

**A Vivência em Internato**  
**(A Experiência de Educandos e**  
**Educadores à Luz das suas Percepções**  
**Sócio-Educativas e Sócio-Profissionais)**  
**Um Estudo de Caso**

**Volume I**

Dissertação apresentada à Universidade Aberta para  
obtenção do Grau de Mestre em Relações Interculturais

José Rosado Medinas Martins

**ORIENTADORA:** Professora Doutora Lúcia da Conceição Grave-Resendes

Lisboa, Novembro de 2006

## **Índice Geral**

<b>Índice de Gráficos</b>	5
<b>Índice de Quadros</b>	12
<b>Dedicatória</b>	14
<b>Agradecimentos</b>	15
<b>Lista de Siglas</b>	16
<b>Síntese</b>	18
<b>Parte I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	19
<b>Introdução</b>	20
<b>Capítulo I: Problematização do Estudo</b>	23
<b>1. O Tema de Investigação</b>	23
<b>Capítulo II: Metodologia de Investigação</b>	34
<b>1. Plano de Investigação</b>	34
1.1 Fundamentação Metodológica	34
<b>2. Instrumentos de Análise</b>	38
2.1 Análise Bibliográfica	38
2.2 A Entrevista Exploratória	39
2.3 A Observação	40
2.4 O Inquérito por Entrevista	41
2.5 O Inquérito por Questionário	43
<b>Capítulo III: Os Modelos de Acolhimento de Crianças e Jovens em Regime de Internato</b>	47
<b>1. Os Modelos de Acolhimento no Estrangeiro</b>	47
1.1 O Caso de França: Fondation d'Auteuil	55
1.2 O Caso de Inglaterra: The Mulberry Bush	57
1.3 O Caso de Espanha	61
1.4 O Caso dos Estados Unidos da América:	63
1.4.1 Nova Iorque: The Children's Village	63
1.4.2 Los Angeles: Five Acres	64

<b>2. Os Modelos de Acolhimento em Portugal</b>	64
2.1 As Tipologias dos Lares de Crianças/Jovens	67
2.2 Os Profissionais Intervenientes	70
2.3 O Acompanhamento e a Gestão dos Educandos	72
2.3.1 As Comemorações e os Tempos Livres	74
2.3.2 Normas do uso do Telefone, da Correspondência e do Dinheiro de Bolso	77
2.4 A Relação Lar/Família	78
2.5 A Relação Lar/Escola/Comunidade	80
2.6 O Projecto de Vida	81
2.7 O Processo de Desvinculação	82
<b>3. A Exclusão/Inclusão Social</b>	84
3.1 A Intervenção da Acção Social do Estado	87
3.2 A Intervenção da Acção Social da Comunidade	93
3.3 A Intervenção nos Estabelecimentos de Acolhimento em Busca da Equidade	95
<b>4. A Família</b>	99
4.1. Disfunções Familiares e os Maus-tratos	106
4.2 Importância dos Laços Afectivos	110
<b>5. Viver em Regime de Internato</b>	114
5.1 Populações Específicas	117
5.1.1 Educandos:	117
a) As Problemáticas Conducentes ao Acolhimento	117
b) A Proveniência	121
c) As Medidas de Protecção e a Solicitação do Acolhimento	122
d) O Género e as Idades de Pertença	124
e) Os Percursos Escolares	125
f) A Duração do Acolhimento	127
5.1.2 Educadores:	130
a) A Importância dos Afectos na Relação Educadores-Educandos	135
<b>Parte II: ABORDAGEM EMPÍRICA</b>	143
<b>Introdução</b>	144
<b>Capítulo IV: O Campo de Investigação – Casa Pia de Lisboa</b>	146
<b>1. Caracterização do Contexto Institucional</b>	146
1.1 O Modelo Educativo da Casa Pia de Lisboa	146
1.1.1 Semi-Internato: A Escola	146
1.1.2 Internato: Os Lares	148
1.2 Recomendações Gerais do Conselho Técnico-Científico relativas ao Acolhimento em Internato	150

1.3 O Projecto Actual da Casa Pia de Lisboa	154
1.3.1 Projecto L.A.R. – Lugares para Acolher e Reintegrar	154
1.3.2 Projecto Internacional Dartington	159
<b>Capitulo V: O Internato no Colégio de Pina Manique</b>	<b>162</b>
<b>1. Caracterização dos Equipamentos de Acolhimento em Internato no Colégio de Pina Manique</b>	<b>162</b>
1.1 Caracterização dos Espaços Físicos	163
1.2 Os Regulamento Internos	173
1.3 Caracterização dos Educandos	175
1.4 Caracterização dos Educadores	184
1.5 A Equipa Técnica Interveniente: Técnicos de Serviço Social e de Psicologia	189
1.6 Caracterização de Outros Intervenientes: Monitores e “Senhoras de Apoio”	192
<b>Capitulo VI: Apresentação e Análise de Dados</b>	<b>195</b>
<b>1. As Entrevistas Exploratórias</b>	<b>195</b>
1.1. A Admissão de Crianças/Jovens nos Lares	197
1.2 Desvinculação dos Educandos em relação aos Lares	200
1.3 Os Factores de Satisfação e Insatisfação para os Educandos	202
1.4 Os Factores de Satisfação e Insatisfação para os Educadores	204
1.5 A Relação Lar/Família	205
1.6 A Relação Lar/Escola	206
1.7 A Relação Lar/Comunidade Exterior	207
1.8 A Relação Educadores/Formação Profissional e Profissão	209
1.9 A Relação Educadores/Educandos	212
1.10 A Relação Educadores-Educandos/Estruturação dos Lares	216
1.11 A Relação Educadores-Educandos/Rotinas dos Lares	223
1.12 Aspectos “Livres” Focados pelos Entrevistados sobre os Lares	224
<b>2. A Observação</b>	<b>225</b>
2.1 As Rotinas nos Lares	227
<b>3. Apresentação dos Resultados Obtidos Através do Inquérito por Entrevista e por Questionário</b>	<b>231</b>
3.1 Apresentação e Análise de Resultados:	235
3.1.1 A Admissão de Crianças/Jovens nos Lares	236
3.1.2 Desvinculação dos Educandos em Relação aos Lares	243
3.1.3 Os Factores de Satisfação e Insatisfação para os Educandos	250
3.1.4 Os Factores de Satisfação e Insatisfação para os Educadores	269
3.1.5 A Relação Lar/Família	275
3.1.6 A Relação Lar/Escola	293
3.1.7 A Relação Lar/Comunidade Exterior	301

3.1.8 A Relação Lar/Aniversários e Actividades de Lazer	306
3.1.9 A Relação Educadores/Formação Profissional e Profissão	312
3.1.10 A Relação Educadores/Educandos	329
3.1.11 A Relação Educadores-Educandos/Estruturação dos Lares	365
3.1.12 A Relação Educadores-Educandos/Rotinas dos Lares	381
3.1.13 Aspectos “Livres” Focados pelos Entrevistados sobre os Lares	403
<b>Capítulo VII: Conclusões e Reflexões Finais</b>	<b>407</b>
<b>1. As Percepções Sócio-Educativas dos Educandos</b>	<b>407</b>
<b>2. As Percepções Sócio-Profissionais dos Educadores</b>	<b>411</b>
<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>420</b>
<b>Anexos<sup>1</sup></b>	<b>Vol. II</b>

---

<sup>1</sup> Os Anexos (vol. II) têm um índice próprio.

## **Índice de Gráficos**

<b>Gráfico 1:</b> tutela e confiança dos educandos	176
<b>Gráfico 2:</b> idade dos educandos à altura do acolhimento em instituição	176
<b>Gráfico 3:</b> origem dos educandos	177
<b>Gráfico 4:</b> duração do acolhimento dos educandos no actual lar	177
<b>Gráfico 5:</b> duração do acolhimento dos educandos em instituição	178
<b>Gráfico 6:</b> idade actual dos educandos	178
<b>Gráfico 7:</b> duração da observação presencial, por lar, em termos de carga horária	226
<b>Gráfico 8:</b> idade dos educandos à altura do acolhimento no actual lar	239
<b>Gráfico 9:</b> sentimentos experienciados pelos educandos (à entrada nos lares)	240
<b>Gráfico 10:</b> apoio sentido pelos educandos (à entrada nos lares)	240
<b>Gráfico 11:</b> prestação de apoio aos educandos (à entrada nos lares)	241
<b>Gráfico 12:</b> por quem os educandos foram recebidos (à entrada nos lares)	241
<b>Gráfico 13:</b> adaptação dos educandos (à entrada nos lares)	242
<b>Gráfico 14:</b> residência dos educandos (antes da entrada nos lares)	242
<b>Gráfico 15:</b> decisores relativamente ao ingresso dos educandos nos lares	243
<b>Gráfico 16:</b> o relacionamento inter-pares (educandos)	257
<b>Gráfico 17:</b> consciência de pertença dos educandos a um grupo no lar	257
<b>Gráfico 18:</b> existência de “chefias” nas relações inter-pares (educandos)	258

<b>Gráfico 19:</b> respeito nas relações inter-pares – I (educandos)	258
<b>Gráfico 20:</b> respeito nas relações inter-pares – II (educandos)	259
<b>Gráfico 21:</b> respeito nas relações inter-pares – III (educandos)	259
<b>Gráfico 22:</b> respeito nas relações inter-pares – IV (educandos)	260
<b>Gráfico 23:</b> relações de proximidade inter-pares – I (educandos)	260
<b>Gráfico 24:</b> respeito nas relações inter-pares – V (educandos)	261
<b>Gráfico 25:</b> respeito nas relações inter-pares – VI (educandos)	261
<b>Gráfico 26:</b> relações de proximidade inter-pares – II (educandos)	264
<b>Gráfico 27:</b> relações de proximidade inter-pares – III (educandos)	264
<b>Gráfico 28:</b> relativamente ao uso dos quartos (educandos)	265
<b>Gráfico 29:</b> relativamente à divisão dos quartos – I (educandos)	265
<b>Gráfico 30:</b> relativamente à divisão dos quartos – II (educandos)	266
<b>Gráfico 31:</b> relativamente à segurança vivenciada (educandos)	266
<b>Gráfico 32:</b> relativamente à relação com os monitores (educandos)	267
<b>Gráfico 33:</b> relativamente à relação com as “senhoras de apoio” – I (educandos)	267
<b>Gráfico 34:</b> relativamente à relação com as “senhoras de apoio” – II (educandos)	268
<b>Gráfico 35:</b> relativamente a uma hipotética transferência de lar – I (educandos)	268
<b>Gráfico 36:</b> relativamente a uma hipotética transferência de lar – II (educandos)	269

<b>Gráfico 37:</b> relativamente a uma hipotética transferência de lar – III (educandos)	269
<b>Gráfico 38:</b> relativamente a fratrias acolhidos nos lares do CPM – I (educandos)	287
<b>Gráfico 39:</b> relativamente a fratrias acolhidos nos lares do CPM – II (educandos)	287
<b>Gráfico 40:</b> relativamente a fratrias acolhidos em lares da CPL (educandos)	288
<b>Gráfico 41:</b> relativamente ao género das fratrias acolhidos em lares (educandos)	288
<b>Gráfico 42:</b> quanto à preferência casa/lar – I (educandos)	289
<b>Gráfico 43:</b> quanto à frequência das idas a casa – I (educandos)	291
<b>Gráfico 44:</b> quanto à frequência das idas a casa – II (educandos)	291
<b>Gráfico 45:</b> quanto à preferência casa/lar – II (educandos)	292
<b>Gráfico 46:</b> quanto aos contactos com a família de origem – I (educandos)	292
<b>Gráfico 47:</b> quanto aos contactos com a família de origem – II (educandos)	293
<b>Gráfico 48:</b> quanto aos contactos com a família de origem – III (educandos)	293
<b>Gráfico 49:</b> quanto à frequência escolar (educandos)	295
<b>Gráfico 50:</b> quanto à frequência do CPM (educandos)	296
<b>Gráfico 51:</b> quanto à frequência da escola em estabelecimentos da CPL – I (educandos)	296
<b>Gráfico 52:</b> quanto à frequência da escola em estabelecimentos da CPL – II (educandos)	297
<b>Gráfico 53:</b> relativamente à frequência do ensino regular/técnico-profissional (educandos)	297
<b>Gráfico 54:</b> relativamente ao “gosto pela escola” – I (educandos)	298



<b>Gráfico 55:</b> relativamente ao “gosto pela escola” – II (educandos)	299
<b>Gráfico 56:</b> relativamente ao “gosto pela escola” – III (educandos)	299
<b>Gráfico 57:</b> relativamente ao “gosto pela escola” – IV (educandos)	300
<b>Gráfico 58:</b> quanto à assiduidade escolar – I (educandos)	300
<b>Gráfico 59:</b> quanto à assiduidade escolar – II (educandos)	301
<b>Gráfico 60:</b> quanto à localização dos amigos – I (educandos)	305
<b>Gráfico 61:</b> quanto à localização dos amigos – II (educandos)	305
<b>Gráfico 62:</b> quanto à ocupação de tempos livres (fim de semana) (educandos)	311
<b>Gráfico 63:</b> quanto às férias (educandos)	312
<b>Gráfico 64:</b> quanto às actividades nas férias (educandos)	312
<b>Gráfico 65:</b> o que os educandos fariam se fossem educadores	329
<b>Gráfico 66:</b> o que os educandos fariam se fossem directores	329
<b>Gráfico 67:</b> como são resolvidos os conflitos (educandos)	333
<b>Gráfico 68:</b> participação dos educandos nas decisões sobre a sua própria vida	336
<b>Gráfico 69:</b> relativamente à relação com os educadores – I (educandos)	338
<b>Gráfico 70:</b> relativamente à relação com os educadores – II (educandos)	340
<b>Gráfico 71:</b> relativamente à relação com os educadores – III (educandos)	340
<b>Gráfico 72:</b> relativamente à relação com os educadores – IV (educandos)	341
<b>Gráfico 73:</b> relativamente à relação com os educadores – V (educandos)	341

<b>Gráfico 74:</b> relativamente à relação com os educadores – VI (educandos)	342
<b>Gráfico 75:</b> relativamente à relação com os educadores – VII (educandos)	343
<b>Gráfico 76:</b> relativamente à relação com os educadores – VIII (educandos)	343
<b>Gráfico 77:</b> relativamente à relação com os educadores – IX (educandos)	345
<b>Gráfico 78:</b> relativamente à relação com os educadores – X (educandos)	347
<b>Gráfico 79:</b> relativamente à relação com os educadores – XI (educandos)	348
<b>Gráfico 80:</b> relativamente à relação com os educadores – XII (educandos)	349
<b>Gráfico 81:</b> relativamente à relação com os educadores – XIII (educandos)	349
<b>Gráfico 82:</b> relativamente à relação com os educadores – XIV (educandos)	350
<b>Gráfico 83:</b> relativamente à relação com os educadores – XV (educandos)	350
<b>Gráfico 84:</b> relativamente à relação com os educadores – XVI (educandos)	351
<b>Gráfico 85:</b> relativamente à relação com os educadores – XVII (educandos)	351
<b>Gráfico 86:</b> relativamente à relação com os educadores – XVIII (educandos)	352
<b>Gráfico 87:</b> relativamente à relação com os educadores – IXX (educandos)	354
<b>Gráfico 88:</b> relação com a generalidade dos intervenientes no lar – I (educandos)	357
<b>Gráfico 89:</b> relação com a generalidade dos intervenientes no lar – II (educandos)	358
<b>Gráfico 90:</b> relação com a generalidade dos intervenientes no lar – III (educandos)	358
<b>Gráfico 91:</b> quanto à localização dos lares (educandos)	369
<b>Gráfico 92:</b> o que mudariam nos lares (educandos)	373

<b>Gráfico 93:</b> o que era importante haver nos lares (educandos)	374
<b>Gráfico 94:</b> relativamente ao “gosto pelas instalações” (educandos)	375
<b>Gráfico 95:</b> o que gostam mais no lar (educandos)	376
<b>Gráfico 96:</b> o que gostam menos no lar (educandos)	376
<b>Gráfico 97:</b> relativamente ao “gosto pelas instalações” (educandos)	377
<b>Gráfico 98:</b> duração do acolhimento dos educandos no actual lar	378
<b>Gráfico 99:</b> quanto à participação nas tarefas domésticas – I (educandos)	384
<b>Gráfico 100:</b> quanto à participação nas tarefas domésticas – II (educandos)	385
<b>Gráfico 101:</b> quanto ao uso do dinheiro de bolso (educandos)	385
<b>Gráfico 102:</b> quanto à aquisição de roupa (educandos)	386
<b>Gráfico 103:</b> quanto à aquisição de material escolar (educandos)	386
<b>Gráfico 104:</b> quanto à aparência individual (educandos)	387
<b>Gráfico 105:</b> quanto à higiene pessoal (educandos)	387
<b>Gráfico 106:</b> quanto às refeições – I (educandos)	388
<b>Gráfico 107:</b> quanto às refeições – II (educandos)	388
<b>Gráfico 108:</b> quanto às refeições – III (educandos)	389
<b>Gráfico 109:</b> quanto ao tempo livre após o jantar (educandos)	389
<b>Gráfico 110:</b> quanto à hora de deitar – I (educandos)	390
<b>Gráfico 111:</b> quanto à hora de deitar – II (educandos)	390
<b>Gráfico 112:</b> quanto à hora de levantar I – (educandos)	391

<b>Gráfico 113:</b> quanto ao acordar (educandos)	391
<b>Gráfico 114:</b> quanto às regras – I (educandos)	393
<b>Gráfico 115:</b> quanto às regras – II (educandos)	393
<b>Gráfico 116:</b> quanto ao cumprimento de horários (educandos)	394
<b>Gráfico 117:</b> quanto à participação nas “assembleias de lar” – I (educandos)	397
<b>Gráfico 118:</b> quanto à participação nas “assembleias de lar” – II (educandos)	398
<b>Gráfico 119:</b> quanto à participação nas “assembleias de lar” – III (educandos)	398
<b>Gráfico 120:</b> quanto à participação na manutenção dos espaços exteriores dos lares (educandos)	399
<b>Gráfico 121:</b> quanto à relação com outros lares do CPM – I (educandos)	399
<b>Gráfico 122:</b> quanto à relação com outros lares do CPM – II (educandos)	400

## **Índice de Quadros**

<b>Quadro 1:</b> dados relativos aos educandos afectos ao Lar Azul	180
<b>Quadro 2:</b> dados relativos aos educandos afectos ao Lar Verde	181
<b>Quadro 3:</b> dados relativos aos educandos afectos ao Lar Amarelo	182
<b>Quadro 4:</b> dados relativos aos educandos afectos ao Lar Vermelho	183
<b>Quadro 5:</b> dados relativos aos educandos afectos ao Lar Laranja	184
<b>Quadro 6:</b> dados relativos aos educadores dos cinco equipamentos	189
<b>Quadro 7:</b> características dos quatro entrevistados abordados numa óptica exploratória	196
<b>Quadro 8:</b> cronograma da observação no terreno de investigação	226
<b>Quadro 9:</b> matriz de horário seguida pelos educadores	230
<b>Quadro 10:</b> características dos elementos componentes da amostra A (educadores)	232
<b>Quadro 11:</b> expectativas de vida da amostra B a partir da desvinculação (educandos)	249
<b>Quadro 12:</b> pessoas ou aspectos apreciados nos lares pela amostra B (educandos)	262
<b>Quadro 13:</b> pessoas ou aspectos não apreciados nos lares pela amostra B (educandos)	263
<b>Quadro 14:</b> razões pelas quais os elementos da amostra B preferem viver com a família ou no internato (educandos)	289
<b>Quadro 15:</b> cursos técnico-profissionais frequentados pelos elementos da amostra B (educandos)	298
<b>Quadro 16:</b> percepções dos elementos da amostra B quanto aos conflitos existentes nos lares (educandos)	332
<b>Quadro 17:</b> razões pelas quais os elementos da amostra B preferem que os lares sejam localizados intramuros ou extramuros (educandos)	369

<b>Quadro 18:</b> percepções dos elementos da amostra B quanto aos seus percursos de vidas se não estivessem acolhidos em lares (educandos)	404
<b>Quadro 19:</b> aspectos “livres” focados pelos elementos da amostra B que não tivessem sido abordados no inquérito (educandos)	405

### **Dedicatória**

*Este trabalho de investigação é dedicado às crianças/jovens e educadores que vivem/trabalham em regime de internato, pelos quais urge implementar mudanças no sentido de um melhor acompanhamento bio-psico-social e satisfação profissional, daí que as suas percepções, enquanto actores que se situam no terreno de intervenção, se nos afigurem como privilegiadas e “conhecedoras”.*

*Porque só a resiliência, de uns e de outros, não basta, na medida em que também é relevante actuar para uma melhor qualidade dos serviços prestados...*

## **Agradecimentos**

Pela materialização deste trabalho agradeço a todos aqueles que, de forma directa ou indirecta, me possibilitaram a sua realização:

- Às crianças/jovens residentes nos cinco lares no Colégio de Pina Manique, pois sem a sua generosa disponibilidade este trabalho não teria sido possível;
- Aos entrevistados: Victor Esteves; Raquel Afonso; Cláudio Gonçalves; Sandra Gonçalves; Eduarda Rosa; Teresa Vieira; Nuno Melo; Susana Borga; Rita Lousada; Manuel Pinto; Clarisse Fonseca; Ana Beça Monteiro; Rita Afonso; Filomena Moura, pela extraordinária colaboração e partilha de conhecimentos;
- Aos Educadores José Barbosa e Maria José Figueiredo; Dr.<sup>a</sup> Alexandra Magalhães; Dr.<sup>a</sup> Heloisa Talhante; Dr.<sup>a</sup> Ana Rute Jones; Dr.<sup>a</sup> Helena Ribeiro, pelo incentivo e colaboração;
- Ao Engenheiro Marcelino Marques; Dr.<sup>a</sup> Sandra Esteves, pela informação disponibilizada;
- À Dr.<sup>a</sup> Isabel Oliveira; Dr. Jorge de Lemos; Dr.<sup>a</sup> Catalina Pestana; Dr.<sup>a</sup> Joaquina Madeira, pelas necessárias autorizações de investigação;
- Um obrigado muito especial para a Professora Doutora Lúcia Grave-Resendes que com o seu estímulo, experiência, apoio e confiança orientou todo o processo de investigação;
- Seguindo a lógica de que *os últimos são os primeiros*, um agradecimento muito especial vai, inequivocamente, para a Alice Martins e Teresa Alexandra pelo tempo subtraído às relações familiares e pela compreensão e apoios prestados de forma altruísta e generosa.

A todos **MUITO OBRIGADO!**



## **Lista de Siglas**

CPCJ – Comissões de Protecção de Crianças e Jovens  
DGAS – Direcção Geral de Acção Social  
CPL – Casa Pia de Lisboa  
UNICEF – The United Nations Children’s Fund  
EUA – Estados Unidos da América  
FA – Fondation d’Auteuil  
MB – The Mulberry Bush  
CV – The Children’s Village  
WAY – Work Appreciation for Youth  
IDS – Instituto para o Desenvolvimento Social  
UE – Unidades de Emergência  
IPSS – Instituições Particulares de Solidariedade Social  
IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional  
CPMs – Comissões de Protecção de Menores  
OTM – Organização Tutelar de Menores  
IRS – Instituto de Reinserção Social  
UE – União Europeia  
COAS – Centros de Observação e Acção Social  
ATL – Actividades de Tempos Livres  
RMG – Rendimento Mínimo Garantido  
OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos  
CPAC – Casa Pia Atlético Clube  
CEAS – Centro Educativo e de Apoio Social  
CTC – Conselho Técnico-Científico  
DSM IV - nomenclatura americana das doenças mentais)  
APAV – Associação Portuguesa de Apoio à Vítima  
TSF – telefonia sem fios  
PJ – Polícia Judiciária  
HIV – Human Immunodeficiency Virus

SIC – Sociedade Independente de Comunicação  
BE – Bloco de Esquerda  
DIAP – Departamento de Investigação e Acção Penal  
ISSS – Instituto de Solidariedade e Segurança Social  
ISPA – Instituto Superior de Psicologia Aplicada  
LAR – Lugares para Acolher e Reintegrar  
CIS – Centro de Investigação Social  
ISCTE – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa  
DSRU – Dartington Social Research Unit  
RAIA – Residência de Apoio à Integração de Adolescentes  
PIAF – Prevenção à Institucionalização e Apoio à Família  
AML – Área Metropolitana de Lisboa  
CPM – Colégio Pina Manique  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
INE – Instituto Nacional de Estatística  
SEAE – Serviços Especializados de Apoio Educativo  
PIPAS – Projecto Integrado de Prevenção do Abuso Sexual  
PE – Projecto Educativo  
EB – Ensino Básico  
ETP – Ensino Técnico-Profissional  
DT – Director de Turma  
OET – Orientador Educativo de Turma  
NEE – Necessidades Educativas Especiais  
ESBAL – Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa  
SACOR – empresa petrolífera  
CEEPS – Centro de Estudos de Economia Pública e Social  
WC – “water closet”  
TV – televisão  
DREL – Direcção Regional de Educação de Lisboa  
PV – Projecto de Vida

## **Síntese**

Esta Dissertação, apresentada à Universidade Aberta para obtenção do Grau de Mestre em Relações Interculturais, denomina-se *A Vivência em Internato (A Experiência de Educandos e Educadores à Luz das suas Percepções Sócio-Educativas e Sócio-Profissionais) – Um Estudo de Caso.*

A questão de partida é a seguinte: *Quais as percepções sócio-educativas e sócio-profissionais dos Educandos e dos Educadores do Colégio de Pina Manique acerca do acolhimento em Internato?*

A questão equacionada no problema de investigação tem, entre outras, subjacentes as seguintes interrogações/inquietações basilares: *Em relação aos Educandos, em que consiste a vivência em internato?; Em relação aos Educadores, em que consiste a vivência em internato?*

Conclusivamente, podemos dizer que percepções sócio-educativas dos educandos, contingentes ao seu acolhimento institucional, são positivas, na medida em que estes se posicionam, relativamente ao mesmo, de uma forma generosa e de salutar consonância consigo próprios, com os seus pares, educadores e demais intervenientes nas dinâmicas dos lares, considerando-se por isso, de forma genérica, salvo excepções, seguramente adequadas as medidas de protecção avocadas.

Em remate, consideramos que a generalidade dos educadores, eventualmente representativos do todo, explanaram as suas percepções sócio-profissionais de forma ponderada, edificante e íntegra, tendo demonstrado um autêntico entrosamento com os seus pares e com as crianças/jovens. Porém, não se inibiram de abordar as arestas profissionais que, no seu entendimento, deveriam ser limadas, tais como o acompanhamento permanente às famílias dos educandos, durante a institucionalização, como forma de melhor suporte nos processos de desvinculação e os horários laborais a que estão submetidos, na medida em que são embaraços a uma melhor eficácia sócio-educativa e profissional.

## **PARTE I:**

# **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

## **Introdução**

A Parte I (Fundamentação Teórica), compreende os capítulos I, II e III desta dissertação.

No **capítulo I (Problematização do Estudo)**, apresentamos o tema de investigação: *A Vivência em Internato (A Experiência de Educandos e Educadores à Luz das suas Percepções Sócio-Educativas e Sócio-Profissionais) – Um Estudo de Caso*, e explicamos a nossa escolha, ao mesmo tempo que incidimos sobre algumas questões causais condutoras ao acolhimento de menores em internato e chamamos à atenção para o papel dos equipamentos de acolhimento de menores.

Ainda neste capítulo, aclaramos as linhas condutoras que encaminharam esta pesquisa desde o seu começo: as Percepções Sócio-Educativas e Sócio-Profissionais de Educandos e Educadores, que coexistem nos lares do CPM e traçamos objectivos a atingir com este estudo através da edificação de indicadores sociais. Continuamente, evocamos a missão modelar da CPL e algumas linhas históricas que a cunharam de forma indissipável, tais como sejam, entre outros, contemporaneamente, o grande alargamento que sofreu em 1942; o denominado “processo de pedofilia”; a designação do “Conselho Técnico Científico”, para uma reflexão sobre as necessidades de reestruturação da instituição.

Neste trabalho avocamos que empreendemos uma tentativa de compreender a participação e a intervenção: dos Educandos; das Famílias; dos Técnicos; dos Educadores; da Comunidade; a Desvinculação; entre outros aspectos arrolados.

A concluir o capítulo I, fundamentamos a relevância científica e pratica da investigação, por considerarmos que se trata de uma área de intervenção na qual ainda há muito trabalho de investigação a realizar, de forma a ser possível concretizar almeçadas mudanças que se impõem no sistema de acolhimento de menores.

O **capítulo II** é dedicado à **Metodologia de Investigação** e nele explanamos as preferências metodológicas que conduziram a pesquisa. Este capítulo decompõe-se em

dois pontos: o Plano de Investigação, o qual encerra a Fundamentação Metodológica, e os Instrumentos de Análise, que compreende a Análise Bibliográfica; a Entrevista Exploratória; a Observação; o Inquérito por Entrevista; o Inquérito por Questionário.

No ponto 1 (Plano de Investigação) damos atenção à Fundamentação Metodológica e explicamos porque optámos por fazer um Estudo de Caso. Abordamos a questão dos paradigmas metodológicos adoptados: quantitativo (encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos, testar teorias) e qualitativo (fenomenologia; interaccionismo simbólico; teoria sistémica; flexível; naturalista; humanístico; sensível ao contexto; descritivo). Alertamos para o facto desta investigação se constituir no seu todo como sendo: particular; descritiva; heurística; indutiva; holística.

Quanto ao ponto 2 (Instrumentos de Análise), falamos sobre: a análise bibliográfica a que provimos; as entrevistas exploratórias (4) as quais tiveram por base de triagem uma *Amostragem Não Probabilística Por Conveniência* e a utilização da técnica da *Janela de Johari*; a observação realizada nos cinco equipamentos e a *técnica do mergulho profundo*; o inquérito por entrevista à amostra A (10 educadores), em que se optou por um processo de *Amostragem Não Probabilística de Casos Típicos*; o inquérito por questionário à amostra B (64 educandos), em que nos socorremos de um sistema de *Amostragem Total*. Este inquérito, numa tentativa de ser abrangente e penetrante, foi composto por questões *abertas e fechadas*.

O capítulo III intitula-se **Os Modelos de Acolhimento de Crianças e Jovens em Regime de Internato**, e explicita as diferentes formas como, em países estrangeiros e em Portugal, se protegem os menores quando não são confirmadas as necessárias idoneidades aos prestadores de cuidados, nomeadamente aos progenitores.

Concretizando este mote, o terceiro capítulo focaliza cinco questões que nos pareceram cruciais: os Modelos de Acolhimento no Estrangeiro; os Modelos de Acolhimento em Portugal; a Exclusão/Inclusão Social; a Família, que compreende as disfunções familiares e

os maus-tratos; Viver em Regime de Internato, como uma tentativa de compreender as especificidades inerentes a esta experiência, nomeadamente em Portugal.

Transversalmente, estas questões dão-nos a possibilidade de conhecer um pouco melhor as populações específicas mencionadas como amostras neste estudo: educandos e educadores.

## **Capítulo I: Problematização do Estudo**

### **1. O Tema de Investigação**

O Projecto de Dissertação denominado *A Vivência em Internato (A Experiência de Educandos e Educadores à Luz das suas Percepções Sócio-Educativas e Sócio-Profissionais) – Um Estudo de Caso*, inscreve-se na problemática das Institucionalização de Menores em Lares, em regime de Internato, portanto, acolhimento de longa duração.

Numa sociedade dia-a-dia mais degradada, marcada pelo desemprego, toxicodependência, violência doméstica, alcoolismo, multiplicam-se as situações em que as famílias não têm competências sociais, económicas e parentais para proporcionar um crescimento harmonioso aos menores, descambando, por vezes em situações de maus-tratos físicos e psicológicos, abandono, negligência, trabalho infantil, consumos ilícitos, abuso sexual e noutras consequências nefastas que põem em risco a vida da criança/jovem junto da sua família biológica ou do que dela resta.

Desta forma são crescentes as solicitações às Comissões de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ), criadas em todo o país, por iniciativa do Estado<sup>2</sup>, que interferem no sentido da promoção dos direitos da protecção da criança e do jovem quando está em risco/perigo a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral. As CPCJ articulam a melhor solução para a(s) problemática(s) manifestada(s) com as crianças/jovens e suas famílias de origem, Tribunais de Família e Menores e Famílias/Entidades de Acolhimento, se a situação o exigir.

Segundo estudos do, actualmente extinto, Instituto para o Desenvolvimento Social<sup>3</sup>, tutelado pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade, existiam em Portugal, em 1999, 257 Estabelecimentos de acolhimento para crianças e jovens de longa duração, desprovidos de meio familiar, económico e social, os quais acolhiam, na altura, 9561 crianças e jovens.

---

<sup>2</sup> Lei 147/99 de 1 de Setembro, publicada em Diário da República.

<sup>3</sup> O Instituto para o Desenvolvimento Social publicou, em 2000, o Estudo *Lares de Crianças e Jovens – Caracterização e Dinâmicas de Funcionamento*, o qual nos forneceu alguns dados.



É propósito destes equipamentos terem capacidade para proporcionarem às crianças e jovens que acolhem garantias para um desenvolvimento equilibrado consentâneo com a sua condição de criança ou jovem, tendo o seu interesse superior como garante de um de crescimento saudável e harmonioso. Assim, durante o acolhimento «(...) *deve ser estimulado o fortalecimento ou o estabelecimento das relações familiares como condição para o equilíbrio afectivo e emocional das crianças/jovens (...)* As crianças/jovens devem ter acesso a todos os recursos da comunidade e participar nas iniciativas que na mesma forem promovidas.» (DGAS, s.d, *in* Lares para Crianças e Jovens, 2000:20<sup>4</sup>).

Diz-nos ainda a mesma fonte que das respostas de carácter definitivo, sobretudo os Lares para crianças e jovens, espera-se que sejam soluções de fim de linha, isto é, que constituam um recurso a procurar quando estiverem esgotadas todas as possibilidades de trabalho social com a família de proveniência e com as crianças/jovens.

É de referir que após um afastamento temporário da criança/jovem em relação à família de origem, este pode regressar à mesma caso a equipa técnica de acompanhamento considerar que essa é a via mais adequada na situação concreta.

A Casa Pia de Lisboa, criada após o Grande Terramoto de 1755 que atingiu a capital, com 225 anos de existência é, por excelência, uma instituição que, desde a sua génese, está vocacionada para “*acolher, amparar e educar*”<sup>5</sup> os mais desfavorecidos, principalmente crianças e jovens, tanto em regime de Semi-Internato, como de Internato.

Esta instituição, começou por ser um grande internato, criado no Castelo de S. Jorge, pelo Intendente Pina Manique, para dar uma resposta social aos prejudicados pelo Grande Terramoto de 1755, que na altura eram errantes e praticavam delitos.

---

<sup>4</sup> DGAS – Direcção Geral de Assistência Social.

<sup>5</sup> Lema da Casa Pia de Lisboa.

Com o passar do tempo e com as diferentes conjunturas sociais e políticas a Casa Pia de Lisboa foi sofrendo alterações, progredindo umas vezes e regredindo noutras, não deixando de dar resposta à questão do Acolhimento de Menores carenciados.

Em 1942 foi bastante ampliada, tendo sido a ela anexados vários estabelecimentos de ensino que contemplavam, tal como ainda hoje, o Acolhimento em Internato.

Em 2002 com a eclosão para a opinião pública, através da Comunicação Social, da existência de abuso sexual praticados sobre menores tutelados pela instituição, em regime de internato, esta sofreu um duro golpe que levou a várias mudanças, como foi o caso da imediata substituição do Provedor e dos Provedores Adjuntos, tendo sido nomeada para o cargo, pela primeira vez na história da instituição, uma figura do sexo feminino: Dr.<sup>a</sup> Catalina Pestana.

Simultaneamente, foi nomeado um Conselho Técnico-Científico, pelo Ministério da Segurança Social, cuja liderança foi atribuída ao Engenheiro Roberto Carneiro, com a finalidade de avaliar a situação e propor estratégias de reestruturação para a macro instituição que é hoje a Casa Pia, com as dificuldades de gestão que tal dimensão implica, e sugerir mudanças sectoriais na organização da instituição, sendo uma delas o Modelo de Acolhimento em Internato no qual se inscreve esta investigação. Assim, surge a publicação ***Casa Pia de Lisboa – Um Projecto de Esperança*** que faz várias recomendações a serem tidas em linha de conta na refundação da instituição, que entretanto se afastara dos seus propósitos iniciais, tendo-se tornado gigantesca, com uma clara aposta na quantidade em detrimento da qualidade.

Em Janeiro de 2006, já no decorrer desta investigação, foi nomeada, pelo Ministério da Solidariedade e Segurança Social, a Comissão Instaladora da Casa Pia de Lisboa, presidida pela Dr.<sup>a</sup> Joaquina Madeira, cujo objectivo é a reorganização institucional e a devolução à instituição da sua missão de génese.

Sendo actualmente uma instituição *sofrida* por ter vindo para a opinião pública a sua vida interna, os seus utentes e funcionários sentem-se algo estigmatizados e injustiçados porque nela, também, existem profissionais de grande mérito, que viram a sua identidade profissional maculada.

Desta forma se chega ao propósito fundamental desta investigação: as percepções dos Educandos e dos Educadores dos cinco Lares (três masculinos e dois em coeducação), intramuros, tutelados pelo Colégio de Pina Manique, através do estudo denominado *A Vivência em Internato (A Experiência de Educandos e Educadores à Luz das suas Percepções Sócio-Educativas e Sócio-Profissionais) – Um Estudo de Caso.*

O título escolhido visa espelhar as percepções sociais, culturais, profissionais e pedagógicas das experiências de Educandos e Educadores que coexistem nos cinco Lares do Colégio de Pina Manique, os quais convivem diariamente em regime de internato, inseridos no grande estabelecimento educativo que é o Colégio de Pina Manique e na macro instituição que é a Casa Pia de Lisboa, cujos tentáculos educativos e de acção social tocam toda a Capital.

Contendo uma perspectiva histórica de enquadramento institucional da Casa Pia de Lisboa relativa à sua identidade e ao seu contributo educativo na sociedade portuguesa, nomeadamente em Lisboa e Área Metropolitana, este trabalho focaliza-se, sobretudo no *Projecto de Esperança* desenhado pelo Conselho Técnico-Científico, nomeado após a eclosão do processo de pedofilia que fustigou a instituição em finais de 2002.

Centralizamo-nos, portanto, nas linhas orientadoras oferecidas pelo referido Conselho, difundidas em 2005, relativamente ao acolhimento em regime de internato, tendo como interlocutores e informantes privilegiados os Educadores e Educandos de cinco equipamentos de acolhimento, dependentes do Colégio de Pina Manique e situados intramuros, que constituem as populações em estudo e que nos permitem aceder às suas percepções, com base na sua própria experiência em relação ao presente e à forma como vislumbram o futuro.

Considerando que os principais intervenientes (Educandos e Educadores) têm as suas próprias perspectivas relativamente à vivência em Internato, este estudo pretende aperceber-se dessas mesmas ópticas e equacionar as virtudes e as limitações que uns e outros manifestam a partir das suas próprias experiências, ao nível pessoal, profissional, educativo e institucional.

A questão de partida é a seguinte: ***Quais as percepções sócio-educativas e sócio-profissionais dos Educandos e dos Educadores do Colégio de Pina Manique acerca do acolhimento em Internato?***

A questão equacionada no problema de investigação tem subjacentes as seguintes interrogações/inquietações presentes no investigador, para as quais tenta encontrar alguns esclarecimentos para *ver mais claro*:

- Como encaram os Educadores a sua participação na construção do projecto de vida dos Educandos?
- Como percebem os Educandos e os Educadores o acolhimento em internato e as relações estabelecidas inter-pares e com os Educadores?
- Em relação aos Educandos, em que consiste a vivência em internato?
- Em relação aos Educadores, em que consiste a vivência em internato?
- Que noção de acompanhamento parental têm os Educandos?
- Que noção de acompanhamento parental e/ou profissional têm os Educadores?
- O que é ser Educador ao nível da acção social?
- Que percepções têm os Educadores de Internato sobre Educação?
- De que forma os Educandos se apropriam da instituição de acolhimento?
- Que relações são estabelecidas pelos Educadores e pelo Educandos com a comunidade?
- Como são implicadas as famílias no processo de crescimento e acompanhamento dos Educandos?
- Quais as mudanças significativas que ocorreram após as recomendações do Conselho Técnico-Científico?

- Como percebem os Educadores as directrizes propostas pelo Conselho Técnico-Científico para melhorar o Acolhimento em Internato?

Pretendemos atingir os objectivos gerais através da construção de indicadores sociais, que norteiam esta investigação. Carmo e Ferreira (1998:99-101), dizem-nos sobre indicadores sociais: *“Pode-se definir operacionalmente indicador como um instrumento construído com o objectivo de revelar certos aspectos pertinentes de uma dada realidade, de outro modo não perceptíveis, com o fito de estudar, de diagnosticar e/ou de agir sobre ela”*. Segundo os mesmos autores trata-se de uma construção porque o indicador é sempre um instrumento artificial, selectivo e pragmático e tem uma natureza informativa para a acção, pelo que são construídos para atingir quatro objectivos concretos: 1. Retratar a realidade social nas suas facetas estrutural e dinâmica; 2. Revelar as percepções dos diferentes grupos sociais sobre o sistema social; 3. Planear a intervenção social; 4. Avaliar essa intervenção com clareza e rigor.

Os objectivos gerais a que nos propomos através da construção e difusão deste estudo são os subsequentes:

- Retratar a realidade social e institucional actual dos Educandos e Educadores;
- Revelar as diferentes percepções das populações em estudo sobre o sistema social e institucional em que se integram actualmente;
- Compreender quais as mudanças educativas e profissionais que educandos e educadores sofreram, ao nível dos internatos, após as indicações sugeridas pelo Conselho Técnico-Científico aquando da revelação à opinião pública da existência de pedofilia envolvendo jovens ao cuidado da instituição;
- Planear e avaliar a intervenção social ao nível das estruturas de acolhimento de menores.

Os referidos objectivos gerais desdobram-se através de objectivos específicos, isto é, a partir de revisão bibliográfica e de inquéritos, sobre a forma de entrevista e questionário, pretendemos atingir objectivos relativos:

- À intervenção das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens, dado serem os principais órgãos de sinalização e encaminhamento das situações de disfuncionalidade para os Tribunais de Menores e para as Instituições de Acolhimento;
- À articulação da Instituição C.P.L. com os Tribunais de Menores por serem os órgãos judiciais que determinam as medidas a adoptar em relação e a situações de desprotecção e de carência a se deve responder no sentido de atender aos direitos superiores dos menores;
- Compreender como funciona em termos políticos/culturais, educativos e profissionais o Acolhimento em Regime de Internato nos Lares, dependentes do Colégio de Pina Manique, de menores desprovidos de condições económicas, familiares e sociais no seu meio natural de origem e de que forma é que o acolhimento propicia as condições necessárias a um desenvolvimento equilibrado e saudável num meio extra-família biológica;
- Compreender como se processa o Acolhimento de Menores, provenientes de meios disfuncionais, em países estrangeiros e as diferenças e semelhanças em relação à forma como se lida com esta questão em Portugal e noutros países;
- Compreender a forma como se desenvolve o Acolhimento de menores em Portugal e as políticas públicas vigentes no sentido de assegurar um crescimento sustentado e positivo das crianças e dos jovens que não usufruem de mecanismos apropriados ao seu desenvolvimento no seio das famílias de origem ou de acolhimento;
- Compreender a forma como a Casa Pia de Lisboa tem colmatado as necessidades sociais a este nível através dos seus múltiplos Estabelecimentos vocacionados para receber menores carenciados, tendo passado de um internato altamente massificado a pequenas unidades de acolhimento em ambiente mais restrito;
- Compreender a participação e a Intervenção:
  - Dos **Educandos**, na medida em que são os “alvos” dos cuidados institucionais e a sua vivência num meio afastado da família biológica, acompanhados por profissionais de educação, cujo um dos objectivos é suprir as competências parentais e educativas. É objectivo, também, compreender as relações interpares e dos educandos com os educadores;

- Das **Famílias**, em relação à forma como acompanham e se relacionam com a instituição de acolhimento dos “seus” menores e se envolvem e se deixam envolver no Projecto de Vida que diz respeito aos mesmos; na mesma medida pretendemos compreender em que de que forma são envolvidas as famílias no processo de desvinculação dos educandos relativamente à situação de internato;
- Dos **Técnicos**, na maneira como interagem no quotidiano com os Educandos e Educadores, na vida no Lar e preparam um trabalho sustentado de articulação com as Comissões de Protecção de Crianças e Jovens, com as famílias e com a comunidade envolvente e de proveniência dos menores, ao mesmo tempo que garantem as determinações do Tribunal de Menores;
- Dos **Educadores**, na forma como interagem com os menores, com as famílias e entre eles, para criarem um ambiente de segurança e confiança afectiva que facilite a integração e desenvolvimento equilibrado das crianças e jovens, garantindo que se fortalecem para conseguirem singrar na sua autonomização;
- Da **Comunidade**, pelas parcerias que permitem que aconteçam entre os agentes educativos dos Lares e as instituições que nela se inscrevem e através da integração que fazem dos jovens após a sua passagem pelo regime de internato;
- A **Desvinculação** do Internato, em relação à forma como é trabalhado o processo de autonomia gradual inerente ao projecto de vida de cada criança e jovem assim como a altura em que são preparadas as saídas e são garantidas condições de subsistência e de equilíbrio emocional, social e económico de cada utente.

Este estudo justifica-se na medida em que pretendemos abordar, numa óptica relacional e recíproca, as perspectivas que os indivíduos das duas populações (Educadores e Educandos) têm, através da sua experiência (vivência pessoal), e em relação à instituição em que residem/trabalham e, por tal, aparecem como elos de uma mesma cadeia que se entrosam.

Esta pesquisa fundamenta-se numa linha de investigação alvitada pelo Conselho Técnico-Científico encarregue de analisar o funcionamento da Casa Pia de Lisboa e propor algumas mudanças consonantes, nomeadamente ao funcionamento dos internatos.

Segundo Carneiro *et al.* (2005:47), uma segunda linha de investigação deveria responder pela sinalização, a relevância e os efeitos cumulativos dos diversos factores de risco associados à institucionalização. Importa apreciar o impacto de variáveis ligadas à família, à escola, aos serviços públicos, às características da comunidade e aos atributos pessoais das crianças/dos adolescentes na forma como se processa a institucionalização e o seu impacto a curto, médio e longo prazos. Dando sentido a esta investigação, importa apreciar o impacto de tais factores na própria qualidade da institucionalização (problemas de adaptação vivenciados, duração desta medida, sucesso da desinstitucionalização, etc.).

Para o referido autor, uma terceira linha de investigação passaria pela análise das variáveis condicionantes do sucesso da reinserção sociofamiliar. Aqui, tomando as crianças por faixas etárias, poderíamos verificar em que grau a institucionalização capacita ou não nas diversas facetas do desenvolvimento e aprendizagem, preparando a criança/o adolescente para o sucesso na desinstitucionalização (resiliência pessoal, competências sociais, habilidades cognitivas, auto-regulação emocional, sucesso escolar, formação profissional, etc.). (Carneiro *et al.* 2005:47).

Concebendo-se a institucionalização como medida de transição — mesmo que apenas tomada em idade avançada do adolescente—, importa investigar a consubstanciação desta medida através da concepção, da implementação e da avaliação de um projecto educativo individualizado, para que no final se possa apreciar em que grau a institucionalização desenvolveu as competências necessárias ao sucesso da própria «desinstitucionalização».” (Carneiro *et al.* 2005:47).

Torna-se num tema relevante de investigação, em termos pessoais e profissionais, porque “*O Pesquisador, desde a escolha do problema, recebe influência do seu meio cultural, social e económico*” (Gil, 1999:51).



O estudo justifica-se, em termos científicos, por não se ter encontrado bibliografia que aborde exactamente aquilo que este estudo pretende vislumbrar, compreender e difundir.

Em termos de justificação prática: “*A relevância prática do problema está nos benefícios que podem decorrer da sua solução*” (Gil, 1999:51), isto é, traduz-se numa melhor compreensão da teia de relações e dinâmicas no seio da instituição.

Uma vez que se trata de um estudo sobre uma população-alvo que apresenta especificidades de várias ordens tem-se em atenção aspectos éticos e deontológicos de forma a, por um lado, não ferir susceptibilidades e, por outro lado, não pôr em causa a transmissão do conhecimento adquirido. Para Carmo e Ferreira (1998:114), “*Ao ganhar a confiança da população observada, o investigador passa a ter acesso a um conjunto de informações secretas e eventualmente sagradas sobre a sua cultura. Em contrapartida, compromete-se implicitamente a respeitar certas regras de controlo de informação obrigando-se a só divulgá-la quando autorizado.*”

Para os mesmos autores, o “*...investigador deverá ter a maturidade emocional e a integridade moral suficientes para saber gerir a situação de ambivalência sociológica que o confronta com o dilema da dupla fidelidade, à comunidade académica que lhe pede resultados cientificamente interessantes e à população-alvo quem si confiou um património de informações de acesso reservado.*” (Carmo e Ferreira, 1998:114).

Trata-se de um projecto de investigação com o qual estamos envolvidos de forma emocional, técnica e científica o qual pensamos que nos permite enriquecer conhecimentos e contribuir para uma intervenção melhorada junto desta população específica.

Resumidamente, neste capítulo (Problematização do Estudo), inserido na primeira parte do estudo (Fundamentação Teórica), a qual inclui os capítulos I, II e III, abordamos, num ponto único, o **Tema de Investigação**: *A Vivência em Internato (A Experiência de Educandos e Educadores à Luz das suas Percepções Sócio-Educativas e Sócio-Profissionais) – Um Estudo de Caso*, o qual é decorrente da problemática das

Institucionalização de Menores em Lares, em regime de Internato, logo, acolhimento de longa duração.

Reflectimos sobre algumas questões causais condutoras ao acolhimento de menores em internato e chamamos à atenção para a função dos equipamentos de acolhimento de menores.

Explicamos as linhas condutoras que nortearam esta investigação desde o seu início: as Percepções Sócio-Educativas e Sócio-Profissionais de Educandos e Educadores, que coexistem nos lares do CPM e esboçamos objectivos a atingir com este estudo através da construção de indicadores sociais.

Assumimos que tentamos compreender a participação e a intervenção: dos Educandos; das Famílias; dos Técnicos; dos Educadores; da Comunidade; a Desvinculação; entre outros aspectos relacionados.

Por fim, justificamos a relevância desta investigação em termos científicos e práticos.

Seguidamente, o capítulo II (Metodologia de Investigação) explicita as opções metodológicas seguidas e divide-se em:

- 1. Plano de Investigação** (Fundamentação Metodológica)
- 2. Instrumentos de Análise** (Análise Bibliográfica; A Entrevista Exploratória; A Observação; O Inquérito por Entrevista; O Inquérito por Questionário).

## **Capítulo II: Metodologia de Investigação**

### **1. Plano de Investigação**

#### **Fundamentação Metodológica**

Este trabalho de investigação intitula-se *A Vivência em Internato (A Experiência de Educandos e Educadores à Luz das suas Percepções Sócio-Educativas e Sócio-Profissionais) – Um Estudo de Caso.*

Trata-se de um Estudo de Caso, uma vez que “...*investiga um fenómeno actual no seu contexto real; quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes; e no qual, são utilizadas muitas fontes de informação...*” (Yin, 1988, in Carmo e Ferreira, 1998:216).

Desta forma, os cinco equipamentos de acolhimento de menores abordados, constantes intramuros no Colégio de Pina Manique, designados neste trabalho por: Lar Azul; Lar Verde; Lar Amarelo; Lar Vermelho; Lar Laranja, e os intervenientes nestes, são abordados numa óptica experiencial, uma vez que existe a intervenção directa do pesquisador nos espaços e no tempo em que as populações-alvo confluem; educandos e educadores são convidados a participarem activamente no estudo, na medida em que nos fornecem informações percepçionais, de importância fulcral, sobre as suas práticas sócio-educativas e sócio-profissionais.

Uma vez que os dados recolhidos são de natureza qualitativa e quantitativa para “...*tornar o plano de investigação mais sólido...através da triangulação...*”, seguimos o modelo da triangulação de dados “...*o uso de uma variedade de fontes num mesmo estudo...*” e o modelo da triangulação de teorias “...*o uso de várias perspectivas para interpretar um mesmo conjunto de dados*”. (Patton, 1990, in Carmo e Ferreira, 1998:183). Consideramos que, através do cruzamento de dados, poderemos descortinar melhor as teias relacionais e

compreender integralmente o funcionamento dos equipamentos enquanto unidades autónomas e, simultaneamente interdependentes.

Encaramos como sendo relevante a implementação nesta pesquisa dos paradigmas de metodologia quantitativa e qualitativa porque “A *lógica da triangulação é que cada método revela diferentes aspectos da realidade e conseqüentemente devem utilizar-se diferentes métodos de observação da realidade.*” (Carmo e Ferreira, 1998:184). Desta forma, concretizam-se leituras da realidade na sua perspectiva qualitativa e quantitativa, na medida em que são aplicados inquéritos por questionário e por entrevista às amostras envolvidas.

Em **investigação qualitativa** “...a preocupação central não é a de saber se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados...”. (Bogdan e Biklen, 1994, in Carmo e Ferreira, 1998:181). Através da adopção do paradigma de **metodologia qualitativa**, aplicado à amostra A (educadores), correlacionamos três perspectivas de referência: Fenomenologia, Interaccionismo Simbólico e Teoria Sistémica. A **fenomenologia** questiona a estrutura e a essência da experiência deste fenómeno para estes indivíduos, na medida em que houve uma tentativa de compreender a influencia que os condicionantes do meio têm sobre os indivíduos e estes sobre o ambiente em que se movem, ou seja, a forma como educadores e educandos agem, reagem e interagem. Através do **interaccionismo simbólico** deve-se ter em consideração o conjunto comum de símbolos e conhecimentos que se criaram para dar sentido às interacções entre indivíduos, ou seja, tentámos compreender a forma como as percepções dos indivíduos, educandos e educadores, são adquiridas, funcionam e se manifestam, pelas interacções estabelecidas, a um nível interno e a um nível externo, nas suas relações. A **teoria sistémica** permitiu-nos compreender como e porquê o sistema funciona como um todo, isto é, torna-se possível compreender como funcionam os equipamentos nos seus contextos específicos e como uma unidade de cinco lares que fazem parte do Colégio de Pina Manique. (Carmo e Ferreira, 1998:179-182). O seguimento deste paradigma de metodologia pressupõe que o estudo seja: flexível, naturalista, humanístico, sensível ao contexto e descritivo.

Este estudo tenta ser **flexível** porque em investigação qualitativa o plano de investigação é flexível – no campo de investigação, devidamente delimitado, tivemos que ter alguma maleabilidade para nos adaptarmos a algumas imprevisibilidades como por exemplo a disponibilidade, ou não, dos indivíduos a envolver no estudo, uma vez que as rotinas imperam no quotidiano dos equipamentos. Esta pesquisa pretendeu ser **naturalista** na medida em que os investigadores interagem com os sujeitos de forma «natural» – tentam misturar-se com eles até compreenderem uma determinada situação – tentam avaliá-los quando interpretam os dados que recolheram – daí que se tivesse procedido à observação directa no terreno de investigação, com a duração de uma semana em cada lar, para que houvesse uma absorção, por parte do pesquisador, das formas de sentir, agir e interagir das amostras e organização dos espaços, tendo-se para tal estabelecido relações empáticas que permitiram uma aproximação. A investigação tentou ser de cariz **humanístico** porque o investigador estuda os sujeitos de uma forma qualitativa tentam conhecê-los como pessoas e experimentar o que eles experimentam na sua vida diária (não se reduzem a palavras e os actos a equações estatísticas) – os investigadores interessam-se mais pelo processo do que unicamente pelos resultados ou produtos que dela decorrem – desta forma houve um esforço de aproximação do investigador em relação às amostras, num exercício de alteridade, em que tentou interiorizar as emoções e formas de estar presenciadas, de maneira a compreender os “porquês” subjacentes às atitudes e ser verdadeiro nas suas interpretações. Assim, tentámos ser **sensíveis ao contexto** porque os actos, as palavras e os gestos só podem ser compreendidos no seu contexto – procuram compreender as perspectivas daqueles que estão a estudar, a partir dos «quadros de referência» desses mesmos sujeitos – só a aproximação aos contextos próprios, que representam os cinco lares, permitem compreender o seu funcionamento e dos seus actores, nas suas especificidades. O estudo é **descritivo** porque o produto final é uma descrição “rica” do fenómeno que está a ser estudado – pretende-se, através desta dissertação, uma descrição sustentada da realidade em análise e que esta seja fundamentada, de forma imparcial e desapaixonada, na investigação que a conduziu, sem outro objectivo que não o de se atingir um conhecimento aprofundado desta realidade institucional, legitimado por um estudo sólido. (Merriam, 1988, *in* Carmo e Ferreira, 1998:217).

Em relação ao estudo da amostra B (educandos) adoptamos o paradigma de **metodologia quantitativa** em que os objectivos a atingir “...consistem essencialmente em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos, testar teorias.” (Carmo e Ferreira, 1998:178).

Tal como nos referem Carmo e Ferreira (1998:179), a adopção do paradigma quantitativo apresenta limitações quando utilizados em Ciências Sociais, uma vez que “...está ligada à própria natureza dos fenómenos estudados: complexidade dos seres humanos; estímulo que dá origem a diferentes respostas de acordo com os sujeitos; grande número de variáveis cujo controlo é difícil ou mesmo impossível; subjectividade por parte do investigador; medição que é muitas vezes indirecta, como é por exemplo o caso das atitudes; problema da validade e fiabilidade dos instrumentos de medição”.

Esta investigação assume-se com as seguintes características estruturantes: particular; descritiva; heurística; indutiva; holística. Assim, pretendemos que o estudo seja **particular** porque se focaliza numa determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno – o estudo dos intervenientes (educandos e educadores) pertencentes aos cinco equipamentos de acolhimento de crianças/jovens do Colégio de Pina Manique, como uma realidade real e materializada. O trabalho aspirou a ser **descritivo**, uma vez que a descrição deve ser rigorosa e resultar directamente dos dados recolhidos. Os dados incluem transcrições de entrevistas, registos de observações, documentos escrito, por tal procedeu-se à revisão da literatura, à observação in loco com os registos correspondentes, a entrevistas exploratórias a informantes privilegiados, com amplos conhecimentos sobre a matéria em estudo, e a inquéritos às duas amostras (A e B), sobre a forma de entrevistas e questionários, o que nos permitiu descrever a realidade fidedignamente. A investigação ambicionou ser **heurística** porque conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado, na medida em que se tenta fazer uma análise das percepções sócio-educativas e sócio-profissionais das amostras (A e B). Igualmente se pretendeu que a pesquisa fosse **indutiva** na medida em que se tentou a analisar a informação de uma «forma indutiva», a desenvolver conceitos e a chegar à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dado, pois a recolha de dados levou-nos a uma reflexão mais ampla e sustentada sobre as

vivências e percepções das amostras, após as informações que estas nos forneceram e connosco partilharam ao longo da intervenção. Por último, o estudo tem objectivos **holísticos** porque tem em conta a realidade na sua globalidade, dado que as conclusões são integrais e integradas no sentido em que houve uma empresa de compreensão da totalidade da realidade na forma como os actores interagiam. (Merriam, 1988, *in* Carmo e Ferreira, 1998:216-217).

## **2. Instrumentos de Análise**

### **2.1 Análise Bibliográfica**

Através da revisão da literatura, tentámos apreender conhecimentos teóricos e fundamentados e credíveis, os quais contribuíram para que fizéssemos uma aproximação à temática e uma consolidação de conhecimentos, com o propósito de ficarmos documentados em relação à matéria de pesquisa. Recorremos a informações e a publicações em registo *scripto* e *informato*, tendo sido a *internet* de valor imprescindível. Também, as consultas a dissertações de mestrado sobre esta questão contribuíram para uma reorganização e focalização da investigação.

Na pesquisa documental levada a cabo, nomeadamente, em suporte *scripto* e *informato*, houve recurso a bibliotecas e arquivos; bibliografias; enciclopédias, dicionários e vocabulários; livros e revistas especializadas; ficheiros em suporte *scripto* e bases de dados em suporte informático.

Foram elaboradas fichas de leitura que serviram de fundamentação e apoio à redacção do texto final, as quais consideramos como imprescindíveis. Assim, “...a *pesquisa documental assume-se como passagem do testemunho, dos que investigaram antes no mesmo terreno, para as nossas mãos.*” (Carmo e Ferreira, 1998:59).

## **2.2 A Entrevista Exploratória**

Após a fase de pesquisa documental, já fortalecidos com informações fundamentais, demos lugar a quatro entrevistas exploratórias nas quais nos socorremos de informantes privilegiados, uma ex-educadora de lar, com 20 anos de experiência profissional, uma técnica de serviço social e uma psicóloga, actualmente membros constituintes da equipa técnica, e a uma assessora de direcção do Colégio de Pina Manique, responsável pela gestão dos cinco equipamentos, com a finalidade de nos fornecerem informações genéricas e essenciais sobre a organização e funcionamento dos lares. Estas entrevistas foram abrangentes, pouco estruturadas e profundas, com respostas abertas, tendo sido gravadas em registo *áudio* para, posteriormente, serem transcritas, codificadas e analisadas, de forma a fornecerem pistas para a construção dos inquéritos por entrevista e questionário a serem, posteriormente, aplicados, respectivamente, às amostras A e B.

A escolha dos elementos participantes nas entrevistas exploratórias tiveram por base de triagem uma **Amostragem Não Probabilística Por Conveniência**, *“Na fase exploratória da pesquisa, convém inquirir informadores qualificados ou seja pessoas cujo grau de conhecimento da população em questão...poderá vir a ser útil para uma descrição preliminar do grupo e do seu modo de vida.”* (Carmo e Ferreira, 1998:124). Estas entrevistas possibilitaram um conhecimento substancial da forma como se organizam interna e externamente os lares.

As entrevistas exploratórias foram presenciais, informais, profundas e pouco estruturadas, realizadas de forma centrada, a informadores qualificados. Os guiões de entrevista podem ser vistos em anexo.

Foi aplicada a técnica da *Janela de Johari*, como forma de aceder às quatro áreas (livre, secreta, cega e inconsciente) de conhecimento dos indivíduos durante a observação/interacção. *“O modelo da Janela de Johari pode aplicar-se à interacção entre um indivíduo e um grupo, um individuo e uma organização ou às relações entre grupos e organizações”.* (Carmo e Ferreira, 1998:111).



Os mesmos autores (1998:129-132), dizem-nos em relação às entrevistas informais e profundas: “*Apresenta grande grau de liberdade no diálogo e profundidade na forma da abordagem temática por parte do entrevistado*”.

### **2.3 A Observação**

A observação presencial, teve a duração de uma semana, em cada um dos lares, para melhor nos apercebermos das dinâmicas internas, algo divergentes mas confluentes, na medida em que se regem por uma mesma filosofia de acolhimento mas com especificidades próprias conforme cada um dos espaços e dos intervenientes.

Esta abordagem pretendeu essencialmente responder a questões do tipo “*como*” e “*porquê*”, sendo a investigação realizada no seu próprio contexto.

Nas referidas observações, com uma duração média de 26 horas por lar, registámos conhecimentos relativos aos aspectos decorrentes:

- Espaço físico, exterior e interior, e valência dos equipamentos;
- Populações abrangidas pelo estudo (educadores e educandos);
- Observação das atitudes sócio-educativas dos educandos;
- Observação das atitudes sócio-profissionais dos educadores;
- Observação das rotinas da vida quotidiana:
  - Compreensão das relações entre educadores;
  - Compreensão das relações entre educandos;
  - Compreensão das relações entre educadores e educandos;
  - Compreensão das relações entre educadores/educandos com os espaços e com as tarefas do lar;
  - Compreensão das dinâmicas entre os equipamentos.

Para melhor metodizar esta recolha de informações elaborámos um guia de observação, o qual pode ser visto em anexo, que nos norteou nessa mesma recolha, tendo-se verificado

ser um instrumento de grande utilidade na compreensão da realidade, na exposição e na comunicação de conhecimentos e, por fim, na composição das conclusões.

No decurso da investigação utilizámos a observação, como ferramenta exploratória, nos lares em que residem e trabalham, respectivamente, os educandos e os educadores, tendo sido posto em prática a técnica de “*mergulho profundo*” pela “...*escolha de um papel em que o investigador se envolve com maior profundidade com a população a observar...*” que tem benefícios e custos a considerar “...*o acesso à área secreta do objecto de estudo é facilitado enquanto que a observação da sua área cega fica substancialmente dificultada*”. (Carmo e Ferreira, 1998:112).

A observação permitiu-nos uma maior proximidade às populações e às suas realidades, em correspondência às quais registámos, sistematicamente, dados com a finalidade de substanciar o estudo.

#### **2.4 O Inquérito por Entrevista**

Em relação aos educadores de internato (amostra A), nesta investigação recorreremos a um processo de **Amostragem Não Probabilística de Casos Típicos**, pois as amostras “...*podem ser seleccionadas tendo como base critérios de escolha intencional sistematicamente utilizados com a finalidade de determinar as unidades da população que fazem parte da amostra – utilizadas para fazer estudos em profundidade. A dimensão e os elementos escolhidos dependem dos objectivos do estudo. O investigador selecciona intencionalmente alguns casos considerados como comuns.*” (Carmo e Ferreira, 1998:197-198).

Assim, a selecção dos dez educadores (amostra A) a serem entrevistados para este estudo foi feita com base na sua tipicidade: em cada equipamento foi convidado a participar um educador admitido, nas actuais funções, antes de 2002 e outro que o tivesse sido depois de 2002; um sem formação académica superior, geralmente os mais “antigos”, e outro com formação académica superior, comumente os mais “recentes”. Desta forma, foi possível

ter uma representação contrabalançada das percepções sócio-profissionais desta população. Em relação ao universo total, composto por 25 educadores de internato, a dimensão da amostra é de 40%.

As entrevistas à **amostra A**<sup>6</sup>, educadores, foram feitas mediante um guião, que pode ser consultado em anexo, previamente construído para o efeito, cujas questões tiveram por base informações diversas, teóricas (através da revisão da literatura) e empíricas (através das entrevistas exploratórias), para que fosse possível aprofundar alguns aspectos. As questões colocadas nestas entrevistas foram abertas, presenciais e tão específicas quanto possível no sentido de se proceder a um “*mergulho profundo*” na realidade da amostra.

Esta amostra é constituída por quatro indivíduos do sexo masculino e por seis indivíduos do sexo feminino. Foram entrevistados dez indivíduos a que corresponde 100% da amostra, tal como nos havíamos proposto.

As respostas foram transcritas, categorizadas e codificadas através de um código de cores: a cada lar foi imputada uma cor (azul; verde; amarelo<sup>7</sup>; vermelho; laranja<sup>8</sup>); aos dois educadores entrevistados em cada lar foram atribuídas as cores dos seus lares acrescidas do número um e do número dois, por exemplo; Azul 1; Azul 2; Verde 1; Verde 2; etc. Esta opção metodológica prendeu-se com o facto de se pretender acautelar que o princípio do anonimato fosse afiançado e para que os interlocutores fossem mais abertos e “desinibidos” nas suas partilhas de percepções. Por outro lado, pretendeu-se que a confiança depositada no investigador não fosse defraudada.

Seguidamente, procedeu-se à análise de conteúdo que se impunha em relação às referidas entrevistas. Esta foi de cariz qualitativo e indirecto, visando dar a noção da importância do tema e “...*que procura uma interpretação do que se encontra latente sob a linguagem expressa*” e “*A noção de importância implica a novidade, o valor de um tema. A análise indirecta que procura uma interpretação do que se encontra latente sob a linguagem*

---

<sup>6</sup> Amostra A – amostra constituída por dez educadores de internato.

<sup>7</sup> Lar Azul; Lar Verde; Lar Amarelo – são lares “masculinos”.

<sup>8</sup> Lar Vermelho; Lar Laranja – são lares de coeducação.

*expressa é geralmente considerada como característica de uma análise de tipo qualitativo...”. (Carmo e Ferreira, 1998:253).*

Para Gil, 1999:168). “ *“A análise tem como objectivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objectivo a procura do sentido mais amplos das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos”. (...) nos estudos de caso não se pode falar de um esquema rígido de análise e interpretação”*

## **2.5 O Inquérito por Questionário**

No que concerne à amostra B<sup>9</sup> (educandos internos), nesta pesquisa socorremo-nos de um sistema de **Amostragem Total** em que todos os elementos do universo, 64 educandos a residir, em tempo útil, nos lares, foram envolvidos tendo participado activamente no nosso questionário – a amostra é, assim, composta por 100% da população, para que seja representativa da realidade que se pretende retractar, tendo em conta que os cinco educandos que não participaram não se encontravam, à data, a residir nos equipamentos, muito embora tivessem vínculos com estes. Assim, o universo total é de 69 indivíduos, mas apenas 64 elementos estavam disponíveis para connosco cooperarem, tendo-o feito.

São respondentes 19 crianças/jovens do sexo feminino e 45 crianças/jovens do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 23 anos de idade.

Na aplicação de inquéritos por questionário, foram utilizadas questões objectivas, na sua maioria questões fechadas, que facultaram sistematizar a informação recolhida e permitiram a existência de uma maior simplicidade na análise, assim como uma maior rapidez na recolha e análise dos dados. O modelo de questionário aplicado pode ser observado em anexo.

---

<sup>9</sup> Amostra B – amostra constituída por 64 educandos residentes nos lares à data da observação.

Os educandos responderam aos questionários de forma anónima e em pequenos grupos, em presença do investigador no sentido de algumas dúvidas, nomeadamente, de vocabulário serem dissipadas e esclarecidas determinadas interpretações ao nível das expressões linguísticas.

Houve um esforço para que o questionário fosse abrangente e profundo, contendo questões específicas, ao mesmo tempo que se tentou fazer uso de uma linguagem próxima da que é praticada pela amostra (crianças e adolescentes). As alternativas, fornecidas como possíveis respostas, foram as apreendidas nas leituras da bibliografia relacionada e nas interações que se tiveram durante as entrevistas exploratórias e a observação no terreno. Podemos considerar que as opções, ao nível das questões propostas e das respostas alternativas, se revelaram adequadas ao entendimento das crianças/jovens na medida em que houve um nível participação muito elevado.

Concretizados os questionários, procedemos à sistematização dos resultados e ao seu tratamento estatístico para podermos tirar as devidas ilações, a serem apresentadas substancialmente na parte empírica deste trabalho de Dissertação.

Neste trabalho, os resultados dos inquiridos por questionário, em relação às questões fechadas, são apresentados sobre a forma de gráficos, em que apenas se consideraram os dois valores mais altos, no sentido de explorarmos as percepções sócio-educativas mais fortemente manifestas pelas crianças/jovens. Relativamente às questões abertas, a apresentação dos resultados é feita sobre a forma de quadros em que se pode ter o entendimento concreto e objectivo a partir do ponto de vista qualitativo das respostas obtidas.

Assim, foram seguidos os seguintes passos: estabelecimento de categorias; codificação; tabulação; análise estatística dos dados; avaliação das generalizações obtidas com os dados; inferência de relações causais; interpretação dos dados e comunicação das conclusões.

As entrevistas às amostras (A e B) tiveram como intuito, genericamente, abarcar os seguintes ângulos:

- A admissão de crianças/jovens nos lares;
- Desvinculação dos educandos em relação aos lares;
- Os factores de satisfação e insatisfação para os educandos;
- Os factores de satisfação e insatisfação para os educadores;
- A relação lar/família;
- A relação lar/escola;
- A relação lar/comunidade exterior;
- A relação lar/aniversários e actividades de lazer;
- A relação educadores/formação profissional e profissão;
- A relação educadores-educandos/estruturação dos lares;
- A relação educadores-educandos/rotinas dos lares;
- Aspectos “livres” focados pelos entrevistados sobre as suas vivências nos lares.

Em remate, foram, na plenitude, realizadas setenta e oito inquéritos: quatro entrevistas exploratórias; dez entrevistas à **amostra A** (educadores) e sessenta e quatro questionários à **amostra B** (educandos).

Houve comparação de referências teóricas com as inferências que se fizeram a partir da observação e dos inquéritos por entrevista e por questionário.

Pretendeu-se que a validade interna do estudo fosse assegurada observando o fenómeno em estudo durante um período longo de tempo e realizando observações repetidas do mesmo, através da realização de observação continuada e de entrevistas profundas aos sujeitos intervenientes.

A validade interna foi “*assegurada de diferentes maneiras: por triangulação – utilizando...várias fontes de dados ou diferentes métodos; verificando se os resultados recolhidos estão de acordo com o que os participantes disseram ou fizeram e se a sua interpretação foi correctamente feita; observando o fenómeno em estudo durante um*

*período longo ou realizando observações repetidas do mesmo; discutindo os resultados com outros investigadores; envolvendo os participantes em todas as fases da investigação.” (Carmo e Ferreira, 1998:218).*

Neste processo de investigação tentou-se que a fiabilidade, inerente ao estudo, pudesse “...ser garantida sobretudo através de uma descrição pormenorizada e rigorosa da forma como o estudo foi realizado, a qual implica, não só uma explicitação dos pressupostos e da teoria subjacente ao próprio estudo, mas também uma descrição do processo de recolha de dados e da forma como se obtiveram os resultados”. (Carmo e Ferreira, 1998:218).

Conclusivamente, o capítulo II (Metodologia de Investigação), explica as escolhas metodológicas e divide-se em dois pontos: Plano de Investigação e Instrumentos de Análise. No primeiro ponto abordamos a Fundamentação Metodológica e explicamos porque optámos por fazer um Estudo de Caso. Relativamente ao ponto 2, falamos sobre: a análise bibliográfica; as entrevistas exploratórias; a observação realizada; o inquérito por entrevista à amostra A e o inquérito por questionário à amostra B.

Continuamente, o capítulo III (Os Modelos de Acolhimento de Crianças e Jovens em Regime de Internato) irá aclarar a forma como se protegem os menores quando não são reconhecidas as necessárias competências aos prestadores de cuidados, nomeadamente aos progenitores.

### **Capítulo III: Os Modelos de Acolhimento de Crianças e Jovens em Regime de Internato**

#### **1. Os Modelos de Acolhimento no Estrangeiro**

No sentido de sabermos como funcionam os modelos de acolhimento em países estrangeiros, abordámos literatura sobre a temática para podermos compreender melhor a forma como se trabalha neste âmbito fora das fronteiras portuguesas.

Carneiro *et al.* (2005) refere-nos que no contexto da Europa Ocidental, os estabelecimentos do século XIX, voltados em geral para o acolhimento de mais de uma centena de crianças, muitas vezes em condições similares às dos meios de onde elas provinham, têm vindo, genericamente, a ser substituídos por pequenas instituições que procuram recriar um ambiente mais familiar, mais securizante e acolhedor para as crianças e os jovens.

No que concerne às tendências mais significativas na evolução do número de crianças em acolhimento institucional na Europa Ocidental, assistiu-se a um declínio acentuado nas décadas de 1980 e 1990, ao qual não será absorto o seu decréscimo em termos demográficos. Paralelamente, têm vindo a ser experimentadas e priorizadas novas formas e estratégias de resposta, que acentuam a necessidade de vinculação ao meio familiar. Nesta ordem de ideias, em termos quer absolutos, quer percentuais, a expressão dos dados relativos à colocação em famílias de acolhimento e de adoção tem registado uma franca subida um pouco por todo o lado (Hill, 1999, *in* Carneiro *et al.*, 2005).

Na Europa Ocidental, no início da década de 1990, a Espanha detinha a mais alta percentagem desta natureza (88%), enquanto que a Alemanha apresentava valores na ordem dos 60%.

Na Alemanha Ocidental, nos anos 70 e 80, a média de crianças por lar ou internato aumentou e era comum encontrar mais de 100 crianças numa instituição (Hill, 1999, *in* Carneiro *et al.*, 2005).



Na Holanda, considerando o período compreendido entre 1970 e 1990, registou-se uma tendência similar e as estatísticas oficiais de acolhimento institucional apresentam um decréscimo de 50%. Também na Bélgica e em França foram identificadas quebras acentuadas na ordem de menos um terço. Um padrão semelhante pode ser observado na Escandinávia. A Alemanha Ocidental foi uma exceção a esta inversão, embora tenha mantido sempre valores na mesma ordem, estáveis e sem grandes oscilações (Hill, 1999, *in* Carneiro *et al.*, 2005).

Em França e na Alemanha, existe um largo número de monitores/educadores que não possui habilitação académica de nível superior, enquanto que a Alemanha apresenta cerca de 90% de pessoal que passou por estágios e cursos de formação especializada para as funções. Dados da UNICEF relativos a 1997 apontavam para que um número cada vez maior de países europeus empregasse, nas instituições de acolhimento, um leque cada vez mais abrangente de funcionários e especialistas de diferentes áreas, abrindo as portas à constituição de equipas especializadas e multidisciplinares (Hill, 1999, *in* Carneiro *et al.*, 2005).

Carneiro *et al.* (2005) refere que, de acordo com a classificação de Berridge (1985, cit. *in* Hill, 1999), em Inglaterra existem três grandes categorias de acolhimento de menores: as instituições do tipo “casa”, destinadas a grupos restritos num ambiente mais familiar; as instituições para adolescentes de reduzida ou média dimensão e as que acolhem simultaneamente casos associados a diferentes problemáticas, numa perspectiva multifuncional.

Existe também um outro tipo, integrado na rede dos serviços de educação que engloba os designados colégios ou escolas especiais com internato, cuja intervenção assenta nos pressupostos e princípios vigentes para o sector da formação escolar em geral. Nalguns destes estabelecimentos, são colocados, de igual modo, jovens infractores/agressores, ainda que a maioria esteja vocacionada para crianças e jovens com graves perturbações de comportamento ou necessidades educativas especiais. As mudanças ocorridas nas passadas duas/três últimas décadas em Inglaterra têm vindo a traduzir-se numa intensa reformulação

e reorganização dos vários sistemas envolvidos, que passaram a estar assentes numa nova visão em torno do conceito de unidade residencial. A maioria das casas/unidades residenciais estão a cargo das autoridades locais e apenas 10% se encontram no sector privado ou de voluntariado (House of Commons Health Committee, 1998, cit. in Hill, 1999, in Carneiro *et al.*, 2005).

Diz-nos Carneiro *et al.* (2005) que na Escandinávia, é muito elevada a intervenção de carácter oficial/público neste campo, onde se concentra a quase totalidade das instituições existentes, principalmente ao nível das autoridades locais e dos municípios.

Na Finlândia, quando as outras opções não alcançam os resultados pretendidos, as crianças agressoras/infractoras podem ser colocadas em instituições mais vocacionadas para essas problemáticas, desde que exclusivamente dirigidas pelo *National Board of Social Welfare*, e não pelas autoridades locais (Hill, 1999). A segregação por sexo parece ser algo que faz cada vez mais parte do passado nestes países, estando mais restrita a instituições do tipo colégio ou escola com valência residencial.

Na Finlândia, este modelo estende-se inclusivamente às instituições de acolhimento de crianças e jovens agressores/infractores (Hill, 1999, in Carneiro *et al.*, 2005).

Considerando a experiência na Dinamarca, as mais importantes instituições abrangem estruturas de reduzidas dimensão e lotação, casas comunitárias com uma intervenção educativa mais alargada, semelhante à dos colégios ou das escolas especiais inglesas, e centros especializados, vocacionados para problemáticas diversas, alguns dos quais sob orientação do sector privado.

Uma tendência que é muito forte em alguns contextos é a esmagadora maioria de mulheres neste tipo de funções (70%-80%). Certos países, como a Suécia, têm feito esforços para atrair mais elementos masculinos, desenvolvendo programas específicos de recrutamento com base neste critério.

Na Dinamarca, é raro encontrar uma instituição que acolha mais de 50 crianças divididas por pequenas unidades residenciais. A construção mais recente de edifícios para este fim tem vindo a sustentar a existência de equipamentos de ainda menores dimensões e para lotações inferiores, tendencialmente à volta ou abaixo de 10 crianças. Não tem sido considerada a necessidade de instituições destinadas especificamente a um determinado escalão etário, variando, por isso, as idades de quem aí se encontra acolhido.

Na Holanda as políticas em execução têm conduzido a uma mesma tendência, traduzida na crescente edificação de pequenas instituições, fundamentalmente nas zonas envolventes, ou até mesmo no seio das comunidades de origem das crianças e dos jovens. Acredita-se que tal medida poderá ter maiores benefícios na aproximação a um trabalho directo com as famílias e as redes sociais existentes, atendendo a que é a elas que a maioria das crianças regressa.

Durante a última década, a média de permanência desceu de 18 para 13 meses, com estadias da menor duração possível, com vista à rápida reunificação familiar (Hill, 1999, *in* Carneiro *et al.*, 2005).

Na Holanda, tendo em conta o período compreendido entre 1970 e 1990, verifica-se de acordo com as estatísticas oficiais, um decréscimo de acolhimento institucional na ordem de 50%.

Na Irlanda, e até aos anos 80, algumas ordens religiosas tinham um papel de grande destaque que tem vindo a ser posto em causa, acabando por ser esvaziadas das suas funções, que tendem a ser gradualmente transferidas para entidades do Estado.

Na Europa do Sul, as Igrejas Católica e Ortodoxa têm desempenhado um importante papel, assegurando a coordenação de instituições diversas. De tacto, é vulgar detectar períodos históricos em alguns destes países em que foi a própria estrutura da Igreja que se substituiu ao Estado, constituindo quase a única resposta então existente.

Apesar dos modos de resposta traduzidos no acolhimento em grandes instituições estarem cada vez mais postos em causa, é ainda muito elevado o seu número em todo o mundo, inclusivamente em diversos países europeus, mas sobretudo nos países em desenvolvimento, onde elas se mantêm como baluartes no sistema de protecção social, constituindo a regra, especialmente por razões de ordem económica e financeira que tendem a sobrepor-se à análise da qualidade da intervenção educativa e limitam alterações organizacionais de fundo. Este é um dos factores que tende a marcar a evolução registada nos países da Europa do Sul, afastando-os dos restantes. Linhas de orientação ideológica e tradições sócio-culturais fortemente enraizadas têm vindo a sustentar a manutenção de um certo número de instituições de grande dimensão e lotação.

Nos países da Europa do Sul, mesmo com quebras acentuadas das taxas de natalidade e fecundidade e diminuição das categorias demográficas da infância e da juventude, a pouca evolução dos sistemas de segurança e protecção social e os fracos índices de desenvolvimento e suporte de uma rede de famílias de acolhimento revelam que, nestes países, mais de três quartos das colocações são de natureza institucional.

No final dos anos 80, a média de crianças por instituição na Grécia era superior a 50. Neste país, no final dos anos 90, os estudos com crianças a viver em instituições muito rígidas revelaram que, após a sua saída, elas não apresentavam o mesmo grau de empenho ou o mesmo tipo de expectativas em relação ao futuro e a possibilidades de carreira, comparativamente a outras da mesma idade, não institucionalizadas (Hill, 1999, *in* Carneiro *et al.*, 2005).

Em Itália, nos anos 80, as instituições deixaram de ser vistas e entendidas como comunidades autónomas, passando-se a defender a ideia de que elas são parte integrante da vida comunitária em que se encontram e de que devem, por isso, ser rentabilizados os outros serviços para a infância e a adolescência, bem como para as famílias aí existentes.

Em 1998, num estudo internacional (Aarre, 1998), Portugal era referido como tendo instituições de acolhimento com mais de 100 crianças de todas as idades, algumas até englobando simultaneamente jovens adultos.

O protótipo do acolhimento institucional identificado na Europa do Leste é algo diferente do restante contexto europeu, assentando, fundamentalmente, em três tipos de grandes instituições, diferenciadas pelas idades e problemáticas. São as designadas instituições de infância para os mais novos, as para os mais velhos, geralmente adolescentes, e as de acolhimento para portadores de deficiência. Em cada uma destas categorias são asseguradas valências nos campos da formação escolar e profissional (UNICEF, 1997, cit. in Hill, 1999, in Carneiro *et al.*, 2005).

Por diferentes razões, os números relativos à situação dos países da Europa do Leste mantiveram sempre uma linha de aumento. No caso da Roménia, os cerca de 4.500 crianças e jovens de 1989 passaram para 59.000 cinco anos depois, encontrando-se a grande maioria acolhida em enormes orfanatos, ao passo que as colocadas em famílias de acolhimento passaram de 6.000 para 8.000 no mesmo período. Nessa zona, a única excepção foi a Hungria, onde a população acolhida diminuiu claramente, em associação com um desenvolvimento sócio-económico e um sistema de redes familiares e de acolhimento familiar mais positivo na efectivação de novas políticas sociais.

Na década de 1980, a Hungria alterou radicalmente os modos de funcionamento nesta área, passando a fundamentar a definição dos projectos educativos das instituições em modelos de intervenção próximos do modelo familiar, quer fragmentando as grandes instituições em pequenas unidades residenciais, quer recorrendo à construção ou a práticas de arrendamento de casas para acolhimento de pequenos grupos.

Em Israel, o mesmo tipo de situação veio a acontecer, traduzindo-se numa maior abertura das instituições à comunidade (Hill, 1999, in Carneiro *et al.*, 2005).

Relativamente aos Estados Unidos da América, os padrões são muito diversos, existindo uma resposta multidiferenciada e variável de estado para estado.

Nos Estados Unidos da América a focagem está em estadias da menor duração possível, com vista à rápida reunificação familiar (Hill, 1999, *in* Carneiro *et al.*, 2005).

Algo semelhante acontece no Canadá, onde se podem encontrar instituições específicas situadas em meio rural (*Wilderness camps*,) que acolhem um leque de iniciativas e experiências inovadoras, envolvendo o recurso actividades de pecuária e agricultura. Nalgumas delas, são rentabilizadas as antigas tradições dos povos nativos (Hill, 1999, *in* Carneiro *et al.*, 2005).

Regista-se nos Estados Unidos da América o aumento do número de crianças e jovens em acolhimento, parcialmente associado a um crescimento das problemáticas relacionadas com consumo de drogas.

Nos EUA, os dados existentes apontam para uma maior percentagem de rapazes do que raparigas em acolhimento, sobretudo adolescentes que apresentam um leque diversificado de problemas de comportamento, destacando-se uma elevada percentagem de trajectos escolares claramente desfasados dos grupos etários de referência estatística (Powers, 1980, *in* Carneiro *et al.*, 2005).

Enquanto antiga colónia britânica, Hong Kong, apesar de influenciada por ideias ocidentais, mantém em vigor uma política sustentada em grandes instituições, tendencialmente com mais de 100 crianças por unidade, mas de forma diferenciada por escalão etário.

Carneiro *et al.* (2005) chama a atenção para as tendências mais comuns na Europa Ocidental nos últimos 10-20 anos, que são:

- A intervenção social e técnica centra-se na prevenção e no controlo de factores de risco (insucesso, abandono escolar, comportamentos disruptivos, dependências, entre outros) e na reinserção educativa, profissional e social das crianças e dos jovens;

- As intervenções são planeadas e definidas à medida das necessidades e dos interesses individuais (realização de planos individuais) e territoriais (recursos existentes na comunidade);
- Estas intervenções têm um forte enfoque numa componente de (re)habilitação psicossocial para a promoção de competências de diversa natureza junto da criança ou do jovem;
- O número de crianças e jovens a cargo de cada instituição e por unidade residencial diminuiu substancialmente, sobressaindo um padrão que aponta para um modelo do tipo família alargada (entre sete e 10 elementos);
- A dimensão das instituições é considerada um factor determinante para o sucesso da medida de colocação;
- As unidades residenciais, tipo casa, são mais íntimas e acolhedoras, possuindo equipamentos pensados e adequados às necessidades daqueles que acolhem;
- A grande maioria das crianças e dos jovens nestas condições tende a ser constituída por adolescentes com idade igual ou superior a 12 anos;
- A duração da permanência em instituição diminuiu consideravelmente, sendo essa permanência cada vez mais temporária e reduzida;
- As intervenções têm -figuras-chave. (*coreworkers*) com experiência prévia reconhecida que são submetidas a supervisão e planos de formação contínua;
- As instituições caracterizam-se por uma maior rotatividade tanto de crianças e jovens como de pessoal;
- É cada vez menos frequente a permanência do pessoal durante toda a sua carreira no mesmo estabelecimento; por outro lado, a maioria passou a viver fora das suas instalações;
- Enquanto que, no passado, as crianças apresentavam mais um leque de défices diversos, sobretudo de natureza social, agora tendem a estar mais representados problemas de comportamento graves e problemas de desenvolvimento sérios;
- A intervenção desenvolvida centra-se numa acção construída e partilhada com as famílias;

- Existem apoios de natureza diversa que respondem às necessidades da criança e do jovem e suas famílias;
- O planeamento da intervenção, o trabalho partilhado com as famílias, a educação individualizada e personalizada numa perspectiva terapêutica, a existência de equipas estáveis tendem a destacar-se como os factores mais positivos em instituições ditas de sucesso.

### **1.1 O Caso de França: Fondation d'Auteuil**

A Fondation d'Auteuil (F.A.) foi fundada em 1866 pelo Abade Roussel. Esta instituição acolhe 6.300 jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 21 anos. 4.000 destas crianças e jovens vivem em regime de internato. Colaboram na F.A. 3.000 pessoas, das quais cerca de 40% são educadores e formadores. A F.A. dispõe de 35 centros de acolhimento distribuídos por 14 regiões e integra 300 lares.

A instituição constrói com cada jovem um percurso de acolhimento, educação e formação que permite um acompanhamento global no campo do saber-fazer, saber-ser e saber-tornar-se.

O projecto tem em consideração as características individuais dos acolhidos através do respeito pela sua origem, religião e convicções. A comunidade educativa envolvida trabalha no sentido de restituir a confiança aos jovens, (re)socializá-los e torná-los gradualmente autónomos.

Relativamente ao modelo de acolhimento da F.A., a “Casa” é a base educativa. Nela vivem 10 jovens de acordo com a faixa etária a que pertencem e com o grau de autonomia que possuem. É valorizada a aprendizagem da vida em comunidade e a aquisição de responsabilidades.

Em cada “casa” as dinâmicas são asseguradas e enquadradas por educadores especializados, monitores-educadores e por monitores. A integração na “casa” torna



possível acompanhar o percurso de cada jovem, desde que é admitido até que se insere no mercado de trabalho.

Refere Carneiro *et al.* (2005) que cerca de 4 000 educandos estão agrupados em 35 centros de acolhimento, dos quais cerca de 66% em zonas rurais, e dentro destes em lares de 12 a 15 jovens cada.

No que diz respeito ao modelo de educação, há a registar que muitos dos jovens que são acolhidos na F.A. tiveram insucesso escolar estando a sua idade desfasada em relação à escolaridade que possuem. No sentido de ultrapassarem as suas dificuldades, a instituição organiza grupos/turmas de número reduzido às quais é prestado apoio pedagógico individualizado.

Segundo a mesma fonte (Carneiro, *et al.* 2005), a F.A. dispõe de cinco escolas primárias, 11 *collèges*, 25 liceus profissionais, seis centros de formação contínua, dois centros de aprendizagem. Os cursos de formação profissional são 40 e agrupam-se em sete áreas: agricultura, construção civil, electricidade-electrónica, indústrias gráficas, mecânica, hotelaria e restauração, vendas.

No que concerne ao modelo de reinserção, a F.A. acompanha e apoia os jovens que forma tal como as suas famílias com o intuito de reinseri-los socialmente com sucesso.

Assim, a fundação dispõe de estruturas, cujo objectivo é facilitar a inserção dos jovens, tais como: 3 empresas de inserção, 4 residências sociais, 1 *foyer*<sup>10</sup> de jovens trabalhadores, 3 estruturas de alojamento e de acompanhamento social e 6 centros de formação contínua.

Carneiro *et al.* (2005) regista que para encontrar estágios e emprego, a FA estabelece laços com uma rede de empresas e organismos públicos de ajuda à inserção profissional. Cerca de 90% dos jovens saídos da fundação inserem-se na vida activa à saída ou prosseguem estudos. Os restantes 10% dos educandos são acompanhados de forma especial e adequada a cada caso.

---

<sup>10</sup> *Foyer* – Associação.

### **O Caso de Inglaterra: The Mulberry Bush**

Em Inglaterra, durante anos usou-se a expressão «*in care*» para referenciar a permanência das crianças nas instituições enquadradas pelos serviços oficiais; actualmente, recorre-se à expressão «*looked after*», numa perspectiva menos estigmatizante e assente no reforço da necessidade de efectivação dos seus direitos básicos (Hill, 1999, *in* Carneiro *et al.*, 2005).

Nos anos 80, em Inglaterra, era habitual encontrar-se crianças maioritariamente com períodos de institucionalização superiores a quatro anos.

Nos anos 90, houve um declínio do recurso a colocações intermédias e muitas instituições fecharam, tendo os recursos ficado polarizados entre as casas do tipo familiar e as instituições para adolescentes, de um lado, e as destinadas aos jovens agressores/infrautores (*young offenders*), do outro. No sector privado e por todo o país, mantiveram-se alguns colégios e escolas especiais, e este sector avançou também na constituição de um conjunto de equipamentos com programas especializados de tratamento em diferentes áreas que potenciam outros tipos de resposta. Simultaneamente, novas formas de acolhimento em famílias têm vindo a ser promovidas e experimentadas e os estabelecimentos de grandes dimensões, com lotação para várias dezenas ou até centena(s) de crianças e jovens, têm vindo a ser fechados após a sua desacreditação pública em função dos resultados dos mais recentes estudos.

No Reino Unido, na década de 1950, o sector privado começou por fazer investimentos na construção de equipamentos de pequena e reduzida dimensão, tipo «casas», para um acolhimento que variava entre oito e 10 crianças. Inicialmente, estas experiências centravam-se na acção de um casal, também aí residente, para além de outros elementos (poucos) exteriores, quando os havia. A supervisão e a avaliação efectuadas começaram por destacar os resultados obtidos, com um acréscimo de benefícios junto da criança, colocando cada vez mais em causa os efeitos da institucionalização concretizada em larga escala. Decorrente desta mudança de paradigma, surge um movimento crescente de profissionalização dos técnicos intervenientes, acabando por ter lugar, nos anos 60, a

reconceptualização do que deve ser a intervenção em contexto institucional com a maior aproximação possível ao meio familiar. Muitas instituições passaram para uma lotação máxima de 30/40 crianças, a maioria distribuída por pequenas unidades residenciais de entre sete e 10. Com a intenção de aperfeiçoar e melhorar a capacidade e a qualidade dos cuidados prestados, a década de 90 trouxe novas e importantes reconfigurações, emergindo uma aposta clara na criação de estabelecimentos para 10 ou menos crianças. Uma das características mais fortes destes novos espaços individualizados prende-se com a inexistência de contraculturas institucionais ou de maior estigmatização, o que resulta numa melhoria da qualidade da intervenção e num encurtamento do tempo de acolhimento, como os resultados de diferentes estudos realizados neste contexto têm vindo a apontar (Hill, 1999, *in* Carneiro *et al.*, 2005).

No Reino Unido, a capacidade média actual por unidade residencial ronda as sete crianças (Department of Health, 1998, cit. *in* Hill, 1999), embora nos colégios e escolas especiais seja mais elevada. Verifica-se ainda uma opção de algumas casas pelo acolhimento de apenas duas/três crianças, em que a diferença, perante o que é considerado uma família de acolhimento, reside no facto de serem técnicos que asseguram a intervenção, e não outras pessoas.

Em termos globais, no Reino Unido, o número de crianças institucionalizadas desceu para metade entre 1985 e 1995 e as famílias de acolhimento ultrapassam agora largamente as colocações institucionais. É o resultado de uma política que não favorece a colocação em instituição, por se ter demonstrado que esta resulta em encargos financeiros muito elevados. No sector do voluntariado, esse valor decresceu de 4.000 para apenas umas meras 600 colocações. No entanto, não deixa de ser significativo o elevado número de adolescentes que, em determinado momento da sua trajectória de vida, tem experiência de institucionalização, mesmo que muito curta (entre um e dois meses).

A maioria dos membros das equipas educativas não tem uma qualificação académica formal, sendo privilegiada a sua formação em exercício, após uma fase inicial de formação específica vocacionada para as funções que lhes estão cometidas, formação essa

assegurada pelos próprios serviços mediante critérios definidos pelas autoridades locais ou nacionais (Powers, 1980, *in* Carneiro *et al.*, 2005).

De um modo geral, no Reino Unido, o pessoal tende a ser cada vez mais especializado e treinado de acordo com as necessidades actuais, existindo possibilidades de mobilidade entre instituições ou entre carreiras, o que leva a que não sejam muitos os que permanecem por longos períodos de tempo na mesma instituição. Casos há em que esta mobilidade faz parte da política da própria instituição, na promoção da valorização dos seus quadros e no evitamento de uma certa cristalização, à luz de um desgaste mais forte do pessoal pelas exigências e o *stress* permanente a que está sujeito (Powers, 1980; Hill, 1999, *in* Carneiro *et al.*, 2005). No entanto, esta mobilidade, se não for gerida da forma mais equilibrada, pode acabar por se reflectir na acção junto das crianças, pelo que algumas instituições optam por manter o pessoal, mas adoptando políticas adequadas de rotação dentro da própria instituição.

Relativamente a dados mais recentes sobre acolhimento em instituições mais reduzidas, o panorama é mais positivo. Em pesquisas realizadas em Inglaterra e na Escócia na década de 1990 o *feedback* dado pelos profissionais intervenientes, pelas famílias e pelos jovens revelou maiores graus de satisfação em mais de três quartos das colocações. No caso específico dos centros de segurança (*secure accommodations*) para adolescentes, no Reino Unido, que acolhem tanto aqueles que estão em risco como outros associados a pequenas infracções, mais de 60% das colocações revelaram progressos acentuados e mais de um terço realizou mudanças significativas perante as problemáticas que apresentavam à entrada. A maioria alterou os seus padrões de relacionamento e, apesar dos seus largos históricos em termos de práticas ilícitas e desviantes, a reincidência passou a ser muito mais baixa (Hill, 1999, *in* Carneiro *et al.*, 2005).

A avaliação a longo prazo de intervenções terapêuticas no Reino Unido mostrou que se atingiam níveis de maior sucesso e satisfação entre crianças e pessoal, bem como subsequente emprego para os jovens, quando a acção se tinha centrado na educação individualizada, na criação de um ambiente acolhedor e securizante e num apoio de grande

proximidade, factores identificados como dos mais importantes para um sucesso da medida institucional (Hill, 1999, *in* Carneiro *et al.*, 2005).

Em Inglaterra a intervenção junto de crianças e jovens em dificuldade compreende 3 níveis diferentes:

- a) Unidade de Inclusão Social, que intervêm nas escolas de ensino regular;
- b) Escolas Especiais de Acolhimento com Internato (caso de Mulberry Bush), que são “abertas” e se organizam face ao tipo de necessidades dos menores;
- c) Instituições “Custodiais”, que são “fechadas” dado que acolhem jovens condenados pelo tribunal.

The Mulberry Bush (M.B.), fundada em 1948 por Barbara Dockar-Drisdale, é uma instituição de “fim de linha”, na categoria B, que acolhe em comunidades terapêuticas crianças dos 5 aos 12 anos, as quais foram vitimadas através de experiências difíceis e precoces que lhes causaram falta de confiança e as levaram a manifestar comportamentos disruptivos.

M.B. articula-se em relação de parceria com as famílias e com as autoridades locais, tendo como objectivo fazer com que as crianças adquiram competências pessoais, emocionais, sociais e de aprendizagem.

Diz-nos Carneiro *et al.* (2005) que MB tem uma capacidade máxima de 36 crianças em regime residencial que são distribuídas por quatro lares de nove crianças cada. A direcção é composta pelo director e por quatro vogais com os pelouros de Ensino, Finanças, Famílias e Terapia Residencial.

As crianças são distribuídas por cinco classes (com sete a oito alunos cada) sem correspondência formal com o sistema educativo regular: duas fundacionais (socialização primária e aprendizagens fundamentais), duas intermédias (socialização escolar, competências pessoais, projecto de vida e integração curricular), uma avançada (preparação para a reinserção na família e em escolas regulares, competências de autonomia). O projecto

educativo é fortemente personalizado e assenta em acompanhamento permanente – quotidiano pelos professores e semanal pela equipa psicoterapêutica. Nenhuma criança permanece na instituição durante mais de três anos.

O trabalho na M.B. tem a família, biológica ou de acolhimento, como alvo estratégico a envolver na intervenção realizada por uma equipa especializada.

Esta intervenção terapêutica tem quatro momentos: fase de pré-admissão e tratamento inicial; fase intermédia; fase final e de preparação da saída; fase pós-MB.

A instituição faz uma forte aposta na formação permanente, teórica e prática, dos seus colaboradores. Esta formação é de cariz “fundacional” (quando os colaboradores ingressam em M.B.); anual e renovável.

### **1.3 O Caso de Espanha**

Em Espanha, foi na cidade de Bilbao que surgiu o primeiro Tribunal Tutelar de Menores, tendo, em 1948, a Lei de Tribunais Tutelares de Menores considerado de forma igual menores delinquentes, abandonados ou mendigos.

Com a Constituição Espanhola de 1978, a Lei Orgânica do Poder Judicial de 1985 e os diferentes Tratados Internacionais e do Conselho da Europa, a situação do menor com problemas começa a ser alterada: é separada a protecção do menor da reforma ou reeducação de crianças delinquentes.

A Convenção sobre os Direitos da Criança, Resolução adoptada pela Assembleia-geral das Nações Unidas em 1989, a qual Espanha ratificou em 1990, tendo entrado em vigor em Janeiro de 1991, no seu preâmbulo reafirma a necessidade de proporcionar aos menores cuidados e assistência especial face à sua vulnerabilidade; sobressai especialmente a responsabilidade primordial da família no que concerne à protecção e assistência, a necessidade de protecção jurídica do menor antes e depois do nascimento, a importância do

respeito pelos valores culturais da comunidade de origem da criança e o papel fundamental da cooperação internacional para que os direitos da criança sejam uma realidade.

A protecção jurídica de menores e a justiça de menores devem ser sempre contextualizadas no sentido de haver uma constante defesa da criança ou adolescente.

Neste sentido, trata-se de abordar os problemas e conflitos sociais onde os mesmos são produzidos, como é o caso da família ou da escola, através da oferta de formação educativa e acompanhamento permanente que torne possível consciencializar os adultos sobre os problemas e dificuldades que o meio pode representar para os menores. Estas acções, denominadas actuações em meio aberto (bairro, município, etc.), são preventivas e requerem o envolvimento de todos. Segundo Mondragón e Trigueros (2002:40) *“La finalidad última de la actuación socioeducativa es la transformación de las personas afectadas y su entorno social”*.

Em Espanha a Administração Pública ou as Comunidades Autónomas exercem a guarda de um menor através do acolhimento familiar ou do internamento num centro adequado às necessidades da criança ou do adolescente.

A situação de desamparo requer uma intervenção imediata de protecção e pressupõe que a Administração Pública ou as Comunidades Autónomas assumam de forma imediata e automática a tutela e a guarda do menor, sem intervenção judicial prévia e com a obrigação de, posteriormente, informar o Ministério Fiscal sobre os acontecimentos e procedimentos. Esta tutela é provisória desde que subsistam as causas que determinaram a intervenção.

Em Espanha coexistem diversos tipos de serviços de apoio comunitário, com vista a colmatarem as necessidades dos menores e das famílias em situação de risco social, como se pode observar através da consulta ao anexo 6.

O acolhimento familiar e a adoção tem tido, nos últimos anos, força como resposta social a menores em situação de conflito. Entende-se como alternativa às instituições e como recurso útil no processo de desinstitucionalização.

#### **1.4 O Caso dos Estados Unidos da América:**

##### **1.4.1 Nova Iorque: The Children's Village**

The Children's Village (C.V.) foi fundada em 1851 em Nova Iorque. Trata-se de uma instituição privada sem fins lucrativos que acolhe crianças vulneráveis e apoia famílias na educação dos seus filhos para que cresçam de forma saudável e equilibrada.

C.V. trabalha no sentido de proporcionar estabilidade e conforto às crianças para que tenham auto-estima positiva e adquiram atitudes e competências que os levem a tornarem-se autónomos e produtivos.

Esta instituição põe em pratica dois grandes tipos de programas: os comunitários e preventivos e os residenciais.

Os programas residenciais destinam-se a crianças que, por terem tido experiências muito traumatizantes, é determinado que devem ser afastadas das famílias. Nesta linha, o Children's Village Treatment Center é a principal resposta que existe nos E.U.A.

C.V. proporciona acompanhamento terapêutico a cerca de 300 crianças e jovens com problemas emocionais, com idades compreendidas entre os 5 e os 20 anos.

Segundo Carneiro *et al.* (2005), as crianças e os jovens têm acesso a uma educação especial no campus da instituição, onde escolhem um rol de actividades complementares ao percurso escolar tradicional. Este centro dispõe ainda de um cuidadoso programa sequencial para os que vão saindo da instituição.



Entre os primeiros, encontra-se o «*Work Appreciation for Youth*» (WAY). Este programa, iniciado em 1984, destina-se a apoiar os jovens que saem dos programas residenciais da instituição, tendo em vista os processos de transição e de reinserção comunitária.

#### **1.4.2 Los Angeles: Five Acres**

A instituição Five Acres foi fundada em 1888 em Los Angeles, nos E.U.A.

Tem como objectivos principais a prevenção do abuso e da negligência em relação às crianças através de: “(...) *prevenção do abuso e da negligência infantis; tratamento e educação de crianças com distúrbios, abusadas e negligenciadas e das suas famílias, com apoio de programas residenciais; procura de elevados padrões de excelência com o apoio de profissionais e voluntários.*” (Carneiro *et al.*, 2005:217).

Five Acres tem valência de acolhimento residencial, apoio terapêutico e lares com grupos de 6 camas que proporcionam apoio a jovens entre os 12 e os 18 anos.

Segundo o mesmo autor estas casas são seguras, confortáveis e convenientemente apoiadas, os jovens frequentam as escolas locais e participam nas actividades da comunidade. Além disso, apoiam as famílias, prevenindo traumas emocionais e familiares.

## **2. Os Modelos de Acolhimento em Portugal**

Nos anos de 1998 e 1999 o, agora extinto, Instituto para o Desenvolvimento Social (IDS) levou a cabo um estudo no sentido de melhor se conhecerem as características dos lares de acolhimento de crianças/jovens em termos dos seus recursos (materiais e humanos), bem como as suas filosofias e dinâmicas de funcionamento. Este estudo, conseguido através da aplicação de um inquérito por questionário, teve como alvo as 257 instituições deste cariz, então existentes no país.

Tendo em conta as características dos lares de crianças/jovens e as dinâmicas do seu funcionamento, é possível retirar algumas ilações que permitam compreender a actuação das várias entidades implicadas no funcionamento destes equipamentos.

Como forma de enquadramento desta investigação damos conta das principais conclusões a que chegou o referido estudo para que melhor se compreenda o campo de pesquisa em que nos movemos.

O art.º 2º. Decreto-Lei n.º 2/86, de 2 de Janeiro refere que *“Os lares são equipamentos sociais que têm por finalidade o acolhimento de crianças e jovens, proporcionando-lhes estruturas de vida tão aproximadas quanto possível às das famílias, com vista ao seu desenvolvimento físico, intelectual e moral e à sua inserção na sociedade.”*

Os lares de acolhimento de carácter definitivo para crianças/jovens encontram-se situados no contexto do sistema nacional de acolhimento e acompanhamento infantil e juvenil em situações de risco.

O Sistema Nacional de Acolhimento e Acompanhamento de crianças/jovens em situações de perigo caracteriza, resumidamente, as respostas destinadas à protecção da infância, distinguindo três níveis diversos, em função das necessidades decorrentes da análise das problemáticas com que se depara: o **acolhimento de emergência**, que se destina a acolher crianças e jovens em situação de perigo iminente por um período de tempo que não ultrapasse as 48 horas, intuito para o qual as instituições de acolhimento permanente congelaram vagas, constituindo aquilo que se designa por Unidades de Emergência; o **acolhimento temporário**, que visa o acolhimento, por períodos que não excedam os 6 meses, de situações de crianças/jovens para o qual tecnicamente se diagnosticou a necessidade de afastamento temporário das famílias de origem, objectivo efectuado pelas Casas de Acolhimento Temporário ou pelas Famílias de Acolhimento e, finalmente, o **acolhimento de longa duração**, para as situações de crianças/jovens desprovidas de meio familiar ou cujas problemáticas justificam o afastamento definitivo em relação às famílias de origem.

É neste nível das respostas sociais para crianças/jovens de carácter definitivo que se situam os lares, a par da adopção. Também, após um período de afastamento temporário, a criança ou o jovem pode regressar ao seio da sua família de origem, se o diagnóstico técnico da situação considerar ser esta a solução mais adequada.

O sistema de acolhimento e acompanhamento de crianças/jovens em situações de perigo possui portas de entrada em todos os níveis de acolhimento, de acordo com as necessidades específicas intrínsecas às diversas situações de risco. As respostas de carácter definitivo, particularmente os lares para crianças/jovens, espera-se que sejam respostas de “*fim de linha*”, ou seja, que constituam um recurso quando esgotadas todas as possibilidades de trabalho social com a família de origem e com a própria criança/jovem (em simultâneo com o seu acolhimento temporário), no sentido de evitar cortes afectivos cujos efeitos perversos serão dificilmente mensuráveis a curto prazo.

Na altura em que este estudo foi concretizado, o sistema nacional de acolhimento de crianças/jovens contava com 31 instituições a funcionar como Unidades de Emergência (UE), para o acolhimento de situações de perigo ou risco eminente.

Ao nível das respostas de acolhimento temporário de crianças/jovens, existiam 56 Casas de Acolhimento Temporário, que albergavam 804 crianças/jovens. A este nível, existiam, em Dezembro de 1997, 3.399 Famílias de Acolhimento, no seio das quais se encontravam acolhidos 4.887 menores.

No que respeitava a estruturas de acolhimento de longa duração, o sistema nacional de acolhimento dispunha de 257 lares, onde viviam, um total de 9.561 crianças/jovens.

Segundo esta pesquisa, as regiões Norte e Lisboa e Vale do Tejo contavam com o maior número destes equipamentos (33% e 31% do total nacional, respectivamente). Na Região Centro situavam-se 16% do conjunto de lares a nível nacional. Nas regiões dos Açores e do Alentejo existiam cerca de 7% e 6% destas instituições e os restantes 6% de lares de crianças/jovens distribuíam-se, equitativamente, pelas regiões da Madeira e do Algarve.

É, também, nas regiões Norte e Lisboa e Vale do Tejo que se encontravam mais crianças acolhidas em lar (37% e 23% do total, respectivamente). No entanto, verificava-se uma maior tendência para a institucionalização de crianças/jovens na região Norte. Seguiu-se a região Centro, onde existiam 20% das crianças que viviam em lar. Nos lares das restantes regiões do país encontravam-se acolhidos os restantes 19% crianças/jovens.

A investigação diz-nos que no total do território nacional, relativamente aos lares de crianças/jovens, se encontravam instituições sobrelotadas, nas quais o número de acolhidos superava a sua capacidade real de acolhimento.

## **2.1 As Tipologias dos Lares de Crianças/Jovens**

Esta pesquisa, sobre as características dos lares de crianças/jovens, estabeleceu uma tipologia, construída a partir das características do seu funcionamento, tendo como base os princípios e os objectivos destas instituições, adoptando a terminologia: Incorporação; Institucionalização; Acolhimento; Acompanhamento.

Esta tarefa deve passar pelo (re)estabelecimento de laços afectivos e emocionais, quer com os técnicos e pares que constituem a nova família da crianças e/ou jovem acolhido, quer com as famílias de origem (quando tal não se revela desaconselhável, do ponto de vista do interesse da própria criança), quer ainda com a comunidade envolvente, nas actividades da qual as crianças/jovens acolhidos deverão ser estimulados a participar.

Nesta definição dos objectivos e princípios genéricos dos lares de crianças/jovens, verificou-se um triângulo de relações que se estabelecia a partir do lar, no contexto do acolhimento institucional infantil e juvenil, entre a instituição, a família e a comunidade. Os três factores inter-relacionavam-se entre si.

Os lares de crianças/jovens que eram abertos à comunidade envolvente (i.e., que permitiam a participação das crianças/jovens acolhidos nos eventos da comunidade, assim como promoviam a participação desta nas suas próprias actividades) e que, em simultâneo,

promoviam, nos seus princípios, um afastamento das crianças que acolhiam face às suas famílias de origem, tinham uma filosofia de funcionamento que podia ser denominada de **Incorporação**. Este tipo de instituição parecia incorporar em si, enquanto instituição, a criança/jovem como “seu”, fazendo tábua rasa das suas origens familiares, ainda que reconhecesse a importância dos contactos estreitos com a comunidade envolvente.

Outros lares não promoviam, nem a proximidade de relações entre a criança/jovem acolhido e a sua família de origem, nem entre este e a comunidade envolvente do lar onde se encontrava a residir. A filosofia era a da **Institucionalização**, i.e. do acolhimento em função da instituição, sem que se tivessem em conta necessidades afectivas e de relacionamento exterior, necessárias ao desenvolvimento e bem-estar das criança/jovens acolhidos.

Existiam outros lares em que, por princípio, se privilegiava a manutenção e preservação da proximidade da criança à sua família de origem, em detrimento da abertura à comunidade. Nestes lares, parecia fazer-se um **Acolhimento** “*para preservar*” a criança ou jovem do “*exterior*”, fortalecendo apenas um dos ângulos do triângulo de relações.

Um outro tipo de lar de crianças/jovens tinha uma filosofia de funcionamento que foi considerada de **Acompanhamento** das crianças/jovens que lá viviam, proporcionando-lhes e estimulando a proximidade com a sua família de origem, ao mesmo tempo que se mantinham abertos à comunidade envolvente, quer na participação das crianças/jovens que acolhiam nas actividades promovidas por esta, quer permitindo a participação comunitária nos eventos que realizavam. Este triângulo de relações entre o lar, as famílias de origem e a comunidade foi considerado como mais correspondente ao modelo ideal para este tipo de instituição.

A partir desta tipologia, edificada em função de indicadores de funcionamento, designaram-se quatro tipos de lares: os lares de Incorporação, os lares de Institucionalização, os lares de Acolhimento e os lares de Acompanhamento.

Foi possível distinguirem-se três dimensões na relação que as crianças/jovens acolhidos estabeleciam com a comunidade que envolvia o lar onde viviam: a) a relação com a sua família de origem; b) a relação com a comunidade envolvente ao nível informal, ou seja, com os amigos; c) finalmente, a relação entre as crianças/jovens acolhidos e a comunidade institucional, ou seja, com a escola, com colectividades e com outras instituições que, com a sua actividade, pudessem contribuir para o seu desenvolvimento integral.

No panorama português, o tipo de lares de crianças/jovens mais frequentemente encontrado foi o *lar de Incorporação*, i.e. o lar que incorporava as crianças como “suas” e que tinha por princípio a não promoção da proximidade entre as crianças/jovens que acolhia e as suas famílias de origem (por considerar ser essa a estratégia educativa mais adequada ao desenvolvimento das crianças e jovens afastados ou desprovidos de meio familiar), ao mesmo tempo que considerava importante o relacionamento com as estruturas da comunidade envolvente.

Seguem-se-lhes *os lares de Acompanhamento*, aqueles que fomentavam o relacionamento e a abertura entre os diversos vértices do triângulo de relacionamentos: lar/família de origem/comunidade. Apesar de não ser este o tipo de lar mais significativo no panorama nacional, representavam 30% do total.

Aos *lares de Incorporação* e aos *lares de Acompanhamento* seguem-se, em termos de representatividade estatística os *lares de Institucionalização*, aqueles que se fechavam em si próprios, não promovendo nem o contacto das crianças e jovens acolhidos com as suas famílias nem permitindo a entrada de outrem na instituição. Estes lares que institucionalizavam as crianças que acolhiam, privando-as do contacto com a realidade exterior representavam cerca de 11% do total de lares.

Por último estão os *lares de Acolhimento*, que acolhiam as crianças/jovens, em contacto estreito com as suas famílias de origem, mas sem permitirem a proximidade da comunidade envolvente.

Sobre os aspectos financeiros e espaços físicos dos lares de crianças/jovens em Portugal podem ser consultados, respectivamente, os anexos 7 e 8.

## **2.2 Os Profissionais Intervenientes**

A quantidade e características dos recursos humanos de que estas instituições dispõem condicionam o tipo de trabalho que efectuam. Assim, o conhecimento dos meios técnicos e humanos que existiam nos equipamentos foram um indicador do seu funcionamento, pois quanto mais elevado fosse o nível técnico das equipas, mais elevado se poderia exigir que fosse o projecto educativo da instituição para as crianças acolhidas.

O Director do lar era a figura que, legalmente, desempenhava a função de “...*substituição permanente ou temporária dos pais das crianças e jovens, pela sua idoneidade, experiência e sensibilidade...*”<sup>11</sup>.

O aspecto mais relevante do panorama da formação que detinham os Directores dos lares de crianças/jovens era o facto de uma percentagem significativa destes responsáveis não terem formação académica superior. Alguns destes lares encontravam-se, assim, sob a responsabilidade de indivíduos cuja formação pouco se enquadrava no âmbito das ciências da educação ou sociais e humanas.

Um outro aspecto importante relativamente ao papel do Director destas instituições, para além da sua formação, era a sua dedicação ao lar, em relação ao tempo a este consagrado, pela importância das funções educativas e de tutela que desempenhavam.

Constatou-se que na maioria destes lares a dedicação do seu Director à instituição era em regime de exclusividade, sendo que os restantes contavam com uma dedicação do seu responsável em acumulação com outras actividades.

---

<sup>11</sup> Cf. Art.º 3.º do Decreto-lei n.º 2/86, de 2 de Janeiro.

O funcionamento quotidiano dos lares de crianças/jovens, ao nível da sua manutenção, refeições, procedimentos administrativos e outras tarefas dependia, ainda, de outras valências humanas sem formação técnica específica.

A este pessoal auxiliar competia a garantia do atendimento necessário às crianças/jovens durante 24 horas, a garantia da manutenção da higiene, da limpeza do lar e do funcionamento da cozinha e dos outros serviços de apoio.

Os elementos auxiliares ao funcionamento dos lares situavam-se mais frequentemente ao nível das questões da alimentação e da limpeza: grande parte destas instituições tinham cozinheiro(s) na composição da sua equipa e a maioria dos lares contavam com o trabalho de auxiliar(es) de limpeza para a manutenção das suas instalações. Muitos lares dispunham de vigilante(s) para o trabalho de acompanhamento das crianças/jovens acolhidos; alguns tinham pessoal administrativo e contabilista(s).

Determinados lares incluíam na sua equipa pessoal voluntário, motoristas e ecónomos. Sendo esta equipa de pessoas, com ou sem formação técnica, quem directa e diariamente lidava com as crianças/jovens que viviam nos lares, foi essencial saber que mecanismos eram accionados no sentido de garantir que a sua sanidade, física e psicológica, não pusesse em causa o processo de desenvolvimento saudável dos jovens acolhidos.

Em mais de metade da totalidade dos lares de crianças/jovens era exigido à sua equipa, no mínimo, uma observação médica anual. Nas restantes instituições esta exigência não parecia existir.

As tarefas de acolhimento e acompanhamento das crianças/jovens que viviam em lar dependiam não só do trabalho do Director do lar como da restante equipa técnica de que a instituição se encontrava dotada. A própria legislação refere expressamente que o



responsável pela instituição “...*deve recorrer ao auxílio de técnicos competentes...*” para o desempenho das suas funções<sup>12</sup>.

As áreas técnicas melhor representadas nestas equipas eram as de Psicologia e de Serviço Social. A maioria dos lares de crianças/jovens tinham técnicos de cada uma (ou em ambas, em simultâneo) destas áreas. Estas instituições contavam, também, com um número significativo de Educadores Infância nas suas equipas, bem como de Educadores Sociais. A Pediatria e a Sociologia eram outras áreas técnicas representadas nestas equipas, ainda que com menor relevância.

Na maioria dos lares de crianças/jovens, estas equipas técnicas dos lares beneficiavam de formação promovida pelos lares onde desempenhavam a sua actividade. Em muitas situações, esta formação era promovida em função das necessidades técnicas sentidas pela instituição e noutros casos a promoção e/ou participação em acções de formação dependia da iniciativa dos próprios técnicos.

Existiam, no entanto, instituições que não promoviam formação técnica à equipa com que trabalhavam em nenhuma circunstância.

Os Procedimentos de Acolhimento e Normas Internas e Critérios de Admissão em usança nos lares de acolhimento de crianças/jovens em Portugal podem ser consultados, respectivamente, nos anexos 9 e 10.

### **2.3 O Acompanhamento e a Gestão dos Educandos**

Na quase totalidade dos lares de crianças/jovens a questão da vigilância nocturna era assegurada em *permanência*.

No entanto, existiam lares nos quais o acompanhamento das crianças/jovens durante a noite era feito *apenas a determinadas horas*.

---

<sup>12</sup> Ibidem

Ao fim-de-semana, o atendimento era também assegurado em permanência na quase totalidade dos lares, tal como durante o período nocturno. Em poucas destas instituições, no entanto, a vigilância de um responsável era garantida apenas a determinadas horas.

Em cerca de metade dos lares, o acompanhamento nocturno era assegurado por um auxiliar da instituição: existiam ainda lares onde esta função de vigilância era desempenhada por técnicos do lar ou ainda pelo Director do mesmo.

Verificou-se que, quase metade dos lares, adoptavam a organização das crianças/jovens acolhidos em grupos. As restantes instituições, no entanto, pareceram não adoptar esta forma de organização.

A grande maioria dos lares que organizavam as crianças/jovens por grupos faziam-no em função das suas *idades*; os restantes lares adoptavam *outros critérios* não definidos para a organização por grupos ou o *sexo* de pertença. Os restantes lares combinavam o critério *sexo* com a *idade* das crianças/jovens acolhidos para os organizarem por grupos.

Menos de metade dos lares que organizavam as suas crianças em grupos faziam-no em agrupamentos de mais de 16 elementos. Em algumas situações os grupos dimensionavam-se entre 11 e 15 elementos e apenas poucos lares constituíam os seus grupos com menos de 10 crianças/jovens<sup>13</sup>.

Foram poucos os lares onde os grupos de crianças/jovens apresentavam dimensões reduzidas, i.e. inferiores a 10 crianças. Estes eram aqueles cuja operacionalidade dos objectivos que subjaziam à constituição das crianças/jovens em grupos parecia mais fácil de obter<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> «(...) deve a organização interna dos lares ser feita tendo por base grupos de dimensões reduzidas, com o máximo, em princípio, de 12 crianças e jovens, que devem funcionar em moldes aproximados aos de uma estrutura familiar.» (Artº.5 do DL 2/86, de 2 de Janeiro).

<sup>14</sup> «A linha tendencial para a organização e funcionamento dos lares deverá ser a constituição de grupos e núcleos de dimensão reduzida, com o máximo de 6/8 crianças por grupo, de idades variadas sempre que possível.» (in: **Lar para Crianças e Jovens** - Guiões Técnicos, DGAS).

É de realçar um outro aspecto relativo ao objectivo dos lares de crianças/jovens de acolherem os menores proporcionando-lhes condições de vida idênticas às de uma família: as questões da alimentação e da elaboração de ementas.

Todos os lares forneciam às crianças/jovens acolhidas as refeições básicas: *pequeno-almoço, lanche, almoço e jantar*. A refeição que era menos frequentemente servida nestas instituições é a ceia.

Relativamente a outros serviços prestados pelo lar às crianças/jovens, para além das refeições, destacaram-se os cuidados de saúde, o apoio educativo e o apoio de psicologia.

Os cuidados de saúde prestados às crianças/jovens que viviam em lar eram, na maioria das instituições, ministrados através de consultas de rotina no Centro de Saúde da área de residência. Algumas destas instituições dispunham de médico próprio que prestava os cuidados de saúde necessários aos acolhidos.

Em muitas instituições verificou-se a disponibilização pelo próprio lar do apoio educativo prestado às crianças/jovens acolhidos.

Os serviços de psicologia não se encontravam disponíveis de forma tão frequente como os apoios educativos nos lares de crianças/jovens.

### **2.3.1 As Comemorações e os Tempos Livres**

Sendo um dos objectivos do lar a satisfação de todas as necessidades básicas das crianças/jovens que acolhem no sentido de contribuir para a sua valorização integral, tornou-se relevante analisar o modo como os tempos livres destas crianças são ocupados pelas instituições.

Em primeiro lugar, e no sentido da promoção do bem-estar das crianças/jovens que acolhiam, constatou-se que a quase totalidade destes lares organizavam festas comemorativas.

As ocasiões mais frequentemente comemoradas por estas instituições de acolhimento tinham origens religiosas: o Natal era celebrado na quase totalidade dos lares e a Páscoa por um número elevado destas instituições. A esta constatação não será alheio o facto de uma fatia significativa dos lares de crianças/jovens no contexto português serem instituições canonicamente aprumadas. O Carnaval (também de origem religiosa) surgiu como a terceira festividade mais comemorada: larga maioria destes lares promoviam festas de Carnaval para as crianças acolhidas. A entrada no Ano Novo e o encerramento do ano escolar eram, igualmente, momentos comemorados por grande parte destas instituições, o primeiro celebrado em metade dos lares e o último em menos de metade. Existiam ainda outras festas comemoradas pelos lares que foi possível agrupar em Festas Religiosas Diversas (Dia da Sagrada Família, Dia da Imaculada Conceição, Festa da Gratidão, Eucaristia, Dia de Reis, Dia do(a) Padroeiro(a)/Fundador(a) da Instituição), Festas da Família (Dia da Criança, Dia da Mãe, Dia do Pai), Festas do Ciclo Anual (Festa da Primavera, do Verão, do Outono, da Espiga, da Árvore, Dia das Bruxas, Dia de S. Martinho, Festas dos Santos Populares), Comemorações das Etapas de Vida das Crianças/Jovens (Baptizados, Comunhões, Profissões de Fé, Crismas, Casamentos, Festa do Caloiro, Fins de Curso, Maioridade<sup>15</sup>), Aniversário das Instituições, Aniversário das Crianças/Jovens Acolhidos, entre outras.

Os aniversários das crianças que vivem em lar serão, possivelmente, as comemorações que mais implicação têm para cada um dos acolhidos (aqueles para quem, no dever ser da instituição, deve estar votada a sua existência), na medida em que, tornando-os o motivo da comemoração, contribuirão para a constituição, reforço e valorização positiva das suas identidades individuais.

---

<sup>15</sup> Nota-se, através da análise dos momentos comemorativos celebrados pelos lares, a influência religiosa de cariz católico nas estratégias pedagógicas levadas a cabo por estas instituições.

A maioria dos lares celebrava os aniversários das crianças acolhidas mensalmente e em grupo, ou seja, promoviam, todos os meses, uma festa para comemorar a data do nascimento de todas as crianças que, naquele mês, registam o seu aniversário. Esta era a forma de celebração natalícia adoptada em mais de metade das instituições, que decorreria da tentativa de fazer rentabilizar os seus recursos. Outros lares celebravam os aniversários das crianças/jovens acolhidas individualmente, nas respectivas datas de nascimento, menos de metade do total destas instituições. Existiam, também, lares nos quais não se celebravam os aniversários dos acolhidos.

Na maioria dos lares de crianças/jovens era organizada uma festa de aniversário por iniciativa do lar; num número bastante elevado destas instituições, em simultâneo ou não com a referida festa de aniversário, era oferecido um presente ao(s) aniversariante(s)<sup>16</sup>; nalguns lares a iniciativa de comemoração dos aniversários partia das próprias crianças/jovens acolhidas. Estas festas, quer de aniversário quer as restantes (ao menos nalgumas situações) eram, num número significativo de lares, abertas à comunidade envolvente. Esta participação da comunidade nos momentos comemorativos da instituição indicou alguma abertura dos lares ao exterior.

Os tempos livres semanais atingiam o culminar ao fim-de-semana. Na maior parte das situações, as crianças/jovens que viviam nos lares passavam os fins-de-semana nas instituições com actividades por estas proporcionadas<sup>17</sup> ou com as suas famílias de origem<sup>18</sup>. Outras crianças acolhidas institucionalmente passavam os fins-de-semana fora do lar, com outras pessoas que não os seus familiares directos. Outras instituições proporcionavam fins-de-semana passados com familiares de colegas que com eles residiam no lar. Existiam também lares onde as crianças/jovens neles acolhidos passavam os fins-de-semana no lar sem actividades organizadas. Esta diversidade de formas de passar o fim-de-

---

<sup>16</sup> De salientar que a totalidade dos lares das regiões do Alentejo e da Madeira ofereciam um presente às crianças que neles vivem pelo seu aniversário. Registou-se que nesta última região era prática generalizada também a realização de festas de aniversários.

<sup>17</sup> Refira-se que nas regiões do Algarve e da Madeira a organização de actividades no lar para ocupar os fins-de-semana das crianças e dos jovens que lá viviam era uma realidade em todos os lares.

<sup>18</sup> A prática do fim-de-semana das crianças e jovens que vivem em lar passado com as famílias de origem era mais frequente nas regiões de Lisboa e Vale do Tejo e Norte.

semana pelas crianças/jovens que viviam em lar podiam coincidir e alternar na mesma instituição. Para ocupar estes períodos de lazer que são o fim-de-semana, a maioria dos lares de crianças/jovens organizavam saídas. Existiam, todavia, lares que não promoviam estas actividades. A organização destas saídas ao fim-de-semana competia aos técnicos dos lares ou aos seus Directores.

Como indicador do envolvimento das crianças acolhidas nos processos pedagógicos e nas decisões da vida da *sua casa*, verificou-se que algumas instituições organizavam as saídas de fins-de-semana em *colaboração com um grupo de crianças e/ou jovens* que lá viviam. Existiam instituições que em *colaboração com a comunidade* elaboravam as saídas das crianças aos fins-de-semana e outros que recorriam a animadores externos na organização das saídas de fins-de-semana.

Da ocupação dos tempos livres de crianças/jovens pode também fazer parte a participação nas tarefas domésticas diárias. Na larga maioria dos lares, os acolhidos participavam, efectivamente, nas tarefas diárias do lar onde viviam.

### **2.3.2 Normas do uso do Telefone, da Correspondência e do Dinheiro de Bolso**

O uso do telefone é a forma mais directa de contacto com a realidade externa ao lar de acolhimento, seja esta realidade a família de origem ou os amigos. Constatou-se que na maioria dos lares de crianças/jovens era facultado aos seus utentes a utilização do telefone em condições de privacidade. Deve referir-se, no entanto, a existência de lares onde o direito à privacidade das crianças ao nível do contacto telefónico com o exterior não era garantido. Tratou-se de uma constatação para reflexão pela intolerabilidade que lhe subjaz, na medida em que as próprias disposições legais que regulamentam o funcionamento destas instituições de acolhimento de carácter definitivo para crianças/jovens prevêem o “...*direito da criança em manter regularmente, em de privacidade, contactos pessoais com*

*a família e com as pessoas com quem tenham especial relação afectiva...*”<sup>19</sup>, como forma de garantir o seu equilíbrio emocional, fundamental para um desenvolvimento saudável.

Relativamente à correspondência, na maioria dos lares de crianças/jovens, a regra pareceu ser a da liberdade de utilização. É de notar, no entanto, que nalguns lares a recepção de correspondência por parte destas crianças era supervisionada no momento da recepção e que em muito poucos esta só era permitida em situações pontuais<sup>20</sup>.

Quanto ao dinheiro de bolso das crianças/jovens acolhidos em lar<sup>21</sup>, a grande maioria destas instituições facultava-o. Numa pequena parte das situações era definido o montante que podia ser utilizado pelas crianças/jovens acolhidos e na maioria dos lares o dinheiro de bolso estava sujeito a supervisão por parte dos responsáveis educativos. Havia, porém, lares onde o dinheiro de bolso não era permitido, o que podia limitar a participação social das crianças/jovens acolhidos no que se relaciona ao grupo de pares da comunidade envolvente ao lar.

#### **2.4 A Relação Lar/Família**

Esteve em foco ter conhecimento sobre a existência de quartos de apoio a familiares das crianças/jovens que se deslocassem de longe para os visitarem. No sentido de que não fossem as dificuldades de alojamento o impeditivo para a manutenção de contactos frequentes com as famílias de origem, este tipo de equipamento estava presente numa minoria do somatório dos lares. Esta prática, ainda que não generalizada, reflectiu linhas de actuação que valorizavam a participação da família no projecto de vida da criança ou jovem e a manutenção de laços afectivos.

---

<sup>19</sup> Cf. Art.º 58 da Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro.

<sup>20</sup> A criança e o jovem acolhido em instituição têm o direito à inviolabilidade da correspondência. (Cf. Art.º 58 da Lei 147/99, de 1 de Setembro)

<sup>21</sup> A criança e o jovem acolhido em instituição têm o direito a receber dinheiro de bolso. (Cf. Art.º 58 da Lei 147/99, de 1 de Setembro)

Um tipo de acolhimento presente era o efectuado *ao mesmo tempo que se acompanha a família de origem da criança/jovem* que se acolhia. Este acontecia em muito poucos lares, embora fosse uma prática que visava aproximar a família à instituição que a ia substituir no que se relacionava com o encaminhamento e com a vida quotidiana.

Quanto ao relacionamento com as famílias de origem das crianças/jovens que viviam nos lares, este relacionamento era facilitado pela maioria dos equipamentos: a quase totalidade destas instituições estimulava a (re)construção dos laços afectivos e relacionais com as famílias de origem. Existiam, porém, lares que não fomentavam este restabelecimento dos laços familiares. Para além do estímulo ao restabelecimento das relações familiares das crianças/jovens, algumas instituições promoviam a participação das famílias de origem nos seus quotidianos, embora não sendo a maioria das instituições. A participação da família nos quotidianos das crianças/jovens, não era a regra estabelecida por estas instituições. Uma vez acolhidos em lar, a maioria das crianças/jovens não pareceu ter proximidade diária com as suas famílias de origem: a maioria dos lares não promoviam esta participação. A participação das famílias de origem pareceu assumir outras proporções relativamente ao percurso escolar e profissional das crianças/jovens. De facto, em mais de metade destas instituições, esta participação era solicitada. Nos lares das *Regiões Autónomas* prevalecia o procedimento de não accionamento desta participação das famílias de origem no percurso escolar e profissional das crianças/jovens.

No acompanhamento efectuado pelos lares de crianças/jovens, na esmagadora maioria das situações, a instituição envolvia a família das crianças/jovens acolhidos durante o período de permanência na instituição. No momento da admissão no lar, em muitas instituições existia também o envolvimento da família das crianças/jovens admitidos; no momento da saída do lar, o envolvimento das famílias de origem verificava-se em bastantes situações.



## **2.5 A Relação Lar/Escola/Comunidade**

Quanto ao tipo de relacionamento que as instituições permitiam que as crianças/jovens tivessem com os seus amigos, verificou-se que poucos lares vedavam a entrada aos amigos e colegas das crianças/jovens que lá vivem.

A relação entre as crianças/jovens que habitavam em lar e a comunidade formal envolvente traduziu-se, por um lado, no acesso permitido às actividades das diversas instituições e por outro, na sua efectiva participação nestas actividades. Assim, quanto aos estabelecimentos públicos de ensino, a acessibilidade era quase total. A sua efectiva participação era igualmente elevada: em larga maioria destas instituições as crianças/jovens acolhidos frequentavam os estabelecimentos de ensino. Em relação aos Centros de Formação Profissional, os níveis de acesso diminuíram em relação à escola, bem assim como a efectiva participação.

Sendo o desporto uma actividade considerada importante para o desenvolvimento integral e saudável das crianças/jovens, podem ser considerados os níveis de acesso e de participação dos que vivem em lar nesta actividade, tomando como indicador o seu contacto com ginásios. Em muitos lares era facultado o acesso a ginásios às crianças/jovens. No entanto, em 3 terços do total de lares a participação nestes equipamentos era efectiva. O acesso ao desporto por parte das crianças/jovens acolhidos em lar pode também ser analisada a partir do acesso a colectividades. Verificou-se, que uma expressiva maioria dos lares permitia o acesso das crianças que neles habitavam a colectividades e que se verificava uma participação efectiva em muitas instituições.

Observou-se que uma maioria expressiva dos lares promovia contactos entre as crianças/jovens que acolhia.

Pela importância que a escola assume nos quotidianos e no processo de aquisição de competências das crianças/jovens, a relação entre o lar e a instituição escolar adquiriu estatuto de destaque face às restantes entidades existentes na comunidade, com que o lar se

relacionava. A regularidade de encontros entre o lar e a escola acontecia relativamente a três terços destas instituições. Nas restantes instituições permaneceu a questão acerca da forma como o contacto com a escola é feito. Os principais responsáveis pela articulação entre os lares e a instituição escolar são os técnicos que os acompanhavam ou os Directores dos lares. Além da frequência e da responsabilidade entre o lar e a escola, outro indício da importância conferida pelo lar ao percurso escolar das crianças/jovens acolhidos foi a promoção de acções de orientação escolar e profissional.

Percebeu-se, assim, que em muitos lares de crianças/jovens se promoviam acções de orientação escolar e profissional. Quanto, ao envolvimento da comunidade nos três momentos do acolhimento de crianças/jovens em lar, verificou-se que este ocorria em muitas situações durante a permanência na instituição. O envolvimento da comunidade durante o período de admissão e após a saída do lar tinha igual representatividade, acontecendo em cerca de metade dos equipamentos.

## **2.6 O Projecto de Vida**

A questão do projecto de vida assumiu importância fulcral na caracterização do funcionamento dos lares de crianças/jovens. Por *projecto de vida* entendeu-se o plano tecnicamente traçado tendo por pressuposto a projecção no futuro de determinado estilo de vida considerado desejável para a criança/jovem. O projecto de vida inclui, em termos conceptuais, as *orientações* para a prossecução do fim desejado e as *actividades* a levar a cabo pela criança para atingir esse objectivo. O projecto de vida, assim percepcionado, deve ter em conta as necessidades escolares e de formação, as necessidades afectivas e as necessidades relacionais. A sua definição e implementação torna-se o âmago do trabalho técnico de acompanhamento das crianças/jovens que vivem em lar.

Na medida em que o projecto de vida, tecnicamente definido como adequado à situação da criança/jovem acolhido em lar, vai condicionar e enformar a sua vivência futura, acarreta conhecer a forma como é definido e posto em prática.

Em cerca de três terços dos lares de crianças/jovens existia uma equipa técnica que orientava o seu encaminhamento. 25% do total de lares não dispunha de técnicos responsáveis pelo trabalho de encaminhamento das crianças/jovens acolhidos.

Em muitos lares as crianças/jovens eram chamadas a participar na definição dos seus projectos de vida, através da sua anuência. Em cerca de um terço destas instituições o seu acordo quanto ao encaminhamento a dar às crianças/jovens era também solicitado, assim como às suas famílias. Outros lares apenas solicitavam a anuência das famílias, mantendo as crianças/jovens à margem desta participação.

## **2.7 O Processo de Desvinculação**

Descrito o processo de acolhimento das crianças/jovens em lar, assim como as dinâmicas de funcionamento destas instituições é, igualmente importante, perceber o momento da saída do lar.

Numa larga maioria de lares de crianças/jovens era efectuada preparação prévia à desvinculação dos jovens acolhidos. Existiam, no entanto alguns lares onde esta preparação não era procedimento corrente. O apoio e a preparação que se prestava aos jovens que se preparavam para deixar o lar eram adequados às necessidades, segundo a maioria dos responsáveis pelos lares. Para a maioria das instituições de acolhimento de crianças/jovens esta adequação entre o apoio e preparação prestados e as necessidades efectivas era considerado como dado real. Para a maioria dos lares, a preocupação, em relação à preparação para a saída dos lares, centrava-se sobretudo em questões técnicas, de apoio, orientação, aconselhamento, de preparação e avaliação psicológica.

Nalguns lares de crianças/jovens o modo como era feita a preparação para a saída do lar tinha no seu âmago a questão da integração profissional, no sentido da autonomização dos jovens e da sua capacidade de auto-sustento.

Subsistiam lares que articulavam com outros serviços e entidades (Segurança Social, Tribunais, IEFP, Centros de Emprego, entidades empregadoras, comunidade em geral, etc.), no sentido de proporcionarem aos jovens que se encontravam em processo de autonomização condições de vida favoráveis à sua subsistência. Encontraram-se instituições que prestavam apoio monetário e financeiro aos jovens que se preparavam para sair do lar de acolhimento, através de subsídios, apoios ou na aquisição de bens pessoais e equipamentos.

Conheceram-se lares que concretizavam um trabalho com as famílias de origem dos jovens no sentido de funcionarem como apoio (ou acolhimento, eventualmente) no seu processo de autonomização.

Uma outra dimensão importante no processo de autonomização e auto-subsistência é a habitação: uma pequena percentagem de lares de crianças/jovens adoptavam esta preocupação no apoio que prestavam aos jovens que se preparavam para sair do lar. Alguns lares dispunham de equipamentos na instituição que designavam de *lar de transição*, para o qual os jovens transitavam e permaneciam durante um período de adaptação. Por vezes, as diversas estratégias e preocupações de preparação para a saída do lar coexistiam e combinavam-se.

As crianças/jovens acolhidos são o termómetro mais fiel da realidade dos lares no que é respeitante à natureza e qualidade do trabalho educativo e de acompanhamento efectuado. Constatou-se que, na maioria dos lares, após a cessação do acolhimento de crianças/jovens se mantiveram os contactos destes com a instituição. As visitas que os jovens faziam, após a sua saída do lar, tinham como principal intuito a manutenção de contactos afectivos com os amigos ou os familiares que permaneceram acolhidos na instituição. As visitas aos lares representavam também manifestação de vínculos afectivos com os técnicos do lar que os acompanharam durante o seu acolhimento. Estas visitas podiam ainda dever-se à necessidade de contactos de natureza administrativa ou burocrática. Este tipo de visita, apesar de ser aquele que, a ocorrer, implicaria obrigatoriedade, era a que acontecia com menos frequência.

### **3. A Exclusão/Inclusão Social**

Os problemas relacionados com a institucionalização de menores emergem, principalmente, nas situações de pobreza e exclusão individual e social, que funcionam como início e ponto de chegada dessas mesmas dificuldades, pois há diferenças, gritantes, entre ricos e pobres. Por tal a prevenção assume particular relevo.

De acordo com Silva *et al.* (2001:151), “...não é só a pobreza que é causa de exclusão. Situações de desemprego, migrações, separações familiares e prisão são fenómenos de ruptura que também geram situações de exclusão. Em grande medida, a exclusão social relaciona-se hoje com os altos níveis de desemprego da nossa sociedade. Sem emprego não há salário e as pessoas/famílias não podem subsistir sem ele pois a vida está organizada em cidades onde o auto-abastecimento é praticamente impossível, sendo tudo adquirido com dinheiro (desde o pão à habitação e ao transporte). Paralelamente, a estrutura da família urbana, cada vez mais nuclear e muitas vezes monoparental, dificulta o exercício das solidariedades que no passado caracterizavam as redes de familiares e vizinhos.”

Segundo Queloz (1991) cit. *in* Sousa Santos *et al.*, (1998), a Justiça de Menores deve centrar-se na questão da protecção e da promoção dos direitos das crianças/jovens. Desta forma, as crianças devem participar na intervenção judicial ou social que seja consumada sobre a sua situação.

O artigo 10.º das Directrizes de Riad (1990), encoraja e estimula a autonomia e a participação das crianças/jovens nos vários domínios da vida em sociedade, na busca de evitar a sua marginalização e, concludentemente, comportamentos marginais daí sucedidos.

Nas sociedades rurais, com relações sociais e familiares amplas, em contraponto às sociedades urbanas, com um conceito de família mais restrito (pais-filhos), há tendência a

haver menor quantidade de situações de crianças/jovens em perigo ou de criminalidade relacionada.

De encontro a Sousa Santos *et al.*, (1998), “... *uma sociedade com um sistema político mais autoritário terá uma produção legislativa e uma prática judicial menos respeitadora dos direitos das crianças, que uma sociedade mais democrática ou em transição para a democracia.*” (www.ces.uc.pt).

A análise dos problemas das crianças/jovens justiciáveis e do desempenho dos Tribunais, nesta área, só muito recentemente, nas décadas de 80 e 90, passou a ser efectuado na perspectiva sócio-jurídica. Normalmente, as adversidades que se relacionam com as crianças/jovens surgem num determinado contexto social, no qual se espelham problemas de natureza diversa como a urbanização, o alcoolismo, as drogas, o suicídio, a sida e o crime.

Refere-nos Sousa Santos *et al.* (1998, www.ces.uc.pt), concordando com Queloz (1993), que podemos categorizar as adversidades mencionadas nas seguintes áreas disciplinares:

- Sociológicas – da sociologia do desvio à sociologia dos processos de desligamento e desfiliação social;
- Criminológicas – da criminologia etiológica, passando pela criminologia interaccionista e crítica, à criminologia dos processos de confrontação social;
- Jurídicas – do direito de protecção dos menores (modelos de justiça e de protecção) aos direitos das crianças e dos jovens;
- Políticas de Intervenção Social – da justiça correctiva e retributiva à de religação ou refiliação social.

Todavia, ainda é visível um hiato entre o espírito destas abordagens e a óptica dos direitos da criança/jovem. Por outro lado, as intervenções nas realidades palpáveis ainda diferem das intervenções nas situações de comportamento desviante, pois o sistema de justiça de menores continua espartilhado entre o modelo de protecção e o modelo de repressão.

De acordo com Sposati (2005, [www.apagina.pt](http://www.apagina.pt)), “*A exclusão e inclusão social são necessariamente interdependentes. Alguém é excluído de uma dada situação de inclusão. O padrão básico de inclusão é o ponto de mutação de uma dada situação de exclusão ou de inclusão. Isto exige construir e objectivar o conhecimento que se tem sobre padrões básicos de vida humana, dignidade, cidadania na condição de inclusão em contraponto a medidas de pobreza ou de indigência que estão aquém da não pobreza e seguramente da inclusão.*”

Strecht (2003), defende que tem que haver uma preocupação generalizada sobre o número crescente de crianças/jovens que são maltratadas em Portugal e que isso implica que sejam concretizadas alterações nas famílias, nas comunidades, nas escolas. Se nada for feito, a tempo, no sentido da protecção das crianças/jovens, aumentará o número dos que anualmente são excluídos do sistema de ensino obrigatório, dos que brevemente se iniciam no consumo prematuro de drogas e no risco de comportamentos delinquentes.

Estes problemas emergem, principalmente, nas situações de pobreza e exclusão individual e social, que funcionam como início e ponto de chegada dessas mesmas dificuldades, pois há diferenças, gritantes, entre ricos e pobres. Por tal a prevenção assume particular relevo. Como refere Strecht (2005), prevenir é, por último, ter adultos, famílias, escolas, tribunais, comunidades, países, que definitivamente queiram e desejem o melhor para os seus adolescentes (e, antes disso, para as suas crianças) e que saibam que hoje é sempre o dia em que, pelo seu exemplo, deixarão para o futuro as marcas daquilo em que acreditam, de tudo quanto fazem, da forma como os amam e protegem.

As situações de desorganização psíquica, familiar e social infantil ou juvenil, aparecem quando as crianças/jovens têm a rodeá-los famílias incompetentes, escolas não despertas e segregadoras e bairros despersonalizados e estigmatizantes.

É preciso mudar a cultura de intervenção junto das problemáticas que afectam as crianças/jovens centrando-se esta menos na recriminação e na punição e mais na compreensão e no diálogo. Para os autores Brazelton e Greenspan (2004:153), advogam

que *“As abordagens dos problemas comportamentais, da delinquência e da criminalidade deveriam combinar a responsabilidade e a punição com programas de reabilitação adaptados às diferenças individuais.”*

Para estes escritores, os agentes apostados na reabilitação de menores devem ter em linha de conta as características individuais das crianças/jovens e do ambiente familiar, económico e sócio-cultural circundante. Pelo contrário não devem presumir que existe uma inclinação legada para o comportamento anti-social e malfeitor; antes deviam entender os comportamentos na esfera da impulsividade e da ânsia de sensações. Com o fito nestes princípios há que tentar melhorar os meios familiares que não conseguem oferecer organização e orientação, compreensão e afecto.

### **3.1 A Intervenção da Acção Social do Estado**

Os serviços do Estado e a comunidade são as principais entidades mobilizadoras da Segurança Social no que se refere à protecção de crianças/jovens. As principais causas de participação de situações aos serviços do Estado são a negligência e o abandono de menores, de ambos os sexos. Na grande maioria dos casos são dadas respostas não institucionais, embora, segundo dados da Segurança Social, existam cerca de 14 mil crianças a viver em lares para crianças desprovidas de meio familiar.

Refere-nos Carmo *et al.* (2001:57), que *“Com a revolução industrial e a emergência de problemas económicos e sociais que daí resultaram, o Estado foi chamado a assumir funções de regulação e de orientação progressivamente maiores, sobretudo nas áreas da política económica e social, tendo emergido a consciência crescente de que o Bem-Estar constituía um fim do Estado...”*. De acordo com Queloz, (1995) cit. in Sousa Santos *et al.*, (1998, [www.ces.uc.pt](http://www.ces.uc.pt)): *“A intervenção da comunidade, face à intervenção do Estado, é advogada pelos pragmáticos, que defendem a ineficácia deste, pelos humanistas, que referem a degradação e a desumanidade da sua intervenção, pelos sociais que apontam a etiquetagem e a estigmatização inerente e pelos neo-liberais, que defendem ser, a*



*intervenção do estado, dispensável e improdutiva, pelo que se deve preferir à da comunidade.”*

Nos últimos tempos, apareceu pensamento relativo a uma justiça reparadora nas mãos do Estado, que visa facilitar a participação e os esforços de religação entre a sociedade (entidade mediadora), o autor do delito, a vítima e a comunidade local, convergindo para um panorama de participação e emancipação dos actores sociais, num modelo de justiça que visa restaurar os laços sociais e culturais no sentido de haver uma melhor regulação social.

Comaille (1987 e 1996), referido *in* Sousa Santos *et al.* (1998, [www.ces.uc.pt](http://www.ces.uc.pt)), advoga que o Estado intervém, particularmente, sobre as famílias consideradas inaptas para cumprirem o seu papel, especificamente relativamente aos filhos, verificando-se uma invasão da “ordem pública” sobre a “ordem privada”.

A carência de respostas sociais é um problema colateral em todo o sistema de protecção de crianças/jovens em risco ou que praticaram factos qualificados pela lei penal como crime. Ao Estado compete efectivamente a protecção dos “*menores em perigo*”. Conquanto, devemos considerar que esta ideologia da protecção da infância em perigo contém, em si, a protecção da sociedade.

O modo como o Estado prepara a protecção à infância é consequência de uma harmonia entre diferentes disposições, de que se ressalta o comprometimento da comunidade, no sentido de que haja efectiva integração social das crianças/jovens. Para além da abordagem comunitária, que é muito importante, há também que considerar uma abordagem técnica multidisciplinar ao nível das instituições.

Diferentes países iniciaram procedimentos de melhoramento legislativo, no âmbito dos quais a protecção judiciária não aparece isolada, havendo uma valorização da comunidade e de especialistas de diversas áreas que intervêm socialmente sem o estigma relacionado a uma mediação judicial.

Estas instâncias, derivado da sua constituição e maneira de actuação informal, estão num posicionamento privilegiado para satisfazer as necessidades sociais, porque actuam de forma não-reproadora, o que faculta a cooperação dos pais e da comunidade na qual o menor se insere, ao mesmo tempo que promove uma responsabilização colectiva face aos problemas. (Gersão, 1980, *in* Sousa Santos *et al.*, 1998, [www.ces.uc.pt](http://www.ces.uc.pt)).

De acordo com Sousa Santos *et al.* (1998, [www.ces.uc.pt](http://www.ces.uc.pt)), em Portugal, o sistema de protecção dos menores em risco funciona em cinco graus:

- “a) Num primeiro nível é a família e os vizinhos que tomam autocompositivamente as medidas necessárias para proteger os menores dos perigos para a saúde, educação e desenvolvimento;*
- b) A um segundo nível, temos a intervenção da sociedade organizada em Instituições Particulares de Solidariedade social e em organizações não governamentais que numa relação dual com os menores em risco e as suas famílias, após o seu consentimento, tornam as medidas adequadas para os proteger;*
- c) A um terceiro nível, teremos a intervenção dos serviços do estado (segurança social, saúde, educação, etc.), que numa relação dual e com o consentimento dos pais tornam as medidas necessárias à protecção dos menores em situação de risco;*
- d) No nível seguinte de intervenção, temos as Comissões de Protecção de Menores que actuam com o consentimento dos pais, quando os níveis inferiores não conseguiram tomar as medidas, nomeadamente, por ser necessária uma intervenção institucional;*
- e) No último nível temos a intervenção judicial nas comarcas onde não existem CPMs ou nos casos em que os pais de menores em risco não deram o consentimento, ou, tornaram ineficazes as medidas aplicadas pelas CPMs, ou estas consideram não ter meios suficientes para a intervenção.”*

Na generalidade, a intervenção é concretizada, pelos serviços, numa óptica de acompanhamento integrado, tentando-se a articulação e a integração de respostas inter-serviços, de forma pluridisciplinar e articulada, no sentido de que a intervenção seja abrangente e se estenda à família, uma vez que é no meio desta que se encontram as principais causas da problemática do menor. Tenta-se, sobretudo, manter as

crianças/jovens junto da família biológica ou, quando são afastados desta, procura-se actuar de forma a tornar possível a sua reintegração.

Podemos, assim, afirmar que o Estado adopta um papel de intermediário entre a comunidade e as formas de protecção constituídas na própria comunidade. A sociedade civil, não pode ser posta à margem nem demitida neste processo de socialização destas crianças e jovens “*desinseridas do meio familiar*” (Decreto Lei n.º 2/86, de 2 de Janeiro).

Os esforços de reabilitação a que o Estado deve aprovisionar, deverão ser orientados no sentido de facilitar às crianças/jovens experiências em falta, como sejam: educadores estáveis e carinhosos para crianças oriundas de famílias instáveis; estruturas e limites apropriados para crianças que crescem sem qualquer orientação; oportunidades para dominar os diferentes estádios de desenvolvimento para crianças com comportamentos problemáticos; utilização pelo sistema legal de modelos de desenvolvimento das capacidades funcionais das crianças em termos de responsabilização; utilização pelo sistema legal de modelos de desenvolvimento em termos de reabilitação.

As igrejas, as escolas, as associações cívicas, os grupos de pais e as agências de serviços instituem o tecido social. Assim, os esforços em prol das crianças serão tão mais fortes quanto as famílias, as comunidades e as estruturas de apoio cultural, dentro das quais a criança se desenvolve, o forem.

O ambiente da comunidade é também melhorado por organizações financiadas para além do nível local: protecção policial, bombeiros, saúde pública, bibliotecas. Acontece, frequentemente, que algumas destas infra-estruturas sociais, que podem apoiar as famílias, estão ausentes ou empobrecidas em muitas comunidades.

O Artigo 33º da Lei da Segurança Social N.º 28/84, de 14 de Agosto, fornece-nos os principais objectivos da Acção Social: “*A acção social, tem como objectivos fundamentais a prevenção de situações de carência, disfunção e marginalização social e a integração comunitária. Destina-se ainda, a assegurar especial protecção aos grupos mais*

*vulneráveis, nomeadamente, crianças, jovens, deficientes e idosos, bem como a outras pessoas em situação de carência económica ou social ou de outras situações de risco, que não sejam, ou não possam ser superadas através dos regimes de seguranças social...”*

A Convenção das Nações Unidas aborda, de forma integrada, os direitos da criança e considera que o seu desenvolvimento equilibrado envolve direitos sociais, culturais, económicos e civis, na busca de harmonia entre os direitos das crianças/jovens e dos seus responsáveis legais. Em conformidade, as crianças/jovens devem ser chamadas a participar nas decisões relativas ao seu projecto de vida.

As linhas orientadoras, neste âmbito, devem ter em consideração a integridade e individualidade de cada uma das crianças/jovens acolhidos. Porque às necessidades das crianças e jovens, antes das necessidades das instituições ou serviços, deve ser concedida a primazia na actuação técnica.

Sendo fulcral para a análise, do processo de acolhimento das crianças/jovens em lar, os níveis de envolvimento da família e da comunidade neste processo, foi importante compreender a articulação que os lares estabeleciam com a Segurança Social e com os Tribunais. Na maioria dos lares de crianças/jovens, esta comunicação à Segurança Social era feita<sup>22</sup>. Noutros lares esta participação era negligenciada, o que podia ser indício da falta de articulação entre as duas entidades. Relativamente ao Tribunal, a tendência invertesse: a maioria dos lares não participava o acolhimento de crianças/jovens por iniciativa particular.

Aos serviços de Segurança Social compete o incentivo e a verificação da efectividade desta recomendação, o que passa por um contacto directo, estreito e regular com os lares de crianças/jovens da respectiva competência territorial. Esta é aliás condição *sine qua non*

---

<sup>22</sup> Os lares que não comunicavam à Segurança Social o acolhimento *de* crianças e jovens por solicitação da família ou da comunidade situavam-se, maioritariamente, nas regiões *Norte* (40% do total de lares que adoptavam este tipo de procedimento, *Lisboa e Vale do Tejo* (27%) e *Centro* (18% do total dos lares, que não efectuavam esta participação). Apenas na região do Algarve esta ausência de participação não se verificava em nenhum lar de acolhimento de crianças/jovens.

nesta atribuição dos serviços de segurança social de acompanhamento dos lares de crianças/jovens. Sem visitas e contactos personalizados, o trabalho que deve ser de acompanhamento e apoio no sentido de implementação de melhorias e estratégias facilitadoras no trabalho educativo com as crianças, resvala facilmente para, no entendimento dos responsáveis pelas instituições, atitudes de fiscalização que dificultam o relacionamento institucional e conseqüentemente colocam em segundo plano os interesses das crianças/jovens acolhidos. Em relação às idades das crianças acolhidas em lar, é devida aos Serviços de Segurança Social alguma atenção relativamente às idades mais tenras que são, pelo menos em potência, mais facilmente adoptáveis.

Aos Serviços de Segurança Social compete a supervisão, sempre numa perspectiva pedagógica e funcionando como elemento facilitador das responsabilidades atribuídas aos lares no que à escolarização das crianças/jovens acolhidas e da sua inserção profissional diz respeito. Compete-lhes também fornecer o apoio e os pareceres técnicos necessários a este trabalho, sempre que a equipa técnica do lar manifestar vulnerabilidades a este nível.

Paraphrasing Gil Marta (2004), when the environment in which the child is inserted, more precisely the family, places in danger its normal development, another alternative must be found. Being thus the child who is deprived of a family, whether by its absence, whether by its disorganization, has the right to a support and the State has the obligation to guarantee this right. Adoption is an alternative to the lack of family, other alternatives are the families of care, homes for children and young people and social action centers. The child always dreams of the ideal family, even if unrealistic, but in a situation of danger, the State must intervene in the sense of finding the adequate solution. The great concern in the application of laws and in the adequacy of responses must always be centered on the well-being of the child.”

Of the services of Social Security, at the level of the accompaniment of the psychological and affective development of the children/young people cared for, it is expected that the technical work of the homes. On the other hand, and because the diagnosis evidences that the care in the home occurs in the living environment of the family of origin (the vast majority of

quais é a própria a solicitar o acolhimento), a estes serviços acomete-se o trabalho ao nível do desenvolvimento das competências familiares, quer ao nível afectivo, quer financeiro, quer cultural. Desconhece-se o número total de crianças/jovens que vivem em lar com o objectivo de poderem prosseguir a carreira escolar académica que seria interrompida se continuassem a residir junto da família de origem, ou por questões económicas que os empurrariam para o mundo do trabalho no intuito de contribuir para a economia familiar, ou pela distância que os separa da escola ou da universidade. Nestas situações, a solução poderia passar por outro tipo de apoio ao núcleo familiar que evitaria o afastamento do jovem do seu meio de origem.

Sá *et al.* (2005), refere que, na actualidade, existem no nosso país cerca de 2.500 pessoas que se candidataram a processos de adopção de crianças/jovens. Contudo, devido a certas dificuldades legais, pessoais e processuais, das cerca de 800 crianças, entre os 0 e os 3 anos, que estão institucionalizadas ou a viver em famílias de acolhimento, apenas 200 irão ser, de facto entregues para adopção definitiva.

Sobre a Intervenção dos Tribunais de Menores pode ser consultado o anexo 11.

### **3.2 A Intervenção da Acção Social da Comunidade**

À comunidade envolvente do lar (que pode ser definida genericamente como “sociedade civil”) compete a tarefa de acolhimento e inserção destas crianças/jovens nas estruturas de que dispõem para o seu acompanhamento (escolas, associações juvenis, colectividades, etc.), no sentido de lhes proporcionar a diversidade social nos processos de socialização nas mais diversas vertentes.

Uma das dimensões centrais no processo de socialização e inserção social das crianças/jovens que vivem em lar é a questão da sua *escolaridade e/ou inserção profissional*. Diagnosticou-se a existência de cerca de mil crianças e adolescente em idade escolar que não frequentavam a escola.

Esta questão revela-se preocupante no sentido em que, tendo os lares de crianças/jovens como competência o proporcionar das condições adequadas ao desenvolvimento e integração das crianças/jovens que acolhem (e que lhes foram confiadas), parecem (alguns), no que à questão da escolaridade diz respeito, não assumir tais competências. A consequência será a baixa escolaridade atingida na generalidade por estes jovens, não escapando ao ciclo de reprodução de pobreza dos seus meios de origem.

Ao lar incumbe-se o incentivo à escolarização como forma de promoção social e elemento facilitador da integração profissional e social destes jovens. É certo que esta questão se prende frequentemente com o facto de a escola não desenvolver linguagens e estratégias pedagógicas dirigidas às características de baixos capitais culturais destas crianças/jovens.

Aos lares, enquanto instituição substituta da família destas crianças, no entanto, atribui-se a responsabilidade de promover, quer apoios paralelos à estrutura escolar (apoio escolar, salas de estudo, apoio de psicologia, etc.), que efectivem o sucesso da aquisição de competências culturais e académicas por parte destas crianças e jovens, quer estratégias conjuntas com as entidades escolares alternativas aos currículos formais, no sentido de cativar e inibir o abandono e absentismo escolares, não raros nestes jovens.

Pela diversidade de idades (e de personalidades e vocações) dos jovens que acolhem, os lares devem também desenvolver inquietações relativamente à sua *inserção profissional*. Apenas cerca de 2% frequentam o Ensino Universitário<sup>23</sup>, apresentando a Formação Profissional ou profissionalizante cerca de 6% da realidade da aquisição de competências por estes jovens. Com este panorama, aos lares, responsáveis pelo desenvolvimento e integração social destes jovens, compete o trabalho de articulação com Centros de Emprego e Formação Profissional e outras entidades empregadoras no sentido de acompanhar as suas trajectórias, no âmbito das suas escolhas individuais, tendo por objectivo uma integração profissional que permita a subsistência económica, a integração e

---

<sup>23</sup> Curioso é notar que os (per)curso escolhidos por estes jovens universitários se inserem, frequentemente, em áreas vizinhas daquelas em que os técnicos com quem, muitas vezes, conviveram durante toda a sua infância, se movimentam: Serviço Social, Enfermagem, Sociologia, etc.

promoção social, assim como um bem-estar psicológico que resulte da realização profissional.

No que diz respeito à escolarização das crianças/jovens que vivem em lar, a sociedade civil pode revelar-se particularmente útil através da instituição escola, na pessoa dos professores que diariamente lidam com estas crianças e do acesso que aquele permite, quer a currículos alternativos, quer a projectos de acompanhamento e incentivo escolar, quer ainda na promoção de outros programas inovadores dirigidos a este tipo de população.

A escola pode ainda contribuir para o obviar destas questões através de contactos directos com o lar, assim como com os serviços de Segurança Social, sempre que sentir dificuldades na resolução ou no cativar das crianças para o ensino.<sup>24</sup> No que concerne as questões da integração profissional dos jovens que vivem em lar, à sociedade civil compete também a abertura e disponibilidade que resulta das proximidades locais para o acolhimento e empregabilidade dos mesmos.

Sobre a operacionalização da Intervenção das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens remetemos para o anexo 12.

### **3.3 A Intervenção nos Estabelecimentos de Acolhimento em Busca da Equidade**

Segundo Santos (2004), a resposta social às crianças em situação de abandono, orfandade e miséria tem sido o internamento. Desde a Idade Média que existem instituições para meninos e recolhimentos femininos de iniciativa régia. Há posteriores referências às Rodas de Expostos de cariz municipal e, nos séculos XVIII e XIX, por todo o país, mas com particular incidência no norte, surgem os asilos.

---

<sup>24</sup> O recurso ao Serviço Social Escolar (ainda que não seja uma realidade disponível em todas as escolas) pode ainda ser uma estratégia útil na integração destas crianças/jovens, enquanto elo de ligação entre a escola e o lar.



A história destas instituições relaciona-se com os problemas criados pelas invasões francesas, pela industrialização e pelos fluxos populacionais dos meios rurais para as grandes cidades. Muitos destes asilos foram criados por ordens religiosas e por pessoas beneméritas com objectivos de proteger e moralizar. O salazarismo, louvando a caridade como solução para os graves casos sociais, estimulou as doações de beneméritos a obras religiosas. Embora a Lei de Assistência Social, existente nessa época, previsse a colocação familiar e o subsídio às famílias a resposta foi primordialmente a institucionalização das crianças e jovens.

No que se refere ao tratamento dos menores nos lares, tendo em atenção o seu género e idades, o art.º 5º do Decreto-lei n.º 2/86, de 2 de Janeiro, que regulamenta o funcionamento destas instituições, recomenda que se organizem de forma a propiciarem o convívio entre ambos os sexos, no seguimento da orientação de que o ambiente dos lares de crianças/jovens “...*deve funcionar em moldes aproximados aos de uma estrutura familiar...*”. A situação ideal é, nesta perspectiva, os lares em coeducação, tanto no que concerne ao *género* das crianças e jovens acolhidos, às suas *idades*, assim como ao *género* e *idades* dos técnicos com quem convivem diariamente, no sentido de proporcionar a possibilidade de referências e de modelos afectivos tanto quanto possível diversificados.

Em situação ideal dir-se-ia, tal como é recomendado pela citada disposição legal, que a organização das crianças deveria ser feita em grupos mistos de tamanho reduzido (12 crianças e jovens aproximadamente) acompanhados por técnicos e pessoal auxiliar de diferentes formações, idades e género (Decreto Lei n.º 2/86, de 2 de Janeiro).

Na ausência de condições para o acolhimento misto, o convívio com o sexo oposto, tanto entre pares como com adultos e indivíduos de todas as idades, deve ser estimulado e incentivado, como condição essencial ao saudável processo de formação identitária das crianças, de que é dimensão inerente o seu desenvolvimento emocional.

No que respeita às questões do género e porque se constata nesta população uma predominância numérica feminina, constata-se a necessidade de atentar nos significados de

género socialmente atribuídos (e interiorizados), como aspecto a equacionar no que diz respeito aos projectos de vida e às estratégias educativas para estas crianças/jovens.

As equipas técnicas dos lares de crianças/jovens lidam com uma população juvenil e adolescente. O trabalho que realizam exige, no que a isto diz respeito, competências específicas para contornar as problemáticas que decorrem das *crises da adolescência*. O trabalho técnico dos lares junto destas crianças/jovens deve ter como princípio básico o respeito pela individualidade de cada criança/jovem e pela sua trajectória de vida. Todo o indivíduo tem uma história de vida que condiciona as suas características psicológicas e sociais: fazer tábua rasa ou escamotear este percurso, por doloroso ou caracterizado por episódios socialmente reprováveis que possa ser, é ignorar uma parte da sua individualidade<sup>25</sup>.

Neste sentido, é de destacar uma maior acuidade no levantamento dos dados de caracterização das crianças/jovens no momento de seu acolhimento no lar, nomeadamente no que concerne os elementos de identificação e caracterização dos seus pais e famílias de origem. Ao Director do lar é imputada a exigente *“função de substituição permanente ou temporária dos pais das crianças e jovens”*: deve conhecer-se as características de quem se substitui. Pode afirmar-se que esta preocupação não pode limitar-se ao simples levantamento de dados e de número, inertes e com efeitos meramente estatísticos; trata-se da necessidade de conhecimento profundo das realidades, origens e trajectórias das crianças acolhidas, do qual a dimensão de afectividade e do respeito pela diferença deve ser parte integrante e fundamental.

Sebastião (1998) chama a atenção para o facto das instituições de acolhimento de crianças/jovens terem, por norma, como objectivo a “normalização” das suas práticas de modo a torná-las socialmente “aceitáveis”, o que entra em conflito com os contextos sociais e as relações de sociabilidade em que foram socializados. Sugere, assim, que a

---

<sup>25</sup> Diz Eduardo de Sá: *“Dê quando se der a retirada de uma criança do seu meio familiar de origem, ela terá sempre registos de quem terá tido para consigo gestos de mãe e de pai”* (Sá: 1999; p.76). Por tal deve ter-se em conta que cerca de metade dos lares visitados acolhem fratrias, o que, à partida, implica o lidar com diversas trajectórias (problemáticas) com características idênticas.

socialização em sistemas de valores minoritários e a integração em redes de relações alternativas constituem elementos que, a não serem considerados, levam ao aprofundamento da marginalização destas crianças.

Quaisquer destas linhas orientadoras do trabalho técnico junto das crianças/jovens acolhidos em lar tem como intuito final a prática de estratégias pedagógicas e educativas que, proporcionando ambientes o mais possível próximos de estruturas familiares, possibilite o desenvolvimento integral destes jovens, difundindo neles competências racionais e sementes de afectividade, segurança e auto-estima que lhes permitam, no futuro, exercerem funções profissionais, parentais e afectivas socialmente integradas e dotadas de capacidade de integração da geração a que derem fruto.

Quando se trabalha com crianças/jovens em desenvolvimento a responsabilidade é acrescida e o tempo útil de lhes proporcionar todas as competências sociais necessárias à sua autonomia e, mais do que isso, à sua felicidade, é curto. Existe uma responsabilidade que urge exercer hoje, sob pena de amanhã vermos multiplicado o número e a diversidade de condutas desviantes. É importante que haja consciência da necessidade da existência no terreno de equipas multidisciplinares com motivação capacidade e poder mobilizador.

Segundo Sá *et al.* (2005), em 2000, havia em Portugal, de acordo com a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, 15.310 crianças/jovens institucionalizadas.

De acordo com Brazelton e Greenspan (2004), por vezes, as crianças são entregues a sucessivas famílias de acolhimento, devido às suas problemáticas, sem que tenham devidamente sido feitas as avaliações necessárias conducentes à promoção do seu bem-estar e interesse superior. Desta forma, é fundamental que seja concretizada uma avaliação inicial, com vista a compreender o passado das crianças/jovens (abusos sexuais, abandono, negligência, etc.), para que seja possível haver a selecção de uma família adequada às características da criança.

Torna-se necessário suprir com experiências positivas as que faltam aos menores em risco, tais como educadores estáveis e afectuosos para crianças/jovens provenientes de meios familiares inconstantes; estruturas e limites que forneçam orientação e segurança; especialistas em comportamentos problemáticos; fornecimento de responsabilização, por parte do sistema legal, aos menores, etc. Todavia, tudo aquilo que se fizer em prol do desenvolvimento sustentado das crianças/jovens só será bem sucedido se as famílias, as comunidades e as estruturas de apoio sócio-cultural, nas quais os menores crescem forem fortalecidas.

#### **4. A Família**

De acordo com Silva (2001:17) “A *palavra família evoca em nós espontaneamente a representação mental de um grupo de pessoas em que existe uma mãe, um pai e as crianças.*” À ideia, genérica, que temos de família associamos um lar, em que a vida é partilhada, em que os afectos são recíprocos, em que existe ajuda mútua e o convívio é diário. Desta ideia também faz, usualmente, parte a família alargada: familiares mais afastados como sejam avós, genros, noras, tios, etc.

Segundo Grácio (1995), a família, no mundo actual, em constante mudança, altera-se e, por tal se torna numa instituição mais “aberta” e mais “frágil”. Mais *aberta* agora, do que no passado, porque as obrigações profissionais, escolares, sociais dos elementos componentes da família fazem com que passem muito tempo fora de casa. Isto leva a que os diferentes membros da família tenham experiências próprias das suas vivências quotidianas, as quais influenciam e modificam a vida familiar, na medida em que espelham relações interpessoais e contactos que lhes são característicos.

Também, o mundo fragmentado é veiculado para a vida familiar através dos meios de comunicação social. Por ser mais “aberta” a família, também, é mais “frágil” porque deixa que o mundo a permeabilize dado que cada um dos seus elementos capta, de forma pessoal, influências exteriores ao núcleo familiar. Estas influências do exterior provocam, nos elementos da família, atitudes e convicções que podem não ser conciliáveis com a

forma de ser e de estar daquela família, o que é mais visível se houver uma má comunicação no seu interior.

Ao nível do relacionamento e funcionamento interno da família as alterações mencionadas questionam a sujeição ao marido ou ao pai, o que pode levar, se as relações forem saudáveis, à partilha de autoridade no sentido de promover a coesão da família. Todavia, pode não se tratar de um processo fácil dado haver estereótipos que vinculam as pessoas a determinados papéis e que são transmitidos transgeracionalmente. Isto acontece, principalmente, quando os elementos femininos da família se sentem identificados com os referidos estereótipos de submissão, de dependência e de obediência.

No nosso tempo uma família, para ser coesa e estável, não pode basear as suas relações em regras de obediência ao autoritarismo parental ou conjugal, antes, deve alicerçar-se na harmoniosa afirmação de personalidades diferentes mas solidárias, em que o respeito mútuo é uma constante. A família, por ser dinâmica, pode crescer e amadurecer dado que tem muitas possibilidades de se revigorar.

Por serem muitas as ameaças ao bem-estar da família, os técnicos de educação e de saúde constantemente chamam a atenção para a importância da salubridade moral e mental da família na criação, desenvolvimento e educação dos filhos. (Grácio, 1995).

Situações de dissociação familiar, desencontros conjugais, lares divididos ou desfeitos prejudicam os afectos e o desenvolvimento intelectual das crianças/jovens, que se sentem inseguros e têm dificuldades em suportar atritos, porque precisam de acreditar que a relação dos progenitores é forte e indissolúvel.

A *função alimentar* da família é o garante, ou não, da satisfação de necessidades vitais como a nutrição, o vestuário ou o abrigo. (Grácio, 1995). Actualmente, numa sociedade em mudança rápida, as famílias são cada vez mais um centro de consumo e cada vez menos um centro de produção, como acontecia nos séculos anteriores. Assim, a família não produz o que consome, consome o que outros produzem para que ela consuma, (Grácio,

1995), isto é visível, principalmente, em meio urbano e industrial em que as aspirações ao consumo são crescentes.

Isto leva, muitas vezes, a ausências prolongadas, nomeadamente do pai, em relação à vida familiar dado estar embrenhado em actividades profissionais na ânsia do lucro e de proporcionar aos elementos da família níveis altos de consumo. Logo, a sua presença efectiva na vida familiar é reduzida não tendo grande disponibilidade nem humor para a convivência no seio da família e acompanhamento das questões que lhe respeitam.

Por sua vez, a mulher é, actualmente, chamada a participar nesta *função alimentar* da família, contribuindo, também ela, para um certo padrão de aquisição de bens de consumo. Isto faz com que haja influência nas relações conjugais, porque há interdependência dos ganhos relativamente ao orçamento familiar, e nas relações maternas, porque o tempo para os filhos e para a vida familiar é dividido com uma vida exterior à casa e consequentes obrigações profissionais.

Com isto, surgem dificuldades de adaptação como consequência de problemas sociais, psicológicos e profissionais que estão relacionados com a inclusão da mulher no amplo e complexo mundo laboral: estatuto do período de gravidez, e de criação dos filhos pequenos; regime de meio-tempo; infantários, jardins-escola, transportes e cantinas escolares e empresariais, lavandarias, restaurantes familiares, colónias de férias, padronização dos bens de consumo; etc. Assim, a mulher casada e com filhos acumula duas responsabilidades: do seu trabalho e do lar. Contudo, os casais modernos ajudam-se de forma recíproca no que diz respeito ao orçamento familiar e às tarefas domésticas.

Em Portugal, a mãe que também trabalha fora de casa tenta resolver as questões relacionadas com as necessidades das crianças/jovens recorrendo a pessoa de família ou a ATL. Nos meios menos favorecidos são os irmãos mais velhos, vizinhas ou “amas” que supervisionam os mais novos, não sendo isto sinónimo de amor e de afeição. Assim, urge reequacionar este tipo de situações.

Não só a mãe tem um papel crucial na educação e desenvolvimento das crianças/jovens. Também, ao pai cabe estar presente para que o crescimento seja harmonioso e sustentado. Diz-nos Grácio (1995), que importa menos a quantidade de presença do pai do que a qualidade...mas igualmente aplicável ao valor da presença materna.

Derivado do cansaço, tanto da “clausura”, no caso das mulheres, como da “praça pública”, no caso dos homens, restam relações pobres no seio familiar e na relação estabelecida com os filhos.

Durante a primeira infância, a criança é incapaz de sobreviver sem a protecção dos adultos, pois a sua progressiva humanização resulta precisamente dessa condição dependente ou parasitária, aliada às ricas potencialidades com que nasceu. (Grácio, 1995). Espera-se que a família proteja a criança permitindo-lhe desenvolver potencialidades. Esta protecção, dada pela família, não se limita à satisfação das necessidades básicas mas estende-se ao domínio económico, ao domínio psicológico e ao domínio moral: a família deve ser garante de estabilidade e da educação para as crianças/jovens.

Na actualidade, a função de protecção que a família deveria prestar, está numa situação de retorno relativamente a outras instituições, nomeadamente a escola, uma vez que as famílias atribuem a instituições as suas responsabilidades. Assim, *a comunidade social substitui-se parcialmente à função protectora exercida pela família, mediante a criação de serviços.* (Grácio, 1995).

É visível a existência de transferências da família para a comunidade relativamente à protecção das crianças/jovens, embora estas transferências não retirem responsabilidades às famílias. De acordo com Grácio (1995), revisitamos a ideia inicial, e salientamos que a família se encontra mais «aberta» ao mundo e por isso mais «frágil», ou mais sujeita a pressões que ameaçam a sua salubridade física, mental e espiritual.

A família, encarada como o meio por excelência de um crescimento e desenvolvimento saudável para as crianças/jovens, espelha nestes, de forma localizada, a sua

heterogeneidade e afetividade, tornando-se o modelo de referência nas mais variadas circunstâncias.

Desta forma, a família proporciona identificação aos que dela fazem parte, o que leva as crianças/jovens a fortalecerem-se e a integrarem-se noutros grupos ao longo do seu crescimento, porque ganham a autonomia necessária para facilitar o processo de socialização. Segundo Grácio (1995), um dos aspectos característicos desta maturidade é precisamente a capacidade de darmos sem receber por troca, de suportarmos não possuir, não manipular os outros, de superarmos o egoísmo.

Também se pode afirmar que existe maturidade numa pessoa quando esta resolveu interiormente os conflitos de autoridade com os seus pais e não está submetido a estes pela submissão nem pela revolta. Da mesma forma, o indivíduo é emocionalmente adulto se for atento ao que o circunda e não estagnar numa determinada fase da vida.

De acordo com a pesquisa concretizada pelo IDS (2000), para algumas das crianças/jovens acolhidas em lares, já havia ocorrido o falecimento de ambos os progenitores. Refere-nos o supradito estudo, relativamente às crianças/jovens acolhidas em lar e a quem a mãe já faleceu, que existiam numa percentagem de 10%. As idades dos progenitores do sexo masculino dos acolhidos situavam-se, maioritariamente, *entre os 30 e os 50 anos* (cerca de 75%, i.e. 3.334 homens), tendo os pais muito jovens (*até aos 30 anos*) uma representatividade de apenas 6% neste universo etário, bastante inferior ao peso dos pais com idade superior a 51 anos (19%). Desta forma, os escalões etários dos 31 aos 40 anos (40%) e dos 41 aos 50 anos (35%) são aqueles onde maioritariamente se situavam os ascendentes do género masculino das crianças/jovens. Estes indivíduos apresentavam *níveis de escolaridade* muito baixos<sup>26</sup>: 43.6% apenas tinham o primeiro ciclo do ensino básico, 26.6% apenas sabiam ler e escrever e 17.8% não tinham sequer escolaridade. Embora sem expressividade estatística (1.6%), verificou-se a escolarização de 69 progenitores ao nível de uma formação média e superior.

---

<sup>26</sup> O estudo de Almeida (1998) caracteriza os "*adultos responsáveis pela criança*" maltratada como detendo, maioritariamente, o 1º Ciclo do Ensino Básico, 37%). O mencionado estudo regista ainda a existência de cerca de 19% destes adultos sem qualquer título de escolaridade. (Almeida: 1998).



Quanto à situação na profissão dos pais das crianças e jovens que viviam em lares, destacou-se o facto da sua situação profissional predominante se situar na categoria de activos (cerca de 73%), sendo, contudo, de focar que 40% eram activos com situação precária<sup>27</sup>, contra 33% de activos com alguma estabilidade ao nível da actividade profissional. A situação de *desemprego* correspondia a cerca de 11% dos progenitores masculinos, dos quais 7% apontavam para situações de desemprego de longa duração, para as quais cessou o direito ao subsídio por situação de desemprego. Foi relevante a percentagem de *reformados* encontrada (8%), parte da qual correspondia àqueles que se localizavam no escalão etário superior a 61 anos. Tomou-se conhecimento que 3.5% dos pais das crianças/jovens se encontravam em situação de *reclusão*, e 123 eram *beneficiários do Rendimento Mínimo Garantido*, o que correspondia a 2.4%.

Relativamente às mães destas crianças/jovens eram mais jovens que os seus pais, facto que reproduzia a tendência em meios sociais cultural e economicamente mais desfavorecidos de emancipações femininas mais precoces pela via do casamento ou de constituição de família própria (Almeida, 1991). Assim, 69% das mães destas crianças/jovens tinham até 40 anos, verificando-se 29 casos de mães adolescentes (0.5%).

No entanto, tomou-se conhecimento da existência de um número superior de mulheres que foram mães durante o período da adolescência e cujos filhos se encontravam acolhidos em lares. Ao se isolarem as mulheres com idades inferiores a 30 anos, constatou-se a existência de 305 crianças (cerca de 3%) cujas mães o foram entre os 15 e os 19 anos de idade, e 26 crianças que nasceram quando suas mães tinham entre 12 e os 14 anos. Na totalidade, contaram-se 331 crianças/jovens acolhidas em lares filhas de mães adolescentes, o que correspondeu a 3.5% de crianças/jovens institucionalizadas.

As mães com idades mais avançadas, ou seja, com mais de 60 anos, apenas representavam 7% da população. Destacou-se a predominância dos escalões etários entre os 31 e os 40 anos (51%) e entre os 41 e os 50 anos (24%) no universo das mães das crianças/jovens que

---

<sup>27</sup> “No que constitui um reflexo previsível do perfil escolar anterior, na amostra predominam as categorias mais baixas da hierarquia socioprofissional, masculina ou feminina – as profissões pouco qualificadas, mal remuneradas, a sugerir trabalhos precários”. (Almeida, 1998)

viviam em lar, reproduzindo, de algum modo, a tendência da distribuição etária dos pais destas crianças/jovens, ainda que se notasse uma maior jovialidade do lado feminino, até pelo peso que o escalão etário dos 20 aos 30 anos representava (17%)<sup>28</sup>.

Os *níveis de escolaridade* das mães das crianças/jovens que viviam em lares não se distinguiam em muito das tendências manifestadas pela escolaridade masculina: 37.8% destas *completaram o 1º ciclo do ensino básico*, 27% *apenas sabem ler e escrever* e 23.9% *não têm escolaridade*. Apenas 1% das mães das crianças e jovens tinham como habilitações o ensino médio ou superior.

A *situação na profissão* das mães das crianças/jovens institucionalizadas atingiu o pico mais elevado na situação de domesticidade com 2.021 mulheres (31%), facto que remete para a reprodução dos papéis tradicionais de género que confinam, idealmente, a feminilidade ao aspecto doméstico: ao trabalho feminino associa-se a necessidade económica para subsistência do meio familiar. Do outro lado do binómio, é ao homem que compete o trabalho “produtivo”, ainda que, neste universo, seja, maioritariamente, precário.

Quanto às *mulheres activas*, verificou-se que, face aos progenitores masculinos, a situação de estabilidade no trabalho era, significativamente, mais reduzida (14% para 33%), por oposição à situação precária mais reduzida nas mães (29%), ao ser comparada com a dos pais (cerca de 40%). Para além do predomínio da situação de doméstica, os níveis de desemprego eram mais elevados para as mães (13%) assim como a situação de beneficiárias do RMG<sup>29</sup> (cerca de 6%, sendo de 2% para os elementos masculinos).

Relativamente às *condições de habitabilidade* de que os ascendentes dispunham: cerca de 49% destes tinham condições de habitabilidade, sendo que os restantes 51% viviam em ambientes fisicamente degradados.

---

<sup>28</sup> Este escalão etário tinha um peso de apenas 6% no universo masculino das origens biológicas das crianças e jovens que vivem em lar.

<sup>29</sup> RMG – Rendimento Mínimo Garantido

Constatou-se que quase metade dos pais contava com situações laborais estáveis (47%); quase 80% tinham uma situação de actividade laboral (estável ou não). Observou-se que metade destas mães, com ou sem carácter de estabilidade, têm actividade profissional. Em conexão com as problemáticas que originaram o acolhimento destas crianças/jovens, cujos pais detinham condições de habitabilidade para os acolher, encontraram-se situações de *negligência* no topo das causas (18.6%), seguidas de *outras situações de perigo não especificadas* (18%) e de *abandono* (12%).

Quanto à relação das problemáticas vividas no seio destas famílias e a *situação na profissão dos pais* das crianças, destacou-se a situação de *separação dos pais* nos que tinham uma actividade profissional estável; a *escassez de recursos* estava relacionada sobretudo com a precariedade de emprego, a *doença grave e a deficiência do pai* destas crianças com situações de reforma e pensão e as situações de *delinquência* com pais desempregados de longa duração (sem direito a subsídio, portanto) ou reclusos.

No que concernia à relação entre as problemáticas vividas pelas famílias de origem das crianças/jovens acolhidos em lar e a *situação na profissão das suas mães*, as tendências verificadas relativamente ao progenitor masculino mantiveram-se. Assim, registaram-se as relações entre: actividade com situação estável e *separação entre os pais*; actividade profissional precária e *separação entre os pais, delinquência e outras condutas desviantes*; reforma ou pensão e *doença grave da mãe ou deficiência*; domesticidade e *deficiência física e/ou mental da mãe* e *outras situações problemáticas não especificadas*: o desemprego sem subsídio, bem como a reclusão e *delinquência* ou *outras condutas desviantes*.

No que dizia respeito à relação entre os *níveis de escolaridade e as problemáticas vividas no seio das famílias de origem* das crianças/jovens que viviam em lar, conclui-se, em relação à *escolaridade da parte masculina do casal, a convivência entre a ausência de escolaridade e a deficiência física e/ou mental dos pais*; entre conhecimentos básicos de leitura e escrita e *falta de interesse e carinho em relação às crianças*; entre a detenção do 1º Ciclo e as *discussões graves entre os pais, a sua separação e outras situações*

*problemáticas não especificados; entre o 2º Ciclo e a delinquência; entre o Ensino Secundário e doenças graves dos pais.*

Quanto à *escolaridade das mães* das crianças/jovens que viviam em lar e a sua relação com as problemáticas vividas no seio das famílias de origem, verificou-se a manutenção das tendências relacionais referentes aos pais destas crianças. Registou-se uma alteração significativa: às mulheres com o 2º Ciclo associavam-se situações de *separação conjugal* mais do que de delinquência, como acontecia com os progenitores masculinos.

#### **4.1. Disfunções Familiares e os Maus-tratos**

No processo de desenvolvimento das crianças/jovens é preciso que pais e outros educadores, na eventual tensão inter-geracional, não se deixem dominar por atitudes de *“animosidade pejorativa”* nem de *“indulgência incondicional”* durante as fases de afirmação juvenil porque é na procura de equilíbrio e harmonia que as relações devem ser construídas, correndo o risco, se não o forem, de se criarem revoltas ou submissões prejudiciais às personalidades em evolução.

Revisitando Grácio (1995) educamos muito menos pelo que dizemos, até pelo que fazemos, do que educamos pelo que somos. Silva (2001), defende que assistimos, na actualidade, de forma crescente, a uma maior preocupação com a educação das crianças/jovens, na medida em que foi *“institucionalizado”* um clima afectivo em que se salienta a grande importância da mulher-mãe no desenvolvimento dos filhos. Assim, a família pode ser encarada como uma construção social porque *representa um modo de agir e pensar colectivo que evoluiu ao longo do tempo em relação com a organização e o funcionamento da sociedade*. Silva (2001).

As *Directrizes de Riad*, 1990 (Organização das Nações Unidas), referentes à protecção de menores, podem ser consultadas no anexo 13.

A família é, de acordo com Organização das Nações Unidas, tida como necessária, insubstituível e integradora de uma determinada cultura social, pois é no contacto privilegiado com os pais que as crianças/jovens assimilam comportamentos e valores que fomentam o processo de socialização.

Silva (2001) aponta as seguintes tendências da família no final do séc. XX:

- Há cada vez mais pessoas a viverem sós, particularmente entre as pessoas idosas.
- Há cada vez mais famílias constituídas por apenas uma pessoa adulta (quase sempre uma mulher) e criança(s).
- A maioria das crianças e muitos dos jovens de hoje vivem em famílias em que são filhos/as únicos/as ou com apenas uma irmã ou irmão.
- Muitas das famílias com adultos dos dois sexos e criança(s), não correspondem ao modelo de mãe e pai com os seus respectivos filhos/as - são as “*novas famílias*” em que um dos dois ou ambos os cônjuges são divorciados/separados de prévio casamento/coabitação e em que por vezes existem crianças dessa primeira relação as quais, no todo ou em parte, vivem com o novo casal todo ou parte do tempo.
- Começam a ser aceites as famílias homossexuais, com tendência para a adopção de crianças.

De referir que os novos excluídos da sociedade são, essencialmente, pessoas desenraizadas e sem laços familiares efectivos, daí a importância das redes familiares. A família é fundamental no desenvolvimento das crianças/jovens, porque este é dinâmico e se baseia num determinado ambiente em que se dão interações com o meio. Desta forma, a criança integra o que precisa para crescer e progredir.

O ambiente que cerca as crianças/jovens pode ser favorável, ou não, ao crescimento harmonioso porque pode, ou não, considerar as suas necessidades específicas. Assim, a família é a intermediária entre a criança e o mundo. Silva (2001).

A comunicação que se estabelece em família determina as atitudes e os comportamentos das crianças/jovens, dado que são o modelo de referência.

Segundo Silva (2001), o desenvolvimento do sentimento de segurança e autonomia na criança está ligado:

- À qualidade e estabilidade das interações;
- À actualização das experiências anteriores que atenuam ou aumentam o desejo de conhecer;
- À qualidade dos espaços e dos objectos (pessoas e coisas) colocados à sua disposição.

A Organização Mundial de Saúde define “factores de risco” como sendo condições de vida de uma pessoa ou grupo que os expõem a uma maior probabilidade de desenvolver um processo mórbido ou sofrer os seus efeitos.

Pode-se afirmar que determinados factores podem ocasionar situações de crise ao nível individual ou familiar, os quais estão relacionados: com a pessoa, destacando-se os acontecimentos ligados à relação precoce e à primeira infância como os que envolvem maior risco individual; com a família; com a sociedade; com o meio escolar.

Ao nível individual, os seguintes factores podem representar risco para as crianças: separação mãe/filho no pós-parto; perda da mãe antes dos 5 anos; ausência da mãe ou substituto materno; prematuridade com perda de contacto com a mãe; mudanças múltiplas de amas, infantários, escolas; abandono; maus-tratos físicos ou psíquicos; hospitalização ou internamento em instituição.

No âmbito da família, o risco para as crianças pode estar associados a: progenitor com doença grave orgânica/mental; progenitor alcoólico ou toxicod dependente; progenitor preso; separação precoce dos pais; desentendimentos e conflitos conjugais graves; famílias monoparentais; famílias pouco diferenciadas, com baixo nível de estimulação e socialização; famílias numerosas com problemas económicos.

No ambiente escolar, os possíveis factores de risco são: má adaptação social à escola desde início; deficiente qualidade das interações pedagógicas professor/aluno; atitude negativa em relação à escola; desinvestimento escolar.

Ao nível social os factores de risco apresentam-se sob a forma de: precariedade económica e social; problemas de vizinhança com alto índice de delinquência e actividades marginais; problemas urbanísticos e habitacionais – degradação da habitação; ausência de infra-estruturas e saneamento básico; deficiente cobertura em serviços educativos e de ocupação de tempos livres; insuficiência de equipamentos no âmbito da saúde.

Silva (2001), refere-nos que durante o crescimento a criança atravessa situações de crise que podem estar relacionadas com a família e com outros sistemas com que se inter-relaciona (jardim de infância, escola). As crianças/jovens expressam essas situações de crise através de sinais, os quais devem ser correctamente interpretados. Exemplo desses sintomas podem ser os furtos os quais reflectem inadaptação. Os sinais que as crianças/jovens dão são o reflexo das relações que estabelecem com os seus pares e com os adultos.

Segundo Silva (2001), a história mais recente ajuda-nos a compreender o percurso que tem sido feito para proteger as crianças em contextos sociais e familiares nos quais as crenças culturais, as condições sociais e económicas, as práticas educativas ou a perturbação mental dos pais, sustentam uma forma de tratamento que as impede de se desenvolverem de forma harmoniosa, de acordo com o conceito de criança que temos hoje.

Actualmente, a sociedade está alertada para o facto dos maus-tratos não acontecerem somente nos meios familiares, mas também nas instituições de acolhimento de menores, nomeadamente em regime de internato, e ainda nas escolas, nas amas e nas creches, por outro lado, continua a haver trabalho infantil e “*meninos de rua*” abandonados a si mesmos.

A Definição e Classificação dos Maus-Tratos Infantis pode ser consultada no anexo 1.

Diz-nos Sá *et al.* (2005), que entre 1995 e 1999, segundo um relatório divulgado em Setembro de 2003 pelo *Innocenti Research Center – UNICEF*, relativo à incidência de

mortes, devido a maus-tratos, em crianças até aos 15 anos, Portugal ocupava a oitava posição, entre 23 países estudados. Perante este tipo de situações, muitas vezes, é necessário que os menores sejam afastados da família para serem protegidos em instituições de acolhimento.

O Relatório da UNICEF de 2003, acerca da situação mundial dos maus-tratos, revela que, entre os vinte e três países da OCDE, Portugal, os EUA e o México, apresentam níveis de mortes por maus-tratos, cujas médias são dez, a quinze vezes mais altas do que a média dos países com uma taxa de incidência mais baixa (Espanha, Grécia, Itália, Irlanda e Noruega). Combinando a morte por maus-tratos com a “morte devido a causa indeterminada”, Portugal apresenta 3.7% de mortes por 100.000 crianças, sendo entre todos os outros países, aquele que apresenta maior índice de mortes de crianças com idades inferiores a quinze anos.

As consequências psicológicas dos maus-tratos infantis e as condições básicas que permitem às crianças/jovens ter resistências aos maus-tratos podem ser observadas, respectivamente, nos anexos 2 e 3.

#### **4.2 Importância dos Laços Afectivos**

Diz-nos Bowlby (2001) que o amor materno é indispensável ao bebé em crescimento, e que, segundo investigações de Freud, as raízes da nossa vida emocional estão na infância. Assim, o que importa é o comportamento daqueles entre os quais uma criança cresce e, nos primeiros anos, especialmente o comportamento da mãe. Bowlby (2001).

Sá *et al.* (2005), defendem que todos os filhos precisam de pais e de uma família. Para além do nascimento, são os laços afectivos que criam a vinculação efectiva dos filhos aos pais que, nas situações funcionais duram para a vida. Aos olhos das crianças uma boa mãe não é rica ou pobre mas apenas, para si, muito importante e sempre desculpável, quaisquer que tenham sido as suas atitudes porque o amor suplanta os erros. Para uma criança basta que não se sinta amada e compreendida para que se percepcione como abandonada. A



criança tem necessidade de se sentir amada. Para tal é necessário que a mãe a apreenda na sua plenitude criando com ela laços de afecto proporcionando-lhe colo e amor. O abandono leva à solidão e à saudade, por isso uma criança pode crescer sozinha e sentir um vazio interior se não tiver sentido laços de ternura. Para Sá (1993), crescer é ser-se como um rio em que os pais serão as margens; se elas se tornarem apertadas, transbordará; se não as tiver, pode crescer em todas as direcções e, sendo assim, ser tudo é ser coisa nenhuma.

Durante a primeira infância a criança atravessa uma fase crítica no seu desenvolvimento, porque é nesta altura que se criam os alicerces da vida psíquica, essenciais ao desenvolvimento intelectual, emocional e moral. Brazelton & Greenspan (2002). Porém, todas as fases do desenvolvimento têm as suas próprias necessidades. É esperado que os pais promovam relações estáveis, seguras e apropriadas às necessidades de cada idade. No entanto, há famílias, pelas mais variadas razões, em que isto não é praticado, o que abre profundas brechas emocionais.

Bowlby (1982) refere a importância vital de uma relação estável e permanente com a mãe (ou seu substituto) durante toda a infância. O abandono psicológico, a que muitas crianças são votadas, caracteriza-se pela existência de insuficiências, rompimentos afectivos e maus-tratos psicológicos.

Sá *et al.* (2005:16), cit. Kempe & Kempe, (1978)., refere que “... as crianças e as relações que envolvem a sua vida, não receberam, ao longo da história, a importância, o significado e os cuidados que hoje lhes são atribuídos, pelo que o lugar que ocupam na sociedade e na família se tem vindo a alterar. O mesmo sucedeu relativamente ao reconhecimento das diferentes formas de maltratar e, conseqüentemente, ocorreram mudanças significativas ao nível legislativo. Até ao século XIX, não havia leis específicas dirigidas aos menores, uma vez que se partia do princípio de que eram propriedade privada dos pais, considerando-se normal a violência que estes exercessem sobre os filhos. A criança não era reconhecida como um sujeito de direito.”

Bowlby (1980), defende que a criança pode passar por riscos *precoce*s e *riscos tardios*. Os *riscos precoce*s de insegurança podem ter origem na relação que a criança estabelece com os pais, quando há crianças não desejadas ou mal desejadas, pais muito novos e imaturos, mães gravemente deprimidas ou pais psicologicamente perturbados e destituídos de qualidades parentais. Por vezes, estas famílias praticam maus-tratos, para além de não proporcionarem à criança um ambiente protector, nutriente e acolhedor. Estas crianças tornam-se crianças tristes, desorientadas, desorganizadas e, por vezes, agressivas. Os *riscos tardios* surgem perto do início da idade escolar, quando as crianças demonstram não estarem preparadas para aprenderem e conviverem com os outros.

À questão sobre: quando está uma criança em perigo?, Sá *et al.* (2005:18), cit. Sá (2002), diz-nos: “*Quando os pais a expõem, frequentemente, a situações de sofrimento que levam a erodir e a delapidar os seus recursos de saúde, sem que haja quaisquer perspectivas continuadas de reparação*”. Este autor, corrobora as opiniões de Winnicott (1975) e Bowlby (1981), ao defenderem a importância da relação e da interacção mãe-bebé a que se complementa a relação com o pai.<sup>30</sup>

Durante o processo de crescimento, este pode ser atrasado se houver falta de estímulos próprios a cada uma das fases de desenvolvimento pelo que a sociedade tem o dever de intervir, tendo em conta o interesse superior da criança, se a família natural não proceder de forma adequada.

Sá *et al.* (2005:24) cit. Gueux (1950) ao referir que “... *é da privação inicial de amor que nascem sempre a angústia do abandono e a insegurança afectiva.*” A forma de abandono psicológico mais difícil de suportar é a indiferença ou a presença ausente, que por vezes evolui para o formato de delinquência para que haja visibilidade desse mesmo sofrimento. Os pais devem ser responsabilizados para que se evitem projecções de disfunções psicossociais. Os progenitores das crianças/jovens vítimas de maus-tratos são adultos

---

<sup>30</sup> Acerca das contribuições sobre as consequências psicológicas da insuficiência e do rompimento de vínculos afectivos pode ser consultado o anexo 4.

doentes ao nível pessoal ou ao nível das interacções que estabelecem, principalmente no caso da figura paterna.

Certos meios, famílias ou pessoas, na sua relação com os mais novos, bloqueiam a sua capacidade de amar, perdendo-se o lugar dos afectos. O negativo ganha terreno, crescendo as frustrações e os traumas, logo as relações que se estabelecem são destrutivas tanto para o próprio como para com quem interage. O amor afectuoso da família, quando rigoroso, determina regras e limites e, por ser continuado, é consistente e organizador. A falta de qualidade do amor familiar perpetua dificuldades emocionais nas crianças/jovens. A mãe ajuda a criança a crescer quando permite autonomia, o que faz com que a criança não se sinta insegura na sua ausência. É preferível à criança a presença de uma mãe menos boa do que uma mãe que lhe é indiferente porque a indiferença leva a uma dor psíquica muito difícil de suportar.

Brazelton e Greenspan (2004), defendem que as bases mais importantes para o desenvolvimento social e intelectual das crianças são as relações emocionais afectivas porque permitem a existência de confiança, segurança e prazer e resguardam de doenças e perigos. O cruzamento de um ambiente de *stress* e de problemas de carácter neurológico pode levar a comportamentos anti-sociais no seio das famílias.

Segundo Brazelton e Greenspan (2004), os limites punitivos e a hostilidade ou a ausência, a negligência e a falta de firmeza, levam a atitudes anti-sociais.

Strecht (2005), considera fundamental a presença de ambos os pais no desenvolvimento das crianças/jovens para que haja estabilidade, continuidade e previsibilidade nas relações. O carácter contínuo de relações de boa qualidade das crianças/jovens com os pais permite-lhes ancorar em alicerces psíquicos sólidos. Frequentemente, as perturbações familiares são causadas por estruturas psicopatológicas de risco, em que assumem significado as depressivas, as narcísicas ou *border-line* dos adultos. As perturbações psicóticas são menos comuns. Strecht (2005). As problemáticas familiares da actualidade levam, por vezes, a

uma desorganização do funcionamento psíquico das crianças/jovens que podem culminar em patologias.

## **5. Viver em Regime de Internato**

No sentido de substanciar este estudo, importou clarificar os conceitos de infância e de juventude. Segundo Philippe Ariès (1998:10), a antiga sociedade tradicional tinha dificuldade em conceber a criança. A infância reduzia-se a um período de maior fragilidade em que “*a cria humana não se bastava a si própria*”. Antigamente, quando a criança se tornava fisicamente forte, passava a fazer parte do mundo dos adultos e a sua socialização era feita quer pela família, quer por sociabilidades alargadas como por exemplo, a rua, meios que facilitavam valores e saberes às crianças/jovens. Assim, a criança se tornava um *adulto em ponto pequeno*. Durante a infância havia pouco, ou nenhum, investimento em relações afectivas.

De acordo com Ariès (1998), só quando a família se retirou da esfera pública resguardando-se na dimensão privada do lar, o que condicionou o alargamento dos objectivos familiares<sup>31</sup>, é que passou a organizar-se em volta da criança. Esta ganha, a partir de então, uma nova identidade que a retira do anonimato em que mergulhava (Ariès, 1988).

A partir do século XVII houve grandes alterações na forma de ver e de relacionamento com as crianças/jovens. Refere-nos Ariès (1998), que no final da Idade Média surgem dois sentimentos de infância: primeiro, o sentimento da *criança brinquedo* (a criança vista como *algo* pequeno e engraçado); segundo, a valorização psicológica e moral da criança. Podemos assim, de acordo com este estudo, constatar que “*...as idades da vida são uma*

---

<sup>31</sup> Segundo Ariès, esta passagem da esfera pública da *rua* para o espaço privado da casa condicionou o alargamento do leque de funções familiares, passando a constituir-se em torno, não apenas da conservação dos bens através da prática de um ofício comum, das entreajudas quotidianas de género e da protecção da honra e das vidas, mas também as “*afectividades conjugais*” (Ariès, 1998).

*construção social que depende das condições sociais e das conjunturas económicas e culturais que a enquadram*”. IDS (2000:18).

A Juventude, considerada por muitos, como a *segunda idade da vida*, é a etapa etária que se segue à infância. A valorização da juventude está, segundo Machado Pais (1996), relacionada com a passagem da infância para a idade adulta, e também com o alargamento do tempo de escolarização (séc. XVI), o qual permite amplificar o âmbito das sociabilidades: não se restringe apenas ao meio familiar mas abrange também o meio escolar.

Desta forma, a escola e os contextos sociais institucionalizaram a ideia de infância e, nos séculos XVIII e XIX, a noção de adolescência que se relaciona com a fase da industrialização em que o *sistema de aprendizado* deixou de ser suficiente para dar conhecimentos para realização de tarefas mais complexas. A marcar a fronteira biológica entre a infância e a juventude está a *puberdade*, que permite aos indivíduos a procriação, e a *idade* como critérios de diferenciação.

A capacidade dos indivíduos se reproduzirem e produzirem diferencia os jovens dos adultos. Assim, as etapas de passagem da juventude para a vida adulta são a saída da escola e a entrada na vida profissional (a produção) e a saída de casa da família de origem e o casamento (a reprodução). Antes de cumpridas estas etapas, o indivíduo permanece na categoria *de jovem*.

Pode-se, com certeza, afirmar que a juventude é altamente dinâmica e tem características específicas que resultam das socializações a que os jovens são sujeitos (ao mesmo tempo que as condicionam). Na génese do estudo subjaz a hipótese de que, na origem do acolhimento institucional em lar, está a vivência de situações de risco, i. e. de «possibilidade de um acontecimento futuro e incerto» e/ou de perigo<sup>32</sup>, no seio das famílias de origem, para as crianças e jovens acolhidos, mais do que situações de orfandade.

---

<sup>32</sup> À definição de risco associa-se o conceito de perigo, que é definido como «*situação que ameaça a existência de uma pessoa (...)*» in **Dicionário de Língua Portuguesa**, Porto Editora. (1997).

A ideia de perigo e de risco infantil pode ser bastante diminuta, contudo são algo diferentes, na medida em que o perigo é *uma ameaça à existência de alguém*, e o risco (mais abrangente) é *a eminência do perigo efectivo*. O risco e o perigo infantil podem ser policromáticos e aparecer isolados ou conjugados.<sup>33</sup>

Pode ainda dizer-se que as crianças/jovens enfrentam situações de risco e/ou perigo se tiverem determinadas *condutas desviantes*, como por exemplo: uso de estupefacientes – o consumo de substâncias consideradas ilícitas; ingestão de bebidas alcoólicas; prática de facto qualificado pela lei como crime. O conceito de maus-tratos, é uma construção social, associada aos conceitos de risco e de perigo acerca de comportamentos ou de situações que são mediadas pelas normas vigentes e por padrões de comportamento característico de determinada ideologia dominante (Almeida, 1998)<sup>34</sup>. Assim, os maus-tratos às crianças/jovens não são uma realidade nova, mas, antes há uma maior sensibilidade social relativamente aos direitos das crianças/jovens.

Os maus-tratos a crianças/jovens são transversais ao nível social e não devem ser apenas relacionados com situações de carência económica. Contudo, são mais visíveis em conjunturas de pobreza, por estarem menos protegidas e haver maior desfavorecimento.

Segundo o estudo, realizado pelo IDS (2000:21), “*acolhimento institucional para crianças e jovens*” é “*...a assunção das responsabilidades educativas (ao nível jurídico, moral, social e escolar) cometidas normativamente aos progenitores biológicos, por parte dos lares das crianças e/ou jovens que acolhem. Estas responsabilidades, implicando a substituição das famílias de origem, incluem o acompanhamento das crianças e dos jovens quer ao nível do seu desenvolvimento físico (alimentação, cuidados de saúde), quer ao nível psicológico (equilíbrio emocional, desenvolvimento cognitivo e afectivo), tendo em*

---

<sup>33</sup> As manifestações de riscos e perigos para as crianças/jovens, podem ser consultadas no anexo 5.

<sup>34</sup> “*Maltreatment is thus intrinsically a social label. It is not enough that patterns of behaviour are damaging in some objective sense. They must violate norms of appropriateness*” Garbarino, p. 219, cit. in Almeida, 1998).

*conta a adequação à sua idade, género de pertença, origens sociais, percursos de vida e características de personalidade”<sup>35</sup>.*

Relativamente ao intuito final desta investigação, interessa conhecer melhor quem são estas crianças/jovens que vivem em lares nas suas diversas dimensões para na fase empírica podermos expressar e interpretar as suas percepções sócio-educativas.

## **5.1 Populações Específicas**

Consideramos que ao universo das crianças/jovens acolhidos em equipamentos de internato se pode encarar como sendo uma população específica na medida em que *“São crianças colocadas pela segurança social, pelo tribunal ou cujo pedido foi directamente feito pelas famílias. Abrange situações de risco, de negligência, de exclusão, de abandono. As situações de dupla orfandade são hoje mais raras.”* (Santos, 2004 in [www.apagina.pt](http://www.apagina.pt)).

Da mesma forma, percepcionamos os profissionais que desempenham funções neste tipo de estabelecimentos como uma população específica, uma vez que são portadores de uma cultura própria ao nível sócio-profissional.

### **5.1.1 Educandos:**

#### **a) As Problemáticas Conducentes ao Acolhimento**

Segundo Strecht (2005) refere-nos que o adolescente padrão que necessita de apoio residencial mudou radicalmente nos últimos anos. A maioria das instituições estava organizada num modelo assistencial ou caritativo, recebendo casos de rapazes ou raparigas órfãs, ou vindas de famílias com poucos recursos económicos. A resposta comportamental e punitiva era a utilizada como principal forma de organização e relação.

---

<sup>35</sup> Sobre o conceito de *acolhimento institucional para crianças e jovens*, veja-se *Lares de Crianças e Jovens – Caracterização e Dinâmicas de Funcionamento*, Lisboa, CNPCJR/IDS, Junho de 2000.

Nos tempos que correm os casos de crianças/jovens que chegam a acolhimento residencial são acometidos, não apenas por problemáticas inteiramente sociais mas, também, por dificuldades emocionais profundas com características psicossociais, referindo-se, principalmente, a indivíduos do sexo masculino, desintegrados psicologicamente, com historiais de vida, muitas vezes, assinalados pelo abandono, maus-tratos ou abusos, abarcando os sexuais. Estes menores, usualmente apresentam problemas relacionados com dificuldades de aprendizagem, consumos frequentes de drogas, práticas de furtos e roubos, mendicidade, vadiagem e prostituição.

No que respeita às problemáticas que estiveram na origem do acolhimento das crianças/jovens, encontraram-se as situações de *negligência* no topo das causas, seguidas de *outras situações de perigo não especificadas* e de *abandono*. Em quase metade destes lares de crianças/jovens se encontraram acolhidas fratrias. Mais de metade referiam-se a apenas *dois irmãos* acolhidos; mais de um terço respeitavam a *três irmãos*; uma parte inferior correspondia ao acolhimento até *seis irmãos*; em menor número apareciam fratrias *até treze elementos*.

Muitas das crianças/jovens que viviam em lar, passaram por situações de fome, de desabrigo, tendo, algumas, mendigado ou trabalhado com tenra idade. Estas situações problemáticas poderão não ter levado, directamente, à sua institucionalização mas colocaram em perigo a sua integridade e desenvolvimento físico e psíquico.

Através da tomada de conhecimento das situações problemáticas vividas pelas crianças/jovens, em função do género, percebeu-se que, em relação aos maus-tratos mencionados, eram as raparigas que apresentavam valores mais elevados, facto que se explicava por representarem a fatia maior do universo. A tendência apenas se inverteu relativamente ao trabalho precoce: aparentemente eram os rapazes as vítimas mais frequentes do trabalho infantil.

A principal problemática vivida por estas crianças/jovens antes do seu acolhimento em lar terá sido, claramente, a carência alimentar: crianças *até aos 2 anos* de idade acolhidas em



lar viveram situações *de fome*. Muitos destes bebés (e das suas famílias) encontravam-se *desprovidas de casa ou abrigo*; outros viveram na *mendicidade*<sup>36</sup>. As crianças que à data da inquirição tinham *entre 3 e 5 anos de idade* repetiam as mesmas tendências quanto às problemáticas vividas pelas crianças antes do seu acolhimento, ainda que a incidência de situações *de fome* fosse inferior em detrimento de algumas situações de *desprovidamento de casa ou abrigo*.

Nas crianças/jovens com *idade compreendidas entre os 6 e os 17 anos* registou-se a manutenção da vivência de situações de fome e de inexistência de casa e o aumento da experiência de mendicidade antes do seu acolhimento em lar. Em relação aos, *jovens que tinham 18 e mais anos*, assinalou-se uma igual distribuição da vivência anterior de situações *de fome* e de *inexistência de casa ou abrigo* e um valor ligeiramente inferior aos escalões etários intermédios no que concernia às situações de *mendicidade*.

Surge, como problemática central vivida pelas famílias das crianças/jovens acolhidas em lar, a *escassez de recursos económicos*, logo seguida da *falta de carinho e interesse* prestado no seio familiar e por situações de *separação conjugal*. As *discussões conjugais graves* e os *maus-tratos físicos e psicológicos* apresentaram um peso significativo neste espectro de problemáticas familiares.<sup>37</sup>

Na origem do acolhimento directo em instituição as problemáticas, vividas pelas crianças/jovens que viviam em lar, situavam-se, em grande parte, ao nível da *negligência e abandono em contextos sociais de pobreza*.<sup>38</sup> Assim, na origem do acolhimento destas crianças encontrou-se como principal problemática a *negligência*. Seguiram-se *outras*

---

<sup>36</sup> Pela tenra idade destes bebés, depreendeu-se que não seriam os próprios os agentes da mendicidade mas os responsáveis pela sua educação, fazendo-se acompanhar destas crianças.

<sup>37</sup> Ana Nunes de Almeida constatou a frequência de situações de instabilidade ou precariedade do vínculo conjugal em núcleos familiares maltratantes: "*em quase metade dos casos o laço foi ou está a ser quebrado, ou mesmo nunca chegou a existir*" (Almeida, 1998:48). O referido estudo constatou ainda que também em cerca de metade destas famílias se verificavam sinais de violência conjugal (Almeida, 1998).

<sup>38</sup> Constatou-se que tanto as problemáticas na origem do acolhimento no lar das crianças/jovens, como as problemáticas por si vividas (fome, mendicidade, etc.) e pelas suas famílias eram questões que permitiam uma multiplicidade de respostas, i.e. é possível que cada criança e/ou família tenha vivido mais do que uma das situações problemáticas previstas. No que diz respeito às problemáticas na origem do acolhimento regista-se a vivência de uma média de cerca de 3 problemáticas por cada criança.

*situações de perigo não especificadas, situações de abandono das crianças e os maus-tratos físicos e psicológicos. A pobreza surgiu também como um factor com importância significativa que conduziu à institucionalização destas crianças/jovens.*

Eram 2356 as crianças/jovens que estavam acolhidas nos lares por escassez de recursos económicos das suas famílias. De salientar, ainda neste contexto de questionamento acerca da pertinência do acolhimento em lar, a *ingestão de bebidas alcoólicas*<sup>39</sup> e o *absentismo escolar* (14.5%) como outras das problemáticas que justificaram o acolhimento em lar. Todavia, deve-se ter em conta que estas problemáticas podem encontrar-se associadas a outras.

As raparigas acolhidas em lar apresentavam como principal enquadramento justificativo à institucionalização o abuso sexual, questão que apresenta pouca expressividade no ambiente masculino. Às raparigas associavam-se, com alguma expressividade, questões de *ingestão de bebidas alcoólicas* e *outras condutas desviantes, outras situações de perigo e outras situações não especificadas* na origem do acolhimento no lar. A *negligência* e os *maus-tratos físicos e psicológicos* eram os factores seguintes na ordem do acolhimento em lar destas raparigas. Os rapazes eram acolhidos nos lares, essencialmente, por questões relacionadas com *abandono escolar, trabalho infantil, uso de estupefacientes* e por *situações de pobreza*. As situações de *abandono* reflectiam uma tendência também significativa no que dizia respeito à institucionalização dos rapazes.

As crianças até aos 2 anos de idade, foram vítimas principalmente de *negligência*, de *abandono* e de *situações de carência económica*. As crianças entre os 3 e os 5 anos foram acolhidas em lar por situações de *negligência*, exposição a *outras situações de perigo não especificadas* e por *maus-tratos físicos e psicológicos*. As crianças e jovens entre os 6 e os 17 anos foram vítimas do mesmo tipo de problemática: condições de *negligência, outras situações de perigo não especificado* e de *abandono*. Os jovens com mais de 18 anos viveram maioritariamente *outras situações de perigo não especificado, situações de*

---

<sup>39</sup> “O alcoolismo é um poderoso e frequentíssimo precipitador de situações de mau trato contra crianças (...)” (Almeida, 1998:52).

*pobreza* e foram vítimas de *abandono*. Terão sido maioritariamente os motivos que originaram o seu acolhimento no lar.

### **b) A Proveniência**

As crianças/jovens que viviam em lares provinham, maioritariamente, de meios urbanos, ainda que a proveniência rural apresentasse, também, valores bastante significativos. O meio de origem das crianças/jovens pareceu não se diferenciar significativamente em função do seu género, mas registou-se que se verificou a sobre-representatividade feminina.

Observou-se que os escalões etários inferiores (as crianças *até aos 10 anos*) acompanhavam a tendência global de predominância da origem urbana; por sua vez, as *crianças com idade superior a 13 anos de idade* invertiam esta tendência, provindo maioritariamente de meios rurais. As crianças na faixa etária *dos 11 e 12 anos* apresentavam valores, de origem urbana e rural, idênticos. Desta forma, concluiu-se que não eram apenas os meios urbanos aqueles onde se geravam situações de risco para as crianças/jovens.

O que diferia, em função do meio de origem, não era tanto a incidência de situações de risco como a natureza das problemáticas que as enquadravam. Quanto à *nacionalidade* destas crianças, a quase totalidade eram portuguesas. Uma minoria era proveniente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e de outros países europeus.

Antes de ingressarem no lar a maioria das crianças/jovens viviam com as famílias biológicas: com ambos os pais, só com a mãe ou só com o pai. Outros viviam em famílias recompostas: com um dos progenitores e uma madrasta ou padrasto. Constatou-se uma maior percentagem de crianças/jovens a viver em famílias recompostas *por via da mãe* do que *por via do pai*.

Outros laços familiares existiam na vivência da criança/jovem antes do ingresso no lar: alguns viviam com seus avós, outros viviam com outros familiares, dos quais uma pequena parte são irmãos. Contudo, existiam crianças/jovens que, à altura do seu acolhimento em lar, viviam com *outras pessoas*, com as quais não tinham laços de sangue. Era, também, significativo o número de crianças/jovens que vivia numa *outra instituição* antes do ingresso no lar onde se encontrava na altura, facto que indiciava trajectórias onde os meios de acolhimento anteriores não apresentavam as características familiares nucleares.

Encontraram-se, ainda, crianças que viveram em situação de *acolhimento familiar* que foram transitórias e, eventualmente, ineficazes. Maioritariamente, as crianças/jovens que viviam em lar vieram directamente do meio familiar para o lar de crianças/jovens. De referir o peso das questões relativas ao *uso de estupefacientes* em meio urbano. A par desta problemática encontraram-se, também, a *prática de factos qualificados como crime* com maior incidência em meios urbanos do que em meios rurais.

Também, a vivência de *maus-tratos físicos e psicológicos* apresentou registo de maior incidência em meio urbano. Por contraponto, no que dizia respeito ao *trabalho infantil*, verificou-se a sua predominância em meios rurais, assim como no que concerne à *ingestão de bebidas alcoólicas*. Constatou-se que os meios rurais pareciam desenvolver mecanismos sociais (de controlo social mais cerrado ou de redes de solidariedade com malhas mais apertadas) que diminuíam a incidência de situações de abandono e de negligência.

### **c) As Medidas de Protecção e a Solicitação do Acolhimento**

Relativamente às medidas de protecção tentadas antes do acolhimento das crianças/jovens em lar, verificou-se que o ponto mais alto se situava na *ausência de medidas anteriores*. Seguiu-se o *acompanhamento da família* das crianças/jovens, o que apontava trabalho prévio de apoio a recomposições e reestruturações familiares, antes do recurso imediato ao lar. Observou-se, também, a *colocação noutras equipamentos* como Jardins-de-infância ou

A.T.L.<sup>40</sup> como forma de acompanhamento e ocupação educacional das crianças e o *acompanhamento técnico* das crianças e suas famílias. O *acolhimento familiar das crianças* anterior ao ingresso no lar apresentou uma importância pouco significativa, restando a medida *tratamento de desintoxicação* com pouca expressão.<sup>41</sup> Outra das medidas tentadas anteriores à institucionalização no lar actual terá sido o *internamento noutra instituição*.<sup>42</sup> As situações em que não foram tomadas quaisquer medidas de protecção anteriores à entrada no lar diziam respeito, maioritariamente, a problemáticas que giravam em torno de *negligências parentais, outras situações de perigo não especificadas, abandono, pobreza, maus-tratos físicos e psicológicos*.

Para além da *Segurança Social* e do *Tribunal*, surgiram como entidades solicitantes do acolhimento das crianças/jovens nos lares os *próprios pais*. Esta última constatação traduziu, por um lado, um auto-reconhecimento de incapacidades de assegurar os papéis que lhes estavam cometidos e, por outro, a manifesta vontade de se demitirem desses papéis. Podia ainda traduzir o significado cultural que os lares de acolhimento de crianças/jovens adquiriram no espectro cultural português, nomeadamente naquele que se situava em ambientes social e culturalmente menos desenvolvidos: o lar era o *colégio* onde os filhos teriam oportunidades de qualificação e de valorização social que não se consideravam habilitadas para lhes proporcionar.<sup>43</sup>

Numa análise por género, verificou-se que, quer para as raparigas, quer para os rapazes, a *Segurança Social* se assumia como a entidade que mais solicitava o acolhimento de crianças em lares. No que dizia respeito às raparigas, os *pais* surgiram como a segunda entidade solicitante, seguindo-se-lhe o *Tribunal*. Para os rapazes, esta tendência inverteu-se

---

<sup>40</sup> A.T.L. – Actividades de Tempos Livres

<sup>41</sup> Apesar do elevado valor apresentado pela ausência de medidas, as restantes decisões tomadas (à excepção do *acolhimento noutra instituição* e da *colocação em família de acolhimento*) apontavam para o acompanhamento, directo ou indirecto, a 42% das famílias das crianças/jovens acolhidos em lar, indiciando, assim, algum trabalho prévio.

<sup>42</sup> Compreendeu-se, ainda, da análise das medidas de protecção tentadas juntos destas crianças/jovens antes do acolhimento no lar, que a sua distribuição por sexo e pelos escalões etários se revelava igualitária, correspondendo as variações às ligeiras superioridades numéricas já mencionadas, quer relativamente ao sexo feminino, quer aos escalões etários mais representados (dos 7 aos 16 anos).

<sup>43</sup> Este fenómeno era mais notório na região Norte do país, onde se verificaram as maiores percentagens de solicitações por parte dos pais (22.4%), de outros familiares (9.3%) e dos próprios jovens (2%).

e era o *Tribunal* que se afigurava como a segunda entidade solicitante do acolhimento institucional; os *pais* surgiram em terceiro lugar nas entidades solicitantes do acolhimento masculino em lar. Um outro aspecto importante, relativamente à análise da solicitação ao acolhimento no lar foi o facto de *as próprias crianças e jovens também o fazerem*. Assim, constatou-se nas raparigas uma superior capacidade de iniciativa.

#### **d) O Género e as Idades de Pertença**

A grande maioria das crianças/jovens foram acolhidas em lar entre os 6 e os 11 anos de idade, seguindo-se-lhes as crianças entre os 3 e os 5 anos. Destacou-se, também, que alguns dos acolhimentos em lar foram efectuados quando os jovens tinham 15 e mais anos; por outro lado, realçaram-se os cerca de 8% de acolhimentos de bebés com menos de 3 anos.

Quanto à caracterização sociográfica das crianças/jovens que estão acolhidos nos lares em Portugal, baseamo-nos essencialmente na pesquisa do IDS (1998/1999), a qual nos dá conta das características fundamentais desta população específica. De acordo com o referido estudo, a maioria das crianças/jovens que residiam em lar eram adolescentes do sexo feminino.

No que se referiu à idade, verificou-se que as faixas etárias mais representadas eram as dos *adolescentes dos 13 aos 15 anos*, e das crianças *dos 6 aos 10 anos de idade*, seguidas dos *pré-adolescentes de 11 e 12 anos*. Os jovens que já haviam *atingido a maioridade* representavam uma pequena parte do total de crianças/jovens acolhidos em lar, tal como os *jovens de 16 e 17 anos*. As *crianças até aos 5 anos* representavam a menor parte desta população. Relativamente às crianças com idade até dois anos e que viviam em lar, o principal motivo que os conduziu ao acolhimento foi a *negligência, outras situações de perigo não especificado, situações de abandono, pobreza e orfandade*.

No que concernia ao género, *até aos 5 anos*, os meninos apresentavam uma sobre-representatividade em relação às meninas. Nos escalões etários *dos 11 aos 12 anos*, a

percentagem nos dois géneros era idêntica. Nos *restantes escalões etários* (os superiores), manteve-se a sobre-representatividade feminina, num *ratio* médio de 1,3 raparigas por cada rapaz. As raparigas com mais de 18 anos tinham um peso superior face aos rapazes da mesma idade (num *ratio* de 1,5 raparigas por cada rapaz). Possivelmente, o facto dos rapazes ingressarem mais cedo no mundo laboral e garantirem uma certa autonomia económica, faz com que se afastem mais cedo, do que as raparigas, das instituições.

### **e) Os Percursos Escolares**

A maioria das crianças/jovens que residiam nos lares era escolarizada, embora tivesse um baixo nível de escolarização. No momento em que foram caracterizados 15% das crianças/jovens não frequentavam a escola. De entre as *raparigas não escolarizadas*, cerca de metade situavam-se em idades compreendidas entre *os 6 e os 10 anos* e muitas correspondiam a *jovens com mais de 18 anos*. Estes eram os escalões etários onde o peso do abandono (ou não frequência) escolar era mais significativo.

Relativamente aos *rapazes não escolarizados*, entre *os 6 e os 10 anos de idade* encontraram-se meninos que não vão à escola e muitos *jovens com mais de 18 anos*. Encontraram-se também *adolescentes dos 11 aos 15 anos* nestas circunstâncias. Quanto ao abandono ou absentismo escolar, verificou-se que são mais as raparigas do que os rapazes que deixavam a escola.

A maioria destes adolescentes detinha o *1º Ciclo Completo*, a constituição do *2º Ciclo* era o segundo nível de habilitações mais frequente, seguindo-se a *Escolaridade Obrigatória* não concluída e o *Pré-Escolar*. O *Ensino Secundário Não Concluído* tinha um peso significativo. As crianças/jovens *Sem Escolaridade* apresentavam valores idênticos para ambos os sexos<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> Das crianças e jovens *Sem Escolaridade* que viviam em lar, 38% diziam respeito a crianças até aos 5 anos de idade, para as quais não existe obrigatoriedade de frequência escolar, e cerca de 32% correspondiam a jovens com mais de 18 anos. Registou-se, no entanto, que 12% das crianças/jovens que não tinham qualquer grau de escolaridade tinham entre 6 e 10 anos; cerca de 14% tinham entre 11 e 15 anos; 5% dos jovens acolhidos em lar que não tinham qualquer grau de escolaridade tinham entre 16 e 17 anos.

Tendo como indicador do sucesso escolar, os níveis de escolaridade dos jovens mais velhos (*com idade superior ou igual a 18 anos*), verificou-se que, embora uma parte significativa tenha concluído o ensino secundário, a grande maioria não concluiu a escolaridade obrigatória. *Os jovens com 16 e 17 anos* tinham, também, maioritariamente, como habilitação máxima o 2º Ciclo não tendo muitos terminado a escolaridade obrigatória.

Quanto aos adolescentes com idades compreendidas entre os *13 e os 15 anos*, observou-se que apenas uma pequena parte detinha a escolaridade obrigatória, nível escolar a que corresponde a sua idade. A grande maioria encontrava-se um ciclo atrasada em relação à idade, ou seja, tinha como habilitações o 2º Ciclo e outra parte detinha apenas o 1º Ciclo Completo. No total, existiam 72% de adolescentes nesta faixa etária cuja trajectória escolar se caracterizava por reprovações e/ou desistências.

*Os pré-adolescentes com 11 e 12 anos*, que, num percurso escolar linear deveriam frequentar o 2º ciclo, detinham maioritariamente o 1º Ciclo, sendo que alguns mostraram ter um percurso sem interrupções, detinham o 2º Ciclo Completo. De realçar ainda nesta faixa etária a existência de 16% de crianças sem qualquer escolaridade.

No que concernia às crianças *entre os 6 e os 10 anos*, a maioria encontrava-se no nível de escolaridade correspondente à sua idade (1º Ciclo). Apesar de estes valores indiciarem que as interrupções no percurso escolar tinham mais incidência a partir do ensino secundário, é importante referir a existência de crianças, nesta faixa etária, sem escolaridade assim como alguns que apenas sabiam ler e escrever.

79% das crianças acolhidas em lar com idades compreendidas *entre os 3 e os 5 anos* encontravam-se a frequentar o ensino pré-escolar. Assim, verificou-se, que a grande maioria destas crianças frequentavam (ou frequentaram) o *Ensino Regular* (que inclui o Ensino Básico, o 2º Ciclo, o Ensino Secundário e os Currículos Alternativos). Tomou-se conhecimento de que 175 jovens frequentavam o *Ensino Técnico Profissional* e 284 a



obtinham qualificação através de *Cursos de Formação Profissional*, como formas de um mais rápido acesso ao universo laboral.

O *Ensino Recorrente* era, também, uma realidade para estes jovens acolhidos em lares, fruto de eventuais interrupções nas suas trajectórias escolares, assim como o Ensino Especial, destinado crianças/jovens com algum tipo de deficiência. Em relação à frequência de *Ensino Universitário*, apenas 143 dos jovens que viviam em lar, o frequentavam.

Era este o panorama dos níveis de escolaridade destas crianças/jovens que viviam em lares que, de uma forma geral se caracterizava por níveis baixos de qualificação e escolarização. Há, no entanto, que referir que se verificaram, na generalidade dos casos, *evoluções positivas ao nível escolar após o ingresso no lar*. De facto, mais de metade destes jovens teve maior progressão nos estudos, enquanto em alguns casos se verificou, pelo menos, diminuição do absentismo escolar.

#### **f) A Duração do Acolhimento**

A passagem por uma instituição de acolhimento deverá ser sempre encarada como sendo passageira. Enquanto esta dure, os contactos familiares e com os meios de origem podem e devem perdurar, embora as normas em que se realizam tenham de ser distinguidas caso a caso, sabendo que isso envolve lidar com expectativa, fantasia, mas também decepção, desesperança ou vazio afectivo. Porém, casos existem em que o retorno à família nuclear ou alargada não é possível, por inviabilidade dos adultos: falecimentos, reclusões ou inação de capacidades parentais.

No desfecho de um caminho institucional, o percurso desenvolvido deve traduzir um esforço de apontar aos jovens o esforço que a vida não tem de ser a reprodução de conjunturas de abandono e mal-estar, fornecendo-lhes os meios emocionais e afectivos para uma melhor reintegração futura ao nível pessoal e social.

A grande maioria destes jovens ficava no lar por períodos superiores a 2 anos, evidência que se apresentava em conformidade com o carácter definitivo deste tipo de instituição, no que dizia respeito ao acolhimento.<sup>45</sup> Das crianças/jovens que viviam no lar havia mais de dois anos, quase metade estavam acolhidas havia entre 3 a 5 anos; outra parte significativa vivia em lar havia entre 6 a 8 anos; alguns havia entre 9 a 11 anos; a menor parte estava acolhida no lar havia 12 ou mais anos.

A maioria das crianças/jovens acolhidas havia mais de 2 anos em lar, viviam institucionalizadas desde os 6, 7 ou 8 anos de idade; entre os 3 e os 5 anos de idade foram acolhidas quase um terço das crianças/jovens que viviam no lar havia mais de dois anos, apresentando idêntica percentagem de jovens acolhidos entre os 9 e os 11 anos de idade. De novo se destacou a existência de algumas crianças/jovens que viviam havia mais de dois anos em lar e que foram acolhidos após terem atingido os 15 anos de idade.

Para Sá *et al.* (2005), as situações de emergência com as quais se identificam as crianças/jovens prolongam-se no tempo porque as condições de melhorias nas famílias demoram a ser também elas demoradas. Desta forma, o acolhimento institucional ganha terreno no tempo – espaços em que as crianças/jovens dividem afectos com os pares e com os adultos prestadores de cuidados, espartilhados por turnos laborais, o que possivelmente irá produzir identidades construídas sobre dor: “...a erosão do Ser para Sobreviver.”. Sá *et al.* (2005:5).

De acordo com Strecht (2005:46), “*Os mais novos necessitam de brincar, jogar, estar, conviver, pois essa é a base de uma identidade individual que dá ou não um sentido de pertença e de uma identidade social tão importantes para as suas referências interiores.*”

---

<sup>45</sup> De facto, nas situações em que a necessidade de afastamento entre as crianças/jovens e suas famílias de origem (ou do acolhimento destes por ausência de meio de acolhimento), era de carácter meramente temporário (nas situações em que se revelou, em termos técnicos, necessário o trabalho com a unidade familiar, por exemplo, ou a realização de contactos com outros familiares para o acolhimento das crianças), a resposta adequada serão os Centros de Acolhimento Temporário e não os Lares.

Desta forma muitos profissionais identificam na maior parte das crianças acolhidas as seguintes manifestações: choro, agitação, tristeza, solidão, insegurança, sentimentos de abandono, alterações de comportamento e dificuldades relacionais. Assim, a maioria das crianças/jovens acolhidas não é agressiva no contacto com os pais, aproxima-se dos adultos no momento e durante o acolhimento, estabelece fortes laços afectivos com os adultos durante o acolhimento e tem facilidade em confiar nos adultos durante o acolhimento.

De acordo com Sá *et al.* (2005:29) “...a maior parte das crianças manifesta desejo em aprender, mas apresenta dificuldades de aprendizagem. O fracasso escolar e, em menor medida, o desinteresse ou o desinvestimento escolares, são muito frequentes...”. A respeito das dificuldades escolares, Strecht (2002) salienta que na maioria dos casos, o que está em causa não são falhas do ponto de vista cognitivo, mas sim a ausência de um bem-estar emocional que crie disponibilidade interior para manter um desejo de conhecer e prazer de aprender.

A maior parte das crianças/jovens questionam os adultos sobre o seu futuro durante o acolhimento. Para Bowlby (1982), uma das causas mais comuns de fúria nas crianças é a frustração do seu desejo de amor e de cuidados; a sua ansiedade, geralmente, reflecte a incerteza quanto à disponibilidade dos pais.

No que respeita às decisões quanto aos projectos de vida, estas dependem das condições individuais de cada caso. Quanto às relações que os profissionais/prestadores de cuidados estabelecem com as crianças/jovens, muitos profissionais emocionam-se durante o acolhimento das crianças e na sua despedida, pensam nas crianças acolhidas fora do horário do trabalho, sentem necessidade de se distanciarem das crianças acolhidas, pensam na adopção de uma das crianças acolhidas, sentem necessidade de partilhar sentimentos dentro da própria equipa de trabalho e sofrem um grande desgaste emocional. Os profissionais parecem encontrar outras fontes de satisfação profissional, sendo, provavelmente, uma delas, o investimento nas crianças.

Em saúde mental, o basilar é a prevenção; quando esta falha, os melhores resultados são obtidos quanto mais cedo se colmatar essa omissão. Por consequência, seria indispensável que, nas crianças acolhidas, se pudesse “desvanecer” o mais rapidamente possível as conjunturas abandonadas.

Strecht (2002), diz-nos que não ser gostado implica insegurança. Insegurança leva a maior dependência emocional. Esta fomenta a regressão, o desejo de involuir, estagnar, ou então, o medo de conhecer, o desejo de ignorar, esquecer ou, em último caso, agredir, destruir, morrer; a segurança promove a autonomia. A autonomia promove o gosto de descobrir, conhecer. Conhecer favorece o desejo de crescer, pensar, sonhar, criar, viver.

De acordo com Strecht (2003), em Portugal, os menores acolhidos institucionalmente atingem um número já superior a 20.000, o que coloca o país no fim da lista dos países da U.E.

Muitos jovens institucionalizados, por manifestarem problemas comportamentais graves, correm o risco de passarem por várias instituições que, por não terem recursos humanos e físicos contentores, os referenciam a outras estruturas, levando a um ciclo libertino de perdas, separações, abandonos sucessivos “...*que lhes reforçam a ideia de que não são queridos, amados, porque têm exclusivamente coisas más ou negativas.*”. Strecht (2003:45).

### **5.1.2 Educadores**

Os adultos educadores, são demasiadas vezes esquecidos: “*Gente...com qualificação frequentemente parca perante o grau de exigência deste trabalho, nomeadamente no que diz respeito ao conhecimento da dinâmica interna destes adolescentes, a necessitar constante supervisão e apoio para saber lidar de forma coerente e suficientemente adequada com estas situações.*” Strecht (2005:173).

Quanto às relações que os profissionais/prestadores de cuidados estabelecem com as crianças/jovens, muitos profissionais emocionam-se durante o acolhimento das crianças e na sua despedida, pensam nas crianças acolhidas fora do horário do trabalho, sentem necessidade de se distanciarem das crianças acolhidas, pensam na adopção de uma das crianças acolhidas, sentem necessidade de partilhar sentimentos dentro da própria equipa de trabalho e sofrem um grande desgaste emocional. Os profissionais parecem encontrar outras fontes de satisfação profissional, sendo, provavelmente, uma delas, o investimento nas crianças.

A passagem por uma, ou mais, instituições é transitória – as crianças/jovens nunca são “deles”. Os contactos e relações com as famílias e com os meios de origem devem ser restabelecidos e estimulados, embora demarcados ao nível do individual. Para Sá (1999), os bons educadores nunca têm certezas pois, quanto maiores forem as dúvidas, mais consistentes terão de ser as suas convicções.

O educador é a representação do mundo adulto e um modelo com duas funções principais: de acolhimento (afectiva, gratificante e satisfatória) e de limitação (organizadora e autoritária). Ambas são complementares se forem articuladas de forma a facilitar os processos de socialização. A intervenção dos educadores supõe a existência de limites que facilitem e garantam a convivência e a resolução de conflitos num espaço de aprendizagem, o que implica: capacidade de escuta, capacidade de espera, respeito, diálogo, ou seja, tudo aquilo que supõe a aprendizagem de padrões de comunicação inter-relacional, ao nível pessoal e social.

O educador é um profissional qualificado, que trabalha em equipa, e organiza e analisa a realidade da criança dentro da comunidade educativa, tendo em conta os objectivos gerais e a metodologia em vigor no projecto educativo de cada instituição. O educador, com o apoio da equipa técnica e da direcção, deve participar na elaboração dos programas educativos, pondo em prática as linhas pedagógicas anteriormente definidas. O educador deve colaborar com a equipa para que o menor mantenha relações familiares adequadas, ajudando-o a redescobrir a realidade familiar de uma forma objectiva e critica. Deve tentar

que o menor participe em todas as dinâmicas educativas escolares e extra-escolares. Deve interessar-se pelas atitudes de cada menor para os orientar e ajudar a atingir os objectivos fixados pela escola. Tem, também, como função facilitar um processo de socialização integrador, seleccionando instituições e actividades, visitas culturais, passeios, acampamentos, etc. O educador deve investir no desenvolvimento dos menores tendo em atenção a sua saúde física e psíquica, procurando assistência médica, incentivando a higiene pessoal, etc. É fundamental que o educador conheça os instrumentos documentais de funcionamento, educação e objectivos da instituição e a situação específica dos menores.

A Portaria dos Ministérios das Finanças e da Segurança Social e do Trabalho de 26 de Março de 2003, refere-nos que as funções do Técnico de Educação são: Planificar, desenvolver e avaliar a intervenção educativa nos Lares; Coordenar e acompanhar todas as actividades educativas e sociais de cariz residencial; Acompanhar os educandos nas actividades de vida diária, fins-de-semana e férias; Orientar os educandos tendo em vista o desenvolvimento harmonioso e integral da sua personalidade e do seu carácter; Acompanhar o percurso escolar e profissional dos educandos propondo as medidas adequadas para colmatar eventuais lacunas e colaborando com os professores e equipa técnica na orientação educativa definida; Zelar pela higiene das instalações do Lar e estimular o gosto pela higiene pessoal e por uma apresentação cuidada dos educandos; Assegurar a organização do lar e a disciplina individual e colectiva, fomentando o respeito pelas normas de convivência, cidadania e de respeito comum; Ser um modelo de referência e dar exemplo de pessoa bem formada, equilibrada e útil à sociedade; Promover e acompanhar a saúde dos educandos, colaborando na preparação do processo sanitário e promovendo o oportuno cumprimento do calendário de vacinações e de outros actos clínicos; Promover a educação moral e social dos educandos de acordo com os valores humanos fundamentais; Colaborar nas acções de inserção social e comunitária dos educandos; Elaborar e propor, no início de cada ano, o Programa Educativo e de Actividades do Lar e elaborar os respectivos Relatórios; Promover a participação das famílias no percurso pessoal e escolar dos educandos, assegurando que esta relação contribua para o equilíbrio emocional dos mesmos; Providenciar a conservação e boa

utilização dos Equipamentos do Lar; Administrar e gerir, sob a supervisão da Direcção do respectivo Colégio, os recursos e equipamentos atribuídos ao Lar e propor, atempadamente, a sua substituição, reposição, reparação ou novas aquisições.

Strecht, (2003:100), fala-nos da “...ridícula proporção entre adultos e adolescentes que, nalguns casos, era de 1/18, quando noutros países ou locais que conheci eram de 1 /1.” Nesta medida, quantos menos forem os adultos disponíveis, mais riscos correrão os próprios e os educandos, dado que haverá menos capacidade de comunicação e contenção.

Cabe aos educadores fazerem reforço narcísico nos educandos quando os valorizam; devem ser contentores e com capacidade para delimitar regras, ao darem uma autoridade protectora capaz de gerar “...a relação de forças entre o grupo...”. Devem tentar evitar a exclusão e responder, em tempo útil, aos conteúdos que aparecem nos significados simbólicos de todos os feitos.

De acordo com Strecht (2003:123), na Mulberry Bush School, em Inglaterra, são estimulados os seguintes princípios no estabelecimento das relações pedagógicas:

- A necessidade de vinculação, que conduz a uma cultura de pertença – visa criar pontes de ligação afectiva, pois da qualidade dessa ligação podem aparecer relações de segurança com adultos e colegas;
- A necessidade de contenção, para uma cultura de contenção – a competência de realizar experiências dolorosas está dependente da presença de um adulto que consiga estar em contacto com a totalidade das suas experiências emocionais;
- A necessidade de comunicação, para uma cultura de abertura – sem esta o mundo interior dos adolescentes e das suas relações será um plano de não ditos, mal ditos e de pensamentos não comunicados ou de actos não pensados;
- A necessidade de envolvimento, para uma cultura de participação – pretende-se lembrar o conceito do grupo como um todo, adolescentes e adultos, num funcionamento de interdependência;

- A necessidade de partilha, para uma cultura democrática e hierárquica – num sistema que para não ser anárquico deve ter relações hierárquicas, incluídas num estilo de participação democrática.

Barbara Dockar-Drisdale, citada por Strecht (2003:126), refere-nos que “*não chega dar boas experiências às crianças com privações emocionais, é preciso também ajudá-las a guardar essas coisas boas no seu interior; caso contrário, tudo se pode perder novamente...*”. É muito útil que os educadores induzam uma autoridade protectora, de uma forma participada, em que todos são ouvidos e as decisões tomadas.

As defesas das crianças/jovens, sobretudo dos adolescentes, são, muitas vezes, interpretadas pelos adultos como embuste ou manipulação. Se os adultos educadores fizerem este tipo de interpretação perde-se uma boa possibilidade de decifrar e modificar a angústia que lhe está subjacente. O “segredo” do sucesso da intervenção terapêutica prende-se com a experiência de assimilação psíquica, através da existência quotidiana num espaço de limites bem esboçados, na relação com adultos disponíveis, de ambos os sexos, que estejam em permanente apreciação das dinâmicas de grupo.

É fundamental que os educadores contem com o apoio e supervisão de outros técnicos envolvidos no trabalho directo, porque este é um tipo de profissão que implica alto desgaste emocional, para que todos se sintam agregados e para que, serenamente, estes processos possam ser decompostos. Diz-nos Strecht (2003), que a relação educadores-educandos não pode ser nem muito distante, como aqueles que nem conhecem as caras dos diferentes rapazes, nem demasiado próximo ou confundido, como a técnica que dançava lambada com os miúdos.

Enquanto adultos, é possível que alguns educadores não suportem as projecções de alguns educandos e tendam a omiti-las ou a reagir de forma agressiva, dando lugar à falta de respeito e ao desejo de punição, ou sentimentos de falha que podem aumentar a vulnerabilidade narcísica dos adultos. As ideias feitas de que “*os miúdos estão cada vez pior*”, que não obedecem ou “*não agradecem*” as intervenções, “*não têm medo nem*



*respeito*”, pode corroer todo o bem-estar emocional dos educadores e dar azo a situações críticas.

Numa escolha profissional exigente e desgastante, os educadores precisam, também eles, de acompanhamento. Muitas vezes, os técnicos de educação trabalham em turnos, com salários considerados baixos, em condições de contrato precário, o que contribui para que sintam inseguros e pouco reconhecidos. É necessária a existência de equilíbrio emocional dos educadores para que haja bem-estar para os educandos pois, *“Como numa família, se pai e mãe não estiverem presentes, não sentirem amparo e gosto de estar, tudo será muito difícil. Por isso, a qualidade terapêutica do dia a dia nestes locais depende da qualidade humana, individual e de grupo, dos adultos que ali trabalham.”* Strecht (2003:160).

As equipas educativas devem ser mistas no sentido de proporcionarem modelos de identificação, masculinos e femininos, contudo, *“...quando um ambiente masculino é interrompido pela presença consistente de mulheres, a agressividade diminui. Contudo, para as senhoras que trabalham neste campo, há duas áreas da relação emocional que convém tornar sempre consciente: a possibilidade de intensas transferências maternas, com o que isso pode representar de positivo ou de complicado; a erotização das relações afectivas, que se podem tornar impregnadas de referências explicitamente sexuais.”* Strecht (2003:161).

#### **a) A Importância dos Afectos na Relação Educadores-Educandos**

Segundo Brazelton e Greenspan (2004:27), *“...para atravessar com êxito as fases da primeira infância, as crianças não precisam apenas de não passar privações; precisam de cuidados sensíveis e afectivos para poderem formar as capacidades de confiança, empatia e solidariedade. Estudos mais recentes concluíram que os padrões familiares que subestimam os afectos podem comprometer significativamente as capacidades cognitiva e emocional.”* Desta forma, a carência ou a adulteração das vivências necessárias pode dar proveniência a uma série de *deficits*.

As relações firmes, empáticas e afectivas, permitem às crianças aprenderem a ser mais afáveis e interdependentes, acabando por transmitirem os seus sentimentos, reflectirem nos seus próprios desejos e desenvolverem o seu relacionamento com outras crianças e com adultos. As inter-relações pessoais também auxiliam as crianças a diferenciar os comportamentos adequados dos inadequados. Normalmente sentimos afinidade por aqueles que conosco mantêm relações empáticas. As crianças têm capacidade para assimilar comportamentos altruísticos, de fazer “*o que está certo*”, mas a preocupação com outro ser humano só é alcançada através de relações permanentes e securizantes.

De acordo com Brazelton e Greenspan (2004:33) “*O sentido de identidade, de vontade, de finalidade, de afirmação, e o começo do pensamento lógico causal advêm todos destas maravilhosas interacções recíprocas.*” As interacções indispensáveis só podem ser inteiramente realizadas quando o adulto que vela a criança dispõe de muito tempo para lhe dirigir. As amas que têm a seu cargo muitas crianças pequenas não costumam ter tempo para estas longas séries de interacção. Da mesma forma, uma mãe ou um pai abatidos ou uma outra pessoa que tome conta da criança e esteja sobrecarregada com outras, podem não ter a energia bastante para processos de interacção e ajuste, formando-se relações marcadas por uma certa impessoalidade.

Para as crianças/jovens é muito negativo não terem pessoas que lhes demonstrem amor e segurança. Quando se verifica nas instituições que as crianças/jovens não estabelecem um relacionamento privilegiado e seguro com os prestadores de cuidados criam-se condições para o desequilíbrio emocional.

As crianças preferem ficar com progenitores negligentes ou maltratantes a serem levadas para um meio que lhes é desconhecido, como sejam as instituições de acolhimento, porque o grande receio da criança é perder a relação privilegiada. Se a pessoa que trabalha com a criança mostra adversidade e se desvia quando esta está descontente, a criança sente que a sua exasperação causa uma perda e um afastamento.

Quando os adultos educadores, que prestam cuidados às crianças, estão demasiadamente centrados em si próprios e não dedicam atenção às manifestações emanadas pelas crianças, a relação estabelecida pode ser afectiva sem que seja equilibrada porque não existe um verdadeiro entrosamento relacional. Por isso em grandes instituições de acolhimento se verificam enormes lacunas emocionais. Por vezes, deparamo-nos com educadores afectuosos, carinhosos, flexíveis e emocionalmente sensíveis embora não tivessem tido formação específica na sua área profissional.

Para os educadores que trabalham em instituições de acolhimento de crianças/jovens é fácil chegar a um ponto de extenuação que pode assumir muitas formas, tais como negligenciar as crianças, maltratá-las e, até, em casos extremos, odiá-las. Por tal, é importante que as pessoas que trabalham nestas instituições tenham reuniões semanais com colegas de outras instituições e com um mentor, para tomarem conselhos sobre os seus problemas profissionais.

No sentido de se ajudar os educadores é necessário dar-lhes orientações, objectivos e uma motivação clara que se reflecta no bem-estar das crianças/jovens acolhidos. Aos educadores não basta serem pessoas humanas, afáveis e seguras de si, porque tudo isso se vai esbatendo com o decorrer do tempo. Antes, é fundamental que ponham essas capacidades e qualidades em pratica segundo objectivos a atingirem junto da população-alvo. Da mesma forma, é essencial que o seu processo de desempenho seja qualitativamente avaliado.

Tendo em conta os conhecimentos adquiridos sobre a utilidade de cuidados afectivos estáveis e de interacções emocionais sensíveis, as intervenções técnicas que pautam o funcionamento dos lares de acolhimento de crianças/jovens devem poder reger-se por estes princípios. Por isso é necessário implementar estágios de formação, apoio permanente aos trabalhadores do sector e uma observação regular do seu desempenho, no contexto de modelos específicos.” Brazelton e Greenspan (2004).

Pelo que tem vindo a ser dito, é fundamental que nas instituições impere uma verdadeira afectividade, para que as crianças não sejam feridas por uma assistência impessoal. A título

de exemplo, numa instituição de acolhimento de crianças/jovens é importante que cada criança acolhida fique entregue a um adulto que cuide dela com afecto, e não tenha mais de duas outras crianças por sua conta, e enquanto a criança permaneça nesse lar é sempre acompanhada pela mesma pessoa.

As crianças devem ser alvo de cuidados afectivos e constantes, incluindo interacções directas e “facilitadoras” durante o máximo do tempo disponível. Em cada período do desenvolvimento das crianças/jovens, são necessárias determinadas experiências para que aprendam a relacionar-se com os outros com equilíbrio; é necessário que os educadores lhes proporcionem experiências afectivas e empáticas. Para interpretar os sinais sociais precisam de ser envolvidas em jogos e transacções interactivas. Para desenvolverem a razão, necessitam que os crescidos se tornem companheiros nos jogos de faz-de-conta e nas controvérsias.

Para Brazelton e Greenspan (2004), a segurança interior que faz com que a criança preste atenção, também lhe dá a capacidade de ser terna, confiante, e estabelecer intimidade, quer com adultos, quer com outras crianças. Ajudar as crianças/jovens a atravessarem “fases” e a desenvolverem estas capacidades basilares exige muito tempo e energia ao adulto. À medida que vão ficando mais velhas as crianças, que são disciplinadas através do medo, tornam-se mais vulneráveis a dificuldades relacionadas com o abuso do álcool e de drogas e a comportamentos delinquentes. Pelo contrário, quando a disciplina é estabelecida como uma aprendizagem e é fortalecida com empatia e carinho, as crianças sentem-se bem por seguirem as normas.

*“A disciplina tem a ver com ensinar, não com punir.”* Brazelton e Greenspan (2004:189). Em lugar de punirem, os educadores têm de aproveitar todas as ocasiões para explicarem às crianças/jovens que *“...cada vez que fizeres isto, tenho de te impedir, até que sejas capaz de te controlares a ti mesmo”*. Brazelton e Greenspan (2004:189).

Logo, na circunstância em que surge a indispensabilidade de disciplina, a primeira atitude deve ser usar medidas que interrompam rapidamente o ciclo (contenção, isolamento,

afastamento). A segunda postura deve ser explicar isto à criança. A disciplina deve ser vista como um objectivo a atingir a longo prazo. O capital objectivo é ensinar a criança a controlar/orientar os seus próprios impulsos.

Em instituições orientadas pelo sistema educação e/ou pelo sistema de justiça, a protecção às crianças/jovens, por parte dos prestadores de cuidados, deve ser uma constante para que sejam experienciadas relações afectivas contínuas e estruturantes. Desta forma, as interacções estabelecidas entre as crianças/jovens com os adultos devem ser promotoras de oportunidades de crescimento e de desenvolvimento.

Strecht (2005), refere-nos que *as consequências da privação emocional são ainda mais devastadoras devido à dor emocional e à desorganização que causam. Tais privações enfraquecem o espírito humano e a capacidade de criar gerações futuras. Cuidar das crianças implica não separar as necessidades físicas das necessidades emocionais.* De facto, são os paradigmas ou os géneros de comunicação afectiva que se constituem na infância que regularizam parte dos comportamentos adolescentes. Por isso, é crucial que os educadores reconheçam, de forma securizante e confiante, o valor e respeitem os espaços próprios dos adolescentes, assim como a necessidade que estes têm de um tempo que é diferente do tempo dos adultos na medida em que é terreno propício a consolidações.

Como nos diz Strecht (2005:37), “... aos 13 ou 15 anos, existe ainda uma maleabilidade e plasticidade do «eu», que permite manter abertas muitas portas, quer elas signifiquem passos em frente, quer tenham por fim regressões, paragens ou desvios desse mesmo crescimento;...” O tempo tem um significado diferente na adolescência e na idade adulta porque possibilita a incorporação da diferença de gerações, com a correspondente jurisdição de papéis, e o choque entre posições, que é importante para o desenvolvimento emocional dos jovens. Em busca de autonomia, os adolescentes opõem-se aos adultos e, por vezes, confrontam-nos. Este processo de afirmação será tranquilo na adolescência se tiver havido, igualmente, uma boa infância com equilíbrio e estabilidade afectiva, construída em modelos parentais em que fosse perceptível a definição de normas, físicas e psicológicas, delimitadas através do fundamento de princípios e limites.

Strecht (2005), advoga que, ao contrário do que por vezes se pensa, muitos adolescentes prezam e tiram partido e proveito da relação com os adultos; isto é, mesmo contestando-os, enfrentando-os até, necessitam de os ter por perto, como fonte de segurança, afecto e de modelos a apreender.

A segurança emocional das crianças/jovens inclui que os educadores possuam boa inteligência de comunicação afectiva: valorização de manifestações quer sejam positivas ou negativas pois os jovens esperam dos adultos um “...*constante reforço narcísico, que passa por não ignorar ou subestimar pontos fracos e por ajudar a desenvolver competências que os permitam ultrapassar.*” Strecht (2005:42).

A prevenção deve ocupar um lugar charneira nas atitudes dos educadores. Com início na infância, a prevenção, a cargo de pessoas de referência, deve incidir sobre alguns aspectos fulcrais, assentes na consistência dos modelos de relação familiares e na força dos laços afectivos. Assim, é importante o afecto e as identificações com as referências duais de género; é relevante um bom nível de percepção e comunicação entre educadores e educandos; é fundamental a quebra ou o controlo de estímulos e estigmas, sociais e culturais. Com regras e limites, inculcados desde tenra idade, as crianças/jovens sentir-se-ão protegidos e contidos a nível físico e emocional.

De forma a privilegiar as relações interpessoais entre educandos e entre educandos e educadores o número de acolhidos em instituições não deve ser muito grande. Antes deve ter a estrutura de uma pequena unidade familiar, com uma relação equilibrada entre os géneros sexuais e com adultos com funções técnicas. “*Não constitui entrave a essa organização o facto dos espaços poderem ser mistos; mesmo implicando mais dificuldades, essa é a resposta que melhor se adequa à globalidade do crescimento emocional global, incluindo o afectivo e sexual.*” Strecht (2005:172). A forma de actuação da equipa educativa para com as crianças/jovens deve ser orientada por pressupostos terapêuticos, fazendo da qualidade de relação entre educadores e educandos a base de refazimento e reedificação emocional.

Tendo esta linha de orientação sempre presente é absolutamente fundamental conhecer e atar expressões comportamentais às suas causas emocionais, para que possa haver actuações construtivas. Nesta perspectiva as actuações punitivas são superadas e evitadas por factores como a confiança, segurança, estabilidade, previsibilidade, contenção emocional e afectiva, sempre actuais nas relações pedagógicas, pois os educadores serão os protótipos do equilíbrio e da maturidade que permitirão desvanecer as lamentáveis experiências do passado, ao mesmo tempo que ajudam a construir um futuro mais positivo. *“Para que a estadia em instituição não seja um mero congelamento temporal da vida do adolescente, repetindo-se trajectos de risco durante ou logo após a sua saída.”* Strecht (2005:172).

Relativamente ao período temporal que as crianças/jovens passam em instituições de acolhimento, Strecht (2003:226) propõe seis factores fulcrais, sobre a forma de “celebrações”, como sendo itens facilitadores de um aumento da qualidade de vida e das relações individuais e interpessoais:

- Celebração da presença: *“... é importante que cada adolescente sinta que a sua existência não é indiferente, e que está sempre presente, acolhido e contido, na mente dos que ali trabalham.”*
- Celebração das ligações: *“... a necessidade de expressar o que se sente ou pensa de uma forma não violenta ou agressiva... valorizar ligações preferenciais a alguns adultos, a outros rapazes ou a outras pessoas fora do ambiente do centro..., Ter a noção de que é da qualidade de (re)criação dessas ligações que depende o dia a dia terapêutico.”*
- Celebração da criatividade: *“Criatividade como expressão do sonho e da fantasia, como possibilidade de desenvolver a capacidade simbólica.”*
- Celebração do conhecimento: *“Pelo conhecimento do próprio, dos outros, do mundo, adquirido progressivamente numa tarefa de aprendizagem, em que predomina o pensamento sobre a acção, e se desenvolve o gosto a par do prazer de aprender.”*
- Celebração da esperança: *“Porque a mudança é possível, ... Cada adolescente tem ainda um enorme potencial para se desenvolver, e por muito grave que seja a sua situação de vida, há ainda sempre muito para fazer.”*

- Celebração do humor e do amor: *“Como tributo aos momentos engraçados, positivos que é sempre possível viver, com eles e por eles, e ao amor como a única forma possível de tudo atingir.”*

Concludentemente, no capítulo III, que agora finda, abordámos os modelos de acolhimento de crianças/jovens em risco/perigo em países estrangeiros e em Portugal. Referimos a exclusão/inclusão social e a família, com relevância para os maus-tratos familiares e laços afectivos. A arrematar o capítulo, abordamos as populações específicas em análise neste trabalho: educandos e educadores sob múltiplos prismas.

No próximo capítulo (IV) abordaremos o campo de investigação (Casa Pia de Lisboa) e os projectos de que se socorre na implementação do seu propósito educativo global.



## **PARTE II**

### **ABORDAGEM EMPÍRICA**

## **Introdução**

A segunda parte do trabalho (Abordagem Empírica), compreende os capítulos IV, V, VI e VII da dissertação.

O capítulo IV (O Campo de Investigação – Casa Pia de Lisboa), através de um ponto singular (Caracterização do Contexto Institucional), refere-se ao Modelo Educativo da Casa Pia de Lisboa, nomeadamente, no âmbito do Semi-Internato (A Escola) e do Internato (Os Lares). Também neste âmbito salientamos a Reestruturação da Casa Pia de Lisboa, a partir de 2003, a qual encerra as Recomendações do CTC relativas ao Modelo de Acolhimento em Internato. Continuamente, ainda no capítulo IV, incidimos sobre o Projecto Actual da Casa Pia de Lisboa, em que realçamos o Projecto L.A.R. (Lugares para Acolher e Reintegrar) e o Projecto Internacional Dartington.

O capítulo V incide sobre o Regime de Internato no Colégio de Pina Manique, pelo que se caracterizam os espaços físicos, os educandos, os educadores e demais intervenientes nas dinâmicas diárias.

O capítulo VI dedicar-se-á Apresentação e Análise de Dados, a qual decorre do trabalho realizado no terreno da investigação, em que se consideraram três níveis de decomposição: As Entrevistas Exploratórias; A Observação; Apresentação dos Resultados Obtidos Através do Inquérito por Entrevista e por Questionário.

Neste penúltimo capítulo, consideram-se três níveis de decomposição:

- As Entrevistas Exploratórias, realizadas a quatro informantes privilegiados, em que se abordaram questões relacionadas com: a admissão de crianças/jovens nos lares; a desvinculação dos educandos em relação aos lares; os factores de satisfação e insatisfação para os educandos e educadores; a relação lar/família; a relação lar/escola; a relação lar/comunidade exterior; a relação educadores/formação profissional e profissão; a relação educadores/educandos; a relação educadores-

educandos/estruturação dos lares; a relação educadores-educandos/rotinas dos lares; aspectos “livres” re levantados focados pelos entrevistados sobre os lares;

- A observação presencial, que teve como principal virtude possibilitar ao pesquisador realizar um *mergulho profundo* nas dinâmicas reais no campo de investigação, retirando aprendizagens de vastíssima abundância prática correlacionadas com desígnios teóricos;
- Apresentação dos Resultados, obtidos através do Inquérito por Entrevista e por Questionário, às duas amostras, educadores (10) e educandos (64), os quais incidiram sobre as mesmas temáticas mencionadas em relação às entrevistas exploratórias.

O último capítulo da Dissertação (VII) designa-se Conclusões e Reflexões Finais, e nele fazemos convergir as aprendizagens que fizemos relativamente às Percepções Sócio-Educativas dos Educandos e às Percepções Sócio-Profissionais dos Educadores, para o que também contribuiu a observação presencial, a análise bibliográfica e as informações fornecidas pelos entrevistados em fase exploratória.

## **Capítulo IV: O Campo de Investigação – Casa Pia de Lisboa<sup>46</sup>**

### **1. Caracterização do Contexto Institucional**

#### **1.1 O Modelo Educativo da Casa Pia de Lisboa**

##### **1.1.1 Semi-Internato: A Escola**

O ingresso no regime de semi-internato é feito também através de selecção, em que são considerados em primeiro lugar aqueles cuja situação ideal seria o internato mas que, por falta de capacidade de resposta no momento, aguardam em lista de espera uma vaga. A situação sócio-económica desfavorável da família ou o facto de ser irmão de outros educandos já admitidos anteriormente são alguns dos factores tomados em consideração no semi-internato.

Tem sido uma constante, na Casa Pia de Lisboa, a preocupação em formar os jovens através de uma preparação para a vida activa. Enquadram-se neste âmbito os cursos técnico-profissionais que a partir de 1979 sofreram grande impulso, com a publicação do Decreto-lei n.º 78/79 de 3/4, em que é reconhecida a necessidade absoluta de poder ministrar cursos técnicos e práticos que proporcionem aos seus utentes equivalência escolar para o prosseguimento de estudos e em simultâneo uma carteira profissional para o ingresso no mundo do trabalho.

Os cursos criados em 1979 estavam divididos em grau 1, 2 e 3 e destinavam-se a jovens com mais de 14 anos de idade que, pelas suas dificuldades de inserção no ensino formal, não tinham ainda conseguido concluir a escolaridade obrigatória. Para os cursos de grau 1 e 2 o ingresso era feito após a conclusão da 4.ª classe e aquilo que os distinguiu era o facto de só ser possível o prosseguimento de estudos nos cursos de grau 2. Os cursos de grau 3 eram uma alternativa ao ensino unificado e podiam ter a duração de três ou quatro anos,

---

<sup>46</sup> Os seguintes temas: Aspectos Históricos Generalistas da Casa Pia de Lisboa; Historiais dos Estabelecimentos Integrados da Casa Pia de Lisboa; Historiais das Instituições Casapianas; A Revista da Casa Pia de Lisboa (1988 – 2002), podem ser consultados, respectivamente, nos anexos 14;15;16;17.

consoante as áreas de formação. A importância da sua criação prende-se com o facto de serem a primeira alternativa ao ensino unificado constituída como experiência dentro do sistema escolar.

Esta experiência pedagógica veio a mostrar a importância de um ensino técnico-profissional como verdadeira alternativa ao ensino normalizado, existente na maioria dos estabelecimentos de ensino quer oficiais ou particulares. Por este motivo, e como consequência do alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos, foram feitas adaptações e alterações em 1991, que ainda estão em vigor e conferem aos cursos, agora denominados de nível 1, 2 e 3, as equivalências aos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Secundário, respectivamente.

Os actuais cinquenta cursos técnico-profissionais, divididos pelos três níveis de ensino, abrangem dez áreas diferentes de formação: Microtecnologias; Metalomecânica; Administrativa e Comercial; Agricultura, Pecuária e Gestão Florestal; Madeiras e Construção Civil; Animação Social; Têxtil e Vestuário; Artes e Design; Panificação, Hotelaria e Restauração; Electrotecnia.

Se durante o período de Aurélio da Costa Ferreira os alunos da Casa Pia eram «disputados vivamente por mestres de ofícios e comerciantes, porque a sólida instrução com que saíam do estabelecimento, e a educação esmerada que recebiam, os tornava preferíveis a todos os outros rapazes» esta situação ainda hoje se mantém. Em paralelo é ministrado o ensino geral desde o pré-escolar até ao 12.º ano, fomentando ainda o apoio, através de bolsas de estudo, àqueles que ingressam no ensino superior

A educação integral dos jovens e as constantes preocupações de manter os educandos ocupados em actividades extracurriculares de seu interesse fizeram com que na Lei Orgânica, em vigor desde 1985, fosse apontado como dever dos educadores «evitar a ociosidade dos educandos, despertando-lhes o interesse pelas diversas formas de actividade intelectual e manual».

Nesta perspectiva, existem hoje as mais variadas formas de ocupação dos tempos livres (expressão visual, expressão corporal e artística, expressão musical e desporto) que permitem aos jovens optar entre 34 actividades diferentes.

### **1.1.2 Internato: Os Lares**

A desmassificação do internato foi uma das preocupações da Instituição durante a década de 70, devido à crise geral que então se instalara e que tomava proporções graves nas camaratas, onde os alunos estavam em número muito elevado. A situação apresentava-se de tal modo caótica que mesmo os técnicos mais empenhados começavam a dar sinais de fraqueza, por não conseguirem individualizar a educação de modo a dar resposta às necessidades destes educandos, e também pela dificuldade de lhes inculcar as regras de conduta socialmente aceites.

As primeiras soluções encontradas para tentar uma certa humanização das estruturas, que visava a resolução dos problemas de instabilidade e distúrbios nas enormes camaratas, passaram inicialmente pela utilização de divisórias que permitissem maior privacidade. Em simultâneo, foram concretizadas as acções que possibilitaram a aproximação de irmãos que não se conheciam, por não se encontrarem no mesmo internato ou nem na mesma instituição, já que a selecção e encaminhamento dos alunos se fazia em função da idade e do sexo.

Desta forma tentava-se recuperar e reaproveitar aquilo que ainda existia em cada estrutura familiar dos alunos, facilitando e promovendo também um maior contacto com os pais, se os tivessem, através de deslocações ao fim-de-semana. Contudo, estas medidas não resolveram os problemas nem possibilitaram uma melhoria significativa na educação e responsabilização dos educandos. Tornava-se urgente a organização de pequenos grupos numa estrutura próxima da familiar com um acompanhamento maior e mais eficaz. *“Foi a necessidade urgente de desmassificar o grande internato e a vontade dos educadores<sup>47</sup> em*

---

<sup>47</sup> O termo “educador” é utilizado para designar a função daqueles que acompanham diariamente os alunos nos tempos não lectivos e também os que nos Lares fazem o acompanhamento dos internos.

*levar por diante o desafio de educação ou reeducação dos alunos da então Secção de D. Maria Pia que deu origem aos Lares, e principalmente aos Lares no exterior do grande estabelecimento”. (in Revista da Casa Pia de Lisboa, N.º 1, 1988).*

A admissão destes alunos internos obedece a critérios rigorosos de análise das situações familiares, sociais e escolares, sendo normalmente indicados através dos Tribunais de Menores e da Família, serviços locais da Santa Casa da Misericórdia, centros regionais da Segurança Social, paróquias, Polícia de Segurança Pública e instituições de apoio à criança ou ainda pessoas conhecedoras de situações de abandono ou de risco em que determinada criança ou jovem se encontra.

Segundo a Revista da CPL<sup>48</sup> (1988), “São cinco as condições básicas que possibilitam a admissão de crianças em internato:

*1 - Inexistência de Família.*

*1.1 – Orfandade completa.*

*1.2 — Orfandade parcial, em que o progenitor assegura a educação da criança.*

*2 — Abandono de facto ou funcional, por incapacidade permanente e temporária hospitalização, doença prolongada e outras).*

*3 — Rejeição assumida ou camuflada, traduzida por formas de super-protecção ou desvalorização.*

*4 — Conflito, da criança ou do jovem, com o meio familiar (ou social) de que resultam situações de perigo físico ou moral.*

*5 — Necessidade de actuação educativa especializada em função das características da criança: (caso das crianças deficientes auditivas).”*

A primazia é dada para os casos de inexistência de família, abandono de facto ou funcional por incapacidade permanente ou temporária dos familiares, rejeição assumida ou camuflada, conflito com o meio familiar ou social com risco de marginalização ou ainda em casos de necessidade de actuação educativa especializada, mantendo-se até hoje os

---

<sup>48</sup> Revista da Casa Pia de Lisboa N.º 1

princípios que estiveram na origem do internato dos primeiros “órfãos” da Real Casa Pia de Lisboa.

Sobre a Reestruturação da Casa Pia de Lisboa (a partir de 2003), a Constituição do Conselho Técnico-Científico e as suas Recomendações Gerais (relativas ao Modelo Institucional) podem ser consultados, respectivamente, os anexos 18; 19; 20.

## **1. 2 Recomendações Gerais do Conselho Técnico-Científico relativas ao Acolhimento em Internato**

Nos nossos dias o tipo de crianças/jovens que vão para acolhimento institucional tem sofrido alterações, tais como a idade, que é mais elevada, a necessidade de suporte emocional e educativo, etc. Na verdade, passou a haver muitas mais crianças com pais vivos, doentes, toxicodependentes e presos, com perturbações mentais graves, os chamados «órfãos de pais vivos». Na contemporaneidade os problemas familiares que levam a que os menores sejam acolhidos em lares de crianças/jovens são, como a seguir se refere:

- Alcoolismo;
- Saúde mental;
- Toxicodependência;
- Doenças físicas/deficiências;
- Problemas sociais não discriminados pelas CPCJ;
- Condições precárias de habitabilidade.

Cada vez mais a necessidade que preside hoje à institucionalização de crianças/jovens é de cariz psicossocial. São constantes as crises intrincadas de conduta, provocadas por transtorno de relações parentais, que tocam muitas vezes as estruturas *border-line* ou depressivas, conjunturas que irão ajustar a inépcia de relação com os adultos, de relação com elas próprias e de relação com o ambiente escolar. Demonstra-se essencial descobrir uma resolução que abarque a faixa etária dos 12 aos 16 anos, particularmente os indivíduos do sexo masculino, pois usualmente não há nenhuma organização que queira actuar com jovens desta idade, o que complica depois, em vários aspectos de custos, a acção da



comunidade e do estado. Contudo as instituições de acolhimento não têm sabido acompanhar devidamente essa mudança.

O Juiz Conselheiro Gomes Leandro, citado em Carneiro *et al.* (2005:229), diz-nos sobre os direitos das crianças acolhidas institucionalmente:

*“1) A criança como titular de uma “cidadania plena”, traduzida no reconhecimento e no direito à concretização de direitos humanos gerais e específicos, fundados na sua eminente dignidade e nas exigências próprias de Ser (único, irrepetível) em desenvolvimento, buscando o êxito de uma concreta «candidatura a uma humanidade» realizada.*

*2) O direito fundamental da criança a crescer no seio de uma família, em que seja amada, protegida e promovida como filho por titulares do poder paternal com capacidade e sentido da responsabilidade e beleza dessa função essencial.*

*3) O conseqüente carácter subsidiário da institucionalização da criança e a co-responsabilidade do Estado e da sociedade civil na prevenção da institucionalização desnecessária e na promoção, com segurança, da desinstitucionalização, seja para uma integração familiar, sempre que possível, seja para uma situação de autonomia de vida.*

*4) A institucionalização de crianças à luz da filosofia, do sentido e dos conteúdos actuais dos direitos humanos, densificados pelas aquisições nos domínios da ética e de várias ciências e técnicas, nomeadamente da medicina, da psicologia, da antropologia, da sociologia, da pedagogia, do direito.*

*5) A legitimidade da institucionalização necessária, quando de qualidade, e a exigência, como um direito das crianças acolhidas, da dignificação e da valorização da auto-estima das instituições, como reflexo e elemento facilitador da auto-estima das crianças acolhidas e das pessoas que nas instituições promovam o seu superior interesse, com qualidade ética, afectiva, técnica e cultural*

*6) Os direitos das crianças e as exigências para a sua irrecusável concretização quando institucionalizadas. Algumas especificações, com referência, nomeadamente, a acolhimento, elaboração, concretização e revisão periódica de um projecto de vida bem individualizado e dinâmico, ligação e trabalho com a família, abertura à comunidade, envolvendo a promoção de parcerias enriquecedoras para a criança e a família.*

- 7) *A inadmissibilidade ética, social e jurídica dos maus-tratos, seja no seu sentido técnico restrito de maus-tratos físicos, psicológicos e abusos sexuais, com possíveis efeitos no domínio penal, por envolverem ofensas graves, com acentuada ressonância ética, de direitos fundamentais da criança extremamente relevantes; seja no seu sentido mais amplo de desrespeito grave por outros direitos da criança, em constante densificação, importantes para a sua realização pessoal, familiar e comunitária. Algumas especificações, por referência a omissões de boas práticas institucionais indispensáveis à concretização de uma postura que, ultrapassando visões predominantemente assistencialistas, se centre na perspectiva de efectivação dos direitos humanos da criança.*
- 8) *O direito da criança a adequadas políticas e práticas para prevenção primária, secundária e terciária de maus-tratos e à promoção de boas práticas*
- 9) *Perspectivas de futuro. Os desafios da qualidade e da esperança.”*

A partir dos conhecimentos que actualmente se detêm sobre estas questões é possível empreender alguma inovação no acolhimento, na estadia e na saída. É por altura do processo de admissão que assume maior importância a avaliação da criança e da família, porque se poderá realizar uma investigação oportuna.

Sucedem amiudadas vezes haver crianças a quem tudo corre bem no primeiro período de internamento – fase “lua-de-mel” – mas que depois demonstram grandes dificuldades de adaptação. Será recomendável haver, desde o começo, um envolvimento emocional/físico com quem acolhe a criança, de modo a ajudar uma referência directa criança/adulto. É desejável, no quotidiano do acolhimento residencial e educacional, fazer uma inclusão que permita, numa primeira fase, um melhor envolvimento das crianças que lhes permita começar depois a frequentar outros locais.

O trabalho com as famílias, desde a institucionalização da criança, deverá granjear, tanto quanto possível, uma atenção particularizada e assídua. Os paradigmas de reportação indicados pela instituição inglesa Mulberry Bush (MB) enunciam este cuidado. Em MB, a faina com as famílias desenvolve-se em quatro fases: “(I) Fase antes da colocação na instituição, admissão e início da intervenção; (II) Fase média da intervenção; (III) Fase

*final ou preparação para a saída; (IV) Fase depois de MB. Em todo o processo, a ênfase é colocada no trabalho de cooperação com a família, no sentido da construção e da manutenção de uma aliança que possibilite à criança uma experiência de crescimento”.* Carneiro *et al.* (2005:80).

O protótipo presente em várias instituições é, ainda, o comportamental punitivo, sendo relevante a aproximação e a consolidação de um paradigma terapêutico de mediação (compreensivo/reconstrutivo). A palavra “terapêutico” significa, aqui, a própria organização do espaço físico, que deve ser hospitaleiro e respeitador de quem lá vive, e contíguo do modelo de unidade familiar, com um número adequado de crianças por adulto para que seja possível a criação e manutenção de laços afectivos e de confiança mútua.

Frequentemente, os adultos não são possuidores da aptidão desejada, nem existe o devido sustentáculo técnico. Por tal existem muitos educadores que necessitam de formação psicológica, social, de animação sociocultural, etc. É, também, importante apostar na qualificação e na apreciação do cumprimento dos adultos e em arquétipos seguros de supervisão. Os lares em regime de coeducação são os preferenciais na medida em que amparam a incorporação afectiva e sexual das crianças/jovens, havendo protecção da intimidade e da privacidade, bem como o respeito pelos laços familiares, nomeadamente em relação a fratrias acolhidos.

A disponibilidade da instituição para acolher e dos técnicos para apoiar a construção de novos projectos de vida deverá estar afiançada, facultando-se as circunstâncias psicológicas para que essa ajuda seja facilitada e desejada. Enquanto a permanência for uma realidade, é fulcral revisar o projecto terapêutico das crianças, considerando, eventualmente, a adopção e os fins-de-semana passados com outras famílias, desde acha para tal sustentabilidade. A lidação e o investimento envolvidos na relação instituição-família não devem terminar com a saída da criança/jovem. Após a desvinculação deve continuar a ser concretizada uma apreciação sistemática de efeitos e de melhoramentos propostos quanto aos objectivos previamente traçados.

As instituições de acolhimento de crianças/jovens devem incrementar métodos e hábitos constantes de esclarecimento dos utentes e das suas famílias, de informação junto dos cooperadores e de responsabilização próximo de toda a sociedade. É de igual importância o garante, por parte da instituição de acolhimento, de uma rede de apoios na comunidade, desde a saúde à educação, passando pelos tempos livres, etc. É importante destacar o papel crucial que é devido à preparação profissional e aos laços que foram conservados ou criados com a família natural ou família de acolhimento. Globalmente, é através da combinação de estratégias inclinadas para a construção de mais resiliência em cada criança e em cada família que é fundamental desenvolver a intervenção, pois a institucionalização apenas é parte do processo.

Em forma de síntese Carneiro *et al.* (2005), referem-nos o diagnóstico da situação em internato:

- Reduzido contacto por educando com o exterior;
- Lares sobredimensionados;
- Pessoal educativo em número insuficiente e com algumas lacunas.

Perante este quadro são propostas algumas mudanças:

- Valorização da família;
- Desenvolvimento de actividades no seio da comunidade;
- Redução do número de educandos por lar e por educador (4 para 1).

### **1.3. O Projecto Actual da Casa Pia de Lisboa**

#### **1.3.1 Projecto L.A.R. – Lugares para Acolher e Reintegrar**

O Projecto L.A.R.<sup>49</sup> tem como principal propósito a implementação de uma concepção renovada do acolhimento de crianças/jovens em situação de perigo, tendo em contas as especificidades e as necessidades de cada caso. Este projecto conta com a gestão do

---

<sup>49</sup> L.A.R. – Lugares para Acolher e Reintegrar

Colégio de Santa Catarina e inscreve-se no campo de acção da reorganização global da CPL, nomeadamente no referente à grande linha orientadora da desmassificação do internato. Desta forma o referido colégio deixou a sua valência de semi-internato, dedicando-se em exclusivo ao acolhimento institucional (4 lares/residências), pelo que os utentes semi-internos foram reencaminhados para outros colégios da CPL ou estabelecimentos da rede pública de ensino.

Desde Setembro de 2005 o equipamento de St.<sup>a</sup> Catarina começou a dedicar-se a quatro respostas sociais:

- A resposta ao Sistema de Emergência do Distrito de Lisboa;
- A resposta de acolhimento em lar;
- A resposta do Centro de Férias da Areia Branca;
- A resposta de uma Residência de Autonomia (nova resposta social no âmbito do processo de mudança da CPL).

Assim, este projecto tem, como principais, as seguintes linhas orientadoras:

- A diminuição gradual do número de educandos por lar/residência para uma lotação de 8/10 crianças/jovens;
- A redução dos tempos de internamento;
- A intervenção individualizada;
- A colocação do retorno ao ambiente familiar no centro da actividade institucional;
- A implicação activa das famílias no projecto pessoal dos seus educandos e nas suas reinserções sócio-familiares;
- A co-responsabilização de parceiros da comunidade de origem;
- A promoção de formação contínua;
- A implementação de mecanismos de supervisão e de avaliação.

No espaço de intervenção do projecto L.A.R. decorre a gestão de dez lares, da colónia de férias da Areia Branca e de duas residências de autonomia no Colégio de St.<sup>a</sup> Catarina.

Os lares abrangidos pelo Projecto L.A.R. são:

- 4 do Colégio de Santa Catarina (dois no Alto da Ajuda - Santa Isabel e João José de Aguiar e dois na freguesia de São Paulo - Joaquim José Branco e Clemente José dos Santos);
- 3 do Colégio D. Maria Pia (Lar da Areia Branca no Concelho da Lourinhã, Lar João Inácio Ferreira Lapa no concelho de Sintra e Lar José Neto no de Lisboa, zona de Cheias);
- 1 lar do Colégio D. Nuno Álvares Pereira - Santa Rita - situado no Monte do Estoril;
- 1 do Instituto Jacob Rodrigues Pereira na zona do Restelo (Cruz Filipe);
- 1 do Colégio Nossa Senhora da Conceição situado na zona da Estefânia, o Lar São Francisco de Sales.

Em média, cada lar responde às necessidades de 18,7 educandos para um média de 7,6 adultos. Assim, o *ratio* de adultos a trabalharem nos lares é de 1 para cada 2,46 educandos.

Este projecto apresenta as subseqüentes finalidades:

- A transferência futura dos dois lares situados intramuros do Colégio de Santa Catarina para edifícios externos, de forma a haver uma melhor integração na comunidade;
- A introdução de um programa de animação para o Centro de Férias da Areia Branca, no sentido de potencializar esse recurso para os utentes da CPL e para outros utentes externos à Instituição;
- A redistribuição dos menores vindos através do Sistema de Emergência do Distrito de Lisboa para seis lares integrantes do Projecto L.A.R., numa colocação máxima de dois menores por lar, na situação de se manterem irmãos juntos ou, de um menor por lar perfazendo o total de seis menores conforme estipulado no protocolo entre a CPL e a referida entidade. Esta medida conduzirá, primeiramente, a uma menor "estigmatização" da criança que ficará inserida num lar com outros menores internos da Instituição;
- A sensibilização dos órgãos dirigentes da CPL e a sociedade em geral para a necessidade da criação de respostas específicas adequadas a diferentes tipologias de situações dos educandos.

- A definição clara de canais de comunicação privilegiados com o Ministério Público e os Tribunais no sentido de se agilizarem os processos e esclarecimentos necessários.

Na gestão do referido projecto o Colégio de St.<sup>a</sup> Catarina tem como parceiros internos directos 4 outros colégios da CPL: D. Maria Pia, D. Nuno Álvares Pereira, Nossa Senhora da Conceição e Instituto Jacob Rodrigues Pereira.

Ao nível da avaliação externa ao Projecto, esta é concretizada através do estabelecimento de parcerias com entidades exteriores (Universidades) bem como o desenvolvimento de actividade científica alicerçada em dados intrínsecos ao próprio desenvolvimento do Projecto L.A.R. Perspectiva-se também a supervisão externa nas áreas Psicossocial e Educativa. Equaciona-se a criação de um Conselho de Equipamento na substituição do Conselho de Colégio existente.

As linhas conceptuais que presidem à edificação do projecto L.A.R. alicerçam-se no modelo jurídico existente e numa concepção de crianças/jovens enquanto indivíduos com direitos e com capacidade para os exercer *versus* “*menores (...) incapazes de tomar decisões positivas quanto à sua orientação – educá-los era unicamente sujeitá-los a imposições, ditadas sem os ouvir, constituindo a obediência o valor supremo*” (Gersão, E., *cit. in Rosado et al., 2005:78*).

A equipa conceptual do Projecto L.A.R. tomou em consideração indicadores processuais e indicadores de resultados, propostos pelo Conselho Técnico-Científico da CPL, de forma a sustentar o projecto e a implementar a mudança. Os indicadores de processo foram:

- Número de lares extra-muros;
- Número de educandos por lar extramuros;
- Número de lares de autonomia;
- Número de famílias com acompanhamento social;
- Número de educandos inserido junto da família;
- Número de alunos em escolas públicas;

Os indicadores de resultados foram:

- Prazo médio de reinserção;
- Reincidência de institucionalização de educandos reinseridos na sociedade;
- Aproveitamento escolar;
- Inserção socioprofissional dos educandos;
- Comportamento social da criança com famílias com acompanhamento.

O Projecto LAR esboça estratégias que se querem renovadoras e orientadas por uma óptica integradora e personalizada. De acordo com Martins (2005b) *cit in* Rosado *et al.* (2005:79) algumas das estratégias deverão direccionar-se para:

- A manutenção dos canais de socialização com a família;
- A Co-responsabilização e participação das famílias e da criança no processo;
- A Co-responsabilização da comunidade de origem da criança ou jovem;
- A inserção dos lares em zonas urbanas e em tipologia habitacionais;
- A diminuição da lotação das unidades de acolhimento institucional;
- A diminuição do tempo de permanência;
- A predominância de um modelo de intervenção psicossocial.

A metodologia de intervenção focaliza-se no desenvolvimento do Eu da criança, orientada para a capacitar a situar-se e a gerir a complexa teia de relações onde se movimenta. Martins (2005a) *cit in* Rosado *et al.* (2005:80).

Desta forma, a metodologia orienta-se para:

- A atenção individualizada;
- A intervenção sistémica;
- A flexibilidade de intervenção;
- A Intervenção faseada e explicitada o que pressupõe a existência prévia de:
  - Diagnóstico preciso;
  - Prognóstico (previsão do tempo de acolhimento);
  - Definição das áreas de intervenção e dos objectivos a alcançar;



- Explicitação formal dos parceiros da intervenção;
- Elucidação das principais fases – fase de acolhimento, fase de desenvolvimento do projecto e fase da reintegração sócio-familiar (desvinculação institucional).  
Rosado, *et al.* (2005).<sup>50</sup>

### **1.3.2 Projecto Internacional Dartington<sup>51</sup>**

No espaço do processo de reestruturação da CPL, esta, em conjunto com o Centro de Investigação Social (CIS) e o Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), integrou o projecto internacional «Adequar os Recursos às Necessidades: Melhorar os Serviços para as Crianças em situação de Necessidade», em cooperação com a Unidade de Investigação Dartington como forma de examinar e conferir as suas praticas.

A Dartington Social Research Unit (DSRU) é um centro de investigação aplicada criado em Inglaterra em 1963 que tem como principal objectivo o desenvolvimento de programas de investigação cujos dados e conhecimento são úteis aos responsáveis políticos e profissionais dos Serviços de Protecção à Infância. O seu objectivo final é o de melhorar a eficácia dos Serviços de Protecção à Infância, ou seja, melhorar a situação das crianças e famílias atendidas nesses serviços. Enquanto centro de investigação aplicada a DSRU tem tido uma grande influência quer nas políticas, quer nos sistemas de intervenção na área de protecção de menores, não só no Reino Unido desde a sua implementação, como na Irlanda, Holanda e Espanha na última década.

Portugal aderiu à rede internacional Dartington em Abril de 2004 tendo sido assinado um acordo de cooperação envolvendo a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, a Casa Pia de Lisboa, a Dartington Social Research Unit, a Associação Dartington-i para o Estudo e a Formação em Protecção Infantil e o Centro de Investigação e Intervenção Social.

---

<sup>50</sup> Rosado, et al., “**Concretizar um Projecto de Esperança**”, 2005, – Lisboa – CPL

<sup>51</sup> Os objectivos do Projecto Internacional Dartington podem ser consultados no anexo 21.

Tendo sido avaliado, a nível interno pela CPL, que as crianças/jovens por si acolhidas não estavam totalmente cobertas pelas ofertas que a instituição disponibilizava, foi considerado oportuno que as respostas sociais a serem concretizadas deveriam ser determinadas por conhecimentos científicos, técnicos e de práticas de sucesso.

No Projecto Internacional Dartington foram envolvidos os colégios de Pina Manique, Nuno Álvares Pereira e D. Maria Pia. Profissionais em funções nestes equipamentos, sob a supervisão do CIS/ISCTE e da Dartington-i, geraram duas novas respostas sociais, caracterizadas na Carta Social, Apartamento de Autonomização, a desenvolver através do Colégio de Santa Catarina, e um Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental a desenvolver pelo Colégio de D. Nuno Álvares Pereira, respectivamente.

No desenvolvimento deste projecto de intervenção-acção foram tidos em consideração a avaliação dos factores de risco (que acentuam) e de protecção (que inibem) que podem levar ao desaire ou ao sucesso das crianças/jovens. Neste campo de acção foram considerados factores, que variam ao nível individual e que se prendem com as respostas dos indivíduos face às contrariedades: a vulnerabilidade (factores de risco) e a resistência ou «resiliência» (factores de protecção).

No desenvolvimento do projecto, numa primeira fase, investigaram-se as necessidades das crianças e a planificação dos novos serviços, o que aconteceu da seguinte forma faseada:

- Formação aos técnicos das equipas envolvidas;
- A equipa de investigação e as equipas dos serviços seleccionaram as amostras de famílias/crianças que foram avaliadas;
- Tratamento dos dados pela equipa de investigação do CIS/ISCTE;
- Os resultados foram apresentados e discutidos com as equipas dos serviços, com os responsáveis da CPL e com os especialistas da Dartington. Foram definidas as estratégias gerais de intervenção do plano, implementação e avaliação do novo serviço;

- Foram desenhados dois novos serviços, correspondentes às necessidades encontradas: Projecto RAIA (Residência de Apoio à Integração de Adolescentes) e Projecto PIAF<sup>52</sup> (Prevenção à Institucionalização e Apoio à Família), ratificados pela CPL em 2004. Rosado, *et al.* (2005).

Terminantemente, o capítulo IV (O Campo de Investigação – Casa Pia de Lisboa), caracteriza o Contexto Institucional, referindo-se ao Modelo Educativo da Casa Pia de Lisboa, nomeadamente, no âmbito do Semi-Internato (A Escola) e do Internato (Os Lares). Também, neste espaço, salientamos as Recomendações do Conselho Técnico-Científico relativas ao Modelo de Acolhimento em Internato. Continuamente, incidimos sobre o Projecto Actual da Casa Pia de Lisboa, em que realçamos o Projecto L.A.R. (Lugares para Acolher e Reintegrar) e o Projecto Internacional Dartington.

O próximo capítulo (V) salientará o Internato no Colégio de Pina Manique: espaços físicos e intervenientes nos equipamentos.

---

<sup>52</sup> Dados sobre os Projectos RAIA e PIAF podem ser consultados, respectivamente, nos anexos 22 e 23.

## **Capítulo V: O Internato no Colégio de Pina Manique**

### **1. Caracterização dos Equipamentos de Acolhimento em Internato no Colégio de Pina Manique<sup>53</sup>**

O regime de Internato dá resposta ao objectivo principal da Casa Pia de Lisboa - prestar acolhimento/educação a crianças e jovens privados de meio familiar adequado. Com uma capacidade para 90 educandos, o Colégio acolhe em 5 lares/residências intra-muros, crianças e jovens de ambos os sexos, em conformidade com a medida de acolhimento em Instituição, segundo a qual é prestado o acolhimento permanente e o acompanhamento de um Serviço Especializado de Apoio Educativo que lhes garantem os cuidados adequados às suas necessidades e lhes proporcionem as condições indispensáveis à sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral.

Os Lares do Colégio de Pina Manique organizam-se da seguinte forma: Lar Gil Teixeira Lopes (em regime de coeducação); Lar Alfredo Soares (em regime de coeducação); Lar Augusto Poiares (masculino); Lar Maldonado Gonelha, masculino); Lar Martins Correia (masculino).<sup>54</sup>

A actual responsável pelos lares F., partilhou connosco que, quando tomou a responsabilidade da gestão e orientação pedagógica dos lares em 2003, encontrou todos os intervenientes nestes sozinhos, baralhados, angustiados, com medo, desconfiados e abandonados. Diz-nos que, na altura, as prioridades foram dizer-lhes que não estavam sozinhos; ganhar a confiança; construir um projecto tendo em conta as especificidades de cada lar; construir um projecto em todos os lares enquanto unidades pertencentes ao Colégio de Pina Manique; gerir e rentabilizar recursos; dar-lhes orientações específicas; retomar questões de disciplina; fazer os Regulamentos Internos; reforçar a importância dos

---

<sup>53</sup> Relativamente à Freguesia de Santa Maria de Belém, em que se localiza o CPM, e ao Projecto Educativo do Colégio de Pina Manique, podem ser consultados, respectivamente, os anexos 24 e 25.

<sup>54</sup> Quanto aos Patronos dos Lares do Colégio de Pina Manique pode ser consultado o anexo 26.

Registos de Ocorrência como forma privilegiada de comunicação entre os Educadores de cada Lar... várias situações tiveram que ser agarradas.

A vivência em internato assemelha-se o mais possível à de uma família normalmente constituída, habitando os educandos em residências dimensionadas para, aproximadamente um número de 20 alunos.

Os alunos são acompanhados, durante as 24 horas, por 5 educadores, duas pessoas de apoio polivalentes, um monitor, três assistentes sociais e duas psicólogas. Os recursos humanos que trabalham com os Lares/Residências têm sido seleccionados com grande rigor, tendo-se dado especial atenção à formação académica de nível superior dos educadores.

### **1.1 Caracterização dos Espaços Físicos dos Lares**

Com o intuito de proteger identidades das crianças/jovens que residem nos lares e os educadores que nestes prestam serviço, foi uma opção metodológica designar os equipamentos por cores como forma de não serem feridas susceptibilidades e, assim ser resguardada a privacidade e o anonimato dos equipamentos e dos indivíduos que destes, de uma forma ou de outra, usufruem. Desta forma, as cores correspondentes aos cinco lares são: azul; verde; amarelo; vermelho; laranja. A caracterização do espaço físico, exterior e interior, dos lares ocorreu no mesmo período em que se praticou observação e se concretizaram as entrevistas às amostras e reporta-se a essas datas.

Os lares azul, verde e amarelo situam-se atrás de pavilhões de aulas de ensino técnico-profissional “oficinas”, não sendo visível para quem chega ao colégio; situa-se numa cota mais baixa atendendo ao relevo. Todos os equipamentos têm junto à porta de entrada placas em mármore onde se inscrevem as designações dos lares.

### **a) Lar Azul**

O espaço foi construído em 1910; entrou em funcionamento como resposta social em 1986; foi remodelado em 2005. Este lugar era uma antiga enfermaria. Trata-se de um lar masculino.

- **O espaço exterior do lar azul:**

O edifício é um prédio de habitação de utilização exclusiva que, na altura de observação, parecia necessitar de obras estruturais, dado que nos foi dito que no inverno chove nos quartos. Necessita de obras de limpeza/manutenção dado que as paredes estão sujas e riscadas e apresentam “dizeres” manuscritos.

O edifício, tipo vivenda, tem r/c<sup>55</sup> e 1.º andar; na frontaria tem um busto do patrono (pintor e escultor) e um painel de azulejos do autor. A casa é ladeada, à esquerda, por um equipamento desportivo, onde há aulas de educação física (pleno coração do colégio) e à direita pelo lar verde; durante todo o dia tem muitos alunos semi-internos nas proximidades.

- **O espaço interior do lar azul:**

Aparentemente, no seu interior, o edifício parece estar em bom estado de conservação, embora nos tenham mencionado que, no inverno, há infiltrações provocadas pela chuva. O lar azul dispõe de 6 quartos partilhados (um dos quais é no r/c); 1 cozinha; 2 arrecadações; 1 sala de refeições; 1 casa de banho para uso de adultos; 1 sala de estudo; 1 gabinete para uso dos técnicos de educação; 2 espaços de recreio; cada quarto tem casa de banho para os seus utentes. Todas as paredes no interior do lar são revestidas por azulejos brancos, sensivelmente, até ao meio.

As diferentes portas das divisões, no r/c e 1.º andar, estão pintadas com diferentes cores. O espaço do *hall* é despojado de mobiliário, amplo e algo “frio”. Nas paredes do r/c há painéis de azulejos e quadros de autoria do patrono do lar com a seguinte inscrição: “*Bom-Dia-Vou-Ver-Saber*”. O telefone fixo, para uso dos educandos, está situado no corredor do

---

<sup>55</sup> r/c – Rés-do-Chão.

r/c. Outro telefone (portátil) está no gabinete dos educadores. Na sala de computadores existe um computador e uma *playstation*.

Todos os espaços são partilhados por todos os intervenientes na vida do lar, excepto o gabinete dos educadores. No gabinete dos educadores está um sofá, uma secretária e equipamento informático ligado à *internet*, placares com informações diversas (saúde; telefones; escola; transportes) e um armário onde estão livros e processos psicossociais individuais dos educandos; junto ao gabinete dos educadores está um WC para uso exclusivo dos educadores; num armário estão alguns sumos/leites e bolachas. O gabinete dos educadores tem um cofre de parede.

No gabinete dos educadores está uma folha exposta, com o seguinte texto: “*Num refúgio, localizado numa cidade em ruínas foi encontrada numa parede a seguinte inscrição: «Creio no sol mesmo quando ele não brilha. Creio no amor mesmo quando não o sinto. Creio em Deus mesmo quando ele se cala. Não desistirei.» Maio, 2005 (Ed. L.) – Ler nos dias sem sol.*”.

Na sala de refeições (r/c) há 3 mesas – a maior está posta com lugares para todos – as restantes não são habitualmente usadas. Esta sala está ligada com a cozinha (muito arrumada) por uma porta e por um balcão. A sala de televisão tem 3 sofás e é pouco acolhedora – tem uma mesa com cadeiras e um aquecedor danificado – respira-se um cheiro pouco agradável.

O corredor, no 1.º andar, é amplo e escuro. Neste espaço há painéis de azulejos de autoria do patrono do lar com as seguintes inscrições: “*Estudar-Sonho-Mar*”; “*Liberdade-Forma-Cor*”; “*Adeus-Até-Manhã*” e quadros do mesmo autor. Na sala de estudo há mapas-mundo antigos nas paredes; existem estantes com livros; estão dispostas 5 mesas rectangulares, em “U”, e cadeiras. A sala de estudo é um espaço com muita luz natural. Nos quartos há 3 camas em cada, duas das quais em forma de beliche. Todos os quartos têm WC próprio equipado com sanita, “*poliban*” e lavatório. Os quartos são pobres na decoração, na arrumação e no mobiliário que está pouco preservado.

Os educadores referem-se aos quartos e aos seus utilizadores pelas cores das portas, ex: quarto amarelo, etc., dado que cada quarto é designado por uma cor. Os quartos têm nas paredes *posters* de ídolos (músicos, futebolistas, etc.) dos educandos; aparelhagens de musica, numa postura adolescente de ocupação do espaço.

#### **b) Lar Verde**

O edifício foi construído em 1914; entrou em funcionamento como resposta social em 1989; foi remodelado em 2005. Este sítio era uma antiga enfermaria. Trata-se de um lar masculino.

- **O espaço exterior do lar verde:**

A construção é um prédio de habitação de utilização exclusiva que se encontra a necessitar de obras de limpeza/manutenção por ter as paredes riscadas, sujas e escritas com “dizeres” manuscritos. O edifício, tipo moradia, tem r/c e 1.º andar, tem, ao lado esquerdo, o lar azul, ao lado direito o lar amarelo – divide paredes com estes dois equipamentos.

Por estar, no “coração do colégio” e perto dos pavilhões que têm aulas, durante todo o dia, tem muitos alunos semi-internos nas proximidades. O lar tem um quintal que é dividido por uma meia parede e uma rede em relação ao lar amarelo – este pátio está muito deteriorado.

- **O espaço interior do lar verde:**

No geral, o espaço interior do lar é pobre e tem pouquíssimo espaço. Considera-se que o interior do edifício precisa de obras de limpeza e manutenção.

Dispõe de 4 quartos partilhados (dois são no r/c); 1 cozinha; 1 arrecadação; 1 sala de refeições; 1 casa de banho para uso de adultos; 1 gabinete para uso dos técnicos de educação; 2 espaços de recreio; 1 lavandaria; 1 sala de estudo. Todos os espaços são partilhados por todos os intervenientes na vida do lar, excepto os quartos, o gabinete dos educadores e a sala de arrumações.

O mobiliário no lar é muito diverso. Pelos vários espaços há estantes com livros e fotografias e jogos de tabuleiro. O lar tem muita luz natural.



À entrada do lar fica a sala de refeições – tem um placar com informações diversas, o regulamento interno do lar e uma acta da assembleia de lar com informações generalizadas. Numa parede da sala de refeições está uma fotografia do patrono do lar acompanhada por um texto biográfico. As cadeiras na sala de refeições são as usadas usualmente em esplanadas e a grande mesa de refeições é composta por pequenas unidades em desequilíbrio. Na sala de refeições, está um grande aquário (sem uso). A cozinha é pequena. No corredor há restos de estruturas de camas. Descendo umas escadas, a partir do r/c, acedemos à lavandaria e a um espaço de arrumações. Neste piso há dois quartos e 1 WC. Existem muitas plantas artificiais por todo o r/c.

O gabinete dos educadores é um espaço exíguo com uma secretária; placares com informações diversas (escolar; familiar; social, etc.) telefone; material informático ligado à *internet*; armário com os processos psicossociais dos educandos. Num armário estão alguns sumos/leites e bolachas, medicamentos. O gabinete dos educadores tem um cofre de parede. Neste espaço há imensos produtos de desgaste rápido e de alimentação, apesar do espaço ser muito reduzido.

Numa parede, no início das escadas, para acesso ao 1.º andar, está um grande espelho rachado e envelhecido confere mau aspecto às instalações. No 1.º andar há 4 quartos, uma sala de televisão, uma sala de computadores. No corredor do 1.º andar está uma sapateira geral onde estão acomodados os sapatos de todos os educandos. Dos 4 quartos, dois têm 3 camas e os restantes 5 ou 6 camas. Os quartos têm camas em forma de beliche as quais estão em mau estado. Os roupeiros nos quartos têm “gansos” em relevo.

### **c) Lar Amarelo**

O espaço foi construído em 1914; entrou em funcionamento como resposta social em 1990; foi remodelado em 2005. Este lugar era uma antiga enfermaria. Trata-se de um lar masculino.

- **O espaço exterior do lar amarelo:**

O edifício localiza-se atrás de pavilhões de aulas de ensino técnico-profissional “oficinas”, não sendo visível para quem chega ao colégio; situa-se numa cota mais baixa atendendo ao relevo. Trata-se de um prédio de habitação de utilização exclusiva que precisa de obras de limpeza/manutenção. A edificação, tipo casa, tem r/c, 1.º andar e 2.º andar. É o mais alto dos lares. No lado esquerdo divide paredes com o lar verde; do lado direito fica a garagem da CPL e pavilhões de cursos técnico-profissionais da área mecânica. Durante todo o dia tem muitos alunos semi-internos nas vizinhanças. Nas traseiras fica o quintal do lar que está “abandonado” e desleixado. Na frontaria tem canteiros pouco preservados.

- **O espaço interior do lar amarelo:**

Dispõe de 2 camaratas (1.º e 2.º andares) cada uma com 10 camas (a que educandos e educadores chamam “quartos”); 1 cozinha; 2 arrecadações; 1 sala de refeições em conjunto com a sala de televisão; 1 sala de estudo; 1 gabinete para uso dos técnicos de educação; 2 espaços de recreio; 1 lavandaria. Considera-se que o edifício está a precisar de obras estruturais.

O r/c tem uma cozinha; 1 WC; o quarto do monitor; a sala de estudo; uma dispensa; o gabinete dos educadores e a lavandaria. Na entrada do lar, um quadro explicita as funções dos educadores segundo a CPL e o CPM. No corredor está afixado um despacho da Direcção do CPM sobre: o uso do telefone; actividades carnavalescas; informação do Tribunal Arbitral para indemnização das vítimas de abuso sexual da CPL.

No corredor, à entrada, está uma placa com a seguinte inscrição: *“Este lar foi concebido e projectado pelo ex-aluno desta Casa Pia de Lisboa Arquitecto Cândido Palma de Melo. 3 de Julho 90.”* Na passagem há 3 desenhos a carvão de Cândido Palma de Melo e está um placar com a escala de tarefas do pequeno-almoço e jantar; as funções do monitor e informações diversas.

O espaço é arejado, amplo e luminoso – o lar tem um espaço amplo e muito bem iluminado por luz natural. O gabinete dos educadores é um espaço amplo com duas janelas, tipo

escritório e tem armários de arrumação em que estão os processos individuais psicossociais dos educandos. Este espaço tem nas paredes fotos (com 10 anos) de grupo de lar ampliadas. No armário estão armazenados alguns géneros alimentares. Todos os espaços são partilhados por todos os intervenientes na vida do lar, excepto o gabinete dos educadores.

Os horários escolares dos educandos estão afixados na porta do gabinete dos educadores para controlo destes. No r/c a sala é dupla (refeições e televisão) e tem muito espaço.

Na parte das refeições há 5 mesas redondas com 6 cadeiras cada, um aparador com uma aparelhagem e 2 bustos em gesso. Nas paredes há vários desenhos do ex-educando da década de 1930, Cândido Palma Melo. É possível ver fotografias antigas de grupos de educandos de 1950 e 1960 e um quadro com “gansos”. Está um grande armário embutido na parede da sala de refeições.

Uma das mesas na sala de refeições tem um computador antigo, para uso dos educandos, só com jogos. Há muitas plantas artificiais dispostas pelos espaços. As janelas têm cortinados coloridos que emprestam um ambiente acolhedor à(s) sala(s). Está exposto um quadro com o hino da CPL e um outro com a banda da CPL em que se chama a atenção para o patrono do lar, ainda criança e educando. Na parte da sala de televisão está uma grande estante com livros e *bibelots* de “gansos”, a TV e um aquário desactivado. No r/c, através da cozinha, existe uma porta que permite o acesso ao quintal que é dividido por uma grade em relação ao quintal do lar verde. Os dois “quartos” (com 10 camas cada) são camaratas e distribuem-se pelos 1.º e 2.º andares.

No geral, tudo está muito deteriorado e desarrumado. Nas camaratas há fotografias antigas que retratam dinâmicas antigas do CPM. Alguns dos espaços individuais, a que chamam “quartos”, estão personalizados: fotografias; cachecóis de clubes desportivos; desenhos; etc. Nas camaratas há armários individuais embutidos nas paredes, tal como as camas que são em “alvenaria” com colchão por cima. Genericamente, são espaços não aconchegantes. Nas camaratas está tudo muito sujo, riscado e desleixado. Não se verifica preocupação de

arrumar os “quartos” quando se deixa o lar pela manhã. As camaratas dão acesso a uma varanda em mau estado e degradada.

#### **d) Lar Vermelho**

O espaço foi construído em 1899; entrou em funcionamento como resposta social em 1985; foi remodelado em 2005. Este lar era uma antiga vacaria. Este espaço era uma antiga vacaria constante na cerca do Mosteiro dos Jerónimos. Trata-se de um lar de coeducação.

- **O espaço exterior do lar vermelho:**

O edifício é um prédio de habitação de utilização exclusiva que se encontra em bom estado. A edificação localiza-se próximo de pavilhões de aulas de ensino técnico-profissional “oficinas”, não sendo visível para quem chega ao Colégio; situa-se numa cota mais elevada, atendendo ao relevo. Muito próximo fica a Provedoria da CPL.

O edifício, tipo residência, tem r/c e 1.º andar. Parcialmente é ladeado por uma grade em ferro com aproximadamente 1,5m de altura. O chão do jardim é ajardinado, tem árvores e é ladrilhado. Os canteiros no jardim estão pouco cuidados e vê-se lixo acumulado pelo chão. O edifício é ladeado por pavilhões onde decorre ensino técnico-profissional na área da mecânica e durante todo o dia tem muitos alunos semi-internos na contiguidade. O seu aspecto exterior e interior (decoreção) é o de uma casa rural Na parte exterior as janelas são abauladas. Por cima da porta de entrada pode-se ler a seguinte inscrição: “19-5-1899”.

- **O espaço interior do lar vermelho:**

O edifício pode ser considerado em bom estado de conservação. Dispõe de 6 quartos partilhados; dois dos quais são no r/c; 1 cozinha; 2 arrecadações; 1 sala de refeições em conjunto com a sala de televisão; 1 casa de banho para uso de adultos; 1 sala de estudo; 1 gabinete para uso dos técnicos de educação; 2 espaços de recreio; 1 lavandaria.

Todos os espaços são partilhados por todos os intervenientes na vida do lar, excepto os quartos e casas de banho. No interior do lar, à entrada, está uma placa em mármore com a seguinte inscrição: “Este lar foi inaugurado em Março de 1984, sendo Provedor da CPL

*José Damasceno Campos*”. O espaço do lar é muito amplo e agradável. O espaço está muito decorado com fotografias e peças antigas de “lavoura” (relacionando-se com a antiga vacaria).

No r/c a sala é dupla (refeições e televisão) e tem muito espaço. A mesa de refeições é comum e é de grandes dimensões. Junto a esta está um grande aquário com muitos peixes e muito bem cuidado. Num recanto está uma mesa de matraquilhos e vários painéis com peças em ferro forjado. Superabundam no r/c do lar plantas artificiais. Neste lar, principalmente no r/c, abundam quadros com fotografias antigas do colégio com dimensões aproximadamente 30x30. No espaço interior são visíveis informações e regras afixadas nas paredes. O gabinete dos educadores tem muita informação em placares (escola, família, saúde, etc.). Neste espaço guardam-se os processos individuais psicossociais dos educandos. O lar tem um computador, com *internet*, instalada no gabinete dos educadores e outros computadores, sem *internet*, instalados na sala de estudo.

No r/c estão dois quartos de rapazes, um com duas camas e outro com três camas. Um jovem faz uso de um quarto e os restantes três utilizam o outro quarto. Os quartos têm no interior as suas WC. No 1.º andar situam-se os quartos das raparigas. Três quartos têm duas camas e quatro quartos têm 3 camas. As camas são individuais e os quartos são habitados por 2 ou 3 elementos. Os aposentos estão decorados de forma infantil a nível dos cortinados, bonecos em cima das camas e outros objectos próprios às idades adolescentes e pré-adolescentes.

#### **e) Lar Laranja**

O espaço foi construído em 1912; entrou em funcionamento como resposta social em 1987; foi remodelado em 2005. Foi a antiga residência do Director do Colégio. Trata-se de um lar de coeducação.

- **O espaço exterior do lar laranja:**

O edifício, tipo moradia, tem r/c e 1.º andar e é um prédio de habitação de utilização exclusiva que se encontra a precisar de obras de limpeza/manutenção. A casa situa-se junto

ao portão de entrada e saída de viaturas do colégio e às instalações usadas pela empresa de segurança, junto ao refeitório do colégio. É bastante visível para quem chega e da sua porta vê-se o exterior do colégio. Situa-se numa cota mais elevada, atendendo ao relevo. Muito próximo fica a Provedoria da CPL. A moradia é circundada por uma grade em ferro com aproximadamente 1m de altura.

É ajardinado, relvado, tem árvores, um lago artificial e uma casota pertencente à cadela do lar. O chão tem vários caminhos ladrilhados. Este espaço, em geral, está mal cuidado. O pequeno portão de acesso está quase sempre aberto. No jardim está um busto em bronze de “Álvaro Perdigão – Professor entre 1950 e 1980”. O edifício destaca-se do resto das edificações do colégio pela sua “altivez”. Na parede da residência está uma placa com a inscrição “1=9 1899”. Anexo ao edifício principal e no seu prolongamento, fica a lavandaria do lar com entrada a partir do jardim e também pelo interior da casa.

• **O espaço interior do lar laranja:**

Dispõe de 5 quartos partilhados (um dos quais é no r/c); 1 cozinha; 2 arrecadações; 1 sala de refeições com ligação, ou não, à sala de televisão; 1 casa de banho para uso de adultos; 1 sala de estudo; 1 gabinete para uso dos técnicos de educação; 1 espaço de recreio; 1 lavandaria.

O espaço interior é muito aprazível sendo o lar, na realidade, uma “casa”. O espaço da sala é muito agradável com sofás, TV, estantes com livros (tudo muito arrumado e limpo e decorado). Tem expostos quadros de autoria do patrono do lar e fotografias de educandos e educadores do lar.

No *hall* de entrada do lar estão quadros pintados pelo patrono do lar. As diferentes divisões são muito iluminadas e convidativas a permanecer no seu interior. É visível a necessidade de pintura nas paredes interiores do lar. O telefone fixo fica no *hall* de entrada do lar.

A sala de estar/televisão é dividida da sala de refeições por um arco com uma porta de correr. A sala de refeições tem uma grande mesa com cadeiras A sala de estar comunica

com a cozinha através de uma janela e tem uma porta para o corredor. Num placar na sala de estar está afixada a escala de serviço dos educandos com as tarefas da manhã e pequeno-almoço e os horários de treinos referentes a varias modalidades desportivas que estes praticam. No r/c fica a cozinha e dois quartos: o quarto do monitor e um quarto para dois rapazes. No r/c há um WC para uso dos educadores.

O gabinete dos educadores é um espaço pequeno com placares com imensa informação sobre os educandos e sobre a comunidade: saude; horários escolares; hospitais; medicação; etc. Em armários estão guardados os processos individuais psicossociais dos educandos. Há muitos dossiers com documentação referente à vida do lar e fotografias. O gabinete dos educadores está sempre aberto pelo que se depreende que há um “clima” de confiança instalado. Todos os espaços são partilhados por todos, excepto o gabinete dos técnicos de educação. Na porta desta sala está afixado um panfleto com os Direitos da Criança. Num armário estão alguns géneros alimentares (sumos/leites e bolachas).

Nos vários móveis e paredes do lar estão expostas muitas fotografias de grupo e individuais pelo que se denota valorização do grupo e dos indivíduos. No corredor está uma “árvore” composta por fotografias de muitos educandos do lar, alguns dos quais já se desvincularam. Há plantas artificiais um pouco por todo o lar. Pode-se aceder à lavandaria do lar pelo interior deste ou pelo jardim do lar. No corredor está uma grande sapateira comum. Neste piso há 4 quartos (para rapazes e para raparigas). Existe 1 quarto com duas camas; 1 quarto com 3 camas e 2 quartos com 4 camas. Os quartos têm todos roupeiros embutidos e o seu próprio WC. As camas são beliches e camas individuais. Os quartos são muito agradáveis e acolhedores embora sejam um pouco pequenos.

## **1.2 Os Regulamento Internos**

À data de observação e recolha de informação nos lares, todos os equipamentos tinham elaborado o seu próprio Regulamento Interno<sup>56</sup> de funcionamento. As regras de actividade de uma organização espelham os princípios e as finalidades da sua acção, em relação aos

---

<sup>56</sup> Os Regulamentos Internos dos Cinco Lares podem ser consultados em anexo.

graus de abertura à comunidade e à família no que se refere ao padrão de acompanhamento dispensado às crianças/jovens que acolhe. Os Regulamentos Internos visam a formalização das atitudes e procedimentos a considerar no quotidiano da vida interna dos lares.

Nos lares em análise estes documentos de trabalho foram preparados, conjuntamente, pelos educandos, educadores e monitores dos lares, tendo em atenção as especificidades de cada uma das casas como contextos particulares. Genericamente, os Regulamentos Internos dos lares apresentam um “*preâmbulo*”, em que fazem algumas reflexões sobre o acolhimento em internato e a pertinência da existência do documento.

Relativamente às “*Assembleias de Lar*”, os Regulamentos referem ângulos como: a “*periodicidade*”; a “*duração*”; o “*corpo da assembleia*” (educadores; monitores; representantes do lar; restantes elementos do lar); a “*acta e a marcação de uma nova assembleia*”; o “*incumprimento do estabelecido*”. Seguidamente, os Regulamentos focam os “*Direitos e Deveres dos Educandos*”.

Dos “*Direitos*”, fazem parte aspectos, tais como: “*participação activa*”; “*expressão de sentimentos*”; “*respeito à individualidade, confidencialidade, privacidade*”; “*educação de acordo com projecto de vida*”; “*receber dinheiro de bolso*”.

Dos “*Deveres*” salienta-se o seguinte: “*respeitar os outros*”; “*respeitar a propriedade dos outros*”; “*cumprir com as obrigações sociais*”; “*ser assíduo, pontual e responsável em relação às obrigações escolares e de trabalho*”; “*ser responsável nas atitudes e nos actos*”; “*ser solidário e disponível*”; “*respeitar as orientações decididas/participadas*”.

Continuamente, aparece consagrado um conjunto de “*Direitos*” e “*Deveres*” respeitantes às famílias dos educandos, quer sejam biológicas ou de acolhimento, e um agregado de “*Direitos*” e “*Deveres*” imputados aos amigos das crianças/jovens.

Aparecem, depois, mencionadas as “*Normas de Funcionamento do Lar*”, das quais fazem parte as “*Rotinas Diárias*”, que se subdividem em: tarefas a realizarem pela “*manhã*”,

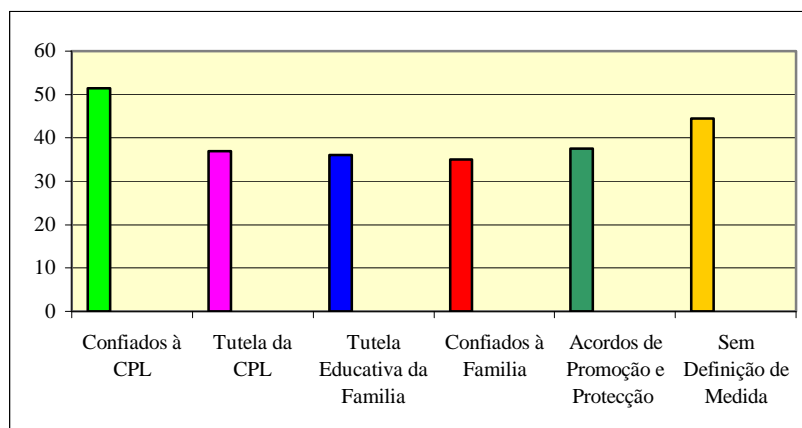


*“tarde” e “noite”; “horários de entradas e saídas aos fins-de-semana”; os “contactos telefónicos”; as “visitas de famílias/amigos”; as “actividades recreativas e desportivas”; a “participação nas tarefas”; a “utilização e manutenção dos espaços”; a “organização dos fins-de-semana”; a “organização dos períodos de férias”; a “passagem de informação sobre os educandos entre famílias/amigos e educadores”; a “existência de regras que permitem o conhecimento dos educandos de todos os pertences e aquisições dos educandos”; uso de “telemóveis”; os “serviços”; a “organização de reuniões educativas”; a “organização de reuniões inter-equipas”; “outras regras definidas em assembleia de lar”.*

### **1.3 Caracterização dos Educandos**

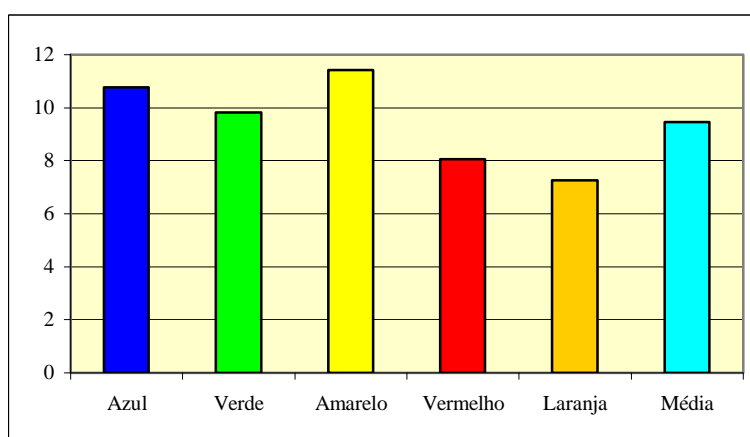
Os técnicos de educação, de todos os lares, prestaram esclarecimentos sobre características individuais biográficas e sócio-educativas das crianças/jovens, relevantes para este estudo, durante o período temporal em que decorreu a observação *in loco*. Através das entrevistas exploratórias obtivemos dados relativos aos tipos de tutelas incidentes sobre as crianças/jovens acolhidas nos equipamentos.

Pudemos contactar que: 51,5% dos educandos estavam “confiados à CPL; 37% eram “tutelados pela CPL”; em 36% dos casos a “tutela educativa pertencia à família”; 35% estavam “confiados à família”; 37,5% beneficiavam de “acordos de promoção e protecção”; 44,5% residiam em internato “sem definição de medida” determinada., tal como podemos ter conhecimento através da leitura do gráfico 1.



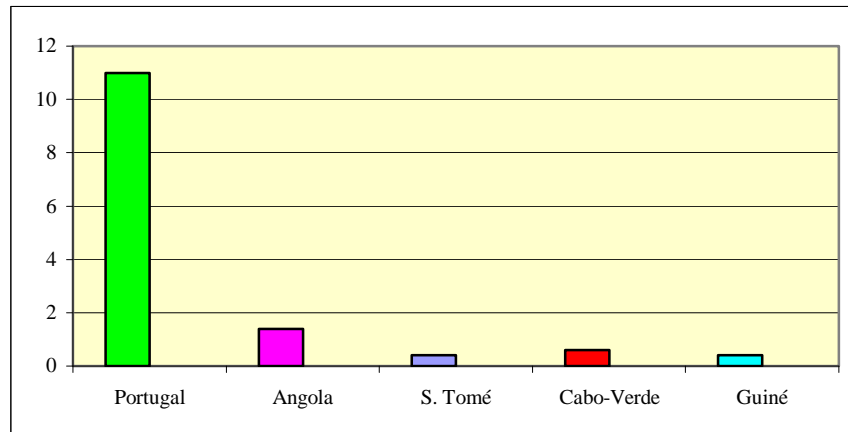
**Gráfico 1**

De acordo com dados recolhidos, através dos educadores que connosco colaboraram, durante o período de observação nos cinco equipamentos podemos verificar as médias etárias à data do acolhimento nos lares, como nos demonstra o gráfico 2. **A média de idades à entrada nos lares é de 9,4 anos.**



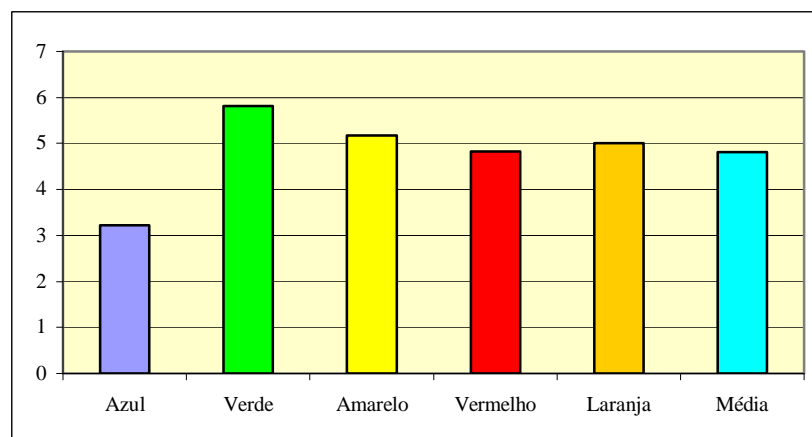
**Gráfico 2**

Segundo informações fornecidas pelos educadores dos lares, podemos constatar que a origem dos educandos, residentes à data do estudo, era a seguinte: **lusa** (11%); **angolana** (1,4%); **santomense** (0,4%); **cabo-verdeana** (0,6%); **guineense** (0,4%), tal como nos confirma o gráfico 3.



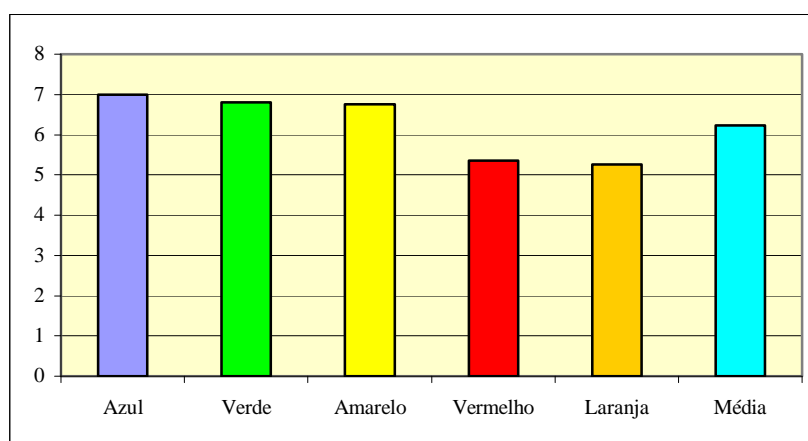
**Gráfico 3**

Nos lares os educandos residem há uma média de respectivamente: 3,2 anos (Lar Azul); 5,8 anos (Lar Verde); 5,1 anos (Lar Amarelo); 4,8 anos (Lar Vermelho); 5 anos (Lar Laranja), o que nos dá uma **média de acolhimento no actual lar de 4,8 anos**, tal como nos mostra o gráfico 4.



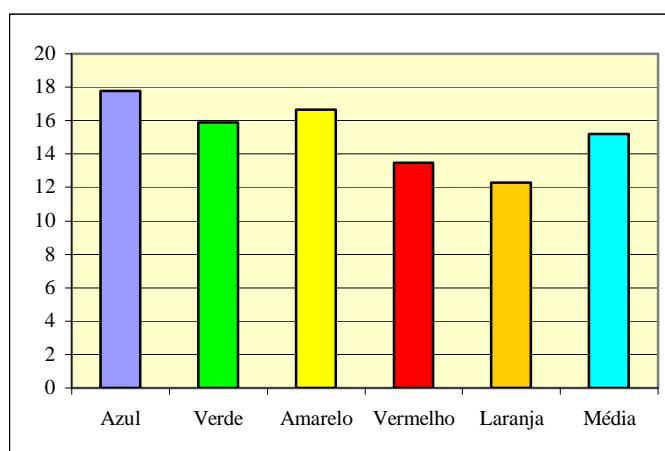
**Gráfico 4**

Algumas das crianças/jovens acolhidos nos cinco lares, já estão “institucionalizados” há vários anos no actual equipamento ou noutro. Assim, através do gráfico 5, podemos verificar que o acolhimento em instituição já dura uma média de: 7 anos (Lar Azul); 6,8 anos (Lar Verde); 6,7 anos (Lar Amarelo); 5,3 anos (Lar Vermelho); 5,2 anos (Lar Laranja). Na generalidade, à data de observação, **os educandos a residir nos cinco equipamentos já estão acolhidos de forma institucional uma média de 6,2 anos.**



**Gráfico 5**

Podemos constatar que as idades dos educandos acolhidos nos cinco equipamentos, à data de observação, nos meses de Março, Abril, Maio (2006), era a seguinte: 17,7 anos (Lar Azul); 15,8 anos (Lar Verde); 16,6 anos (Lar Amarelo); 13,4 anos (Lar Vermelho); 12,2 anos (Lar Laranja). Na pluralidade, a **média etária dos jovens acolhidos é de 15,2 anos**, tal como é apresentado no gráfico 6.



**Gráfico 6**

Passamos a descrever as crianças/jovens que residiam nos cinco equipamentos, de acordo com as informações recolhidas, durante o tempo de observação nos lares.

**a) Lar Azul**

Os dados referentes à caracterização das crianças/jovens no lar azul foram compilados durante as 32.20H que durou a observação presencial. Os educandos que estavam afectos ao lar azul eram nove, todos do sexo masculino. À data de observação um dos educandos estava internato no IRS<sup>57</sup>. Um outro educando estava ausente do lar sem autorização. Efectivamente residiam no lar 7 educandos. Quanto à data de admissão neste equipamento, todos os educandos entraram entre 2001 e 2006. Relativamente à nacionalidade de pertença, os 9 Educandos são de origem portuguesa.

Na altura em que decorreu a observação os educandos tinham idades compreendidas entre os 15 e os 23 anos. Seis entre os 13 e os 18 anos e 3 com 19 anos ou mais anos. No que concernia ao acolhimento institucional dos jovens, estes foram acolhidos, pela primeira vez (neste ou noutra equipamento da CPL, ou não), com idades entre os 7 e os 13 anos.

No que se referia à escolaridade, um educando frequentava uma escola do ensino especial; um outro frequentava o 2.º ciclo E.B.; quatro frequentavam o ensino técnico-profissional; um frequentava o ensino profissional; 1 frequentava o ensino recorrente (nocturno); um não estudava nem trabalhava.

Alguns educandos usavam *piercings* e tatuagens, embora estes adereços não fossem permitidos pela Direcção do Colégio.

---

<sup>57</sup> IRS – Instituto de Reinserção Social.

O quadro 1 sistematiza alguns dados relativos aos educandos afectos ao Lar Azul:

N.º	Ano de Acolhimento	Idade ao Acolhimento	Ano de Admissão no Lar	Idade à altura da Observação	Origem	Nacionalidade	Irmãos em Acolhimento
1 <sup>58</sup>	94 <sup>59</sup>	11	06 <sup>60</sup>	23	Port.	Port.	Não
2	01	12	01	17	Port.	Port.	Não
3	96	8	02	18	Port.	Port.	Não
4	97	10	02	19	Port.	Port.	1
5	00	13	01	19	Port.	Port.	Não
6	02	11	02	15	Port.	Port.	Não
7	96	7	06	17	Port.	Port.	1
8 <sup>61</sup>	02	12	02	16	Port.	Port.	Não
9 <sup>62</sup>	03	13	03	16	Port.	Port.	Não

**Quadro 1**

### **b) Lar Verde**

A caracterização das crianças/jovens no lar verde foi feita durante as 29.30H que durou a observação no terreno de investigação. Os educandos que estavam ligados ao lar verde eram dezasseis, todos do sexo masculino. À data de observação um dos educandos estava ausente do lar devido a processo de desvinculação. Verdadeiramente residiam no lar 15 educandos. Quanto à data de admissão neste equipamento, todos os educandos entraram entre 1995 e 2006.

Relativamente à nacionalidade de pertença, 11 educandos eram de origem portuguesa; 2 educandos eram de origem guineense (um dos quais estava em processo de legalização); 2 educandos eram de origem santomense (não legalizados); 1 educando era de origem cabo-verdeana (naturalizado português). Alguns educandos são irmãos. Na altura em que decorreu o estudo os educandos tinham idades compreendidas entre os 10 e os 19 anos: dois entre os 7 e os 10 anos; doze entre os 13 e os 18 anos; dois com 19 anos ou mais anos.

Quanto à idade do acolhimento institucional dos jovens, estes foram acolhidos, pela primeira vez (neste ou noutra equipamento da CPL, ou não), com idades entre os 5 e os 13 anos. No que concernia à escolaridade, 2 frequentavam o 1.º ciclo E.B.; 1 frequentava o 2.º

<sup>58</sup> Saiu do lar em 2003 e voltou a ser acolhido em 2006 – sofre de esquizofrenia bipolar.

<sup>59</sup> Entrou em 1994 para o Lar Verde.

<sup>60</sup> Em 2006 foi acolhido no Lar Azul, após ter estado algum tempo desvinculado da CPL.

<sup>61</sup> Não foi entrevistado – estava ausente do lar sem autorização.

<sup>62</sup> Não foi entrevistado – estava internado no IRS.

ciclo E.B.; 10 frequentavam o ensino técnico-profissional; 1 frequentava o ensino profissional; 2 não estudavam nem trabalhavam.

O quadro 2 organiza dados relativos às crianças/jovens ligadas ao Lar Verde:

N.º	Ano de Acolhimento	Idade ao Acolhimento	Ano de Admissão no Lar	Idade à altura da Observação	Origem	Nacionalidade	Legalização	Irmãos em Acolhimento
1	99	12	99	18	Guiné	Guineense	Em proc. leg.	Não
2	98	9	98	17	Port.	Port.	-----	Não
3	97	11	97	19	Port.	Port.	-----	Não
4 <sup>63</sup>	00	12	00	17	Port.	Port.	-----	Não
5	02	9	02	12	S. Tomé	São-tomense	Não	1
6	03	7	03	10	C. Verde	Port.	Sim	2
7	98	11	98	18	Port.	Port.	-----	Não
8	02	8	02	12	Port.	Port.	-----	1
9	00	11	00	16	Port.	Port.	-----	Não
10	99	11	99	17	Port.	Port.	-----	Não
11	98	12	98	19	Port.	Port.	-----	Não
12	99	11	99	17	Guiné	Guineense	Não	Não
13	95	5	95	16	Port.	Port.	-----	Não
14	02	13	02	16	S. Tomé	São-tomense	Não	1
15	97	8	06	15	Port.	Port.	-----	1
16	98	7	05	15	Port.	Port.	-----	1

**Quadro 2**

### **c) Lar Amarelo**

A caracterização das crianças/jovens no lar amarelo foi feita durante as 27.30H que durou a observação no campo de investigação. Os educandos que estavam ligados ao lar amarelo eram doze, todos do sexo masculino. À data de observação, um dos educandos estava ausente do lar por estar internado num estabelecimento do IRS outro estava fora devido a processo de desvinculação. Realmente residiam no lar 10 educandos. Quanto à data de admissão neste equipamento, todos os educandos entraram entre 1996 e 2005.

Quanto à nacionalidade de pertença, 9 educandos são de origem portuguesa; 3 educandos são de origem angolana (1 dos quais em processo de legalização). No lar coexistem irmãos. Na altura em que decorreu o estudo os educandos tinham idades compreendidas entre os 14 e os 20 anos: 10 entre os 13 e os 18 anos; 2 com 19 ou mais anos. Relativamente ao

<sup>63</sup> Não foi entrevistado por estar ausente do lar devido a processo de desvinculação

acolhimento institucional dos jovens, estes foram acolhidos, pela primeira vez (neste ou noutro equipamento da CPL, ou não), com idades entre os 5 e os 17 anos.

No que dizia respeito à escolaridade, 2 frequentavam o 2.º ciclo E.B.; 1 frequentava o 3.º ciclo E.B.; 8 frequentavam o ensino técnico-profissional; 1 trabalhava.

O quadro 3 demonstra dados relativos aos jovens relacionados com o Lar Amarelo:

N.º	Ano de Acolhimento	Idade ao Acolhimento	Ano de Admissão no Lar	Idade Actual	Origem	Nacionalidade	Legalização	Irmãos em Acolhimento
1	96	7	96	16	Portugal	Portuguesa	-----	Não
2	96	5	96	15	Portugal	Portuguesa	-----	Não
3	04	12	04	14	Portugal	Portuguesa	-----	Não
4	03	11	03	14	Portugal	Portuguesa	-----	1
5	98	11	98	19	Portugal	Portuguesa	-----	1
6	99	9	99	16	Angola	Angolano	Não	1
7	02	11	05	15	Portugal	Portuguesa	-----	Não
8	95	14	02	18	Portugal	Portuguesa	-----	1
9 <sup>64</sup>	01	17	03	20	Angola	Angolano	* <sup>65</sup>	1
10	99	14	99	20	Angola	Angolano	Em proc. lega.	1
11	95	12	02	16	Portugal	Portuguesa	-----	3
12 <sup>66</sup>	03	14	03	17	Portugal	Portuguesa	-----	Não

**Quadro 3**

#### **d) Lar Vermelho**

A caracterização das crianças/jovens no lar vermelho foi feita durante as 21.45H que durou a observação no campo de investigação. Os educandos, em regime de coeducação, que estavam ligados ao lar vermelho eram dezassete: 13 do género feminino e 4 do género masculino. Vários educandos são irmãos. Quanto à data de admissão, a maioria dos educandos entrou para este lar em 2001 (vivem aqui há, aproximadamente 5 anos); 1 entrou em 2004.

Quanto à nacionalidade de pertença, 16 educandos são de origem portuguesa; 1 educando é de origem angolana (em processo de legalização). Na altura em que decorreu o estudo os educandos tinham idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos: 2 (feminino) entre os 7 e

<sup>64</sup> Não foi entrevistado por estar internado no IRS.

<sup>65</sup> A educadora questionada, após consultar o processo individual do educando, concluiu que não tinha informação fidedigna.

<sup>66</sup> Não foi entrevistado por estar ausente devido a processo de desvinculação.



os 12 anos; 11 (feminino) entre os 13 e os 18 anos; 4 (masculino) entre os 13 e os 18 anos. Quanto ao acolhimento institucional dos jovens, estes foram acolhidos, pela primeira vez (neste ou noutra equipamento da CPL, ou não), com idades entre os 2 e os 15 anos. No que dizia respeito à escolaridade, 1 frequentava o 1.º ciclo E.B.; 11 frequentavam o 2.º ciclo E.B.; 3 frequentavam o 3.º ciclo E.B.; 2 frequentavam o ensino técnico-profissional.

O quadro 4 demonstra dados relativos aos jovens<sup>67</sup> arrolados com o Lar Vermelho:

N.º	Ano de Acolhimento	Idade ao Acolhimento	Ano de Admissão no Lar	Idade Actual	Origem	Nacionalidade	Legalização	Irmãos em Acolhimento
1	01	8	01	13	Portugal	Portuguesa	-----	1
2	01	9	01	14	Portugal	Portuguesa	-----	1
3	01	9	01	14	Portugal	Portuguesa	-----	Não
4	01	11	01	16	Portugal	Portuguesa	-----	1
5	04	15	04	17	Angola	Angolana	Em proc. leg.	Não
6	01	9	01	14	Portugal	Portuguesa	-----	1
7	01	8	01	13	Portugal	Portuguesa	-----	1
8	01	9	01	14	Portugal	Portuguesa	-----	1
9	01	5	01	10	Portugal	Portuguesa	-----	1
10	01	8	01	13	Portugal	Portuguesa	-----	Não
11	00	11	01	16	Portugal	Portuguesa	-----	Não
12	01	7	01	12	Portugal	Portuguesa	-----	1
13	01	9	01	14	Portugal	Portuguesa	-----	Não
14	99	2	01	11	Portugal	Portuguesa	-----	1
15	01	8	01	13	Portugal	Portuguesa	-----	Não
16	98	6	01	14	Portugal	Portuguesa	-----	2
17	98	3	01	11	Portugal	Portuguesa	-----	2

**Quadro 4**

### **e) Lar Laranja**

A caracterização das crianças/jovens no lar laranja foi feita durante as 20.05H que durou a observação no campo de averiguação. Os educandos, em regime de coeducação, que estavam ligados ao lar laranja eram quinze: seis do género feminino e nove do género masculino. Coabitam irmãos neste lar. Quanto à data de admissão, a maioria dos educandos entrou para este lar entre 1998 e 2005. Quanto à nacionalidade de pertença, 10 Educandos são de origem portuguesa; 3 educandos são de origem angolana (estando os 3 em processo de legalização); 2 educandos são de origem cabo-verdeana (estando os 2 em processo de legalização).

<sup>67</sup> 4 Rapazes; 13 raparigas.

Na altura em que decorreu o estudo os educandos tinham idades compreendidas entre os 8 e os 16 anos: 5 (masculino) entre os 7 e os 12 anos; 2 (feminino) entre os 7 e os 12 anos; 4 (masculino) entre os 13 e os 18 anos; 4 (feminino) entre os 13 e os 18 anos.

Quanto ao acolhimento institucional dos jovens, estes foram acolhidos, pela primeira vez (neste ou noutro equipamento da CPL, ou não), com idades entre os 4 e os 13 anos. No que dizia respeito à escolaridade, 2 frequentavam o 1.º ciclo E.B.; 4 frequentavam o 2.º ciclo E.B.; 2 frequentavam o 3.º ciclo E.B.; 2 frequentavam o ensino secundário regular; 4 frequentavam o ensino técnico-profissional; 1 frequentava uma escola de ensino especial<sup>68</sup>.

O quadro 5 comprova os dados relativos às crianças/jovens<sup>69</sup> inventariadas no Lar Laranja:

N.º	Ano de Acolhimento	Idade ao Acolhimento	Ano de Admissão no Lar	Idade Actual	Origem	Nacionalidade	Legalização	Irmãos em Acolhimento
1	00	7	00	13	Portugal	Portuguesa	-----	1
2	98	5	98	13	Portugal	Portuguesa	-----	1
3	99	9	99	16	Portugal	Portuguesa	-----	Não
4	02	4	02	8	Angola	Angolana	Em proc. lega.	2
5	99	12	99	15	Portugal	Portuguesa	-----	1
6	05	12	05	13	Portugal	Portuguesa	-----	Não
7	03	5	03	8	Portugal	Portuguesa	-----	1
8	03	13	03	16	Portugal	Portuguesa	-----	Não
9	99	4	99	11	Portugal	Portuguesa	-----	1
10	00	8	00	14	Cabo-Verde	Cabo-verdiana	Em proc. lega.	1
11	98	6	98	14	Portugal	Portuguesa	-----	1
12	00	6	00	12	Cabo-Verde	Cabo-verdiana	Em proc. lega.	1
13	02	5	02	9	Angola	Angolana	Em proc. lega.	2
14	02	7	02	11	Angola	Angolana	Em proc. lega.	2
15	01	6	05	11	Portugal	Portuguesa	-----	Não

**Quadro 5**

#### **1.4 Caracterização dos Educadores**

De acordo com a Portaria n.º 319/2003 de 21 de Abril, dos Ministérios das Finanças e da Segurança Social e do Trabalho, que determina os conteúdos funcionais da carreira dos

<sup>68</sup> Centro Helen Keller.

<sup>69</sup> 9 Rapazes; 6 raparigas.

técnicos de educação a laborar na CPL, podemos ter conhecimento dos papéis que são atribuídos a estes profissionais:

- “a) Planificar, desenvolver e avaliar a intervenção educativa nos lares;*
- b) Coordenar e acompanhar todas as actividades educativas e sociais de cariz residencial;*
- c) Acompanhar os educandos nas actividades de vida diária, fins-de-semana e férias;*
- d) Orientar os educandos tendo em vista o desenvolvimento harmonioso e integral da sua personalidade e do seu carácter;*
- e) Acompanhar o percurso escolar e profissional dos educandos propondo as medidas adequadas para colmatar eventuais lacunas e colaborando com os professores e equipa técnica na orientação educativa definida;*
- f) Zelar pela higiene das instalações do lar e estimular o gosto pela higiene pessoal e por uma apresentação cuidada dos educandos;*
- g) Assegurar a organização do lar e a disciplina individual e colectiva, fomentando o respeito pelas normas de convivência, cidadania e respeito comum;*
- h) Ser um modelo de referencia e dar exemplo de pessoa bem formada, equilibrada e útil à sociedade;*
- i) Promover e acompanhar a saúde dos educandos, colaborando na preparação do processo sanitário e promovendo o oportuno cumprimento do calendário de vacinações e de outros actos clínicos;*
- j) Promover a educação moral e social dos educandos de acordo com os valores humanos fundamentais;*
- k) Colaborar nas acções de inserção social e comunitária dos educandos;*
- l) Elaborar e propor, no início de cada ano, o programa educativo e de actividades do lar e elaborar os respectivos relatórios;*
- m) Promover a participação das famílias no percurso pessoal e escolar dos educandos, assegurando que esta relação contribua para o equilíbrio emocional dos mesmos;*
- n) Providenciar a conservação e boa utilização dos equipamentos do lar;*
- o) Administrar e gerir, sob a supervisão direcção do respectivo colégio, os recursos e equipamentos atribuídos ao lar e propor, atempadamente, a sua substituição, reposição, reparação ou novas aquisições.”*

Todavia, nos lares existem profissionais a desempenhar as mesmas tarefas e com as mesmas responsabilidades dos técnicos de educação, que se encontram nas carreiras de “Assistente de Acção educativa” e de “Educador de Juventude”. Comumente todos são designados por “Educadores”.

Durante o período de pesquisa de informação nos cinco lares, recolhemos dados biográficos e sócio-profissionais sobre os educadores que desempenhavam funções nos equipamentos os quais passamos a descrever para que seja possível perceber a realidade desta amostra de modo mais objectivo.

#### **a) Lar Azul**

Neste equipamento os 5 educadores que desempenhavam funções dividiam-se por género da seguinte forma: 3 elementos masculinos; 2 elementos femininos. Quanto às faixas etárias a que pertenciam: 2 educadores tinham idades entre os 20 e os 30 anos; 2 educadores tinham entre 31 e 40 anos; 1 educador tinha entre 51 e 60 anos. Relativamente à categoria profissional a que pertenciam: 3 educadores estavam na carreira de “Técnico de Educação”; 2 educadores estavam na carreira de “Educador de Juventude”.

As habilitações literárias dos educadores eram díspares: 3 educadores tinham licenciaturas na área da educação; 1 educador tinha um curso técnico profissional de nível III em “educação social”; 1 educador não tinha formação específica. Em relação ao tempo em que se encontravam afectos às funções de educadores: 3 educadores desempenhavam funções havia menos de 5 anos; 2 educadores estavam no lar havia entre 11 e 20 anos.

#### **b) Lar Verde**

Na semana de observação desempenhavam funções no Lar Verde 5 educadores: 2 elementos masculinos; 3 elementos femininos. Quanto às faixas etárias a que pertenciam: 4 educadores tinham idades entre os 20 e os 30 anos; 1 educador tinha entre 31 e 40 anos. Relativamente à categoria profissional a que pertenciam: 4 educadores estavam na carreira de “Técnico de Educação”; 1 educador estava na carreira de “Educador de Juventude”.

As habilitações literárias dos educadores eram dissemelhantes: 4 educadores tinham licenciaturas na área da educação; 1 educador tinha um curso técnico profissional de nível III em “educação social”. Em relação ao tempo em que se encontravam afectos às funções de educadores: 4 educadores desempenhavam funções havia menos de 5 anos; 1 educador estava no lar havia entre 11 e 20 anos.

**c) Lar Amarelo**

Na semana de observação desempenhavam funções no Lar Amarelo 5 educadores: 2 elementos masculinos; 3 elementos femininos. Quanto às faixas etárias a que pertenciam: 4 educadores tinham idades entre os 20 e os 30 anos; 1 educador tinha entre 41 e 50 anos. Relativamente à categoria profissional a que pertenciam: 4 educadores estavam na carreira de “Técnico de Educação”; 1 educador estava na carreira de “Educador de Juventude”.

As habilitações literárias dos educadores eram dissemelhantes: 4 educadores tinham licenciaturas na área da educação; 1 educador tinha um curso técnico profissional de nível III em “educação social”. Em relação ao tempo em que se encontravam afectos às funções de educadores: 4 educadores desempenhavam funções havia menos de 5 anos; 1 educador estava no lar havia entre 11 e 20 anos.

**d) Lar Vermelho:**

Na semana de observação desempenhavam funções no Lar Vermelho 5 educadores: 1 elemento masculino; 4 elementos femininos. Quanto às faixas etárias a que pertenciam: 3 educadores tinham idades entre os 20 e os 30 anos; 2 educadores tinham entre 31 e 40 anos. Relativamente à categoria profissional a que pertenciam: 4 educadores estavam na carreira de “Técnico de Educação”; 1 educador estava na carreira de “Educador de Juventude”.

As habilitações literárias dos educadores eram desiguais: 4 educadores tinham licenciaturas na área da educação; 1 educador tinha um curso técnico profissional de nível III em “educação social”. Em relação ao tempo em que se encontravam afectos às funções de

educadores: 4 educadores desempenhavam funções havia menos de 5 anos; 1 educador estava no lar havia entre 11 e 20 anos.

**e) Lar Laranja**

Na semana de observação desempenhavam funções no Lar Vermelho 5 educadores: 1 elemento masculino; 4 elementos femininos. Quanto às faixas etárias a que pertenciam: 2 educadores tinham idades entre os 20 e os 30 anos; 2 educadores tinham entre 31 e 40 anos; 1 educador tinha entre os 41 e os 50 anos. Relativamente à categoria profissional a que pertenciam: 2 educadores estavam na carreira de “Técnico de Educação”; 2 educadores estavam na carreira de “Educador de Juventude”; 1 educador estava na carreira de “Assistente de Acção Educativa”.

As habilitações literárias dos educadores eram diferentes: 2 educadores tinham licenciaturas na área da educação; 2 educadores tinham um curso técnico profissional de nível III em “educação social”; 1 educador não tinha formação específica. Em relação ao tempo em que se achavam afectos às actuais funções: 2 educadores desempenhavam funções havia menos de 5 anos; 3 educadores estavam no lar havia entre 11 e 20 anos.

O quadro 6 sintetiza as características dos educadores afectos aos cinco lares de forma quantitativa.

	Género	Faixas Etárias	Carreira Profissional	Habilitações Literárias	Tempo de Afectação às Funções
Masculino	9				
Feminino	16				
20-30 Anos		15			
31-40 Anos		7			
41-50 Anos		2			
51-60 Anos		1			
Técnico de Educação			17		
Educador de Juventude			7		
Assistente de Acção Educativa			1		
Licenciatura na Área da Educação				17	
Curso de Nível III (Educação Social)				6	
Sem Formação Específica				2	
Havia menos de 5 anos					17
Entre 11 e 20 anos					8
TOTAL	25	25	25	25	25

**Quadro 6**

### **1.5 A Equipa Técnica Interveniente: Técnicos de Serviço Social e de Psicologia**

Às cinco respostas sociais, designadas por lares, geridas pela direcção do CPM estão afectos cinco técnicos superiores: dois psicólogos e três técnicos de serviço social, que compõem a designada “equipa técnica”.

A Portaria n.º 319/2003 de 21 de Abril, dos Ministérios das Finanças e da Segurança Social e do Trabalho, regulamenta as carreiras de técnico superior de serviço social e de psicologia a desempenhar funções nos lares de acolhimento de crianças/jovens da CPL.

Enumeram-se as seguintes funções dos técnicos de serviço social:

*“a) Participar nas equipas multidisciplinares responsáveis pela admissão de alunos e propor as medidas de apoio social adequadas a cada situação;*

- b) Colaborar com os professores e orientadores educativos no acompanhamento escolar dos alunos participando, na sua área específica de competências, na definição de estratégias de intervenção adequadas;*
- c) Promover a integração dos novos alunos, promovendo acções e medidas facilitadoras da sua inserção;*
- d) Desenvolver acções de informação e sensibilização dos pais, encarregados de educação e outros agentes educativos tendo em vista a sua participação no processo educativo e o desenvolvimento psicossocial dos seus educandos;*
- e) Promover acções destinadas a prevenir a fuga à escolaridade obrigatória, ao abandono precoce e ao absentismo escolar;*
- f) Elaborar relatórios técnicos sobre a situação e evolução dos educandos, quando solicitados pelos tribunais ou outras entidades e sempre que necessário;*
- g) Organizar e manter actualizada a informação social sobre os educandos em arquivo próprio;*
- h) Colaborar e desenvolver acções de sensibilização relativamente aos condicionantes socio-económicos e culturais do desenvolvimento e da aprendizagem;*
- i) Identificar as necessidades das famílias dos educandos quanto aos aspectos relacionais, habitacionais, emprego, organização e demais condições sociais, completando o estudo e avaliação da situação social dos educandos com as informações que considere relevantes e acompanhando a sua evolução;*
- j) Promover a manutenção das redes de suporte familiar e comunitário e sempre que necessário suscitar a intervenção desses serviços;*
- k) Estimular o desenvolvimento das competências educativas das famílias, nomeadamente através de sessões e encontros de formação e informação;*
- l) Propor, quando necessário e após estudo das situações, apoios às famílias (géneros, transportes, financeiros ou outros) que lhes permitam melhor integrar os seus educandos;*
- m) Propor fundamentadamente o processo de desvinculação dos educandos, quando se considere concluída a intervenção educativa da CPL, ou quando esta medida se revele adequada e oportuna, e propor os apoios considerados necessários;*
- n) Acompanhar os educandos em processo de desvinculação ou já desvinculados da CFL, durante o tempo necessário para garantir o êxito dessa transição;*



- o) Colaborar com as experiências pedagógicas em curso e trabalhos de investigação desenvolvidos na sua área de actividade;*
- p) Colaborar com os órgãos de direcção e administração da Casa Pia na definição e avaliação dos apoios sócio-educativos.”*

Quanto aos técnicos de psicologia a trabalhar nestas casas, o seu âmbito de acção é o subsequente:

- “a) Colaborar com os professores e as equipas técnico-educativas tendo em vista o desenvolvimento integral dos alunos e a construção da sua identidade;*
- b) Participar nas equipas pluridisciplinares tendo em vista a admissão e acolhimento de novos alunos e a definição da sua orientação educativa;*
- c) Acompanhar regularmente o percurso escolar dos alunos e educandos com intervenção mais directa em situações problemáticas propondo, conjuntamente com os professores e a equipa técnico-educativa, os apoios considerados necessários;*
- d) Promover e desenvolver acções e programas de orientação vocacional dos alunos e educandos;*
- e) Intervir, a nível psicológico e psicopedagógico, na observação, orientação e apoio dos alunos e educandos, promovendo a cooperação com os professores, educadores, técnicos, famílias e encarregados de educação e com os serviços da comunidade;*
- f) Proceder ao diagnóstico e encaminhamento das situações que requerem apoio psicoterapêutico e acompanhar o processo dos educandos sujeitos a este apoio;*
- g) Promover e ou acompanhar o processo de orientação e planeamento da carreira do educando;*
- h) Colaborar nas acções e programas tendentes a prevenir o absentismo e abandono escolar,*
- i) Colaborar nas acções de informação e sensibilização das famílias, encarregados de educação e outros agentes educativos relativamente aos condicionantes psicológicos do processo de ensino-aprendizagem;*
- j) Colaborar no levantamento de necessidades da comunidade educativa e propor medidas educativas adequadas;*
- k) Promover, no âmbito da sua intervenção específica, a articulação com instituições e serviços da comunidade;*

- l) Acompanhar o processo de desvinculação dos educandos, com vista à promoção da sua estabilidade emocional e uma adequada inserção social;*
- m) Participar em experiências pedagógicas, bem como em projectos de investigação e formação de pessoal docente e não docente;*
- n) Propor e acompanhar o desenvolvimento de estudos e programas que visem a melhoria do processo educativa;*
- o) Colaborar, no âmbito da gestão dos recursos humanos, em acções de recrutamento, formação e orientação profissional;*
- p) Colaborar com os órgãos de direcção e administração da CPL.”*

### **1.6 Caracterização de Outros Intervenientes: Monitores e “Senhoras de Apoio”**

Dos cinco equipamentos também fazem parte “monitores” e “senhoras de apoio”. Os monitores são, normalmente ex-educandos internos, do sexo masculino, que continuam a ser apoiados economicamente pela CPL em troca da prestação de serviço nos lares, isto é, complementam as actividades dos educadores. Estes jovens adultos, à razão de 1 elemento por lar, para além das actividades que exercem como monitores, também trabalham no exterior ou estudam no ensino superior. Nos lares, cada monitor tem o seu quarto individual e, com a reestruturação em vigor na CPL, deixaram de fazer noites, tal como antes lhes era exigido, uma vez que o horário a partir das zero horas não era coberto por educadores.

O seu conteúdo funcional encontra-se devidamente regulamentado no *Manual de Gestão e Funcionamento dos Lares* da CPL (Pinheiro *et al.*, 2000: 27).

*“Compete-lhes:*

- 1. Participar, sempre que necessário, nas reuniões da equipa e tomar conhecimento do planeamento e organização da vida do Lar;*
- 2. Estar atento a qualquer ocorrência que exija uma intervenção sua ou da equipa educativa;*

3. *Contactar se necessário e em situação de urgência a equipa educativa e o responsável pelo internato;*
4. *Providenciar as medidas necessárias a eventuais situações de urgência médica;*
5. *Dar exemplo de pessoa bem formada, equilibrada e útil à sociedade;*
6. *Responder afectiva e responsabilmente às solicitações dos educandos;*

*Tarefas concretas:*

1. *Acompanhar os educandos ao levantar e ao pequeno-almoço;*
2. *Ir buscar os educandos aos colégios e outras instituições no final do dia;*
3. *Acompanhar os educandos nos banhos, jantar e estudo;*
4. *Participar nas actividades organizadas para os fins-de-semana;*
5. *Organizar e dinamizar em articulação com os educadores, os placards de registos;*
6. *Colmatar ausências do educador, quando este se tem que ausentar mediante urgências.”*

As designadas “senhoras de apoio”, em número de uma ou duas por lar, ocupam-se das tarefas domésticas inerentes à vida do lar. São elas que cozinham, gerem a dispensa do lar, passam a ferro alguma roupa, limpam e arrumam o lar, para além das tarefas que quotidianamente são atribuídas aos educandos. Anteriormente estas profissionais tinham a seu cargo a limpeza gerais dos lares, mas, na actualidade, são coadjuvadas por domésticas contratadas através de uma empresa, exterior à CPL, que diariamente se dirigem aos equipamentos para fazerem a limpeza nas casas. Praticam um horário diurno e apenas nos dias úteis da semana.

O conteúdo funcional da “equipa de apoio” está enquadrado no *Manual de Gestão e Funcionamento dos Lares* da CPL, (Pinheiro *et al.*, 2000: 28), como podemos constatar:

*“A Equipa de Apoio é constituída pelas funcionárias que asseguram os serviços gerais de funcionamento do Lar, devendo articular a sua intervenção com as orientações da equipa educativa que integram.*

*Compete-lhes:*

1. *Executar as limpezas diárias;*
2. *Lavar e passar a roupa dos educandos;*

3. *Preparar as refeições tomadas pelos educandos no Lar, respeitar as capitações e plano de ementas definido pela nutricionista;*
4. *Conservar os alimentos em boas condições de higiene;*
5. *Respeitar as orientações da equipa educativa e o plano de ementas;*
6. *Requerer atempada e adequadamente os produtos necessários à confecção das refeições;*
7. *Velar pela conservação do equipamento e espaços do Lar;*
8. *Executar as reparações de roupas do lar e dos educandos;*
9. *Colaborar na formação dos educandos quanto ao arranjo, marcação e arrumação das suas roupas, sapatos e objectos pessoais;*
10. *Colaborar com os Educadores na orientação das tarefas atribuídas aos educandos na limpeza e organização do Lar;*
11. *Dar exemplo de pessoa bem formada, equilibrada e útil à sociedade;*
12. *Responder afectiva e responsabilmente às solicitações dos educandos.”*

Rematando este capítulo, nele focámos o Internato no Colégio de Pina Manique: espaços físicos e intervenientes nos equipamentos.

O próximo capítulo (VI) dedicar-se-á Apresentação e Análise de Dados, a qual decorre do trabalho realizado no terreno da investigação, em que se consideraram três níveis de decomposição: As Entrevistas Exploratórias; A Observação; Apresentação dos Resultados Obtidos Através do Inquérito por Entrevista e por Questionário.

## **Capítulo VI: Apresentação e Análise de Dados**

### **1. As Entrevistas Exploratórias<sup>70</sup>**

Tal como foi referido no ponto 2.2 (A Entrevista Exploratória) constante no capítulo II<sup>71</sup>, procedemos a quatro entrevistas exploratórias feitas a informantes privilegiados, uma ex-educadora de lar, com 20 anos de experiência profissional, uma técnica de serviço social e uma psicóloga (actualmente membros constituintes da equipa técnica) e a uma assessora de direcção do Colégio de Pina Manique, responsável pela gestão dos cinco equipamentos, com a finalidade de nos fornecerem informações genéricas e essenciais sobre a organização e funcionamento dos lares. Estas entrevistas foram abrangentes, pouco estruturadas e profundas, com respostas abertas, tendo sido gravadas em registo *áudio* para, posteriormente, serem transcritas, codificadas e analisadas, de forma a fornecerem pistas para a construção dos inquéritos por entrevista e questionário a serem, posteriormente, aplicados, respectivamente, às amostras A e B.

As entrevistas exploratórias foram presenciais, informais, profundas e pouco estruturadas, realizadas de forma centrada, a informadores qualificados.

Os entrevistados são identificados com a letra “E” e um número de referência que vai do 1 ao 4.

---

<sup>70</sup> O Guião que orientou as Entrevistas Exploratórias pode ser consultado no anexo 27.

<sup>71</sup> Capítulo II – Metodologia de Investigação.

Através do quadro 7 sistematizamos as características dos quatro entrevistados abordados numa óptica exploratória.

	<b>E1</b>	<b>E2</b>	<b>E3</b>	<b>E4</b>
<b>Género</b>	F	F	F	F
<b>Idade</b>	48	51	39	56
<b>Formação Académica</b>	Educação de Infância e Supervisão Pedagógica	Licenciatura em Serviço Social	Licenciatura em Psicologia Clínica	Curso de Nível III (Educação Social) <sup>72</sup>
<b>Síntese do Percorso Profissional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educadora de Infância;</li> <li>• Quadro Técnico da DREL<sup>73</sup>;</li> <li>• Assessora de Direcção para o Internato no CPM</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educadora de semi-internato<sup>74</sup>;</li> <li>• Assistente Social de semi-internato<sup>75</sup>;</li> <li>• Assistente Social responsável pelo internato<sup>76</sup>;</li> <li>• Assistente Social de semi-internato<sup>77</sup>;</li> <li>• Assistente Social de internato em 3 lares no CPM<sup>78</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exerceu funções numa unidade hospitalar;</li> <li>• Exerceu funções num agrupamento de escolas;</li> <li>• Exerceu funções no Serviço de Saúde Mental da CPL;</li> <li>• Psicóloga de internato no CPM</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educadora de internato;</li> <li>• Educadora de semi-internato no CPM<sup>79</sup></li> </ul>
<b>Afectação ao Internato desde...</b>	2003	1980	2001	1985
<b>Entrevista Realizada em...</b>	23 de Fevereiro de 2006	6 de Abril de 2006	2 de Março de 2006	13 de Fevereiro de 2006

**Quadro 7**

E1, partilhou connosco que quando tomou a responsabilidade da gestão e orientação pedagógica dos lares encontro todos os intervenientes nestes sozinhos, baralhados, angustiados, com medo, desconfiados e abandonados. Diz-nos que, na altura, as prioridades foram dizer-lhes que não estavam sozinhos; ganhar a confiança; construir um projecto tendo em conta as especificidades de cada lar; construir um projecto em todos os lares enquanto unidades pertencentes ao Colégio de Pina Manique; gerir e rentabilizar recursos; dar-lhes orientações específicas; retomar questões de disciplina; fazer os Regulamentos Internos; reforçar a importância dos Registos de Ocorrência como forma privilegiada de comunicação entre os Educadores de cada Lar... várias situações tiveram que ser agarradas.

<sup>72</sup> Curso promovido em parceria pela CPL e pelo Instituto Jean Piaget de Almada.

<sup>73</sup> DREL – Direcção Regional de Educação de Lisboa.

<sup>74</sup> Educadora de semi-internato durante 6 anos no Colégio de Nossa Sr.<sup>a</sup> da Conceição.

<sup>75</sup> Assistente Social de semi-internato no Colégio de D. Nuno Álvares Pereira.

<sup>76</sup> Assistente Social Responsável pelo Internato no Colégio D. Nuno Álvares Pereira.

<sup>77</sup> Assistente Social de Semi-Internato no Colégio de Pina Manique.

<sup>78</sup> Na actualidade Assistente Social em 3 lares do Colégio de Pina Manique.

<sup>79</sup> Desde 2004.

### **1.1. A Admissão de Crianças/Jovens nos Lares**

Segundo E4, que trabalhou durante 20 anos num dos lares estudados (Amarelo), os educadores deveriam participar activamente no processo de admissão das crianças/jovens nos lares porque desta forma haveria um conhecimento mais aprofundado das problemáticas que levam ao internamento das crianças/jovens.

Na opinião de E2, há cerca de 20 anos ligada ao acolhimento de menores em internato, os principais critérios de admissão das crianças/jovens nos lares prendem-se com disfunções familiares. E1, diz-nos que os principais critérios de admissão das crianças e jovens nos internatos estão relacionados com as problemáticas sociais actualmente vividas, entre as quais os abandonos e maus-tratos, daí que a medida decretada pelo tribunal seja o afastamento da família. Esta técnica refere-nos que a idade mínima para acolhimento dos menores é aos 6 anos (até esta idade muitos estão entregues à Santa Casa da Misericórdia), mas que se um educando interno, já a residir num lar da CPL, tiver irmãos com 4 ou 5 anos, podem entrar com estas idades, mas são raros os casos.

E2, diz-nos sobre as principais problemáticas sociais vivenciadas antes do internamento que, antigamente, as crianças/jovens eram, essencialmente, internadas por haver carências económicas das famílias (pobreza) e orfandade. Actualmente, as crianças/jovens são, geralmente, internadas, ainda por haver carência económica nas famílias, mas principalmente por disfunções familiares. Pensa que não se devem internar crianças/jovens apenas por carência económica porque os internamentos ficam muito caros ao Estado e é preferível atribuir subsídios às famílias para ficarem com as crianças, porque é melhor a nível psicológico para a criança estar na família biológica ou numa família de acolhimento. Actualmente, há crianças/jovens internados dado os pais terem falecido vítimas de SIDA ou se encontrarem em estado terminal. São internadas crianças/jovens por viverem com avós, cujos filhos têm problemas de toxicod dependência, porque estes roubam e causam ambiente de insegurança para as crianças/jovens – nestes casos o Estado não pode atribuir subsídios. Uma das condições para que as crianças/jovens sejam internados é não terem

ninguém que lhes assegure acompanhamento a vários níveis. Há internos filhos de doentes mentais e de deficientes mentais. Usualmente os educandos provêm de famílias disfuncionais. Os internamentos também existem porque as crianças/jovens com 8-9 anos não são os preferidos pelos candidatos à adopção, por já terem percursos, por vezes, de pequenos delitos. Os internamentos podem ser motivados por maus-tratos psicológicos ou físicos. Os internos não são apenas oriundos de classes sociais economicamente desfavorecidas. E1, refere-nos que, predominantemente, as problemáticas que conduzem ao acolhimento dos menores estão relacionadas com problemas no âmbito do abandono, maus-tratos, problemas económicos, problemas de habitabilidade, alcoolismo e toxicodependência.

E2, diz-nos que as entidades que usualmente solicitam o acolhimento de crianças e jovens são o tribunal de menores de Lisboa; por vezes, as escolas sinalizam situações e fazem solicitações de acolhimento à Casa Pia ou contactam os técnicos da zona de residência que fazem o encaminhamento para tribunal. Quando há maus-tratos os menores vão para o hospital, que denuncia à polícia que vai denunciar a situação a tribunal. Refere-nos que, também, podem passar a ser internos através da reconversão de regime: de semi-internos passam a internos porque os professores e os técnicos do Colégio detectam situações de risco para os menores – nestes casos é contactada a Provedoria que analisa a situação e a encaminha para tribunal. E1, diz-nos que, também, as Comissões de Protecção de Menores solicitam o acolhimento de crianças/jovens.

E2, refere-nos que a articulação do serviço social com o Tribunal de Menores e com as Comissões de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo é feito através de contactos telefónicos (com os tribunais), de reuniões (com as CPCJ). Com o tribunal funciona mais a nível de ofícios e audiências: o tribunal solicita, trimestralmente, relatórios de natureza psicossocial. Os técnicos são chamados a tribunal para regulações de poder paternal, tutela, etc.

Relativamente aos procedimentos de acolhimento adoptados pelos lares relativamente à entrada de uma criança/jovem, E1 diz-nos que após a sinalização de casos e determinação



do Tribunal ou da Comissão de Protecção de Menores, a Equipa de Admissões da CPL contacta os Colégios para averiguar a melhor resposta para a criança/jovem em questão. Determinado o Lar, o acolhimento é desenhado com alguns passos: os residentes e educadores são avisados; a criança/jovem a ser acolhida visita as instalações; é feita uma reunião com a família, se a houver – por vezes, isto passa-se em dois dias. Ainda sobre esta a questão dos procedimentos na altura do acolhimento, E2 explica-nos que uma criança deve ser acolhida da melhor maneira que o educador e o técnico saibam. Tem que haver um trabalho entrelaçado entre a equipa técnica e a equipa educativa para haver um conhecimento do historial das crianças/jovens e da família a que pertencem. Quando chegam esta é a nova casa deles mas os adultos não devem substituir os pais. Considera que os educadores são as referências parentais para as crianças/jovens e devem estabelecer uma relação entre as crianças/jovens e a família biológica. Pensa que se deve permitir a ajuda dos pais na integração de uma criança no lar. Julga importante que quando uma criança chega a um lar já deve ter determinado, antecipadamente, um sítio para ficar, com os seus pertences, e uma pequena festa de recepção para não se sentir tão deslocado. Para esta técnica, o acolhimento tem que ser muito afectivo porque um bom acolhimento é meio passo dado para um bom sucesso.

Segundo E2, os educandos, de uma maneira geral, viviam com avós idosos e, por vezes, com doenças; ou só com a mãe, ou só com o pai, ou com a mãe e com pai, mas com problemas de disfuncionalidade. E1 acrescenta que alguns menores viviam com pessoas não familiares que os acolheram.

Em relação aos grupos etários a que pertencem as crianças/jovens internos, E1 e E2 dão-nos diferentes idades, contudo aproximadas: a primeira diz-nos que residem jovens entre os 6-7 anos e os 18-19 anos, e a segunda diz-nos que as idades vão dos 5 aos 20 anos. Nos lares são internos educandos de outras nacionalidades que não portuguesas, principalmente de países africanos: Angola; Guiné; Moçambique; Cabo Verde. Alguns destes jovens têm problemas graves de legalização, segundo E1.

## **1.2 Desvinculação dos Educandos em relação aos lares**

Sobre a integração familiar e social das crianças/jovens após a sua “passagem” pelos lares, E2 refere-nos que considera que pode ser um pouco difícil e que nem sempre corre bem porque houve um período em que os jovens não coabitaram com a família e por isso pode haver dificuldades de habituação na altura do regresso em relação a ambas as partes que se têm que conciliar. Esta técnica defende que a transição deve ser gradual mas não muito prolongada no tempo: 2-3 meses antes dos jovens saírem do lar; deverá haver fins-de-semana alargados e aproximações; organização do espaço físico. Não concorda com a orientação seguida, actualmente, pelos lares de que os jovens devem ir todos os fins-de-semana a casa porque pensa que eles perdem regras, na medida em que é ao fim de semana que pode haver uma aproximação maior dos educandos aos educadores porque há mais tempo para estarem juntos e se criarem cumplicidades – por isso questiona esta regra da seguinte forma: “...então mas, afinal, a família se pode ficar com ele, se calhar, de sexta a segunda, se calhar, até pode ficar mais terça, quarta e quinta”. Ainda sobre a temática da integração pós-internato, E1 advoga que existem casos de integração familiar e social de sucesso e de insucesso. Refere-nos, também, casos de sucesso, quando há vinculação a um grupo e a um emprego, mas que não passaram por um regresso à família. Sobre a altura da desvinculação do lar, E2 diz-nos que a desvinculação pode acontecer aos 18 anos ou antes desta idade se já estiverem garantidas condições para que o jovem regresse a casa. O processo de desvinculação ocorre em articulação com a família e com o meio envolvente, a nível escolar e profissional. Diz-nos que os jovens só saem do lar quando tudo está, minimamente, organizado: quando haja sucesso escolar ou alguma estabilidade profissional.

E1, refere-nos, sobre este assunto, que as desvinculações também existem sem que haja maioridade. Pensa que o processo de desvinculação deveria ser iniciado logo a partir da entrada no Lar. Considera que quando um menor é acolhido, a família deve ser apoiada a ultrapassar a sua disfunção. A desvinculação é feita: através de contactos frequentes com as famílias; através de visitas domiciliárias que implicam: avaliação do espaço; avaliação económica; avaliação de possíveis apoios alimentares. A desvinculação pode ser gradual e pode não passar pelo regresso à família: o jovem arranja um emprego e sai do Lar.

E2, considera que os lares fazem preparação prévia para a saída das crianças e jovens. Considera que devem ser feitas visitas a casa da família que irá receber os jovens; poderá passar pelo aluguer de um quarto. Diz-nos que é importante fazer um trabalho com o jovem; no processo de desvinculação o jovem vai por períodos alargados de tempo a casa, para que se habitue de novo à família e esta ao jovem, até que fica em definitivo. O apoio, à saída, pode ser económico: atribuição de subsídio; atribuição de géneros alimentares às famílias para que estas tenham consigo os jovens e estes estudem gratuitamente na Casa Pia ou em escolas públicas. Refere-nos que também é dado apoio humano: o jovem pode voltar para contactar com educadores e técnico no sentido de o ajudarem a resolver problemas pessoais e familiares.

Sobre esta temática E1, pensa que os lares devem fazer preparação prévia para a saída das crianças e jovens dos equipamentos e que o apoio e a preparação devem ser feitos a nível familiar, económico e de empregabilidade. A forma de apoio é variada, conforme as necessidades dos jovens. O apoio pode ser económico, exemplo: subsídio para pagar o quarto ou pode ser alimentar: fornecimento periódico de um “avio” de géneros alimentares. Alguns jovens que já vivem fora do Lar vêm jantar neste.

E2 refere que há bastante manutenção de contactos após a saída da criança ou do jovem, excluindo casos extraordinários que estão proibidos de entrarem nas instalações. De uma maneira geral, considera que há abertura para os ex-residentes visitarem o lar, os colegas e os educadores: podem jantar esporadicamente e ver jogos de futebol. Considera que os educadores gostam muito de os ver e eles aos educadores. E1, salienta que tem que haver uma manutenção de contactos com os ex-educandos e que a desvinculação deve ser sempre acompanhada mas, por vezes, os recursos humanos não chegam para o fazer, o que é errado.

Em relação à duração do tempo de acolhimento em internato, E2 afirma que é muito subjectivo porque, em tempos passados, entravam e só saíam aos 18 anos; actualmente, quando entram é logo empreendido um trabalho de regresso à família. Para esta profissional o acolhimento dura o tempo que for necessário até poderem regressar à

família. Considera que, se o internamento durar 2-3 anos, tem que se fazer o Projecto Vida do educando o qual passa, necessariamente, pela parte escolar.

E1, pensa que, em relação à duração do tempo de acolhimento, não há uma média muito exacta. Refere-nos que em 2003 havia residentes há 7 e 8 anos. Actualmente tenta-se reduzir o tempo de permanência o qual depende de diversos factores. Continua a haver permanências que são de longa duração. Relativamente à idade máxima de permanência nos internatos das crianças e jovens, E2 considera que é subjectivo, mas que é aos 18-19 anos. Por vezes, podem ficar mais tempo, para além dos 18 anos, para completarem a escolaridade e até podem passar a monitores. Considera que a criação dos lares de autonomia é importante porque podem dar uma resposta aos jovens que não têm ninguém que os acolha (e há muitos). Ainda sobre a idade máxima de permanência nos lares, E1 diz-nos que, teoricamente, os educandos desvinculam-se aos 18 anos, quando cessa a medida determinada pelo tribunal, mas que pode haver o prolongamento da medida: se a família não puder receber a criança/jovem; se ainda não acabou o curso; se não tem forma de se sustentar.

### **Os Factores de Satisfação e Insatisfação para os Educandos**

E2 explica que os educandos se sentem satisfeitos por serem felizes; serem bem tratados; verem que são amados e que gostam deles e que os deixam viver normalmente como às outras crianças. Esta técnica pensa que as crianças/jovens sentem insatisfação por serem castigadas: não verem televisão; não jogarem futebol; etc. Diz-nos que os castigos podem ser justos ou injustos, se houver um “*cansaço*” dos educadores, até por terem, por vezes, sozinhos, 15 ou 16 crianças/jovens.

E3, elemento da equipa técnica, disse-nos, em fase exploratória, que os educandos estão satisfeitos ao sentirem-se “*acolhidos*” na equipa dos Educadores e no grupo de educandos, por perceberem que existem estas pessoas que se preocupam com eles. Pelo contrário sentir-se-ão insatisfeitos por perceberem que foi necessário deixarem a sua família para se poderem organizar e que têm de estar num internato.

Para E4, o que os satisfaz é o convívio e a amizade que mantêm uns com os outros; quando falam da Casa Pia como uma experiência que lhes foi positiva. As crianças/jovens gostam de ter regras embora, inicialmente, as rejeitem. As crianças/jovens sentem que podem, ao longo da vida, contar com os Educadores. A insatisfação advém do facto de terem que aceitar as regras que existem no lar: agradar-lhes em tudo não é o melhor; as saudades da família. Não fazerem aquilo que colegas de outros lares lhes dizem que fazem, por exemplo, não irem à praia sozinhos.

E4, pensa que as crianças/jovens não se vêem como irmãos. Percepcionam-se como crianças/jovens que estão em igualdade de circunstâncias, aos quais alguma coisa não correu bem na vida e, por tal, vieram viver para um lar. Para E3, os educandos percepcionam-se inter-pares como um conjunto de pessoas que necessitam de estar em grupo e que necessita de ajuda. Na opinião de E2, as crianças/jovens relacionam-se como colegas “íntimos”; nem sempre se vêem como irmãos; defendem-se muito: têm reacções de “tribo”. Alguns detestam-se e de castigo vão dormir uma semana para outro lar (dentro do Colégio). Para E1, há um pouco de tudo: como irmãos; como amigos; como colegas; como meninos que tiveram um azar na vida. Pensa que não se olham como irmãos mas também não são indiferentes uns aos outros; têm no grupo a sua referência.

E3, sobre a questão da felicidade dos educandos que vivem acolhidos nos lares pensa que os internatos são “*um mal necessário*” e que ninguém deveria ter de viver num. Diz-nos que pelo trabalho desenvolvido pelas equipas educativas, é possível que haja felicidade dentro de um grupo de Lar. E2 é de opinião que o lar proporciona às crianças/jovens a satisfação das necessidades da mesma forma que numa família natural. E1 diz-nos que o lar proporciona aos educandos acolhidos: casa; higiene; alimentação; educação; escolaridade; diversas actividades. Em relação à entrada de novos residentes para os lares e à forma como os educandos os recebem, E3 partilhou o seu ponto de vista: de uma maneira geral é vivenciado de forma positiva; os novos educandos são muito bem recebidos. Quanto às desvinculações E3 pensa que os educandos residentes reagem, geralmente, de forma positiva; com bastante emoção, por alguém que viveu com eles ir sair e com emoção por esse colega ter conseguido atingir uma fase diferente da sua vida.

### **Os Factores de Satisfação e Insatisfação para os Educadores**

E4, diz-nos que os educadores sentem satisfação quando, algum tempo após a saída do jovem do lar, sabem que está estabilizado, orientado profissionalmente e que a vida lhe corre bem. Acontece satisfação quando os educadores sentem que fica qualquer elo de ligação entre o jovem e o educador: quando telefona e dá notícias – ficam laços afectivos grandes. Pensa que ver os jovens bem na vida é muito prestigiante para os educadores.

Os educadores experimentam insatisfação quando tentam educar os jovens e estes se afastam e enveredam por caminhos menos correctos; o educador sente que há um vazio nos jovens que não criaram hábitos e não estão preparados para uma vida fora do lar. Para E3 há satisfação nos educadores quando vêem nos progressos pessoais dos educandos o seu investimento pessoal. Ficam insatisfeitos porque, por vezes, o seu investimento pessoal e emocional não corresponde às expectativas que foram criadas.

Na opinião de E2, a satisfação dos educadores advém do sucesso escolar dos alunos e dos comportamentos adequados no lar e no exterior. A insatisfação dos educadores é provocada pelo facto dos alunos serem, por vezes, insolentes e mal criados. Considera que o insucesso educativo pode provocar insatisfação nos educadores porque, se eles “dão”, também gostam de receber, uma vez que se empenham no seu trabalho educativo. Os educadores também sentem insatisfação quando vêem os alunos enveredar pela marginalidade.

### **A Relação Lar/Família**

E4, pensa que as famílias são envolvidas na educação das crianças e jovens, mas algumas afastam-se. Considera que, actualmente, investe-se mais no envolvimento das famílias o que é muito importante porque, boas ou más, são as famílias que os jovens têm e com as quais vão ter que contar quando se desvinculam do lar. E3, diz-nos que o envolvimento dos famílias nas fases de acolhimento/admissão, permanência e após a saída dos internatos é muito variável pois depende do tipo de família e do tipo de problemática que levou o

educando a ser acolhido. Numa família disfuncional, na data de admissão, o envolvimento não é grande porque está desestruturada e desorientada. Durante a permanência tenta-se fazer um trabalho junto da família para que se envolva no Projecto de Vida do educando e participe activamente. Se a família alargada for só a que existe o trabalho é muito mais difícil pois têm menos disponibilidade. Na fase de desvinculação, depende do trabalho que se faz com o Projecto de Vida do educando, mas a falta de uma equipa a trabalhar concretamente com a família pode condicionar a integração porque houve afastamento entre os educandos e as famílias, o qual é difícil de colmatar.

Segundo E2, a relação que os internatos estabelecem com as famílias é sempre de proximidade mas será de afastamento se for uma relação promíscua. Para esta profissional a participação da família no quotidiano das crianças e jovens é promovida “*mais ou menos*”. É promovida quando o educador ou a equipa técnica consideram que é importante. Pensa que se a família puder ajudar no bem-estar da criança ou para a sua saúde mental, esta deve ser chamada a intervir. Na opinião de E3, é promovida a participação das famílias no quotidiano das crianças/jovens quando o educador ou a equipa técnica consideram que é importante. Pensa que se a família puder ajudar no bem-estar da criança ou para a sua saúde mental, esta deve ser chamada a intervir.

E2 pensa que é promovida a participação da família no percurso escolar/profissional das crianças e jovens pois “*...ouvem a família nesse aspecto...*”. Para E3 é promovida a participação da família no percurso escolar/profissional das crianças/jovens pois sempre que haja mudanças relevantes é importante que as famílias estejam a par das mesmas. No caso dos educandos estarem confiados à CPL, esta gere, por excelência, o percurso e projecto de vida dos jovens. E3 pensa que a Direcção e as Equipas, Técnica e Educativa, tentam fazer um trabalho articulado com as famílias. Diz-nos que os lares nunca fecham a porta às famílias dos educandos (salvo quando isso põe em perigo os jovens). Os educandos são sempre estimulados a manter e/ou reatar os laços com a família pois a família constitui o seu referencial.

E1 advoga que entre os lares e as famílias há, cada vez mais, uma relação de proximidade porque os internatos devem promover o envolvimento das famílias no processo de educação das crianças/jovens, mas talvez não o façam da forma mais eficaz. E3 pensa que a família biológica é de grande importância para os jovens porque é na família biológica que se constituem os primeiros laços e vínculos de uma relação primária. E2 considera que a família biológica é de grande importância: “...para eles os pais são tudo...”, principalmente a mãe. Esta técnica pensa que é benéfico para a criança/jovem frequentar a casa da família biológica se for saudável. Considera que se não for saudável há que avisar o tribunal e pedir orientações. Diz-nos que se não for bom para a criança ir a casa, a família passa a visita-la no lar com os educadores presentes ou com os técnicos. Se o Assistente Social, a Psicóloga ou os educadores percepcionarem que não é positivo para a criança visitar a família porque há promiscuidade, droga ou outra coisa nociva para a criança, fazem um relatório para tribunal a relatar o que viram e sentiram no sentido do regime de visitas ser alterado E3 advoga que é sempre benéfico para as crianças/jovens saírem da realidade do internato.

### **1.6 A Relação Lar/Escola**

A E3 diz-nos que as crianças/jovens acolhidos nos lares usufruem de apoio educativo especial prestado pela escola sempre que isso se justifica e é diagnosticado. Esta técnica pensa que após o acolhimento em internato existem casos de sucesso mas que não é linear. Considera que pelo investimento que estas crianças/jovens têm é possível poderem ter uma evolução positiva a nível escolar.

Segundo E2 os encarregados de educação das crianças/jovens são os educadores dos lares. E1, acrescenta que para além dos educadores também a Direcção é encarregada de educação. Salienta que existem contactos regulares entre os lares e os estabelecimentos de ensino da CPL e exteriores a esta. Diz-nos que a responsabilidade pela articulação entre os Lares e as Escolas cabe à Direcção, à Equipa Técnica e aos Educadores, cada um no seu papel. Refere-nos que os lares, pontualmente, podem ter um professor a colaborar em áreas



escolares específicas. São os Educadores que prestam apoio relacionado com a execução dos trabalhos de casa.

E2, diz-nos que são promovidas acções de orientação escolares e profissionais nos lares, na medida em que a equipa educativa e a equipa técnica estabelecem a “ponte” entre o internato e o semi-internato para encaminharem os alunos para determinadas vias. Relativamente aos internos que estudam no exterior, quando nas escolas não há orientação escolar/profissional, são contactados os técnicos do Colégio que tratam da área do ensino técnico-profissional para esclarecerem os alunos nas suas opções.

E1, informa-nos que as acções de orientação escolares e profissionais são promovidas nas escolas que os educandos frequentam. Diz-nos que os educandos têm acesso a estabelecimentos públicos de educação/ensino profissional no exterior do colégio que cada vez é mais incrementado. Refere-nos que os critérios de diferenciação para que as crianças/jovens estudem, uns no Colégio e outros em escolas do exterior se prende com facto de que se a via para as crianças/jovens é a de um Curso Técnico-Profissional ficam na CPL porque é esta que os tem. Considera que há uma tentativa de diluição das crianças/jovens nas escolas da rede pública para que haja um crescer social e se evite a estigmatização.

### **1.7 A Relação Lar/Comunidade Exterior**

Na opinião de E1, a relação que os equipamentos estabelecem com a comunidade exterior é de isolamento porque estão intramuros e os bens de consumo são institucionalizados. Diz-nos que há um esforço no sentido de ser uma relação de abertura mas há um grande peso de institucionalização. No âmbito cultural existe uma relação de abertura. O acesso à escola é institucionalizado mas actualmente dão-se passos em direcção às escolas da rede pública. O acesso à saúde é institucionalizado mas actualmente caminha-se em direcção ao sistema de saúde público.

Para esta dirigente (E1), as crianças/jovens não têm referências porque estão afastados de uma vida familiar normal e porque vivem em grupo. O facto de viverem com 5 Educadores e com uma Direcção que dá ordens isola-os das referências normais de família. No acesso aos bens de consumo estão confinados aos protocolos estabelecidos pela CPL. A vida é fechada sobre ela própria. A referida dirigente (E1), diz-nos que há protocolos de cooperação no âmbito desportivo e do teatro mas não muito identificados enquanto tal. Defende que era importante haver acordos se estes promovessem a abertura da institucionalização. Também E2 pensa que os lares fazem acordos de cooperação com outras entidades, exteriores à CPL, da zona de implantação (Freguesia de St.<sup>a</sup> Maria de Belém), nomeadamente o Clube Desportivo “*Belenenses*”, o Grupo de Escuteiros, etc. E2 considera que os lares estabelecem com a comunidade exterior uma relação de abertura em todos os aspectos: religiosos; desportivos; sócio-culturais (escuteiros), etc. Refere-nos que os educadores estão a fazer esforços nesse sentido.

Esta técnica pensa que na fase de acolhimento, há envolvimento da comunidade através dos contactos estabelecidos com o tribunal e com a CPCJ. A nível da comunidade exterior, pensa que é igual a qualquer outra família quando muda de casa: a pouco e pouco vai havendo integração das crianças/jovens. Advoga que a comunidade, de uma maneira geral, aceita bem as crianças/jovens. À saída, considera que há uma boa aceitação dos jovens por parte da comunidade exterior, mas para isso tem que se trabalhar a saída. Considera que a saída das crianças/jovens dos lares deve ser gradual para que haja uma preparação dos próprios e de quem os vai receber.

Na opinião de E3, a comunidade exterior está sempre envolvida nas fases de acolhimento/admissão, permanência e após a saída dos internatos. Refere-nos que na fase de acolhimento e na fase de saída isso é verificável através da participação das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens e Tribunal de Família. Considera que na fase de permanência é menos notória essa participação: tenta-se que sejam activados os serviços na comunidade (escolas publicas; juntas de freguesia; associações recreativas e desportivas, etc.). E2, considera que as crianças e jovens, actualmente, não se sentem estigmatizados por viverem em internato. Pensa que é possível que o tivessem sido no passado por usarem

bibe e terem todos o cabelo rapado: serem identificados como “*casapianos*”. Também o foram, num passado próximo, com a eclosão do escândalo de pedofilia que envolveu a Casa Pia. Também a mediatização do escândalo foi complicada para os funcionários que se sentiram olhados de forma diferente. Considera que naquela altura deve ter sido complicado eles dizerem “*sou aluno da Casa Pia*”, aliás “*...sucedeu, irem na camioneta e ouvirem coisas horríveis.*” No parecer de E3, em algumas situações é natural que as crianças/jovens se sintam estigmatizadas.

### **1.8 A Relação Educadores/Formação Profissional e Profissão**

Na concepção de E4, ser educador de internato é ser o acompanhante de um grupo de jovens durante as 24H em que estão no Lar. É dar assistência ao grupo. Para esta experiência de lar, crianças/jovens a residir em internato são crianças/jovens que não tiveram possibilidade de estarem com as famílias biológicas o que os levou a serem institucionalizados. Refere-nos que têm um modo de vida idêntico ao das outras crianças/jovens, mas vivem em grupo. Pensa que são vantagens, do trabalho por turnos, o aspecto económico; os educadores passam por todas as fases de funcionamento do lar e acompanham as crianças/jovens em várias alturas do dia. Como limitações da realização de turnos aponta-nos a dificuldade em comunicar com os colegas (entre educadores) porque podem estar muito tempo sem se ver e a dificuldade em dar acompanhamento contínuo às crianças/jovens – por vezes deixam-se assuntos semi-resolvidos.

E2 considera que não é importante que os educadores de internato tenham formação académica superior. Considera que há licenciados que não se adequam às funções de internato porque não gostam de desempenhar determinadas tarefas por terem habilitações mais elevadas. Diz-nos que uma boa mãe não precisa de ser licenciada para ser boa mãe. Considera que os gabinetes de educadores existentes nos lares não são necessários porque os educadores têm que estar sempre perto das crianças/jovens a trabalhar com eles.

Na convicção de E1, é muito importante que os educadores tenham formação académica superior, porque tendo formação académica superior dispõem de conhecimentos para

trabalhar com crianças/jovens problemáticos. Só os conhecimentos práticos não chegam; é importante haver uma leitura mais “fundamentada” dos acontecimentos e dos comportamentos que só existirá se houver uma habilitação específica. Muitos educadores (que entraram durante e após 2003) têm formação superior na área das ciências humanas: psicólogos; sociólogos; etc. A formação superior em Educação Social é a apontada como a ideal para este tipo de intervenção. A existência de multidisciplinaridade em cada Lar é positiva porque há troca de saberes.

No parecer de E2, é de grande importância a existência de educadores dos dois sexos em lares de coeducação, femininos ou masculinos pois representam a figura parental homem-mulher. Para esta técnica, os lares de coeducação são de grande importância desde que tenham bons educadores. Pensa que devem entrar no mesmo período de tempo crianças pequenas com idades aproximadas para que se sintam, “*minimamente*”, irmãos. Considera que neste tipo de lar tem que se ser muito atencioso e estar permanentemente alerta porque os jovens tentam experiências e tentam iludir os adultos, daí a responsabilidade dos educadores ser muito acrescida: “...*quem tá com os miúdos tem que ser muito bom, não tem que ser bom, nos internatos tem que se ser muito bom.*”. Considera que rapazes e raparigas têm feitios diferentes e gostam de coisas diferentes e que é preciso tentar evitar conflitos.

Sobre a heterogeneidade/homogeneidade de idades, pensa que se for um lar masculino ou feminino poderá haver disparidade de idade porque não é grave. Considera que num lar de coeducação as idades devem ser muito próximas. Na avaliação de E1, os lares só com um género podem ser problemáticos, pela descoberta sexual e pelas interacções estabelecidas. Os lares de coeducação podem ser problemáticos, pela descoberta sexual e pelas interacções estabelecidas. Tanto uns como outros podem pôr em perigo relação entre pares. A coeducação aproxima-se mais de um modelo familiar normal. É saudável. Acerca das diferenças etárias das crianças/jovens a residirem nos equipamentos, pensa que pode ser favorável porque as interacções também se fazem pelas diferenças etárias. Os mais velhos podem ajudar os mais novos. Pode ser perigoso porque os mais velhos podem exercer coacção sobre os mais novos e influenciá-los negativamente.

Sobre os horários praticados pelos educadores nos equipamentos, E1, explica-nos que não há horários fixos, a matriz de horário cobre 24H em cada Lar: 1 entra às 0H e sai às 8H ou 9H; outro entra às 8H ou às 9H e sai às 16H; outro entra às 16H e sai às 24H. Existe ainda o “horário nobre” que se traduz pela altura em que o lar tem todos os menores (a partir das 16H) e é preciso fazer um acompanhamento mais específico; este é o horário considerado mais trabalhoso. Esclarece-nos que os educadores reúnem, em cada lar, às terças-feiras, há 3 Educadores por tarde: tenta-se que reúnam 2 vezes por mês, embora não esteja presente a equipa toda. Uma vez por mês reúnem todos os educadores com a Direcção. Quinzenalmente, a equipa educativa reúne com a equipa técnica.

Pensa que os educadores deveriam perceber-se como pares de uma missão muito difícil que é educar um jovem destituído de família e com um passado traumático. Devem reconstruir um caminho para cada um dos jovens. Os Educadores são adultos diferentes entre si: uns são mais directivos, outros são mais afectivos, mas devem completar-se uns aos outros e não se desautorizar. Para E2, diz-nos que nas relações que os educadores estabelecem com os seus pares poderá haver algumas quezílias e não haver um “espírito de corpo” – poderiam ser mais unidos. Diz-nos que, de uma maneira geral, se ajudam. Refere, com admiração, o “uso excessivo” que fazem do telefone, quando não estão a trabalhar, para tratarem de assuntos do lar – demonstram muita disponibilidade, no seu entender excessiva, em horas em que não estão ao serviço. Para E4, os Educadores têm formas diferentes de educar, mas todos devem ter os mesmos objectivos; devem dialogar sobre as decisões a tomar. Deve haver harmonia e espírito de equipa entre os educadores para que isso se reflecta nas crianças/jovens.

### **1.9 A Relação Educadores/Educandos**

E1 diz-nos que os conflitos que surgem com mais frequência são relacionados com a execução de tarefas do dia a dia: roubo de pertences entre pares; fugir dos educadores na hora do estudo; confrontação com comportamentos que tiveram na escola. A resolução dos conflitos passa pelo diálogo e por uma tentativa de compreender o que aconteceu para

depois haver tratamento. E3 refere-nos que os conflitos estão ligados a problemas comportamentais, roubos e consumos de substâncias. Diz-nos que a solução destes comportamentos passa por uma avaliação diagnóstica das situações para posterior encaminhamento o mais adequado possível. Relativamente a conflitos, no parecer de E4, há uma ou outra situação pontual que é sanada pelos educadores. Os conflitos são resolvidos através do diálogo e de pedido de desculpas. Para resolver conflitos entre as crianças/jovens faz-se com que partilhem tarefas domésticas, para que dialoguem. As “brigas” não têm muita importância. Os adultos tentam resolver os conflitos para que haja bom ambiente no lar.

Sobre o P.V. (Projecto de Vida) das crianças/jovens acolhidos nos equipamentos, E1, diz-nos que os menores têm um P.V. que se pretende construir melhor. Os educandos participam a avaliação do seu próprio P.V. Relativamente à forma como os P.V. são avaliados, esta dirigente explica-nos que ainda estão numa fase inicial de construção. São avaliados gradualmente. São feitas reuniões entre o menor e o educador; depois é feita uma reunião com a equipa técnica. É feito um levantamento de coisas a construir com o menor e para o menor e gradualmente delinham-se novos aspectos. Não tem fases determinadas para avaliação: é avaliado quando se sente a necessidade, quando não se consegue atingir um objectivo ou há dificuldades, porque a vida das crianças/jovens é dinâmica. Refere-nos que os P.V. são concebidos com a envolvimento dos educadores, dos educandos, da equipa técnica e das famílias, em alguns casos. Considera que a responsabilidade pelos P.V., cabe às equipas que estão a trabalhar nos mesmos, à direcção: “*Qualquer um é responsável...*”.

Para E2, as crianças/jovens “...têm e é bom que tenham...” um P.V. Explica-nos que o projecto vida é concebido com a envolvimento de educadores, jovens e equipa técnica. Recentemente a Direcção promoveu a constituição de uma equipa no sentido de fazer um “guião tipo” de projecto vida para uniformizar os procedimentos nesta área. Na prática o projecto vida é implementado pelos educadores por serem os encarregados de educação das crianças/jovens e os educadores de referência das crianças/jovens. Cada educador tem a seu cargo 2 ou 3 projectos vida de determinados alunos. Normalmente, são estes educadores de referência que acompanham os técnicos nas visitas domiciliárias. Pensa que

quem se responsabiliza pelo projecto vida são os educadores por serem eles que estão em contacto constante com as crianças/jovens, mas no fundo a responsabilidade é de todos os envolvidos. Em relação à forma como são avaliados os P.V., diz-nos que os educadores de referência participam em reuniões; depois fazem avaliações com as crianças/jovens. Não sabe qual é a periodicidade destas avaliações. Defende que, actualmente, há um trabalho no sentido de uniformizar os procedimentos relativos aos projectos vida.

E1, considera que as crianças/jovens não devem percepcionar os educadores como pais. Deve ser como adultos que estão ali para os ajudar. Reconhecem-lhes autoridade e afecto. Eles são educadores: são adultos e profissionais que são pagos e que têm formação para serem educadores. Um dos principais papéis dos educadores é serem facilitadores de uma retomada da relação familiar, por tal não podem substituir os pais. Para E2 os educadores são percepcionados pelas crianças/jovens como pessoas que os querem ajudar. Pensa que eles gostam dos educadores e que há uma boa relação entre os educadores e os jovens. Eles não gostam de educadores “*baldas*”: gostam de sentir segurança por parte dos adultos, principalmente os jovens mais velhos. Eles são críticos e “...*gostam de gente que saiba o que é que anda a fazer*”.

No parecer de E3, a forma como as crianças/jovens percepcionam os Educadores depende das características pessoais tanto dos educandos como dos educadores. A personalidade de cada um vai definir a qualidade e a natureza das relações. Para E4, a maneira como as crianças/jovens percepcionam os educadores depende da idade dos educandos. Vêm-nos como as pessoas que estão sempre presentes no dia a dia para ajudar; para resolver problemas. Alguns pensam que os educadores lhes devem resolver todos os problemas. Os mais velhos gostam de conversar e desabafar com os educadores. Alguns percepcionam os educadores como pessoas aborrecidas que impõem regras. É importante as crianças/jovens perceberem que tem que haver educação e respeito pelo educador.

E3, menciona que as crianças/jovens, por vezes, apresentam quadros depressivos caracterizados por: falta de motivação; falta de investimento pessoal; baixa auto-confiança; baixa auto-estima; baixa tolerância à frustração. Sobre os cuidados de saúde prestados aos

menores E1 refere-nos que um médico do Colégio presta cuidados de saúde aos menores internos. Cada vez há um maior interesse em que sejam atendidos pelos Centros de Saúde locais nos quais já estão inscritos. E4, refere-nos que os educadores encaram os educandos como crianças/jovens que têm problemas muito graves e que devem ser ajudados e orientados no acesso a uma vida de melhor qualidade do que aquela que a família lhes poderia proporcionar. É necessário ao educador possuir muita paciência e força de vontade para acompanhar o crescimento das crianças/jovens.

Na opinião de E3, os educadores percebem as crianças/jovens como um grupo de indivíduos que tem necessidades em variados níveis; como alvo de desenvolvimento de um conjunto de estratégias para que se possam desenvolver em harmonia. No parecer de E2, relativamente à forma como os educadores percebem as crianças/jovens, considera que este é o trabalho deles e que gostam do que fazem (trabalhar com jovens). Nota que existem cuidados, afectos e empenho para com as crianças/jovens. Considera que encaram os jovens com bons olhos no “...sentido de, sempre, ajudar a construir...”. Não considera que vejam as crianças/jovens como filhos: “Uma coisa é a gente gostar, trabalhar, empenhar-se, tratar de igual, outra coisa são os sentimentos”. Pensa que os tratam, por vezes, como filhos “no sentido amplo a palavra”; “nunca vi ninguém a tratar mal nenhum miúdo, agora, filhos... filhos não são”.

Para E1, os educadores deveriam perceber os educandos como crianças/jovens que são carenciados, desfavorecidos, com um passado problemático, que foram retirados às famílias e que devem ter uma hipótese na vida. E4, pensa que o lar deve fomentar todos os contactos possíveis desde que as crianças/jovens ingressam. O lar deve delinear estratégias e acompanhar as crianças/jovens, nomeadamente a nível familiar, área em que é fundamental estreitar relações – a família deve ser chamada a colaborar no processo de desvinculação das crianças/jovens. Aos educadores compete acompanhar as crianças/jovens: saber o que lhes causa insatisfação; agressividade; saber porque reagem de determinada forma aos adultos; saber quais são os seus problemas. O acompanhamento deve ser diário, restrito e próximo do jovem.



Na opinião de E3, os educadores são importantes na promoção do bem-estar emocional das crianças/jovens uma vez que são eles que passam a constituir as figuras de referência emocional e de vinculação. No juízo elaborado por E2, os educadores são de grande importância no bem-estar das crianças/jovens. Considera que um bom educador não tem, necessariamente, que ser licenciado. Considera que um bom educador pode apenas ter formação de nível II ou III mas deve ter uma formação moral muito boa e alguma maturidade de vida. Defende que a maturidade de vida é fundamental para trabalhar em internato.

Para E1, o papel dos educadores é fundamental porque o educador é a referência de equilíbrio e de estabilidade para os menores. E4, considera que os turnos prejudicam a intervenção educativa por não haver continuidade na resolução de certas questões pela mesma pessoa. Para E1, é difícil dizer se é o factor técnico ou o factor afectivo que pesa mais na relação educador-criança/jovem. Se o educador não possuir conhecimentos técnicos é difícil estabelecer uma relação. A junção dos dois factores é fundamental para construir uma relação.

Para E3, a centralidade dos indivíduos em detrimento da centralidade no grupo acontece quando haja necessidade de reconhecer ou validar alguma situação relevante. Pelo contrário, o grupo tem que funcionar de uma forma unida e coesa uma vez que a estrutura e a dinâmica dos lares, assim o exigem. E2 refere-nos que não há especificidades no trabalho que os Internatos realizam com crianças e jovens pertencentes a minorias étnicas. Por vezes, pedem às cozinheiras para fazerem alguns pratos originários das zonas de proveniência das crianças/jovens. Nos lares “...são todos tratados de uma maneira igual...”. Refere que os africanos também podem vir com alguns rituais, mas considera que os educadores têm sensibilidade para isso.

Sobre as especificidades no trabalho com crianças/jovens de minorias étnicas, E1 pensa que isso está relacionado com os objectivos do trabalho. É necessário saber de que nacionalidade são as crianças/jovens para que haja melhor comunicação. A intervenção tem que ter em conta as minorias étnicas mas não só. Cada um tem o seu lugar. Para esta

dirigente (E1), o Projecto Educativo e o Regulamento Interno dos lares estão misturados. Todos os Lares da Casa Pia têm um Projecto de Intervenção, considerado Projecto Educativo, que determina as funções dos intervenientes. O Regulamento Interno rege o contexto diferente de cada Lar. O Projecto Educativo não existe de forma elaborada.

Pensa que a pedagogia aplicada nos lares passa pela compreensão e pelo diálogo com as crianças/jovens. Pode existir punição através de castigos: retirar coisas; aplicar tarefas; privação de actividades. Não há punição física. A pedagogia aplicada resulta em alguns casos, noutros não. E3 diz-nos que, em relação a comportamentos inadequados dos educandos, são aplicados procedimentos disciplinares. Sempre que haja conflitos tenta-se em primeira-mão conversar com o educando (equipa educativa e técnica). A Direcção do Colégio intervém ao nível que considerar adequado.

### **1.10 A Relação Educadores-Educandos/Estruturação dos Lares**

E1, diz-nos, relativamente ao estatuto jurídico dos lares que estes dependem da CPL e são *“uma instituição oficial do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social”*. Refere-nos quanto à área de influência que as crianças/jovens vêm dos sítios onde estão sinalizados. As valências dos lares são: masculina (Lar Azul; Lar Verde; Lar Amarelo) e coeducação (Lar Vermelho; Lar Laranja). Esta responsável (E1) diz-nos que a capacidade real de ocupação de cada lar está relacionada com o número de camas que existem por lar. Na actualidade estão acolhidas entre 16 e 18 crianças/jovens. O número varia em cada Lar.

Refere-nos que as crianças/jovens têm, actualmente, mobilidade entre os Lares de Pina Manique. Anteriormente, a mobilidade era encarada como castigo. Atitudes desafiantes da criança/jovem para com os educadores podem levar à transferência para outro lar porque não está a merecer aquele contexto de grupo. A mobilidade também existe para juntar irmãos. Menciona que existe mobilidade das crianças/jovens entre os lares da CPL para casos complicados. Em 3 anos foi transferido para outro Lar, noutro Colégio, só um educando. Já houve acolhimento de muitos educandos vindos de outros Colégios. Indica-nos que há articulação entre os lares do Colégio de Pina Manique e outros lares

pertencentes à CPL ou fora desta através de ex-educadores destes lares que promovem visitas mútuas entre as crianças/jovens. Há articulação com o Lar da Areia Branca, durante as interrupções lectivas.

Relata-nos que todos os lares têm Regulamento Interno, o qual foi elaborado pelas equipas técnica e educativa e pelas crianças/jovens. O Regulamento Interno tem como objectivos fazer o trabalho do Projecto Educativo e regularizar situações e criar regras. E4 pensa que a desmassificação do internato ocorrida a partir de 2002 é importante mas que ainda não se consegue ver frutos da mesma. Pensa que havendo menos educandos, há mais tempo para dar mais atenção individual aos jovens. E4 pensa que o facto dos lares se localizarem intramuros em relação ao Colégio é mau. As crianças/jovens precisam de estar em igualdade de circunstâncias com os outros que não vivem em Lar. Acabam por ter a vida facilitada por viverem no interior do Colégio. Estão afastados de uma vida quotidiana normal.

E3 pensa que neste momento as vantagens da localização intramuros são poucas: vantagem pode, ser no início, a protecção que os muros proporcionam face ao exterior. Pensa que limitações há bastantes: falta de integração dos educandos na comunidade; está limitada a integração das crianças/jovens numa vida normal: numa escola pública, num centro de saúde, numa junta de freguesia, numa comunidade recreativa, etc. Pode causar grande atraso no desenvolvimento das crianças/jovens. Para E2, as vantagens dos lares estarem intramuros prendem-se com a possibilidade de controlar as faltas dos educandos. Actualmente, os internos que frequentam escolas exteriores ao Colégio estão a regressar ao Colégio por terem muitas faltas nas escolas que frequentam. Considera como vantagens dos lares saírem para o exterior, o facto dos alunos terem um maior incentivo para frequentar a escola. Pensa que, talvez, os alunos sintam as coisas mais como uma casa, com ambiente mais familiar em que frequentarão as escolas da zona de residência. Esta técnica (E2) sempre trabalhou entre muros e não tem a experiência dos lares a funcionarem no exterior dos colégios. Espera que as pessoas que acompanham, no exterior, as crianças/jovens sejam verticais, trabalhadoras e haja uma boa gestão porque haverá muita autonomia.

E1 identifica como vantagens da localização intramuros a protecção face ao exterior e a rentabilização dos recursos humanos. Como limitações desta localização interna, considera o isolamento das crianças/jovens, a desintegração de uma vida normal; vivem sempre com as regras do Colégio; têm dificuldade em conseguirem autonomia; existe enquistamento. E4, confessa-nos que idealiza os lares com um número mais reduzido de educandos. Que as crianças/jovens ingressassem nos lares com a menor idade possível. Que houvesse mais intervenção da família no acompanhamento educativo das crianças/jovens. Que os educadores tivessem mais autonomia para poderem agir na altura exacta ao nível dos castigos e das valorizações. Que existissem equipas de educadores com boas relações profissionais – que sejam colaborantes e concertados na forma de actuar.

Em relação à forma como gostava que os internatos fossem a médio e longo prazo, E2, diz-nos que gostava que houvesse só os estritamente necessários. Considera que serão sempre necessários porque haverá, sempre, famílias disfuncionais. Considera que devem ter educadores, porque são quem os acompanha, muito competentes e com maturidade. Pensa que nem toda a gente tem capacidade para trabalhar com este tipo de problemáticas.

Para esta profissional (E2), independentemente da Direcção, interessa-lhe que as pessoas saibam mandar. Pensa que se for o Colégio a dirigir os lares talvez não haja tanta burocracia. Considera que isso depende muito, também, da pessoa que está à frente do Colégio. Pensa que as pessoas têm que ser competentes e gostarem do que fazem. Sobre o mesmo assunto, E1 refere-nos que gostaria que os lares fossem fora dos muros do Colégio. Com uma Direcção sem estar ligada a um Colégio. Com um Coordenador em cada lar. Com um elemento técnico em cada lar. Com um Coordenador de faça a união dos Lares a objectivos de uma Direcção ou de uma Provedoria. Todos dentro das comunidades. Tudo o mais normal possível. Esta dirigente (E1) defende que os lares não devem ser tutelados pelo Colégio mas devem, antes, ter uma Direcção com autonomia.

E2, relativamente ao *ratio* educadores/educandos, refere que nos equipamentos existem 5 educadores para 15 ou 17 alunos mas que, por trabalharem por turnos, não se pode considerar que exista *ratio*, uma vez que, muitas vezes está apenas um com o total dos

alunos. Diz-nos não saber qual o *ratio* correcto em lar devido à rotatividade de horário dos educadores e que o *ratio* só é feito quando vão para colónias de férias, por exemplo: 5/1. Na opinião de E1, o *ratio* adequado será de 1 educador para 3 educandos.

A passagem de 3 educadores, até 2002, para 5 educadores, a partir de 2003, foi, segundo E1, a resposta encontrada para cobrir as 24 H em cada lar. Pode não ser o melhor modelo de funcionamento. Por vezes, ainda há *deficits* de Educadores. Esta dirigente (E1) pensa que é importante que haja educadores do sexo feminino e do sexo masculino nos lares mas que o assunto não é pacífico devido à dificuldade que, eventualmente as educadoras terão de fazer face a situações de agressividade física; situações que os educadores terão mais facilidade em resolver. É importante haver educadoras nos lares masculinos porque são as referências femininas para os menores que as não têm. Nos lares em regime de coeducação, em que a maioria são raparigas, também há educadores do sexo masculino.

E2, quanto à “*humanização*” dos lares, considera que depende da estrutura implementada e que talvez no novo modelo de “*plataforma de lares*” sejam ainda mais humanizados. Não considera que os lares, na actualidade, sejam “*espaços frios*”. Defende que até pequenas camaratas podem ser muito acolhedoras, embora não pense que seja o melhor. Demonstra-se absolutamente contra a existência de quartos individuais ou de dois: pensa que os quartos devem ser partilhados sempre por 3 ou mais jovens, até porque a responsabilidade dos educadores é muito elevada. Pensa que a humanização do lar depende da actuação dos educadores e da sua forma de ser, porque é isso que vai condicionar a forma como vão “*tratar*” o local e o que é “*passado*” às crianças/jovens: deve haver uma perspectiva de “*construção*”. Considera que se as crianças/jovens não passarem alguns fins-de-semana no lar não será possível inculcar-lhes “*um determinado tipo de aconchego e de... e do belo*”. Para E4, o acolhimento em internato deve ser uma solução de “*fim de linha*” – deveria haver mais famílias de adopção em Portugal. Por vezes, a idade de ingresso no lar de crianças/jovens é muito avançada: trazem cargas emocionais e hábitos difíceis de inverter.

E2 considera que o acolhimento em internato deve ser temporário. E1 pensa que o acolhimento em internato deve ser temporário. O internato não deveria ser de longa

duração. As disfunções familiares deveriam ser tratadas pelos serviços de saúde, o que, muitas vezes, não funciona. Retira-se a criança mas não se resolvem os problemas familiares, por tal, está-se a criar outro problema para a criança que é a institucionalização. Após a institucionalização pode ser um problema o regresso à família.

E4, no sentido de se melhorar o acolhimento em internato as crianças/jovens devem entrar no lar com a menor idade possível. É necessário haver maior envolvimento da família – é preciso trabalhar-se a família e apoia-la. A família é um importante suporte psicológico para as crianças/jovens. Os lares não deveriam receber jovens com idade avançada e com experiências marginais porque perturbam bastante a intervenção educativa que se realiza com o grupo – este tipo de jovens não deveriam entrar neste tipo de lares. No parecer de E3, para melhorar o acolhimento no internato é necessário uma maior tomada de consciência por parte de todos que o acolhimento é uma fase da vida muito sensível. Todos temos que ajudar o melhor possível a ultrapassar esta fase.

Na avaliação de E2, no sentido de se melhorar o acolhimento em internato, *“falta fazer todo o trabalho”* e pensa que há um empenho, generalizado, das pessoas em construir internatos cada vez melhores. Considera que se deve experimentar uma tipologia de andares, com menos alunos, com fratrias de irmãos, com boas equipas educativas e técnicas. Considera que deve haver pessoas que dêem afecto às crianças/jovens porque isso é fundamental. Na apreciação de E1, para melhorar o acolhimento em internato, falta fazer a humanização deste: a saída dos lares do espaço do Colégio; alterar a estrutura de funcionamento: 5 educadores que *“rodam”* entre si em turnos para cobrirem 24 H não será o melhor modelo – por ser descontínuo não favorece a aproximação a um agregado familiar normal; existirem vínculos de confiança entre educadores e educandos.

Relativamente aos recursos humanos disponíveis nos lares, a responsável por estes, E1, diz-nos que cada lar tem cinco educadores. Há lares com duas *“senhoras de apoio”* e outros só com uma. A equipa técnica conta com cinco elementos: dois psicólogos e três técnicos de serviço social. Questionada sobre se *“Considera que a Equipa Técnica, tal como está constituída, é suficiente para dar as respostas necessárias aos cinco equipamentos?”*, E3,

considera que um Psicólogo e um Técnico de Serviço Social por lar é o mais adequado. O Trabalho seria mais consistente ao nível individual e haveria uma melhor intervenção na fase de desvinculação. Actualmente centram-se muito na resolução imediata de problemas.

Sobre este assunto, E2, considera que a equipa técnica, tal como está constituída é suficiente para dar as respostas necessárias aos cinco equipamentos: trabalham no internato três Assistentes Sociais e duas Psicólogas – o trabalho distribuído por cinco técnicos já é bom. Já teve a seu cargo cento e vinte educandos o que considera demais. Neste momento tem a seu cargo cerca de trinta educandos, mas talvez ainda não consiga fazer um trabalho comunitário, que considera importante. Considera que há que articular trabalho com os técnicos e com as instituições da zona de residência dos educandos para que possa desenvolver trabalho com as famílias de origem dos educandos – considera muito importante.

E1 diz-nos que a equipa técnica é constituída por dois psicólogos e três técnicos de serviço social, comuns aos cinco lares. Considera-os muito importantes e fundamentais porque são o suporte psicológico e social para os educandos. Afirma que existe muita formação continua para a referida equipa técnica, promovida por entidades exteriores à CPL e na qual os técnicos participam e, também, formação proposta pela Provedoria da CPL.

E4 pensa que os educadores contam o apoio da equipa técnica a intervir nos lares, pois há situações em que a equipa técnica tem que ser ouvida para serem delineadas estratégias a vários níveis: escolar; familiar; psicológico, etc.

Na opinião de E3, as funções do Técnico de Psicologia a desempenhar funções nos Internatos prendem-se com o acompanhamento do Projecto de Vida dos educandos. Avaliações para eventuais despistes, diagnósticos, encaminhamento de situações para acompanhamento psicológico, pedo-psiquiátrico ou psiquiátrico. Em parceria com Técnico de Serviço Social é feito acompanhamento às famílias e visitas domiciliárias. Avaliar e ajudar a orientar o percurso de vida dos educandos. Conforme esta técnica, as linhas orientadoras da CPL, relativamente à prestação do Técnico de Psicologia nos internatos,

relacionam-se com o acompanhamento dos menores ao nível do Projecto de Vida em articulação com os educadores. Articulação com a Comissão de Protecção de Menores, com o Tribunal e com equipamentos que sejam pertinentes.

Na concepção de E2, o Assistente Social deve desenvolver um trabalho de articulação com a Direcção do Colégio e com a equipa educativa dos lares para melhor desempenho das actividades das crianças/jovens para que se sintam bem nos lares. Tem que conhecer os educandos: a sua integração escolar; no lar; inter-pares. Deve colaborar com os educadores em momentos de crise. Deve trabalhar a família: criar espaços com a família dos educandos e facilitar a aproximação à família – tem que estudar as dinâmicas familiares. Deve trabalhar a desvinculação dos jovens do lar: família e comunidade. Os técnicos de serviço social ajudam as crianças/jovens a crescer.

Concordantemente com esta técnica (E2), as linhas orientadoras da CPL, relativamente à prestação do Técnico de Serviço Social nos internatos, passam por ser feito o acolhimento do jovem; a sua integração na escola; a sua integração no grupo do lar e na comunidade. Deve conhecer as famílias dos educandos: aspectos relacionais; habitacionais. Devem se feitas visitas domiciliárias que, geralmente, não devem ser combinadas antecipadamente para que o Assistente Social perceba “*como é que é a orientação lá em casa*”. Devem combinar com os educadores o plano de férias e de fins-de-semana dos educandos: em família ou em colónias de férias. Deve articular com a Direcção as linhas orientadoras a seguir. São chamados pela Direcção para dar pareceres técnicos.

De acordo com E1, as linhas orientadoras da CPL relativamente aos internatos, contemplam o desenvolvimento da autonomia dos acolhidos. Trabalhar muito o Projecto de Vida, o que se relaciona com a desvinculação e, principalmente, ultrapassar os muros e proporcionar cidadania. Refere-nos que se perspectiva a transição dos lares para o exterior a médio prazo. Esta encarregada (E1), pensa que os equipamentos têm uma tipologia de acolhimento e de acompanhamento do Projecto de Vidas das crianças/jovens. Revela-nos que à Direcção do Internato cabe dirigir e coordenar tudo o que se relaciona com os lares: divulgar informação; fomentar informação; coordenar reuniões; lançar projectos de



trabalho; planificação de trabalho. Para E4, os educadores devem contar com o apoio da Direcção do Colégio para resolver algumas questões.

### **1.11 A Relação Educadores-Educandos/Rotinas dos Lares**

E1, diz-nos que as crianças/jovens participam na execução de todas tarefas domésticas diárias. E1 considera que é fomentada a autonomia da criança/jovem desde as coisas mais básicas às mais complicadas. A autonomia pode ser fomentada de muitas formas. Fomentar a autonomia em lares intramuros não é fácil porque o sistema é hermético. E2 diz-nos que não é fomentada muita autonomia às crianças/jovens mas é fomentada alguma. A autonomia é relativamente pouca, mas alguma vai-se fomentando, aos poucos, porque “*a responsabilização, aqui, também é maior do que em nossa casa*”. No parecer de E3, a autonomia é apontada como uma questão fundamental para o desenvolvimento das crianças/jovens. Sempre que possível é estimulada.

Para E1, Assembleias de Lar são a voz do Lar: discutem-se problemas; fazem-se propostas. São espaços de escuta. O Regulamento prevê, obrigatoriamente, as Assembleias de Lar. São mensais; participa nelas quem vive no lar: educandos; educadores; senhoras de apoio e, eventualmente a Direcção ou a equipa técnica. São fundamentais à vida nos lares.

E4, descreve-nos da seguinte forma um dia tipo nos lares: o levantar é às 7H: fazem higiene pessoal; fazem a sua cama; tomam o pequeno-almoço. Todos eles têm tarefas domésticas estipuladas, conforme as idades. Depois das tarefas da manhã vão para a escola: tenta-se que levem tudo o que lhes faz falta para que não precisem de voltar ao lar durante o dia e só o façam à tarde. Regressam à tarde: tomam banho; alguns praticam actividades desportivas; vêem televisão. Jantam. Estudam e vêem televisão. Deitam-se entre as 9H e as 10H. Aos fins-de-semana os mais velhos saem sozinhos do lar, quando merecem, ou saem com os educadores.

### **1.12 Aspectos “Livres” Focados pelos Entrevistados sobre os Lares**

E1, referiu alguns aspectos que considerou pertinentes, os quais não foram versados nesta entrevista:

- O escândalo de pedofilia continua a ser um tabu enorme para educadores e técnicos: não encaram o problema com naturalidade; antes se questionam e desconfiam; não resolveram interiormente o problema;
- O escândalo de pedofilia levou os educandos a tomarem as rédeas porque sentiram que os adultos não tomavam a autoridade e tinham medo de agir e interagir;
- Os lares não são resposta para delinquentes e marginais;
- As vítimas são, muitas vezes, confundidas com crianças/jovens com um percurso de marginalidade e são acolhidas nos mesmos equipamentos;
- A “mistura” dos dois tipos de crianças/jovens leva a que haja um transtorno no trabalho que está a ser feito com os que não têm um percurso de marginalidade;
- Os jovens delinquentes, com problemáticas gravíssimas, desviam as intenções educativas que há para com o grupo de menores “vítimas”;
- Isto acontece devido ao regime jurídico vigente e porque os tribunais são demorados na tomada de decisões. Enquanto isso, os jovens delinquentes perturbam muito o trabalho que está a ser gizado em relação aos outros.

E2, foca alguns ângulos importantes que não foram versados nesta entrevista:

- Volta a referir a importância de “*saber trabalhar*” com jovens e a importância dos afectos por parte de quem trabalha em internato: é importante as crianças/jovens se sentirem “bem amadas” para serem adultos felizes;
- Refere que uma criança pode ser interna, embora tenha condições económicas, por ter falta de afecto dos pais: em regra, estes não são internamentos muito longos porque apenas há que trabalhar a família no sentido desta perceber onde está a errar;
- Refere a importância de uma atenção redobrada em relação às crianças/jovens internos: a importância dos vínculos afectivos e da assertividade no trabalho a concretizar com as crianças/jovens.

E3, acentua a importância do seguinte aspecto:

- Deveria haver formação contínua a todas as equipas que estão no internato no sentido de poderem estar actualizadas e sensíveis a esta problemática.

E4, sublinha a importância do processo de desvinculação dos educandos:

- Tem que haver um maior apoio por parte da instituição aos jovens em processo de desvinculação, daí a importância das recém criadas residências de autonomização que permitem aos jovens ainda ser acompanhados durante mais algum tempo e preparados para se integrarem melhor ao nível social e familiar.

## **2. A Observação<sup>80</sup>**

De acordo com Vala *et al.* (2004:120), sobre a questão da *juçabilidade social*: “*Atendendo a que o juízo social não só diz respeito a alvos sociais, como são emitidos em contextos socialmente definidos e obedecem a normas sociais (Leyens et al., 1992), qualquer juízo social, para além de ter de atender à realidade ontológica a que se refere, deverá também ser apreciado em função do seu valor social, isto é, em função da sua influência, directa ou indirecta, nos processos de comunicação e de interacção social em que o seu autor está envolvido.*”.

A observação presencial nos 5 lares, realizada entre 27 de Março de 2006 e 27 de Maio de 2006, ocupou uma totalidade de 28 dias efectivos, em que se somaram 130.30 H de recolha de informação, o que fez uma média de 26.06 H de observação por lar.

---

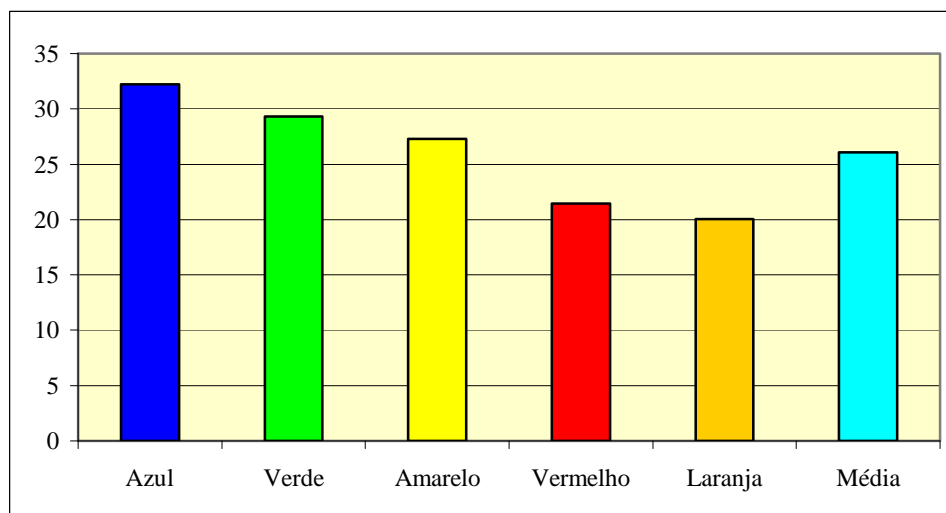
<sup>80</sup> O Guião de Observação que conduziu a mesma pode ser consultado no anexo 27.

O quadro 8 demonstra o cronograma da referida recolha de informação no campo de pesquisa:

Lar Azul		Lar Verde		Lar Amarelo		Lar Vermelho		Lar Laranja	
De 27 de Março a 1 de Abril		De 17 a 22 de Abril		De 27 de Abril a 4 de Maio		De 22 a 27 de Maio		De 8 a 13 de Maio	
Dias	Horas	Dias	Horas	Dias	Horas	Dias	Horas	Dias	Horas
1 – 2 <sup>a</sup> f.	6.00H	1 – 2 <sup>a</sup> f.	4.00H	1 – 5. <sup>a</sup> f.	5.00H	1 – 2 <sup>a</sup> f.	5.00H	1 – 2 <sup>a</sup> f.	4.30H
2 – 3. <sup>a</sup> f.	6.45H	2 – 3. <sup>a</sup> f.	6.00H	2 – 6. <sup>a</sup> f.	5.15H	2 – 3. <sup>a</sup> f.	5.45H	2 – 3. <sup>a</sup> f.	4.30H
3 – 4. <sup>a</sup> f.	5.45H	3 – 4. <sup>a</sup> f.	7.00H	3 – Sáb.	6.00H	3 – 4. <sup>a</sup> f.	4.30H	3 – 4. <sup>a</sup> f.	5.00H
4 – 5. <sup>a</sup> f.	5.00H	4 – 5. <sup>a</sup> f.	5.30H	4 – 3. <sup>a</sup> f.	5.30H	4 – 5. <sup>a</sup> f.	4.30H	4 – 5. <sup>a</sup> f.	5.00H
5 – 6. <sup>a</sup> f.	2.00H	5 – 6. <sup>a</sup> f.	1.30H	5 – 4. <sup>a</sup> f.	4.00H	5. – 6. <sup>a</sup> f.	2.00H	5 – 6. <sup>a</sup> f.	1.45H
6 – Sáb.	7.30H	6 – Sáb.	5.30H	6 – 5. <sup>a</sup> f.	1.45H	6 – Sáb.	* <sup>81</sup>	6 – Sáb.	* <sup>82</sup>
Total horas	<b>32.20H</b>	Total horas	<b>29.30H</b>	Total horas	<b>27.30H</b>	Total horas	<b>21.45H</b>	Total horas	<b>20.05H</b>
<b>TOTAL DE HORAS NOS 5 LARES:</b>							<b>130.30 H: 28 dias de observação</b>		

**Quadro 8**

O gráfico 7 demonstra a duração da observação presencial, por lar, em termos de carga horária e a média relativa aos cinco equipamentos (26.06H por lar).



**Gráfico 7**

A observação decorreu, em cada lar durante cinco dias úteis, após as 16 H, por ser esta a hora a que os educandos começam a chegar aos lares vindos das escolas, e num sábado, pela manhã e tarde, em cada equipamento, para percepcionarmos as dinâmicas de fim-de-

<sup>81</sup> Não foi realizada observação porque, por estarem poucos educandos no lar vermelho, o educador informou que os levaria à praia onde passariam todo o dia.

<sup>82</sup> Não foi realizada observação no lar laranja, porque os educandos e educadores se juntaram com outros lares para fazerem canoagem no Rio Mondego em actividade de fim-de-semana.

semana. A observação presencial nos cinco equipamentos foi orientada por um guião de observação<sup>83</sup>, previamente construído com o recurso à literatura consultada e à análise das entrevistas exploratórias, segundo o qual recolhemos dados sobre os espaços físicos e as populações em estudo (educandos e educadores).

## **2.1 As Rotinas nos Lares<sup>84</sup>**

Por considerarmos que a rotina no lar é um dos aspectos que melhor espelham as dinâmicas dos equipamentos, na medida em que deixam transparecer a realidade que é vivenciada por educandos e educadores, explanamos esta temática. A vida nos lares é, genericamente, marcada por rotinas diárias, ampliadas a uma escala semanal. Estas práticas são criadas como forma de criar no grupo de educandos uma certa responsabilização e mecanização de actividades e atitudes. Nestes espaços nada é deixado ao acaso. Normalmente, tudo é atempadamente e meticulosamente previsto de forma encadeada.

Todavia existem alguns aspectos que diferem de lar para lar uma vez que cada espaço é uma realidade concreta onde coexistem educadores e educandos com características próprias. Nalguns dos equipamentos (azul, verde e amarelo) está exposto um “mapa”<sup>85</sup> horário dos procedimentos a ter em consideração durante a semana.

Em todos os lares, excepto no lar vermelho, as crianças/jovens são acordadas pelas 7 horas da manhã pelos educadores que fazem o turno da meia-noite às 8 ou 9 horas. No lar vermelho os “acordares” começam pelas 6.30h dado que a larga maioria dos educandos deste equipamento frequentam escolas afastadas do CPM. O pequeno-almoço é tomado por volta das 7.30h e são feitas as tarefas da manhã que consistem, geralmente, em realizar a higiene pessoal e deixar os quartos, as casas de banho e a cozinha arrumados. A partir das 7.30h, na maioria dos lares, os educandos começam a sair para as escolas, até às 8.30h.

---

<sup>83</sup> O guião de observação pode ser consultado em anexo.

<sup>84</sup> A O Registo de Observação das Rotinas nos Lares Azul; Verde; Amarelo; Vermelho; Laranja, podem ser consultadas, respectivamente, nos anexos 28; 29; 30; 31; 32.

<sup>85</sup> Estes mapas podem ser consultados nos Regulamentos Internos dos Lares no anexo 33.

Os educadores (1 por lar) que fazem o horário da manhã têm a seu cargo diversas tarefas burocráticas intrínsecas à vida do lar. É, normalmente nestas alturas que estabelecem contactos com directores de turma, estabelecimentos de saúde e outras entidades com as quais os lares mantêm relações, incluindo a direcção do colégio. A partir das 16h começam a chegar aos lares os educandos, de acordo com o seu horário escolar.

O lanche não tem um carácter de obrigatoriedade mas tem um horário concreto em que pode ser tomado. Tarefas, tais como: ir à lavandaria; tomar banho; arrumar as coisas; outras actividades; estudo (para os que têm treinos a seguir ao jantar); banhos (para aqueles que não têm treinos), são concretizadas, em cada lar, antes do jantar. O jantar é tomado por volta das 19.00h. Após o jantar as crianças/jovens contam com um período de tempo livre antes da hora de estudo que acontece, usualmente, entre as 20.30h e as 21.30h. Durante o “estudo” são acompanhados directamente pelos educadores, nomeadamente os educandos mais novos ou com mais dificuldades de aprendizagem e/ou de concentração.

Antes de deitar nalguns lares é tomada a ceia, sem carácter de obrigatoriedade. A hora de deitar varia um pouco conforme as idades dos educandos. Por exemplo, no lar vermelho, os educandos mais novos começam por se deitar pelas 21.30h; enquanto que os mais velhos se deitam pelas 22.00h. Noutros lares os mais novos deitam-se pelas 22.00h e os mais velhos pelas 22.30h.

Contudo há que ressaltar algumas especificidades, como é o caso das quartas-feiras, chamado “dia livre” em que os educandos podem fazer outro tipo de actividades (futebol; filme; etc.) após o jantar o que, conseqüentemente, leva a ligeiras alterações de horário dos procedimentos diários. O computador pode ser usado em dias e horas determinadas pelos educadores. O uso do telefone pode ser feito, por regra, até à hora do estudo. Nalguns lares é feito apenas em dias determinados, até às horas estabelecidas.

No lar vermelho os educandos deixam os telemóveis ao cuidado dos educadores durante a noite e são-lhes restituídos pela manhã. O dia de domingo, por ser aquele em que muitos educandos regressam aos lares, após o fim-de-semana, também revela alguns aspectos

concretos, como por exemplo a entrada no lar que só pode ser feita até determinada hora, que varia de equipamento para equipamento. Os dias para uso da lavandaria e para mudar os lençóis das camas são especificados e variam de lar para lar. A escala de funções é estipulada de acordo com os horários escolares e de actividades extra-curriculares dos educandos e obedece a uma norma de rotatividade.

O mapa de tarefas (quem faz o quê) durante o fim-de-semana, dado que são poucos os educandos que ficam nos lares, é elaborado entre educadores e educandos. O almoço e o jantar ao fim-de-semana são efectuados pela equipa da cozinha, supervisionada pelos educadores de serviço. No lar amarelo, os fins-de-semana também apresentam procedimentos corpóreos, como por exemplo: acordar até às 11h; o pequeno-almoço só pode ser tomado até às 11h; antes do almoço realizam-se as tarefas; os computadores só se ligam depois das tarefas estarem feitas; o deitar é até à 1h.

Há, no nosso entender, que salientar um aspecto crucial que é o facto dos 5 educadores interventores, respectivamente, nos 5 equipamentos, laborarem em regime de turnos, de forma rotativa, pelo que a observação ficou enriquecida no sentido em que se observaram quase todos educadores no desempenho das suas funções e em pares que iam, em muitos casos, sendo diversificados.

O quadro 9 exemplifica a matriz de horário que na altura era seguida pelos educadores nos 5 lares.

Horário do Mês de...						
Dias do Mês	Dias da Semana	Educ. <sup>86</sup> ...	Educ. ...	Educ. ...	Educ. ...	Educ. ...
1	Domingo	Descanso	00/9	9/17	Descanso	17/24
2	Segunda	14/20	00/8	Descanso	17/24	Descanso
3	Terça	15/22	00/8	Descanso	18/24	8/15
4	Quarta	15/21	Descanso	00/8	18/24	8/13
5	Quinta	14/20	19/24	00/9	Descanso	9/14
6	Sexta	Descanso	16/24	00/8	8/13	Descanso
7	Sábado	00/9	17/24	Descanso	9/17	Descanso
8	Domingo	00/9	17/24	Descanso	9/17	Descanso
9	Segunda	00/8	Descanso	16/22	Descanso	18/24
10	Terça	00/8	8/15	15/22	Descanso	17/24
11	Quarta	Descanso	8/13	15/21	00/8	18/24
12	Quinta	18/24	8/13	16/22	00/8	Descanso
13	Sexta	16/24	Descanso	Descanso	00/8	9/16
14	Sábado	17/24	Descanso	00/9	Descanso	9/17
15	Domingo	17/24	Descanso	00/9	Descanso	9/17
16	Segunda	Descanso	18/24	00/8	16/22	Descanso
17	Terça	8/15	17/24	00/8	15/22	Descanso
18	Quarta	8/13	18/24	Descanso	15/21	00/8
19	Quinta	8/13	Descanso	18/24	16/22	00/8
20	Sexta	Descanso	8/15	16/24	Descanso	00/8
21	Sábado	Descanso	9/17	17/24	00/9	Descanso
22	Domingo	Descanso	9/17	17/24	00/9	Descanso
23	Segunda	18/24	Descanso	Descanso	00/9	16/22
24	Terça	17/24	Descanso	8/15	00/8	15/22
25	Quarta	18/24	00/8	8/13	Descanso	15/21
26	Quinta	Descanso	00/8	8/13	18/24	16/22
27	Sexta	8/13	00/8	Descanso	16/24	Descanso
28	Sábado	9/17	Descanso	Descanso	17/24	00/9
29	Domingo	9/17	Descanso	Descanso	17/24	00/9
30	Segunda	Descanso	16/22	18/24	Descanso	00/8
31	Terça	Descanso	15/22	17/24	8/17	00/8

**Quadro 9**

Quanto à descrição daquilo que se percepcionou no período de observação temos em consideração as palavras de Vala *et al.* (2004:121), que nos afirma que “*Quando se trata de emitir juízos sobre pessoas, um primeiro problema que o percepcionador tem de resolver consiste em saber se a pessoa-alvo é efectivamente julgável, isto é, se do ponto de vis pragmático, tendo em conta o contexto de interação em que está envolvido, ele sente legitimidade social, para julgar esse alvo.*”

<sup>86</sup> Nome do educador.



Passamos a descrever as observações efectuadas relativamente às rotinas nos cinco lares, tendo em conta que podem haver algumas interpretações subjectivas, dado que o processo de observação é, por excelência, muito particular.

Estas observações, apresentadas neste documento, assumem um carácter contextualizado e descritivo e têm em consideração as atitudes manifestadas pelas amostras (A e B) consideradas individualmente (educandos; educadores) e no âmbito das relações que estabelecem entre si (educandos-educadores). Da mesma forma, foram observados e aqui são veiculados dados relativos a “outros intervenientes” na dinâmica dos lares tais como “monitores” e “senhoras de apoio”. Por fim, damos a conhecer “aspectos diversos” percepcionados no decorrer da nossa permanência nos equipamentos.

### **3. Apresentação dos Resultados Obtidos Através do Inquérito por Entrevista e por Questionário**

Como referimos no ponto 2.4 (O Inquérito por Entrevista), do Capítulo II<sup>87</sup>, os educadores de internato constituíram a **amostra A**, seleccionados através de um processo de **Amostragem Não Probabilística de Casos Típicos**.

Em cada um dos 5 equipamentos foi convidado a cooperar um educador aceite, nas actuais funções, antes de 2002 e outro que o tivesse sido depois de 2002; um sem formação académica superior, geralmente os mais “antigos”, e outro com formação académica superior, ordinariamente os mais “recentes”. Desta forma, foi possível ter uma figuração equilibrada das percepções sócio-profissionais desta população. Em relação ao universo total, composto por 25 educadores de internato, a dimensão da amostra foi de 40%.

Esta amostra foi constituída por quatro indivíduos do sexo masculino e por seis indivíduos do sexo feminino. Foram entrevistados dez indivíduos a que corresponde 100% da amostra, tal como nos havíamos proposto.

---

<sup>87</sup> Capítulo II – Metodologia de Investigação.

As respostas foram transcritas, categorizadas e codificadas através de um código de cores: a cada lar foi imputada uma cor (azul; verde; amarelo<sup>88</sup>; vermelho; laranja<sup>89</sup>); aos dois educadores entrevistados em cada lar foram atribuídas as cores dos seus lares acrescidas do número um e do número dois, por exemplo; Azul 1; Azul 2; Verde 1; Verde 2; etc. Esta opção metodológica prendeu-se com o facto de se pretender acautelar que o princípio do anonimato fosse afiançado e para que os interlocutores fossem mais abertos e “desinibidos” nas suas partilhas de percepções. Por outro lado, pretendeu-se que a confiança depositada no investigador não fosse defraudada. Seguidamente, procedeu-se à análise de conteúdo que se impunha em relação às referidas entrevistas. Esta foi de cariz qualitativo e indirecto, visando dar a noção da importância do tema.

O quadro 10 sistematiza as características relacionadas com os entrevistados (amostra A).

	Azul 1	Azul 2	Verde 1	Verde 2	Amar. 1	Amar. 2	Verm. 1	Verm. 2	Laran. 1	Laran. 2
<b>Género</b>	F	M	F	M	F	F	F	M	M	F
<b>Idade</b>	28	36	41	28	27	26	37	28	34	30
<b>Educador(a) de Internato desde...</b>	2003	1991	1987	2003	2006	2003	1990	2003	1990	2003
<b>Carreira Profissional</b>	TE <sup>90</sup>	EJ <sup>91</sup>	EJ	TE	TE	TE	EJ	TE	EJ	TE
<b>Habilitações Literárias</b>	B <sup>92</sup>	N. III <sup>93</sup>	N. III	L <sup>94</sup>	L	L	N. III	L	s/FE <sup>95</sup>	L

**Quadro 10**

Como salientámos no ponto 2.5 (O Inquérito por Questionário), do capítulo II, relativamente à **amostra B**<sup>96</sup> (educandos internos), nesta pesquisa socorremo-nos de um sistema de **Amostragem Total** em que todos os elementos do universo, 64 educandos a residir, em tempo útil, nos lares, foram envolvidos tendo participado activamente no nosso questionário – a amostra foi, assim, composta por 100% da população, para que seja

<sup>88</sup> Lar Azul; Lar Verde; Lar Amarelo – são lares “masculinos”.

<sup>89</sup> Lar Vermelho; Lar Laranja – são lares de coeducação.

<sup>90</sup> TE – Técnico de Educação.

<sup>91</sup> EJ – Educador de Juventude

<sup>92</sup> B – Curso de Bacharelato.

<sup>93</sup> N. III – Curso de Nível III (Educação Social).

<sup>94</sup> L – Curso de Licenciatura.

<sup>95</sup> s/FE – Sem Formação Específica.

<sup>96</sup> Amostra B – amostra constituída por 64 educandos residentes nos lares à data da observação.

representativa da realidade que se pretende retractar, tendo em conta que os cinco educandos que não participaram não se encontravam, à data, a residir nos equipamentos, muito embora tivessem vínculos com estes. Assim, o universo total foi de 69 indivíduos, mas apenas 64 elementos estavam disponíveis para connosco cooperarem, tendo-o feito. São respondentes 19 crianças/jovens do sexo feminino e 45 crianças/jovens do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 23 anos de idade.

Na aplicação de inquéritos por questionário, foram utilizadas questões objectivas, na sua maioria questões fechadas, que facultaram sistematizar a informação recolhida e permitiram a existência de uma maior simplicidade na análise, assim como uma maior rapidez na recolha e análise dos dados. O modelo de questionário aplicado pode ser observado em anexo. Os educandos responderam aos questionários de forma anónima e em pequenos grupos, em presença do investigador no sentido de algumas dúvidas, nomeadamente, de vocabulário serem dissipadas e esclarecidas determinadas interpretações ao nível das expressões linguísticas.

Houve um esforço para que o questionário fosse abrangente e profundo, contendo questões específicas, ao mesmo tempo que se tentou fazer uso de uma linguagem próxima da que é praticada pela amostra (crianças e adolescentes). As alternativas, fornecidas como possíveis respostas, foram as apreendidas nas leituras da bibliografia relacionada e nas interacções que se tiveram durante as entrevistas exploratórias e a observação no terreno. Podemos considerar que as opções, ao nível das questões propostas e das respostas alternativas, se revelaram adequadas ao entendimento das crianças/jovens na medida em que houve um nível participação muito elevado.

Concretizados os questionários, procedemos à sistematização dos resultados e ao seu tratamento estatístico para podermos tirar as devidas ilações, a serem apresentadas substancialmente na parte empírica deste trabalho de Dissertação. Neste trabalho, os resultados dos inquéritos por questionário, em relação às questões fechadas, são apresentados sobre a forma de gráficos, em que apenas se consideraram os dois valores mais altos, no sentido de explorarmos as percepções sócio-educativas mais fortemente

manifestas pelas crianças/jovens. Relativamente às questões abertas, a apresentação dos resultados é feita sobre a forma de quadros em que se pode ter o entendimento concreto e objectivo a partir do ponto de vista qualitativo das respostas obtidas.

Assim, foram seguidos os seguintes passos: estabelecimento de categorias; codificação; tabulação; análise estatística dos dados; avaliação das generalizações obtidas com os dados; inferência de relações causais; interpretação dos dados e comunicação das conclusões.

As entrevistas às amostras (A e B) tiveram como intuito, genericamente, abarcar os seguintes ângulos:

- A admissão de crianças/jovens nos lares;
- Desvinculação dos educandos em relação aos lares;
- Os factores de satisfação e insatisfação para os educandos;
- Os factores de satisfação e insatisfação para os educadores;
- A relação lar/família;
- A relação lar/escola;
- A relação lar/comunidade exterior;
- A relação lar/aniversários e actividades de lazer;
- A relação educadores/formação profissional e profissão;
- A relação educadores-educandos/estruturação dos lares;
- A relação educadores-educandos/rotinas dos lares;
- Aspectos “livres” focados pelos entrevistados sobre as suas vivências nos lares.

Em remate, foram, na plenitude, realizadas setenta e oito inquéritos: quatro entrevistas exploratórias; dez entrevistas à **amostra A** (educadores) e sessenta e quatro questionários à **amostra B** (educandos).

### **3.1 Apresentação e Análise de Resultados**

A Dicionária 2004<sup>97</sup> define as percepções da seguinte forma: “*Processo pelo qual um indivíduo organiza e interpreta as suas impressões sensoriais no sentido de atribuir significado ao seu meio. Na psicologia, o estudo da percepção é de extrema importância porque o comportamento das pessoas é baseado na interpretação que fazem da realidade e não sobre a própria realidade. Por este motivo, a percepção do mundo é diferente para cada um de nós, cada pessoa percebe um objecto ou uma situação de acordo com os aspectos que têm especial importância para si própria. O processo de percepção tem início com a atenção que não é mais do que um processo de observação selectiva, ou seja, das observações por nós efectuadas. Este processo faz com que nós percepcionemos alguns elementos em desfavor de outros. Deste modo, são vários os factores que influenciam a atenção e que se encontram agrupados em duas categorias: a dos factores externos (próprios do meio ambiente) e a dos factores internos (próprios do nosso organismo). (...) Os factores internos que mais influenciam a atenção são a motivação (prestamos muito mais atenção a tudo que nos motiva e nos dá prazer do que às coisas que não nos interessam); a experiência anterior ou, por outras palavras, a força do hábito faz com que prestemos mais atenção ao que já conhecemos e entendemos; e o fenómeno social que explica que a nossa natureza social faz com que pessoas de contextos sociais diferentes não prestem igual atenção aos mesmos objectos (por exemplo, os livros e os filmes a que se dá mais importância em Portugal não despertam a mesma atenção no Japão). (...) As percepções são normais se realmente correspondem àquilo que o observando vê, ouve e sente. Contudo, podem ser deficientes, haver ilusões dos sentidos ou mesmo alucinações.*”

Relativamente às entrevistas realizadas aos educadores (amostra A), foram tidas em linha de conta a totalidade das respostas obtidas.

---

<sup>97</sup> Dicionária 2004 – Porto Editora (2003)

Quanto aos questionários aplicados aos educandos (amostra B), apenas foram consideradas e trabalhadas em termos quantitativos e gráficos, por serem as mais representativas, as duas respostas, entre as várias possíveis, mais consensuais, isto é, as duas mais escolhidas.

Esta apresentação de resultados incide sobre o campo das percepções das amostras (A e B) à Luz das suas Percepções Sócio-Educativas e Sócio-Profissionais.

### **3.1.1 A Admissão de Crianças/Jovens nos Lares**

Questionados sobre a forma como é feito o acolhimento nos 5 lares em estudo (Azul; Verde; Amarelo; Vermelho; Laranja), os educadores (2 em cada lar), identificados com a cor atribuída a cada equipamento, manifestaram as seguintes opiniões:

- Azul 1, diz-nos que o acolhimento nos lares é feito numa perspectiva de acolhimento, institucionalização e acompanhamento e que isso depende das crianças/jovens e da postura com que entram no lar. Pensa que há incorporação na medida em que as crianças/jovens fazem parte de um corpo que é a CPL: têm o sentimento de que “*são casapianos*”; considera que o acolhimento vai além da satisfação das necessidades básicas e da relação afectiva estabelecida pelos educadores com as crianças/jovens: o acolhimento passa por uma relação de confiança e de respeito entre os educadores e as crianças/jovens. Advoga que a institucionalização se relaciona com os muitos anos que as crianças/jovens passam acolhidos e que isso tem um grande peso. Refere-nos que no acompanhamento é feito diariamente intervindo técnicos, direcção e educadores. Diz-nos que o acolhimento, no sentido da relação com os educandos, é mais próximo com os educadores.
- Azul 2, refere que as perspectivas de acolhimento e acompanhamento são as mais importantes na relação estabelecida com os educandos.
- Verde 1, considera que os lares acolhem os educandos numa perspectiva global de institucionalização e de acompanhamento no seu projecto de vida.
- Verde 2, refere-nos que os lares acolhem numa perspectiva de acompanhamento o qual é promovido através da institucionalização.

- Amarelo 1, diz-nos “*Inicialmente, penso que será o acolhimento, como forma de retirada emergente da situação de perigo e de risco que está a viver.*”; “*... a maioria dos casos, arrasta-se e acabam por permanecer, e então aí há a situação de acolhimento, incorporação, institucionalização...*”.
- Amarelo 2, considera que numa primeira fase se trata de acolhimento; numa segunda fase trata-se de acompanhamento (projectos de vida); numa terceira fase trata-se de institucionalização, dado que o acolhimento se prolonga no tempo.
- Vermelho 1, refere-nos a importância de um trabalho em rede para que os educandos não fiquem muito tempo na instituição.
- Vermelho 2, considera que o lar acolhe os educandos numa perspectiva de integração “*... ficam cá durante um período, e nesse período, recebendo as competências, são trabalhadas.*”.
- Laranja 1, pensa que os lares acolhem as crianças/jovens tentando “*...proporcionar o melhor enquadramento...tendo em conta as características...*” da criança.
- Laranja 2, considera que “*...será sempre de acompanhamento*”.

A maioria dos educadores questionados, dizem-nos que o processo de admissão de crianças/jovens nos lares está centralizado na “equipa de admissões”, sediada na CPL.

Um elemento do Lar Vermelho (1) refere-nos que os educadores têm conhecimento dos “*historiais*” dos educandos *à posteriori*, após a sua condução para determinado equipamento.

Na actualidade, os educadores não participam activamente neste processo, embora um dos educadores do Lar Azul (2), nos refira que em tempos houve uma participação activa.

Uma educadora do Lar Azul (1) considera que a participação dos educadores não é essencial, mas que é importante que esta equipa seja constituída multidisciplinarmente.

O mesmo elemento do Lar Azul (1) pensa que é relevante a equipa de admissões fazer a transmissão de informações psico-sociais relativas aos novos educandos para as equipas educativas que operam nos lares.

Curiosamente um educador da equipa educativa do Lar Laranja (1) expressa-nos que os educadores são “*quase sempre*” ouvidos para opinarem sobre o melhor enquadramento para as crianças/jovens.

Quando as crianças/jovens entram para os equipamentos são vivenciados pelos educadores sentimentos de natureza diferente que conduzem a procedimentos também eles diferentes, conforme as sensibilidades e as formações pessoais e académicas.

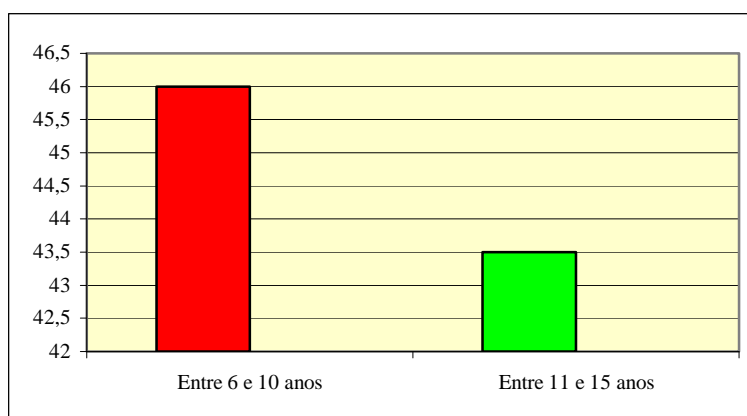
Desta forma, registámos formas de ver, sentir e proceder face aos novos educandos que são acolhidos nos estabelecimentos:

- Azul 1, sente-se “*ansiosa*” e “*insegura*” porque tem que fazer um percurso de conhecimento das crianças/jovens.
- Azul 2, focaliza muito a sua “*atenção no novo educando, acompanhando-o de perto*” porque o vê como alguém que precisa do lar por alguma razão e está num meio que lhe é desconhecido; ao mesmo tempo tenta “*envolver os educandos residentes no acolhimento*” ao novo elemento de forma a concretizar um melhor acolhimento e integração.
- Verde 1, diz-nos que sente as entradas de forma “*dolorosa*”, dado que se trata de um “*processo de integração*” em que há novas regras a que as crianças/jovens têm que se adaptar, mas pensa que deve ser “*...o mais tranquilo possível...*”.
- Verde 2, refere-nos que sente “*desgosto*” por constatar que há famílias desestruturadas e crianças com problemas; sente-se “*triste*” quando essas mesmas crianças não têm familiares vivos; pensa que a integração pode ser “*difícil*” na medida em que poderá representar “*...ruptura com os laços familiares...*” e considera que o acolhimento deve ser feito num ambiente saudável, mesmo que as regras sejam, temporariamente, postas de parte.



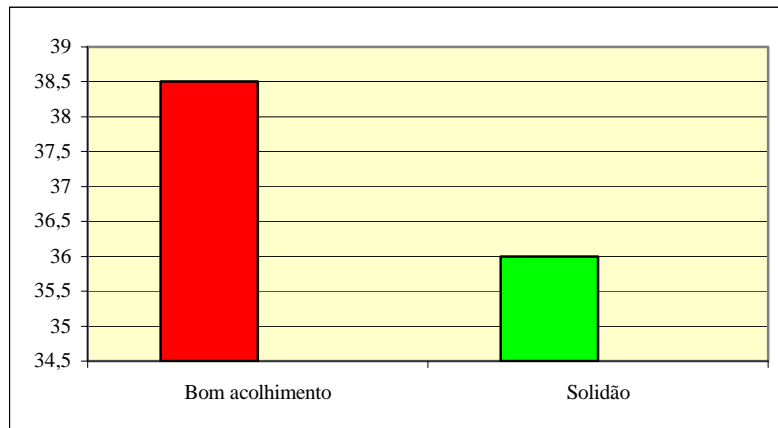
- Amarelo 2, sente “*expectativa*” dado ter desconhecimento das características das crianças/jovens; pensa que deve haver um “*bom acolhimento*” no sentido do novo educando ter uma integração rápida e para “... *que sinta o lar como a sua casa*”.
- Vermelho 1, diz-nos que as entradas são “*dolorosas*” porque a criança “... *não vem por decisão dela, vem porque tem que vir...*”;
- Vermelho 2, pesa que no acolhimento a uma nova criança/jovem deve haver “*apoio e suporte*” porque esta “...*vai entrar numa realidade completamente abstracta para ela...*”.
- Laranja 1, considera que é um “*desafio*” uma vez que é “... *uma situação que é preciso ajudar e encaminhar.*”.
- Laranja 2, revela-nos que pode ser “*complicado*” porque os educandos não percebem “... *porque é que vêm para aqui...*”; “... *decisões que nunca passaram por eles...*”; em simultâneo, sente “*impotência e tristeza*” por não compreender ou concordar com determinadas medidas.

Relativamente à idade com que entraram para o actual lar (Azul; Verde; Amarelo; Vermelho; Laranja), 46% dos educandos, referiram-nos que foi “*entre os 6 e os 10 anos de idade*”, enquanto que 43,5% dos educandos tinham “*entre 11 e 15 anos*”, como é visível através do gráfico 8.



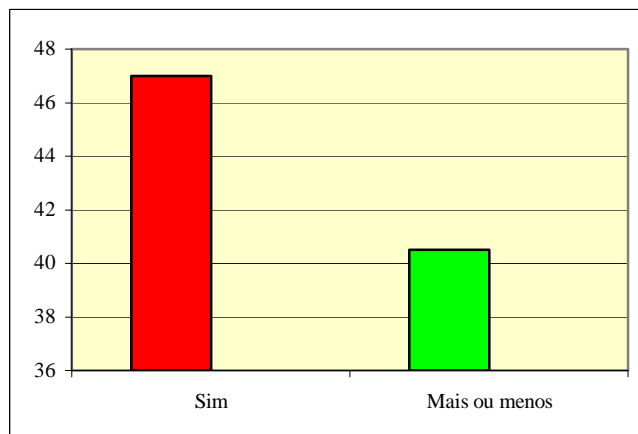
**Gráfico 8**

No que concerne aos sentimentos experienciados pelos educandos aquando da sua entrada nos lares em que residem na actualidade, 38,5% destes diz-nos que sentiu “*bom acolhimento*”, e 36% refere-nos que sentiu “*solidão*”, como podemos verificar através da leitura do gráfico 9.



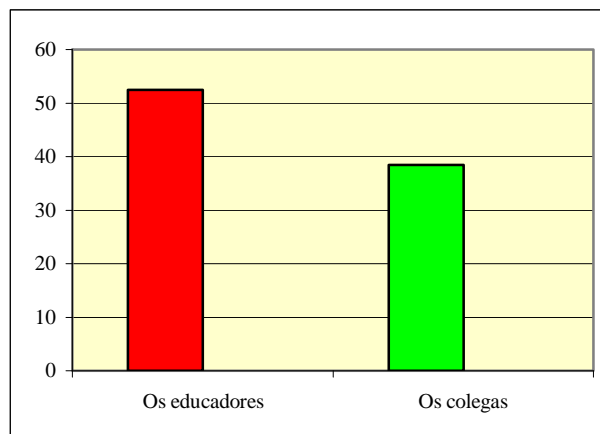
**Gráfico 9**

Em relação ao apoio sentido pelos novos residentes quando entraram para o equipamento, 47% referem-nos que se “*sentiram apoiados*”, e 40,5% sentiram-se “*mais ou menos apoiados*”, assim nos demonstra o gráfico 10.



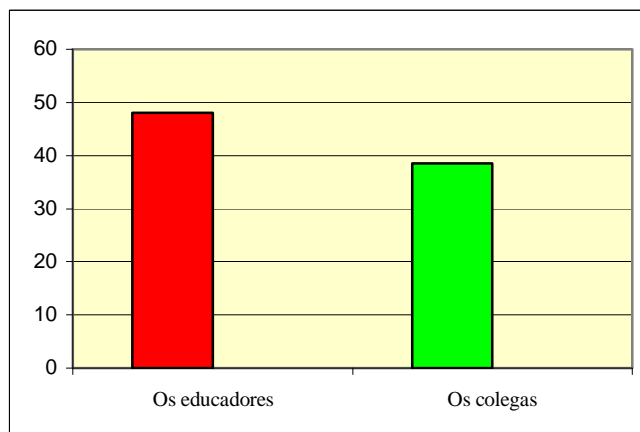
**Gráfico 10**

No que respeita à prestação de apoio quando os educandos entraram no lar, 52,5% referem-nos que foram “*os educadores*” em primeiro lugar, logo seguidos pelos “*os colegas*”, 38,5%, tal como expressa o gráfico 11.



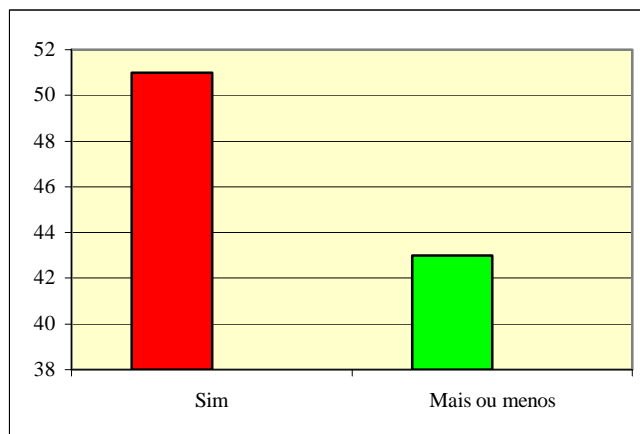
**Gráfico 11**

Questionados sobre quem os recebeu no lar, 48% dizem-nos que foram recebidos pelos “*educadores*” e 38,5% foram recebidos pelos “*colegas*”, tal como documenta o gráfico 12.



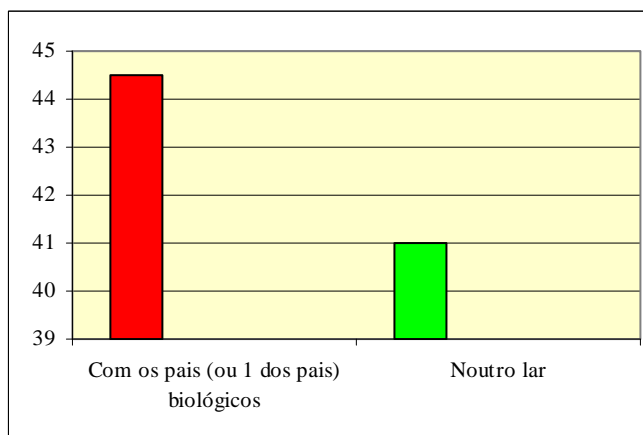
**Gráfico 12**

Nos aspectos relacionados com a adaptação ao lar, uma percentagem de 51% dizem-nos que “*sim*”, que se adaptaram bem, e uma percentagem de 43% dos inquiridos adaptaram-se “*mais ou menos*”, tal como nos mostra o gráfico 13.



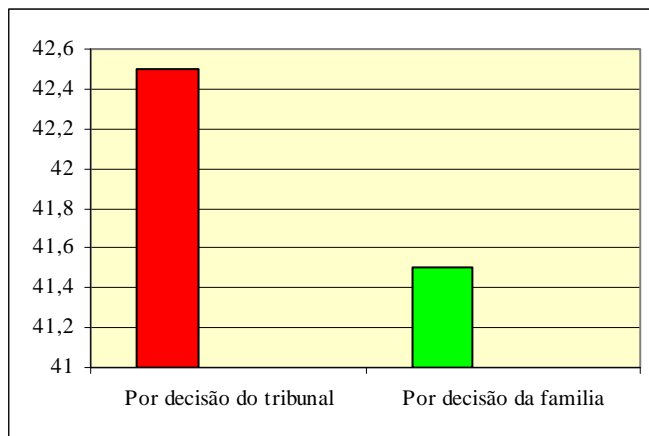
**Gráfico 13**

Sobre o local de acolhimento e responsáveis pelas crianças/jovens, antes da sua entrada para o actual lar, 44,5% referem-nos que viviam “*Com os pais (ou 1 dos pais) biológicos*”, e 41% viviam “*Noutro lar*”, como revela o gráfico 14.



**Gráfico 14**

Sobre os motivos que levaram os educandos a ingressarem nos lares, 42,5% dos educandos referem-nos que foi “*por decisão do tribunal*” e 41,5% diz-nos que foi “*por decisão da família*”, tal como expressa o gráfico 15.



**Gráfico 15**

### **3.1.2 Desvinculação dos Educandos em relação aos lares**

Relativamente à forma como vivenciam a desvinculação dos jovens dos lares os educadores entrevistados pronunciaram diversos sentimentos fundamentados, como a seguir se descreve:

- Azul 1, na altura da desvinculação sente “*alegria*” quando constata que os jovens saem bem preparados e com boas bases e “*saudades*” por não ter um contacto tão próximo.
- Azul 2, refere-nos que o que sente “*...depende das situações e depende dos educandos...*”; pensa que alguns não estão “*completamente preparados*” e podem não conseguir ser auto-suficientes e que outros estão bem preparados.
- Verde 1, sente “*dor*” e “*ansiedade*”: “*Normalmente, nunca fico aliviada...*”; diz-nos que a saída é tão dolorosa como a entrada “*... porque não sei o que é que vai dar...*”; “*Nós não podemos tê-los sempre nas palmas das mãos, temos que os deixar voar.*”
- Verde 2, considera-se “*alegre*” e “*satisfeito*” porque a família já está estruturada para receber os jovens e porque estes vão reiniciar a sua vida com bases.
- Amarelo 2, diz-nos que “*... depende da circunstância...*” porque isto está relacionado com a forma como o jovem sai, mas que sente que é “*...dever cumprido...*” porque se

trata do findar de um percurso; sente “*Tristeza*”, na medida em que vai haver menos contacto com o jovem.

- Vermelho 1, refere-nos que experimenta “*dor*”, “*emoção*” e “*alegria*” porque os educandos atingiram objectivos e porque foram criados laços afectivos
- Vermelho 2, sente “*realização*” porque houve “*...algum trabalho feito.*”.
- Laranja 1, refere-nos que sente “*alegria*” e “*...consciência do dever cumprido...se as pessoas forem encaminhadas e orientadas...*”.
- Laranja 2, diz-nos que numas situações sente “*dificuldade*”, por haver falta de apoio na adaptação e integração dos jovens no exterior e “*Impotência*” “*...para ajudar mais...*”; noutras situações fica “*contente*” “*... em relação àqueles jovens que acabam o seu percurso e que depois são integrados*”; “*... e saber que estão bem.*”.

A opinião dos educadores quanto à facilidade/dificuldade do processo de desvinculação dos jovens dos lares é bastante convergente, na medida em que uma larga maioria refere que se trata de uma altura difícil na vida dos educandos.

Desta forma estes profissionais pensam o subseqüente:

- Azul 1, Verde 1 e Vermelho 1, consideram que o processo de desvinculação é “*difícil*” porque “*...nalguns casos, o acolhimento em instituição é muito longo...*”.
- Azul 2 e Laranja 2, pensam que a facilidade ou dificuldade da desvinculação depende dos jovens em questão pois alguns não estão “*abertos*” para sair, enquanto que outros “*sentem que estão preparados para sair*”.
- Verde 2, acha que é um processo “*difícil*” porque os educandos estão muito tempo institucionalizados e as famílias não sofrem uma mudança ao longo desse período para os voltar a receber.
- Amarelo 1, não tem experiência em processos de desvinculação mas diz-nos que “*Têm-se que ter em linha de conta vários aspectos.*”.
- Amarelo 2, considera que o processo de desvinculação é “*difícil*” embora os educandos o desejem e, portanto, “*...completamente paradoxal.*”, na medida em que “*...quando estão prestes a sair começam a ficar com receio, começam a surgir os medos do mundo exterior...*”.

- Vermelho 2, pensa que “*não é difícil*”: “...*acho que é um processo natural.*”, mas que “*Depende, sempre, da natureza da desvinculação e da família e das condições de recepção do miúdo...*”; “...*sendo construído com um tempo razoável e que as coisas tendo sido feitas com bastante previsão...*”.
- Laranja 1, considera que na maioria dos casos a desvinculação “*não é fácil*” mas não justifica.

A opinião dos educadores relativamente aos percursos dos jovens, após a desvinculação dos lares, é a seguinte:

- Azul 1, expressa, paradoxalmente, que serão “*vidas muito difíceis*” porque os educandos não fizeram um percurso escolar satisfatório e vão ter dificuldade em conseguir emprego; poderão ser “*vidas de sucesso*” porque os educandos aproveitaram o período de acolhimento e fizeram um bom percurso escolar.
- Azul 2, diz-nos os percursos dependerão das características individuais dos jovens pois uns ultrapassarão as dificuldades da vida enquanto que outros contentar-se-ão com uma “...*vidinha mundana.*”.
- Verde 1, diz-nos que alguns educandos irão ter dificuldade em se auto-gerirem por serem influenciáveis e ávidos, carentes, e terem falta de humildade; outros educandos não terão dificuldade em se integrarem na vida laboral por serem maduros, responsáveis e acatarem ordens.
- Verde 2, refere-nos que uns terão futuros promissores porque tentarão organizar a sua vida; outros terão futuros menos promissores pois ficarão à espera que terceiros satisfaçam as suas necessidades básicas.
- Amarelo 1, pensa que alguns percursos não serão nada fáceis porque “...*muitos não vão estar preparados.*”.
- Amarelo 2, pensa que haverá futuros pouco promissores e vidas pouco felizes “...*do ponto de vista legal...*”.
- Vermelho 1, diz-nos que serão percursos de vida complicados “...*se eles não tentam tirar o máximo proveito desta casa, se eles não tentam aproveitar a escolaridade, se eles não tentam ser o mais honesto possível...*”.

- Vermelho 2, refere-nos são situações específicas a cada educando “*Cada um deles gera-nos e ajuda-nos a construir uma expectativa muito particular.*”, mas “*...todos eles vão conseguir sair do lar com um conjunto de competências e estruturados...*”.
- Laranja 1, pensa que “*...muitos poderão orientar-se e encaminhar-se...*” e que “*...outros poderão parecer que estão encaminhados mas poderão mudar*”; considera que “*...é muito complicado avaliar...*” o futuro; a maioria dos educandos “*...tem condições para fazer um percurso normal...*”.
- Laranja 2, advoga que “*... alguns educandos tenho expectativas para que sejam grandes pessoas e façam uma vida dentro dos padrões ditos normais...*”; alguns “*... vão ter um percurso na vida muito, muito mau.*”, porque “*...já há miúdos com muitos vícios, já com comportamentos muito gravosos de delinquência...*”

Os educadores entrevistados, relativamente à integração familiar e social dos educandos, após a “passagem” pela instituição, pensam o seguinte:

- Azul 1, refere-nos que há três tipos de situações: jovens que voltam para a família; jovens que não voltam por opção; jovens que não voltam porque não têm família. Pensa que existe integração familiar quando o jovem, apesar de viver no lar, manteve uma boa relação com a família enquanto durou o acolhimento. Expõe que não há integração familiar quando se esgotam as tentativas de aproximação à família e esta rejeita a proximidade com o jovem ou quando a família não existe. Em termos de integração social, pensa que esta é difícil devido às crianças/jovens viverem intramuros – “*redoma*” – e não conseguem a autonomia suficiente para fazer uma vida social. Pensa que há jovens que conseguem integrar-se socialmente porque são desinibidos; outros não o conseguem e têm dificuldade em tratar de “*coisas básicas*”. Considera que a saída dos lares para o exterior seria facilitadora de autonomia.
- Azul 2, considera que, uma vez desvinculados do lar, os jovens se adequam às necessidades da sociedade. Defende que as famílias não são suficientemente “*trabalhadas*” durante o acolhimento do jovem e que quando estes regressam à família esta continua com os mesmos problemas que tinha na altura do acolhimento e, por vezes, agravados. Pensa que o serviço social da zona de residência dos jovens costuma dar pouco apoio.



- Verde 1, refere-nos que é difícil a integração familiar e social das crianças/jovens após a passagem pelo lar. Diz-nos que na altura da desvinculação os educandos tentam não regressar às famílias e que, por vezes, retardam a saída do lar – “... *é sempre muito difícil para eles a desvinculação.*”
- Verde 2, considera que a maioria das famílias são ausentes, por isso há má integração familiar. Pensa que quanto maior for o tempo de institucionalização menor será a integração social por o Colégio ser intramuros.
- Amarelo 1, pensa que “... *há mesmo integração a nível social.*”
- Amarelo 2, expressa que “*Na maior parte das vezes e devido à institucionalização ser tão alargada ... por muito que gostem da família, a pretensão é sair daqui e ir viver sozinho. Porque a família nem sempre é aberta a este retorno ... descartam-se um bocadinho da sua função.*” Sente que por vezes há “*imposição*” da instituição em relação às famílias para estas ... criarem estruturas para ele poder voltar” mas “*Não há assim muita aceitação por parte da família.*”
- Vermelho 1, considera que no início da desvinculação é complicado porque a família conhece pouco os educandos e eles conhecem pouco a família e o “*modo lá fora*”. Diz-nos que a integração pode ser positiva ou negativa dependendo dos educandos.
- Vermelho 2, pensa que a integração familiar e social é positiva.
- Laranja 1, refere-nos que os casos variam: há casos de integração e casos de não-integração mas pensa que a maioria estão integrados e têm o seu próprio sustento.
- Laranja 2, exprime que os educandos “*não se conseguem desligar*” porque “...*há uma família desinteressada e que não está estruturada*” – pensa que esse trabalho deve começar a ser feito o mais cedo possível.

Os educadores envolvidos no estudo de forma directa salientam o seguinte quanto à preparação prévia, apoio e ajuste às necessidades específicas das crianças/jovens na desvinculação dos lares:

- Azul 1, Considera que há preparação prévia, apoio e ajuste às necessidades concretas de cada jovem e que esse trabalho tem melhorado ultimamente: “...*é muito discutida a implementação de estratégias tendo em vista a desvinculação do lar...*”. Considera

que “há uma identificação dos recursos e dos apoios necessários para a desvinculação dos jovens”.

- Azul 2, Considera que há preparação prévia, apoio e ajuste às necessidades concretas de cada jovem. Refere-nos que “...a CPL apoia os jovens e as famílias na fase de desvinculação na medida em que tudo é conversado e combinado com as famílias...”
- Verde 1, diz-nos que há uma tentativa no sentido de fazer uma preparação prévia para “... que a desvinculação seja um processo mais fácil... por isso é que há uma pré desvinculação”. Sobre a adequação dos apoios às necessidades dos jovens pensa que “Nem sempre o é.” – “Depois de eles saírem, eu sinto que não há acompanhamento nenhum. Estes miúdos ficam entregues a si mesmos, ou às famílias, ...”
- Verde 2, pensa que há apoio e que estes são adequados às realidades específicas.
- Amarelo 1, diz-nos que “As coisas são feitas com preparação, com tempo, com autorizações, com muitas burocracias...” e que de “...modo geral...” os apoios vão ao encontro das necessidades dos jovens.
- Amarelo 2, considera que “... fazemos uma preparação.” Refere-nos “... eu sinto é que os miúdos nunca estão preparados.” Diz-nos que alguns educandos “chumbam” o ano escolar como forma de ficarem mais um ano na CPL. Refere-nos que a CPL “... paga-lhe a renda, durante 3, 4 meses, a renda de casa, e tá ali a ajudar, e dá-lhe apoio e ele vem aqui, a equipa técnica vai lá, ver se tá tudo bem, ou saem miúdos que saem e levam, por exemplo, avios...para os ajudar de alguma forma na subsistência...”. Exemplifica “Miúdos que acabam por comprar casa porque lhes ajudámos a gerir dinheiro...”. Refere-nos “... tentamos sempre, que eles percebam que a vida lá fora não é fácil, que aqui eles vivem quase numa redoma, porque ...estão dentro dos muros e estão muito protegidos, e têm o educador sempre para os ajudarem.” Diz-nos que os educandos “sabem, ... sempre que saem que podem, na mesma, contar com o educador ou podem vir ao colégio pedir ajuda à equipa técnica.”
- Vermelho 1, refere-nos que a preparação começa algum tempo antes da saída dos educandos e que com a implementação dos projectos de vida isto será mais verificável. Considera que o apoio e preparação para a saída são ajustados às necessidades das crianças/jovens.

- Vermelho 2, pensa que “... sempre que se verifica uma desvinculação houve um trabalho próximo entre as famílias, ou as pessoas que iriam receber, os cuidadores que iriam receber os miúdos. Houve sempre uma envolvimento por parte da equipa técnica e da Direcção e houve bastantes contactos prévios para perceber se um meio para onde ele iria reunia as condições...”.
- Laranja 1, considera que é feita uma preparação prévia para a saída das crianças/jovens. Refere-nos que há uma tentativa de ajuste às necessidades mas que pode não correr bem. Explica-nos que as desvinculações são progressivas e que os jovens devem sair do lar com uma habilitação escolar e/ou profissional e/ou com um emprego e com uma casa onde morar.
- Laranja 2, considera que não fazem preparação prévia para a saída das crianças/jovens mas que esse trabalho começa a ser feito na actualidade. Refere-nos que se está “...a tentar dar mais ênfase à tal importância do trabalho com as famílias e com as tais residências de autonomia que estão a ser criadas...”. Considera que o apoio e preparação para a saída não são ajustados às necessidades das crianças/jovens por não haver um trabalho com as famílias e porque estas “se desresponsabilizam ao pôr os filhos numa instituição”.

Questionados sobre as expectativas de vida que têm quando se desvincularem do lar os educandos respondentes, residentes nos cinco equipamentos, manifestam-se da seguinte forma (Quadro 11):

Lar Azul	Lar Verde	Lar Amarelo	Lar Vermelho	Lar Laranja
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Não faço ideia”</li> <li>• “Mais responsável, mais dono de mim mesmo”</li> <li>• “Vou trabalhar para ser alguém”</li> <li>• “Vou tentar ser jogador de futebol por isso acho que vai ser boa”</li> <li>• “Vai ser difícil porque tenho que conquistar ainda mais independência e habituar-me a viver e a trabalhar”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A minha vida vai ser boa vou ter um emprego bom”</li> <li>• “Não sei”</li> <li>• “Mais fixe”</li> <li>• “Diferente. Com menos apoio, um pouco de receio de o «mundo lá de fora»”</li> <li>• “Pensamento positivo”</li> <li>• “Vai ser difícil e muito diferente pois aqui estamos habituados a ter tudo”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Normal como a vida de todos lá fora”</li> <li>• “Nada”</li> <li>• “Trabalhar muito”</li> <li>• “Provavelmente irei trabalhar. Onde?! Não sei mas se a sorte me sorrir irei jogar à bola num grande estádio... (sonhos). De resto não sei mais nada”</li> <li>• “Muito melhor que agora”</li> <li>• “Vai ser uma maravilha”</li> <li>• “Vou para a cadeia”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Vai ser difícil. Tenho medo!”</li> <li>• “Difícil”</li> <li>• “Diferente”</li> <li>• “Não sei se calhar já vou ter a minha própria casa, um emprego, sei lá. Só o tempo dirá”</li> <li>• “Penso que vai ser melhor”</li> <li>• “Acho que vai ser mais divertida e vou ter mais liberdade, etc.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Razoável”</li> <li>• “Penso que vai ser bem”</li> <li>• “Compro uma casa, tenho um emprego”</li> <li>• “Vai ser fácil”</li> <li>• “Não sei, vou sentir saudades mas como vai ser ainda não sei”</li> <li>• “Não sei”</li> <li>• “Boa porque vou ajudar a minha mãe e o meu avô”</li> </ul>

<p>para mim próprio e para as pessoas que viverem comigo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Penso que boa! É uma questão de optimismo”</li> <li>• “Vai ser difícil”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Não sei”</li> <li>• “Normal”</li> <li>• “Muito mais difícil do que viver cá dentro”</li> <li>• “Não sei”</li> <li>• “Não sei”</li> <li>• “Boa”</li> <li>• “Não faço ideia”</li> <li>• “Vai ser boa”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A minha vida vai ser a trabalhar”</li> <li>• “A minha vida quando sair do lar vai ser diferente mas espero ter um bom futuro e emprego lá fora”</li> <li>• “Não sei, não sei se vou estar vivo amanhã”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “É bem”</li> <li>• “Não sei”</li> <li>• “Não sei”</li> <li>• “Bem. Porque quando eu sair daqui já posso ajudar a minha família e se calhar posso viver sozinha na minha casa. Mas eu não gostava de sair daqui porque eu já sei se sair daqui vou ter uma vida muito má”</li> <li>• “Diferente”</li> <li>• “Vai ser muito melhor”</li> <li>• “Espero ser alguém na vida, e acho que vou ter uma vida estável”</li> <li>• Se calhar arranjo um apartamento acabo o meu curso na faculdade sobre Psicologia tento tirar um curso de língua e tento viver a minha vida no melhor”</li> <li>• “Ainda não sei mas esforço-me para ter um futuro mínimo razoável”</li> <li>• “Muito melhor, mas muito melhor mesmo”</li> <li>• “Vou ter uma casa o meu futuro”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Pretendo continuar a estudar e posteriormente começar a trabalhar. Por isso penso que vai ser boa.”</li> <li>• “Boa com muita sorte”</li> <li>• “Vou trabalhar para o pé do meu pai”</li> <li>• “Não sei. Estou baralhado”</li> <li>• “Boa como era quando era no lar”</li> <li>• “Boa”</li> <li>• “Normal”</li> <li>• “Trabalhar e conquistar o meu espaço”</li> </ul>
N.º de Resp.: 7	N.º de Resp.: 14	N.º de Resp.: 10	N.º de Resp.: 17	N.º de Resp.: 15

**Quadro 11**

### **3.1.3 Os Factores de Satisfação e Insatisfação para os Educandos**

Indagados sobre os factores que provocam satisfação e insatisfação aos educandos os dez entrevistados envolvidos no estudo indicam-nos o seguinte:

- Azul 1, considera que o que causa satisfação nas crianças/jovens é terem uma boa relação com os educadores (os que conseguem ter) porque os educadores são pessoas simpáticas e acessíveis que estabelecem relações fortes com eles. Pensa que as crianças/jovens sentem orgulho em “mostrar” e “defender” os seus educadores.

Também se sentem satisfeitos quando recebem pequenos presentes e são valorizados pelos educadores.

Sentem-se insatisfeitos quando são chamados à razão ou são punidos pelo não cumprimento de regras e por não irem bem na escola. Considera que se sentem insatisfeitos quando os educadores não têm tempo para lhes prestar atenção individualizada.

- Azul 2, considera que a satisfação das crianças/jovens advém de pequenos gestos dos educadores para com os educandos, ex: receberem uma prenda de natal, um bolo de aniversário ou os educadores despedirem-se deles à noite depois de estarem nos quartos. Se o educador não vai ao quarto os educandos questionam: *“Então não vai ao quarto despedir-se de mim?”* – considera isto enriquecedor no trabalho que faz.  
Pensa que o que provoca insatisfação aos educandos são as eventuais injustiças em que os educadores possam incorrer: o educador, na mesma situação, tem que ter o mesmo tipo de reacção para com diferentes alunos, porque eles *“cobram”* se assim não for.
- Verde 1, pensa que os educandos se sentem satisfeitos quando sentem que os educadores estão empenhados neles e os valorizam.  
Pensa que os educandos se sentem insatisfeitos devido à idade que têm *“...nunca estão satisfeitos com nada: quanto mais têm, acho que mais insatisfação há, a nível material e mesmo humano.”*
- Verde 2, diz-nos que a satisfação das crianças/jovens é visível quando os educadores se interessam e estão preocupados e atentos aos educandos.  
Refere-nos como factor de insatisfação para os educandos *“o serem ridicularizados”*
- Amarelo 1, diz-nos que há satisfação *“... quando os deixamos esticar mais um bocado as horas, é mais na base das actividades.”*  
Refere-nos que existe insatisfação *“Quando eles são punidos, castigados.”*
- Amarelo 2, considera que a satisfação é *“Saber que o educador está aqui e que podem contar com ele e que, vá lá, têm aqui um amigo. ...saberem que podem contar connosco.”*. Refere-nos que as crianças/jovens *“... não sabem destrinçar muito bem a palavra amigo.”* Pensa que *“O amigo é a pessoa que tá ali, que os pode escutar, que os vai ouvir, que sabe tar calado enquanto eles estão a falar, para ouvir, que os ajuda a resolver os problemas deles.”*

Pensa que “... lhes provoca muita insatisfação o facto de estarem aqui e haver famílias que nem sequer se preocupam minimamente com a existência deles. Porque os miúdos ao fim ao cabo acabam por sentir que praticamente são aqui depositados.”. Refere-nos que alguns pais de educandos não lhes telefonam pelos aniversários o que lhes provoca grande frustração. Revela-nos que determinadas famílias “... estão sempre a fugir de os deixar ir a casa... às vezes, motivos tão absurdos que os miúdos também se sentem rejeitados.”

- Vermelho 1, considera que os educandos se sentem satisfeitos por conviverem uns com os outros; por haver boa disposição dos educadores; e por os educadores serem presentes nas suas vidas o que torna possível a partilha das “coisas boas e as coisas más”.

Pensa que a insatisfação dos educandos se deve ao mau humor dos educadores e ao facto de não haver partilha entre educadores e educandos.

- Vermelho 2, pensa que é satisfatório para os educandos o facto de terem um ambiente contentor e sentirem-se próximos de pessoas que lhes dêem atenção: “No fundo é ter os educadores presentes com uma atitude apoiante.”

Refere-nos que a insatisfação é referente à incompreensão de não saberem porque vivem institucionalizadas: “É-lhes difícil perceberem isso. A própria estigmatização que eles sentem em termos sociais de estarem institucionalizados... porque a instituição tem regras muito particulares.”

- Laranja 1, refere-nos que a satisfação dos jovens está relacionada com o aproveitamento das oportunidades proporcionadas durante o tempo em que viveram no lar – vê-se *à posteriori*.

Refere-nos que a insatisfação dos jovens está relacionada com o não aproveitamento das oportunidades proporcionadas durante o tempo em que viveram no lar – vê-se *à posteriori*.

- Laranja 2, pensa que a satisfação das crianças/jovens advém de terem respostas positivas por parte dos educadores em relação aos pedidos que lhes fazem. Refere-nos que as crianças/jovens já trazem revolta das suas experiências anteriores à vida no lar. Pensa que algumas crianças/jovens demonstram oportunismo porque pensam que “eles só recebem, a instituição tem que dar”, exemplifica: roupas e calçado de determinadas

marcas – ficam insatisfeitos quando alguns pedidos lhes são negados. Explica que alguns comportamentos se referem à *“história familiar e daquilo que eles experienciam lá fora”*.

No que respeita à forma como os educandos se percebem nas relações inter-pares, os educadores colaboradores no estudo pensam da seguinte forma:

- Azul 1, considera que depende: alguns são mais segregados pelo grupo do que outros. Pensa que, no geral, se sentem como irmãos e que isso é visível: discutem, têm brigas, mas unem-se contra interferências de elementos exteriores ao lar – existe coesão de grupo.
- Azul 2, considera que os jovens se encaram como iguais: estão no lar por alguma razão que lhes é diferente; contudo, por terem sido atingidos por determinados problemas, tiveram que passar pelo lar. Considera que os jovens são amigos, embora haja afinidades maiores entre alguns: os educadores esforçam-se para que seja só um grupo mas, conseguir isso, é difícil.
- Verde 1, considera que se percebem como companheiros.
- Verde 2, considera que estabelecem uma relação de *“comparsas – mediante os interesses particulares”*.
- Amarelo 1, refere-nos que *“Por vezes, a relação é conflituosa...”*. Diz-nos que *“... eles próprios formam-se uns aos outros nos subgrupos.”*. Pensa que os educandos se percebem *“... como amigos...”* – *“... eles unem-se muito para certas coisas e separam-se, digamos, para outras. Tudo o que é para se encobrirem, eles são todos muito amigos uns dos outros, quando não é, então, amigos não são nada, são mesmo para os ... digamos “apunhalar pelas costas”.”*
- Amarelo 2, diz-nos que *“Depende... tão depressa são os maiores amigos do mundo, como são os maiores rivais, como têm um ódio de morte, como andam abraçados e... é conforme, conforme a situação.”* Refere-nos que *“... dentro do grupo, há pessoas que se relacionam melhor umas com as outras e que estabelecem, alguns até relação de alguma irmandade que têm, porque são miúdos que já estão cá há mais tempo...”*.
- Vermelho 1, pensa que os educandos não se sentem diferentes uns dos outros. Percebem-se como amigos, irmãos: *“são mais irmãos, até, do que amigos”*.

- Vermelho 2, pensa que se percebem como pares: “*A percepção que eles têm, seguramente, é de um grupo.*”
- Laranja 1, pensa que as crianças/jovens vivem como amigos e/ou como irmãos que têm uma relação estreita porque vivem juntos durante muito tempo e desde pequenos.
- Laranja 2, considera que é complicado dizer a forma como as crianças/jovens se percebem entre si. Refere-nos que os educandos não se sentem diferenciados.

Interrogados sobre a felicidade das crianças/jovens enquanto residentes nos lares, os educadores exteriorizaram os subsequentes juízos:

- Azul 1, pensa que uns são felizes, outros não.
- Azul 2, considera que nem todos são felizes a viver em lar.
- Verde 1, considera que é um paradoxo: “*Eu acho que uma criança não pode ser feliz num internato, feliz no verdadeiro sentido da palavra. Mas é evidente que eles são felizes porque eles estabelecem laços de amizade, de cumplicidade...*”. Refere-nos que a alguns permite-lhes viver “*... um pouco com melhores condições... do que se não tivessem aqui.*”
- Verde 2, pensa que os educandos são felizes “*Q.B.*”: “*São felizes porque têm tudo. São infelizes porque não têm tudo*”. Diz-nos que têm tudo o que é material mas que não têm tudo ao nível familiar e por tal não têm a felicidade total. Refere-nos que muitos preferem não ter tudo o que é material mas estarem junto das famílias. Considera que ao retirar as crianças às famílias disfuncionais está-se a punir as crianças e por tal pensa que as crianças/jovens não são felizes nos lares.
- Amarelo 1, diz-nos que “*Podem ter alguns momentos de felicidade, mas: “se são felizes?”, eu acho que não.*”
- Amarelo 2, pensa que “*... à maneira deles, cada um consegue ser feliz mesmo que digam que não gostam e que tenham momentos que detestam o lar...*”; “*...eu acho que eles conseguem encontrar momentos de felicidade no lar.*”
- Vermelho 1, considera que, de uma forma geral, são felizes, mas “*...preferem estar em casa...*”



- Vermelho 2, considera que “... *eles têm momentos de felicidade. ... Seguramente, que não são as pessoas mais felizes. Se calhar, se pudessem viver mais próximo das pessoas que eles gostam e que algumas coisas, nomeadamente família e amigos estivessem mais presentes, eu acho que eles poderiam ser mais felizes.*”.
- Laranja 1, considera que, de um modo geral são felizes.
- Laranja 2, considera que, de uma forma geral, são felizes, embora, por vezes, haja tristezas, por ex: as saudades da família.

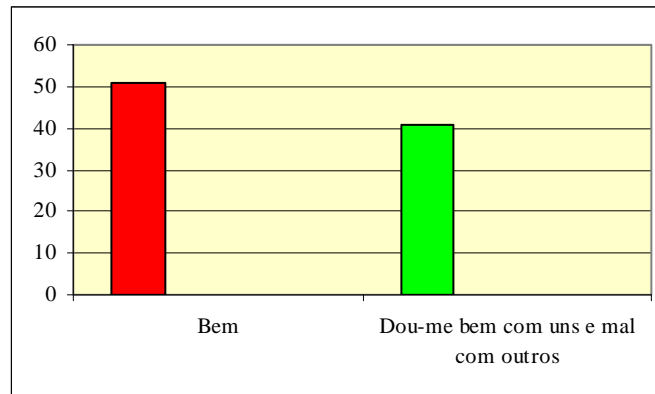
Posta a questão “*Considera que o lar dá tudo o que a criança/jovem precisa?*”, os educadores expressam-se da seguinte forma:

- Azul 1, considera que dá tudo mas que não dá uma família que é, muitas vezes, o que faz mais falta.
- Azul 2, considera que sim.
- Verde 1, considera que sim, exceptuando a parte familiar.
- Verde 2, considera que relativamente à parte familiar o lar não dá tudo o que as crianças/jovens precisam. Em relação a tudo o resto considera que o lar dá tudo aquilo que as crianças/jovens precisam.
- Amarelo 1, considera que não: “*Não dá amor, não dá carinho. ... às vezes, não temos tempo para essas coisas.*”.
- Amarelo 2, pensa que “... *não lhe dá tanto afecto como ela necessitaria. Mas, de resto, acho que no lar eles encontram tudo...*”.
- Vermelho 1, no que se refere a questões materiais, considera que sim; no que se refere a questões afectivas, considera que não
- Vermelho 2, considera que não
- Laranja 1, considera que nem sempre o lar dá tudo o que a criança/jovem precisa: o lar “*fornece os serviços que um lar deve fornecer, mínimos e justos para os jovens*”
- Laranja 2, considera que sim: “*Dentro do possível nós tendemos a ter sempre atenção a eles terem tudo o que necessitam*”. Refere-nos que “... *muitas famílias lá fora, se calhar, não conseguem proporcionar isso aos filhos.*”

Relativamente à privacidade que as crianças/jovens têm, ou não, nos lares os educadores transmitem-nos o seguinte:

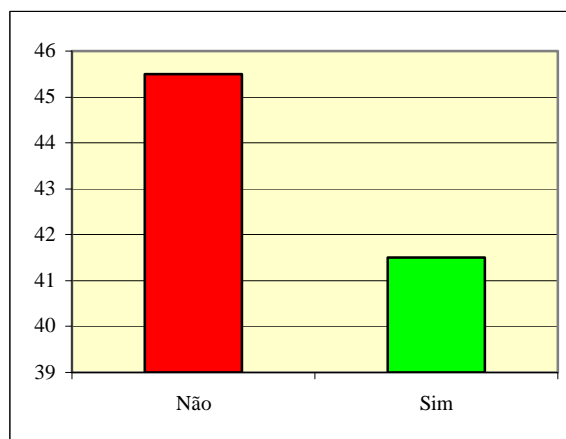
- Azul 1, considera que é complicado as crianças/jovens terem privacidade porque partilham os quartos e, por isso, não aprendem a ter um espaço só deles.
- Azul 2, considera que têm privacidade, mas que é difícil – talvez só tenham no quarto mas que é complicado porque estão sempre pessoas a entrar e a sair. Conseguem ter privacidade ao fim de semana quando são poucos no lar.
- Verde 1, considera que não têm muita privacidade porque os quartos têm 3 ou 5 educandos “*Eles sabem que é uma privacidade relativa*”.
- Verde 2, considera que os educandos têm privacidade no lar porque podem ter momentos só consigo próprios “*momentos calmos*”. Ao nível dos quartos a privacidade não existe porque o quarto é partilhado com outros educandos, tal como acontece em casa de uma família.
- Amarelo 1, considera que não têm privacidade: “*Só olhando para os quartos, não têm. ... Há muitos espaços comuns.*”
- Amarelo 2, considera que “*Os quartos, da maneira como são, eles, se calhar, não têm tanta privacidade, neste lar, porque são camaratas.*”. Diz-nos que os jovens consideram que têm privacidade.
- Vermelho 1, considera que a privacidade é dividida quando estão vários educandos no mesmo quarto. Diz-nos que os educandos devem “*respeitar o espaço do outro*”. Refere-nos que os educadores não gostam que os educandos “*andem nos quartos dos outros*”.
- Vermelho 2, considera que sim.
- Laranja 1, considera que os educandos têm privacidade no lar.
- Laranja 2, considera que as crianças/jovens têm privacidade no lar daí a importância dos quartos terem substituído as antigas camaratas “*... nós primamos para que eles consigam ter o seu espaço, mesmo quando querem estar sozinhos ou a ouvir música ou a pensar na vida...*”; “*... tentamos, ao máximo, respeitar.*”

Questionados sobre o relacionamento inter-pares, 51% dos educandos inquiridos referiu-nos que *“se dá bem”*, seguidos de 41% que nos dizem *“dou-me bem com uns e mal com outros”*, como é verificável através do gráfico 16.



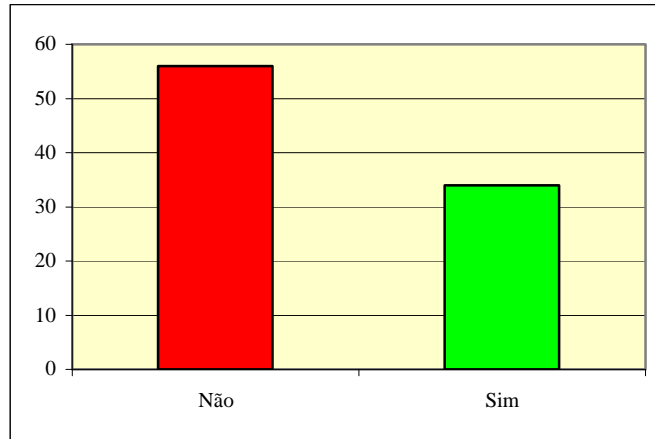
**Gráfico 16**

Sobre a consciência de pertença a um grupo 45,5% dos educandos dizem-nos *“não há grupos”*, enquanto 41,5% assumem que *“existem grupos nos lares”*, como nos mostra o gráfico 17.



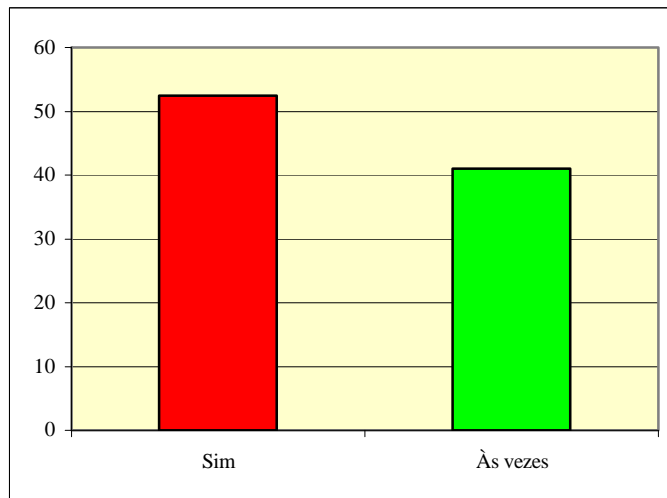
**Gráfico 17**

56% dos educandos respondentes consideram que **“não há nenhum chefe”** entre os pares, mas 34% pensam que **“há um chefe”**, como podemos ler no gráfico 18.



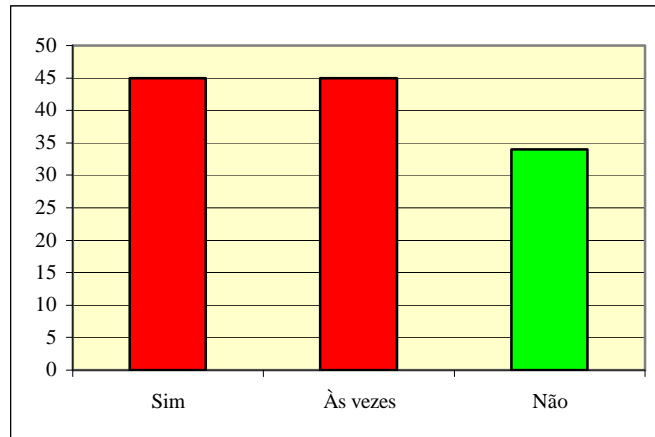
**Gráfico 18**

52,5% das crianças/jovens inquiridas consideram que **“respeitam os seus colegas”** de lar, enquanto 41% pensam que **“às vezes respeitam os pares”** (gráfico 19).



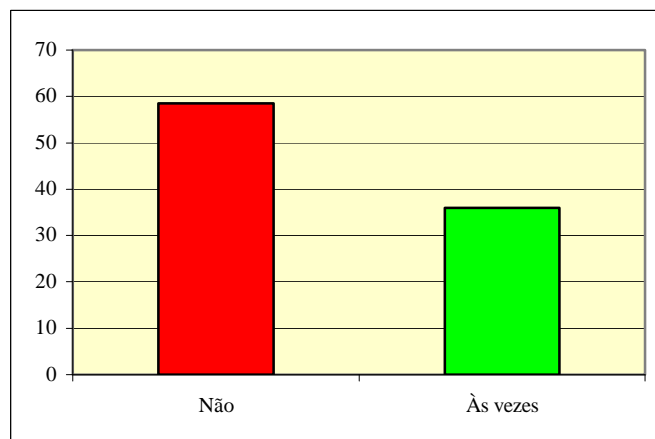
**Gráfico 19**

45% dos educandos inquiridos consideram que “*são respeitados*”; também 45% pensam que “*às vezes são respeitados*” e 34% dizem “*não ser respeitados*” nas relações interpares (gráfico 20).



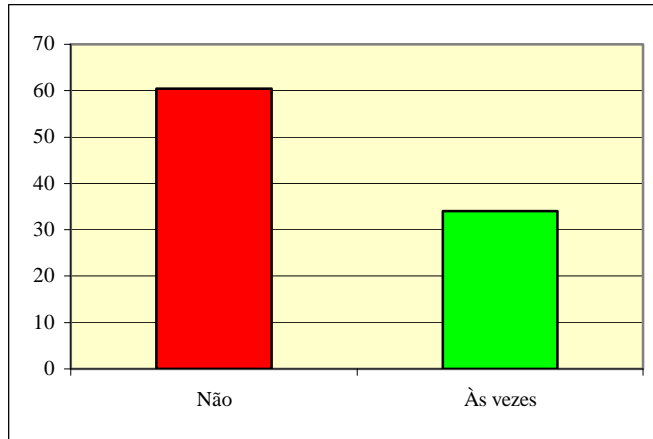
**Gráfico 20**

58,5% das crianças/jovens dizem “*não terem medo dos colegas*” de lar e 36% destes assumem “*às vezes terem medo*” (gráfico 21).



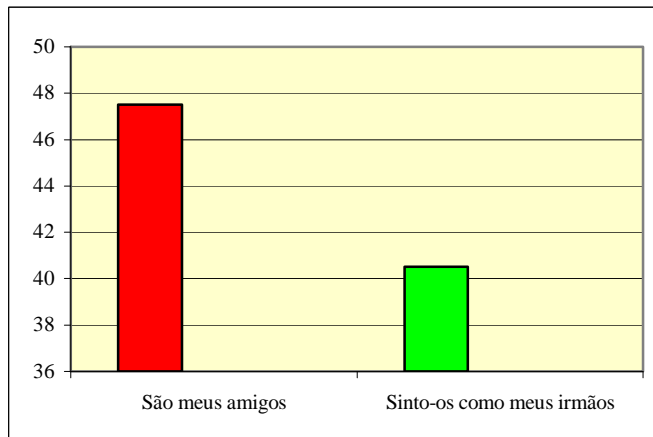
**Gráfico 21**

60,5% dos educandos inquiridos pensam que os colegas **“não têm medo de si”**, enquanto 34% consideram que **“às vezes causam medo aos colegas”** (gráfico 22).



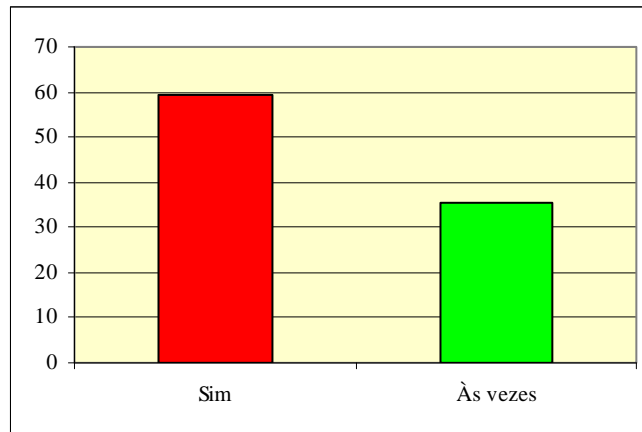
**Gráfico 22**

47,5% dos educandos dizem-nos, sobre os pares, **“são meus amigos”** e 40,5% referem-nos **“sinto-os como meus irmãos”** (gráfico 23).



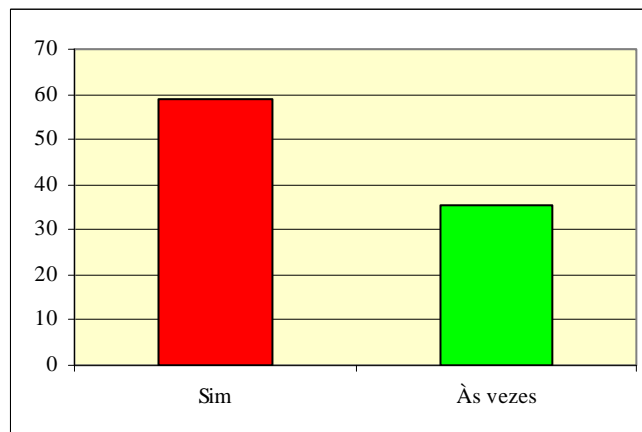
**Gráfico 23**

59,5% dos educandos refere-nos que **“respeitam a privacidade”** dos colegas, enquanto que 35,5% das crianças/jovens nos diz que **“às vezes respeitam a privacidade”** dos pares (gráfico 24).



**Gráfico 24**

59% dos educandos revelam-nos que **“respeitam a propriedade”** (bens pessoais) dos colegas e 35,5% dizem-nos que **“tem este respeito às vezes”** (gráfico 25).



**Gráfico 25**

Tendo sido pedido aos educandos que referissem pessoas ou aspectos que gostassem muito nos lares, estes manifestaram as seguintes opiniões (Quadro 12):

Lar Azul	Lar Verde	Lar Amarelo	Lar Vermelho	Lar Laranja
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Os educadores”</li> <li>• “Nada em especial”</li> <li>• “Os meus amigos e os meus educadores e o espaço”</li> <li>• “Foi fazer uma assembleia com os colegas e com os educadores, foi bom estarmos todos juntos”</li> <li>• “Jogar playstation”</li> <li>• “Os meus amigos”</li> <li>• “A música”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Gosto muito dos meus colegas”</li> <li>• “O convívio”</li> <li>• “Play”</li> <li>• “Os meus colegas”</li> <li>• “Nada”</li> <li>• “Ambiente dos meus colegas de lar”</li> <li>• “Os educandos”</li> <li>• “O computador, playstation, o rádio lá de cima da sala, sofás pequeninos, bicicletas, motinha que vou trazer”</li> <li>• “Os colegas”</li> <li>• “A pouca união, que ainda existe. Algumas amizades”</li> <li>• “O computador, há verba para actividades e as actividades fora de Lisboa”</li> <li>• “Tudo”</li> <li>• “Os colegas – convívio”</li> <li>• “Colegas e brincar com a Z. e o D.”</li> <li>• “Os colegas”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Nada”</li> <li>• “Estar com o meu irmão”</li> <li>• “De nada”</li> <li>• “Nada”</li> <li>• “São os meus colegas porque eles estão sempre ao meu lado”</li> <li>• “O espaço. Este lar tem um espaço para albergar um grande número de jovens. Os colegas. Conheço alguns dos colegas há mais de 6 anos. O espírito de convívio no lar. Alguns educadores.”</li> <li>• “Sumos e bolos”</li> <li>• “Os educadores”</li> <li>• “Gosto muito das actividades das colónias de férias”</li> <li>• “Tudo em geral”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “O convívio e a amizade com os colegas”</li> <li>• “As instalações e os quartos”</li> <li>• “Os colegas”</li> <li>• “Falar com os educadores e a minha convivência com eles”</li> <li>• “Gosto de comer, ver televisão, jogar playstation, ir para o computador, ouvir musica, etc.”</li> <li>• “Gosto muito dos colegas, dos educadores, etc.”</li> <li>• “Computador”</li> <li>• “Ver televisão, brincar, falar.”</li> <li>• “As actividades de fim-de-semana”</li> <li>• “Dos educadores”</li> <li>• “Das actividades do lar”</li> <li>• “Da convivência”</li> <li>• “De desabafar com os educadores e colegas, etc.”</li> <li>• “Jogar computador, ir brincar para a rua, ter mesada apesar de ser pouca, tar com os meus amigos no meu lar e com os dos outros lares”</li> <li>• “Os meus amigos”</li> <li>• “Não posso responder porque não há de nenhuma coisa que gosto mais do lar”</li> <li>• “Gosto dos convívios que tenho com os meus colegas e amizade que tenho perante a eles”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Gosto de tudo”</li> <li>• “Dos colegas”</li> <li>• “O facto de haver a possibilidade de nos tornarmos pessoas bem sucedidas. A ajuda prestada pelos educadores”</li> <li>• “Eu gosto de tudo em especial a convivência com os amigos”</li> <li>• “Os colegas”</li> <li>• “Os meus colegas”</li> <li>• “As regras e os colegas e os educadores”</li> <li>• “Jogar à bola”</li> <li>• “Os amigos”</li> <li>• “Tudo”</li> <li>• “Nada”</li> <li>• “Os educadores, as senhoras de apoio e os alunos”</li> <li>• “Cassetes de vídeo”</li> <li>• “A convivência com os meus colegas e os educadores”</li> <li>• “Gosto de tudo”</li> </ul>
N.º de Resp.: 7	N.º de Resp.: 15	N.º de Resp.: 10	N.º de Resp.: 17	N.º de Resp.: 15

**Quadro 12**

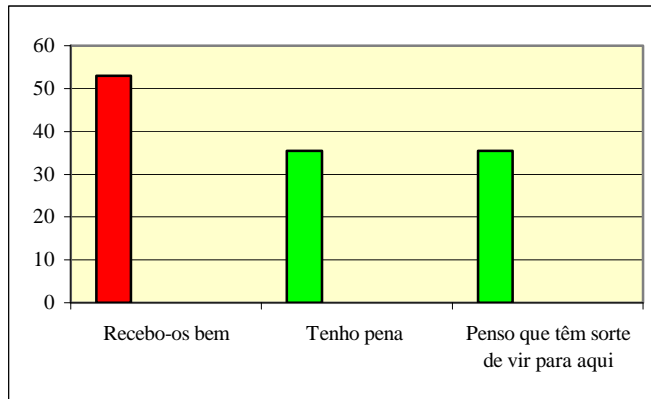


Tendo sido pedido aos educandos que referissem aspectos que não gostassem nos lares, estes expuseram as seguintes opiniões (Quadro 13):

Lar Azul	Lar Verde	Lar Amarelo	Lar Vermelho	Lar Laranja
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Os colegas serem malcriados às vezes para mim”</li> <li>• “Talvez as brigas que existem às vezes”</li> <li>• “É quando o M. vai ao meu quarto à noite e me acorda”</li> <li>• “Não detesto nada”</li> <li>• “Regras são desadequadas à faixa de idades”</li> <li>• “Não podemos jogar ps2 aos dias de semana”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Algumas regras”</li> <li>• “Fazer as tarefas”</li> <li>• “Apresentação do lar – decoração”</li> <li>• “As camas”</li> <li>• “Algumas decisões dos educadores e certas mentalidades de educandos”</li> <li>• “Um ou outro colega. Não me afecto muito com eles. São-me indiferentes. Afinal não posso gostar de todos”</li> <li>• “Regras”</li> <li>• “Nada”</li> <li>• “A falta de comunicação entre os educadores e educandos”</li> <li>• “De algumas decisões do educadores e das trocas feitas no lar em termos de sala de jantar, de estar, etc....”</li> <li>• “Quartos”</li> <li>• “As regras”</li> <li>• “Nada”</li> <li>• “As horas de deitar”</li> <li>• “Ver só os quatro canais”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Tudo”</li> <li>• “As colónias de férias. Actualmente só quem tem menos de 15 anos pode ir de colónia de férias. Algumas regras são 99% desnecessárias de serem praticáveis”</li> <li>• “De alguns educadores”</li> <li>• “Tudo”</li> <li>• “Eu não gosto de nada”</li> <li>• “Ter de ficar os fins-de-semana”</li> <li>• “Regras, educadores e tudo”</li> <li>• “As regras”</li> <li>• “Não gosto de ser gozado e desrespeitado”</li> <li>• “Tudo em geral”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “As regras”</li> <li>• “Tudo, principalmente quando não me percebem”</li> <li>• “Sentir-me muito presa, certas regras e tarefas”</li> <li>• “De não poder ter piercings e de não ter liberdade”</li> <li>• “Das regras”</li> <li>• “Das tarefas do lar”</li> <li>• “As regras”</li> <li>• “De alguns colegas que têm a mania que são espertos”</li> <li>• “Tarefas, hora de estudo”</li> <li>• “Os quartos”</li> <li>• “De ir para a cama tão cedo”</li> <li>• “Das regras”</li> <li>• “As intrigas de adolescentes e as faltas de respeito”</li> <li>• “As regras”</li> <li>• “Os colegas”</li> <li>• “Excesso de regras, conflitos «mesquinhos» e os educadores diferenciarem os educandos uns dos outros”</li> <li>• “Não deixar ter piercings, não termos muita liberdade, não me deixarem fazer o que eu quero no meu cabelo, as regras, etc. ... há e algumas regras”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Gosto de tudo”</li> <li>• “Alguns educadores”</li> <li>• “O facto de no meu lar, os educandos serem todos mais novos do que eu”</li> <li>• “O que eu não gosto no lar é a decoração”</li> <li>• “A estupidez de alguns colegas. As regras e serviços”</li> <li>• “Os serviços”</li> <li>• “Serviços”</li> <li>• “Os serviços”</li> <li>• “Nada”</li> <li>• “Os educadores e as regras”</li> <li>• “Ficar de castigo”</li> <li>• “Os colegas”</li> <li>• “Os conflitos que por vezes se geram”</li> </ul>
N.º de Resp.: 6	N.º de Resp.: 15	N.º de Resp.: 10	N.º de Resp.: 17	N.º de Resp. 13

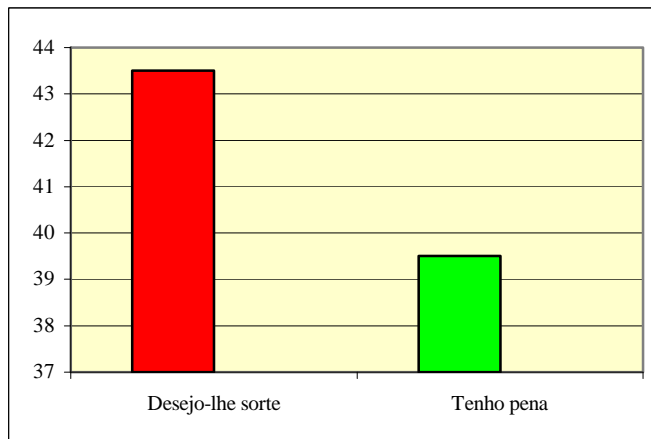
**Quadro 13**

Em relação à admissão de uma nova criança/jovem no equipamento, 53% dos educandos dizem-nos **“recebo-os bem”**; 35,5% referem-nos, separadamente, **“tenho pena”** e **“penso que têm sorte de vir para aqui”** (gráfico 26).



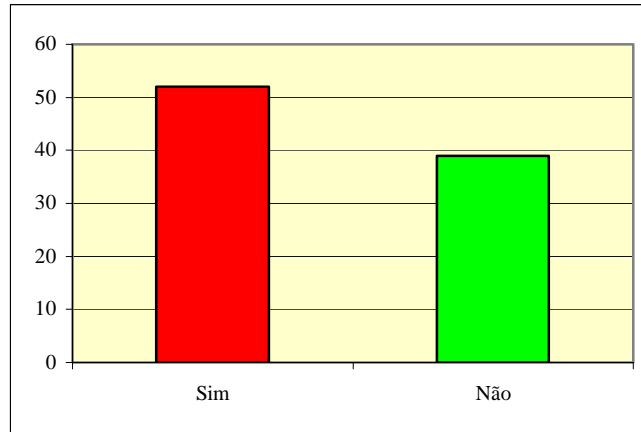
**Gráfico 26**

Em relação à desvinculação de um educando do lar, 43,5% das crianças/jovens referem-nos **“desejo-lhe sorte”** e 39,5% expressam **“tenho pena”**, como podemos ler no gráfico 27.



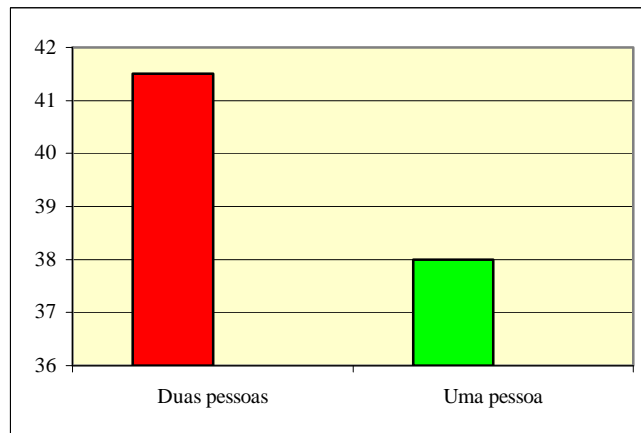
**Gráfico 27**

52% dos educandos entrevistados gostariam de “*ter um quarto só para si*”, enquanto que 39% “*não manifestam esse desejo*” (gráfico 28).



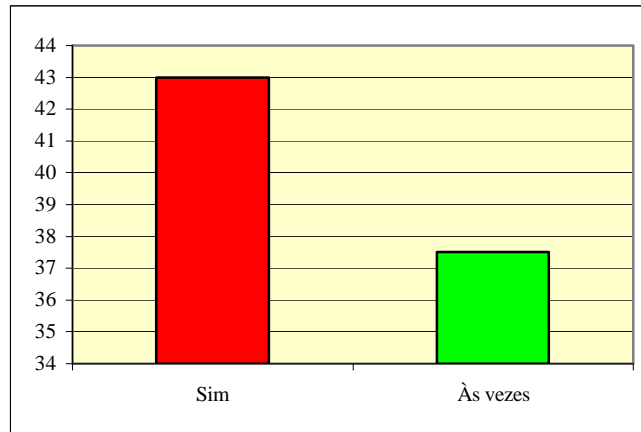
**Gráfico 28**

41,5% dos educandos dividem o quarto com “*dois outros educandos*”, enquanto que 38% dividem o quarto com “*um outro educando*” (gráfico 29).



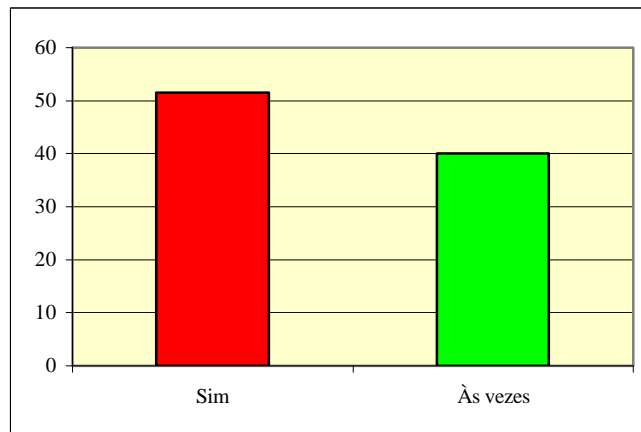
**Gráfico 29**

43% dos educandos **“gostam de dividir o quarto com os actuais colegas”**, mas 37,5% das crianças/jovens referem-nos que **“às vezes gostam de o dividir com esses colegas”** (gráfico 30).



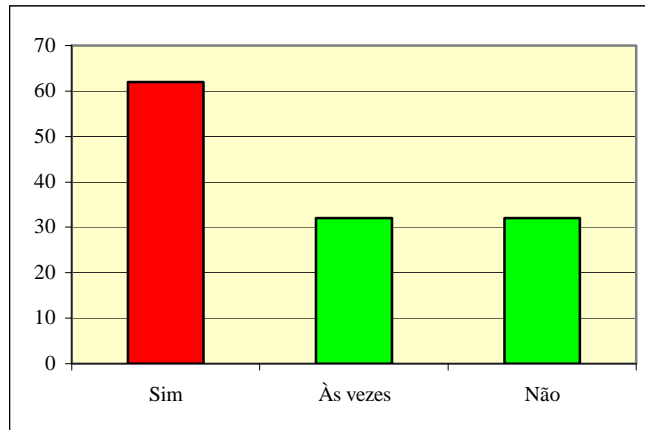
**Gráfico 30**

51,5% dos educandos **“sentem segurança no lar”** e 40% **“sentem segurança às vezes”**, como nos demonstra o gráfico 31.



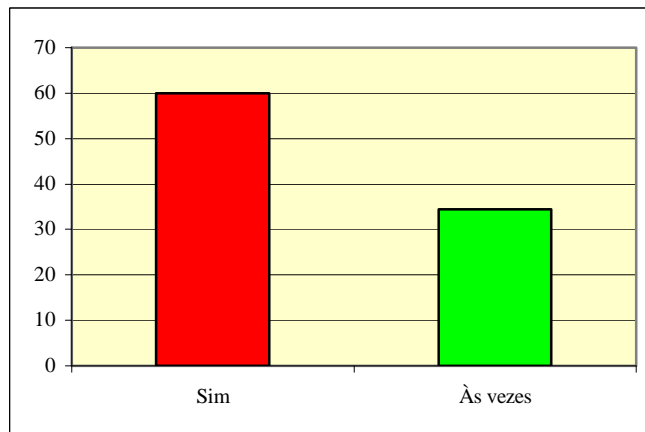
**Gráfico 31**

62% dos educandos **“gostam do monitor”** do lar, enquanto que 32% dos educandos nos referem, separadamente, que **“não gostam ou gostam às vezes”** destes elementos, como nos demonstra o gráfico 32.



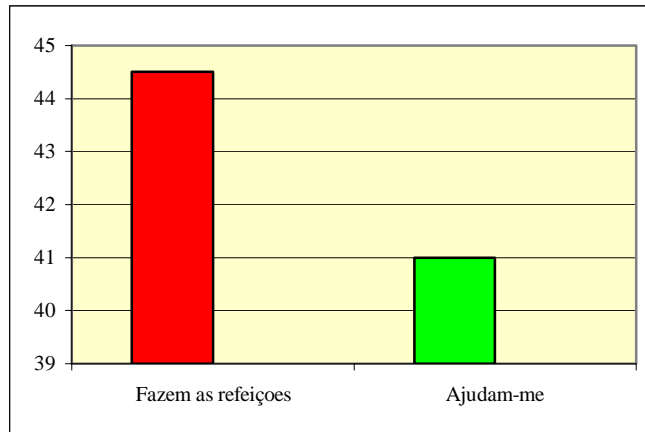
**Gráfico 32**

Em relação às “senhoras de apoio”, 60% dos educandos **“gosta destas”** e 34,5% **“às vezes gosta destas”**, como podemos constatar no gráfico 33.



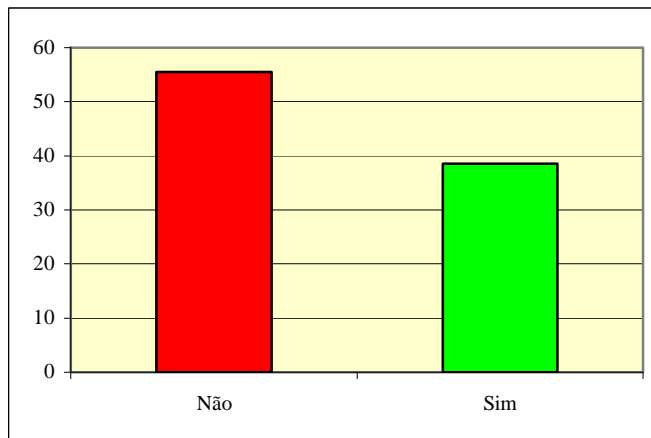
**Gráfico 33**

As razões pelas quais os educandos gostam das “senhoras de apoio” são em 44,5% dos casos porque estas *“fazem as refeições”* e em 41% dos casos porque *“prestam ajuda”*, como é visível através do gráfico 34.



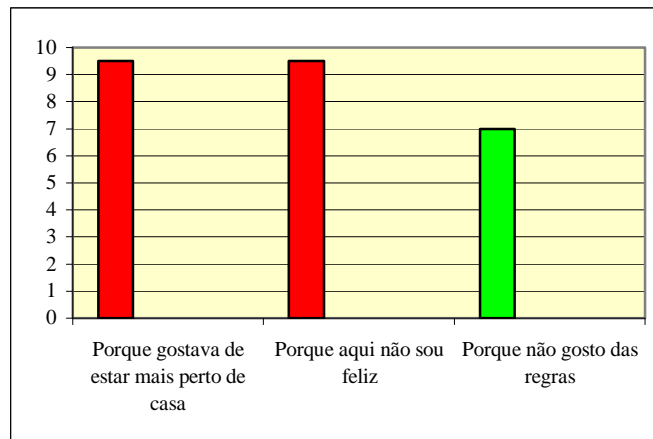
**Gráfico 34**

55,5% dos educandos *“não gostariam de ser transferidos”* de lar, enquanto 38,5% *“gostariam de ser transferido”* de lar, como demonstra o gráfico 35.



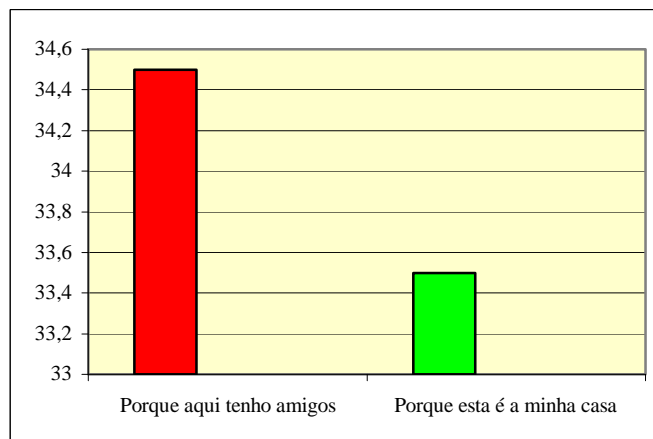
**Gráfico 35**

9,5% dos educandos que gostariam de ser transferidos de lar, expressam, separadamente, “*porque gostava de estar mais perto de casa*” e “*porque aqui não sou feliz*”; 7% gostariam de ser transferidos “*porque não gosto das regras*”, como mostra o gráfico 36.



**Gráfico 36**

34,5% das crianças/jovens, que nos mencionaram que não gostariam de ser transferidos de lar, justificam dizendo “*porque aqui tenho amigos*” e 33,5% apontam como razão para a não mudança “*porque esta é a minha casa*”, gráfico 37.



**Gráfico 37**

### **3.1.4 Os Factores de Satisfação e Insatisfação para os Educadores**

Os educadores de internato questionados sobre os factores que lhes provocam satisfação ou insatisfação na vida dos lares, salientam o seguinte:

- Azul 1, pensa que há muitos factores de satisfação: quando as crianças/jovens procuram os educadores para ter “*colo*”, para ter uma conversa ou para os ajudar a resolver um problema. Considera que no dia a dia os jovens interiorizam valores que os educadores veiculam e que isso é visível em pequenos gestos e atitudes manifestadas pelas crianças/jovens – acontece mais a médio e longo prazo do que a curto prazo. Considera-se frustrada quando verifica insucesso nos jovens porque se sente, também, responsável. Considera-se frustrada quando os jovens não aproveitam a oportunidade que têm para construírem um caminho.
- Azul 2, refere-nos que os educandos, embora possam estar magoados com a instituição acabam sempre por voltar para ver os educadores e recordarem o passado. Considera que um trabalho privilegiado ao nível das relações humanas: não é um trabalho rotineiro, apesar de haver dinâmicas e rotinas próprias. Refere como importantes e enriquecedoras as relações de proximidade estabelecidas entre educadores e educandos: sobre a escola, sobre “*as miúdas*”, com a família, etc. Diz-nos que não conseguia ter uma outra profissão porque se sente muito apegado a esta. Pensa que o que provoca insatisfação aos educadores é o facto de muitos educandos não aproveitarem as oportunidades que têm ao estarem acolhidos na CPL, uma vez que não têm outro suporte familiar e social facilitador. Pensa que alguns conseguem ultrapassar as dificuldades mas que outros não se esforçam para serem bem sucedidos.
- Verde 1, sente-se satisfeita quando os educandos, após a desvinculação, visitam o lar e se revelam integrados em sociedade. Enquanto os educandos estão no lar, considera-se satisfeita com as pequenas coisas do quotidiano. Refere-nos que fica triste e frustrada quando não consegue concretizar alguns objectivos, o que não depende só dos educandos mas também da estrutura da CPL. Em relação aos educandos fica insatisfeita quando faz investimentos e não tem correspondência por parte dos educandos.
- Verde 2, pensa que a satisfação dos educadores advém da aquisição de regras escolares e sociais por parte dos alunos. Considera que os educadores se sentem insatisfeitos quando há um esforço dos educadores e os alunos não correspondem ao investimento.



- Amarelo 1, fica satisfeita quando os educandos têm a iniciativa de fazer qualquer coisa, respeitam as regras e a figura do educador. Refere-nos o desrespeito pelos educadores e o incumprimento de regras como factores de insatisfação.
- Amarelo 2, refere-nos que a satisfação é o *“Dever cumprido. ...ver que os miúdos estão a conseguir ser alguém e que conseguem enveredar por uma profissão, que se tornaram mais assertivos com o teu trabalho, que estão a estabelecer uma relação de proximidade contigo e que essa relação de proximidade os está a fazer crescer e amadurecer.”* Refere-nos que factores de insatisfação são *“... os horários. O horário nocturno para mim não faz sentido nenhum.”*. Refere-nos *“Fico também insatisfeita porque, às vezes, pela camaradagem de alguns colegas, porque tu chegares ao trabalho e tentares ser profissional e fazer o teu trabalho e depois veres pessoas que não cumprem o seu serviço convenientemente, e tu acabas por... ou entrar para corrigir os erros que essa pessoa fez ou então ser chamado à atenção por erros que não foste tu que cometeste.”* Considera que *“...é muito ingrato estar, pronto, a sofrer as consequências de um mal que o erro de um colega ou um mau profissionalismo. Para mim custa-me.”*
- Vermelho 1, diz-nos que a satisfação dos educadores se verifica na altura da desvinculação do lar quando se comprova que os educandos *“...aproveitaram ao máximo o tempo que tiveram na Casa Pia...”* e continuam a manter uma relação próxima com os educadores. Também há satisfação dos educadores quando há sucesso escolar dos educandos. Refere-nos que a insatisfação dos educadores acontece quando, na altura da desvinculação, os educadores antevêm um percurso de vida *“muito complicado”*. Também há insatisfação dos educadores quando os educandos não *“aproveitam”* o que lhes é *“dado”* pela CPL e rejeitam as oportunidades escolares e outras nomeadamente de alimentação
- Vermelho 2, refere-nos que satisfação dos educadores advém de terem bons meios técnicos, uma boa estrutura, uma boa coordenação, uma direcção simpática e presente. Considera importante a *“perspectiva salarial”* que relaciona com a motivação. Considera importante haver formação contínua. Considera que são factores de insatisfação as falhas de comunicação entre a equipa educativa e entre esta e a direcção e a estagnação profissional. Considera que se pode

traduzir em insatisfação: “... a impotência de se querer fazer qualquer coisa a mais para os miúdos.”. Pensa que é um trabalho que produz “... algum desgaste emocional diário...”.

- Laranja 1, considera que a satisfação dos educadores advém da “...missão e a tarefa que uma pessoa tem de ser educador e de educar jovens em dificuldades e com necessidades...”. Pensa que dá satisfação aos educadores que os educandos saiam do lar do instrução e formação que lhes permita integrarem-se socialmente. Refere-nos que a insatisfação dos educadores acontece quando não há correspondência entre o esforço que empreendem e os resultados que os educandos obtêm.
- Laranja 2, revela-nos que se sente satisfeita quando transmite sabedoria às crianças/jovens “e que eles apreendem bem e dão valor”. Sente-se satisfeita quando nota que há abertura para o diálogo. Diz-nos que se sente frustrada por depositar demasiada confiança nalguns educandos e estes não corresponderem.

Questionados sobre as alegrias e as tristezas que já vivenciaram no decorrer da sua vida profissional, enquanto educadores de internato, os entrevistados exprimem-se da seguinte forma:

- Azul 1, considera que é difícil de dizer qual é a “maior alegria”. Conta-nos um episódio: na passagem de ano um educando que já se havia desvinculado do lar, com o qual tinha tido alguns atritos, ligou-lhe a agradecer-lhe o facto de o ter educado bem e por tal sentiu que vale muito a pena os esforços diários: “valeu a pena aquela discussão que eu tive, aquilo que eu fiz, aquilo que eu lutei, os limites que eu lhe impus”. Considera como uma grande tristeza o facto de ter sido roubada por um educando dentro do lar.
- Azul 2, considera que já teve grandes alegrias e que é difícil identificar a maior, por exemplo: cantarem-lhe os parabéns pelo telefone, ter uma festa de recepção quando regressa de férias, etc. Refere como uma tristeza marcante ter sido transferido de lar numa altura específica.
- Verde 1, considera que tem grande alegria quando os ex-educandos vêm ao lar mostrar-lhe os filhos “... o que nós chamamos os nossos netos...”. Refere-nos a morte trágica de alguns ex-educandos – “um deles em especial.”

- Verde 2, a maior alegria que teve está relacionada com o primeiro lar em que esteve (Laranja): após ter saído deste lar verificou que os educandos ficavam contentes quando se encontravam com ele porque os educandos valorizam o carinho, o afecto e a presença. No lar Verde a maior alegria que teve foi quando os educandos, numa assembleia de lar, referiram que não gostavam que os educadores fossem trocados de lar e, assim, sentiu-se bem acolhido no lar. Refere-nos que a maior tristeza foi ter trocado de lar (do Laranja para o Verde) porque tinha criado laços fortes com os educandos do lar Laranja, e porque as relações demoram algum tempo a ser construídas.
- Amarelo 1, diz-nos *“Ainda não tive uma grande alegria.”*. Refere-nos como tristeza *“Um bocado o desrespeito...”*.
- Amarelo 2, refere-nos *“Eu acho que tenho várias. ...eu não consigo saber qual é “a maior”.”*. Diz-nos *“Eu acho que as alegrias deles me trazem alegrias a mim também. ... Porque acho que quando eles estão bem e quando eles estão felizes eu acho que me sinto, ao mesmo tempo, também, um bocadinho feliz por eles.”*. Diz-nos que fica triste *“... quando eles têm aqueles momentos em que estão muito em baixo e que nos deitam muito a baixo a nós e que nós não servimos para nada...”*. Refere-nos que ficou muito triste quando um educando lhe partiu o vidro do carro: *“... porque não senti, nesse dia, que ele me estava a partir o vidro do carro. Senti que, se ele pudesse, me tinha batido a mim e não tinha partido vidro.”*
- Vermelho 1, considera que os educandos lhe dão muitas alegrias porque são bem dispostos e porque são amigos dos educadores: *“As pequeninas coisas neles deixam-me feliz”* – quando foi operada os educandos foram muito atenciosos. Considera que nunca teve uma tristeza muito grande, mas *“já tive algumas pequenas tristezas e algumas desilusões”*, quando *“eu vejo que eles têm uma atitude menos correcta comigo”*
- Vermelho 2, refere-nos que já teve grandes alegrias quando os educandos conseguiram superar algumas dificuldades e *“... quando se conseguiu estabelecer algumas relações com famílias que eram difíceis.”*. Sente-se *“... contente quando vejo os miúdos bem dispostos...”*. Refere-nos que já teve *“... grandes frustrações. De fazer um*

*investimento ou de criar grandes expectativas em função de algumas coisas e as coisas não correrem de acordo com aquilo que estava expectado...*”

- Laranja 1, refere-nos que encontrou antigos educandos com os quais recordou tempos antigos e diz-nos, com alegria, que *“é sempre bom quando a gente educa pessoas que mais tarde nos vêm dar um cumprimento”*. Considera que, actualmente, há falta de coerência na educação, há permissividade e que há facilitismo, o que leva a situações que podem ser incontroláveis, ex: participação de menores na policia, o que o deixa triste. Refere que este é um fenómeno relativamente novo: *“isto tem 3, 4, 5 anos”*.
- Laranja 2, relata-nos que, quando entrou no lar, conseguiu uma relação privilegiada com um educando que tinha com outros educadores comportamentos inadequados e insucesso escolar – actualmente está bem na escola e sente-se próxima desse educando e feliz. Refere-nos que se sentiu triste quando se viu forçada a dar *“a tal chapada pedagógica”* num educando por este ter usado de linguagem inapropriada e ofensiva (palavrões) – não se arrepende porque *“... vi que deu resultado...”*.

Relativamente a aspectos nos lares pelos quais tenham particular apreço e aspectos de que não gostem, os educadores referem:

- Azul 1, pensa que é difícil mencionar uma coisa de que goste muito no lar. Partilha que gosta das alegrias e dos sucessos – de ver sair os educandos do lar com sucesso. Desgosta-se de ver os jovens desaproveitarem as hipóteses e as oportunidades que têm (talvez porque não consigam) e assume que tem dificuldade em lidar com isso.
- Azul 2, confessa-nos que aprendeu a gostar do lar em que está na actualidade (Azul) porque se adaptou ao lar e aprendeu a gostar e a perceber os jovens tal como eles são *“porque eram miúdos que estavam com outro tipo de experiencia e outro tipo de vivencia que eu não estava habituado”*. Refere-nos que não gosta do espaço físico.
- Verde 1, diz-nos que gosta muito do grupo porque se sente motivada por este. Diz-nos que *“... não há nada que deteste.”*
- Verde 2, refere-nos que gosta muito da maioria dos educandos que estão no lar, exceptuando 1 ou 2, porque, apesar de algumas dificuldades, consegue conversar com eles, brincar e ser sério e isso é agradável porque não é só necessário ser o *“polícia”*. Refere-nos que não gosta da lavandaria do lar porque não é organizada, o que lhe cria

alguma confusão enquanto pessoa e não na estrutura de organização do lar. Diz que é difícil esta ser organizada devido à idade dos educandos e por estes quererem lavar a sua própria roupa.

- Amarelo 1, refere-nos que gosta do ambiente de trabalho. Refere-nos que não gosta da disposição das mesas na sala de refeições: *“Acho que devia ser uma mesa para todos e não separadas.”*
- Amarelo 2, refere-nos que gosta dos *“...miúdos.”* Diz-nos *“... não gosto deste espaço físico porque são dois andares e porque se perde muito neste espaço físico.”*
- Vermelho 1, refere-nos que gosta dos educandos. Diz-nos que não há nada no lar de que não goste.
- Vermelho 2, refere-nos que gosta muito dos educandos. Considera que tem falta de condições de privacidade pessoal: *“Precisaria, por exemplo, de uma casa de banho, de mais privacidade, de um espaço onde eu pudesse estar mais confortável.”*
- Laranja 1, menciona-nos que gosta muito da sala de televisão. Menciona-nos que não gosta do gabinete dos educadores por ser muito pequeno.
- Laranja 2, em termos de espaço físico, considera o lar *“encantador, tem um jardim que eu acho que é sempre bom”* – pensa que o facto de não ser muito grande é positivo *“... para nos sentirmos mais acolhidos, não ter uma dispersão...”* . Em termos relacionais está muito satisfeita com a equipa. Pensa que o gabinete dos educadores deveria ter mais espaço. Refere-nos que nas intervenções que são feitas nos lares (obras, pinturas, etc.) são utilizados materiais de fraca qualidade, o que se reflecte em *“... termos aqui as infiltrações todas...”*.

### **3.1.5 A Relação Lar/Família**

Acerca da relação que os lares estabelecem com as famílias ser de “proximidade” ou de “afastamento”, os dez educadores dizem-nos o seguinte:

- Azul 1, pensa que há um esforço para que seja uma relação de proximidade lar-família mas que isso depende, principalmente, das famílias.
- Azul 2, diz-nos que os educadores tentam estabelecer uma relação de proximidade com as famílias mas que estas promovem afastamento porque encaram o internato como um

depósito para as crianças/jovens. Muitas vezes os educadores contactam as famílias mas estas não aparecem nem demonstram interesse pelas crianças/jovens. Pensa que por fim, algumas famílias acabam por receber os jovens, depois de vários anos de passagem pelo lar, praticamente sem os conhecerem porque não acompanharam a sua evolução enquanto estiveram no lar.

- Verde 1, pensa que deveria haver maior proximidade e diz-nos que tentam envolver as famílias em determinadas actividades do lar.
- Verde 2, considera que estabelecem *“uma relação de proximidade porque eles acabam por voltar para as famílias”*.
- Amarelo 1, considera que não se pode generalizar mas defende que *“... normalmente, é uma relação de proximidade.”*
- Amarelo 2, diz-nos que *“Tentamos sempre que seja de proximidade. Muitas vezes é a família que promove o afastamento, infelizmente.”*. Dá-nos exemplos de tentativas de estreitamento das relações *“... fazemos uma churrascada com a família para as famílias virem. Muitas famílias são relutantes em vir. No Natal chamamos as famílias a virem quando os miúdos abrem os presentes do lar, a virem a estar connosco. Há famílias muito relutantes que não querem, que não podem, que têm que fazer. ... há sempre mil e uma desculpas para não vir ao lar...”*.
- Vermelho 1, pensa que o lar estabelece com as famílias uma relação de aproximação.
- Vermelho 2, considera que *“O objectivo é trabalhar a proximidade para com as famílias... e é conveniente que eles quando atingirem uma condição de poderem regressar é para regressar à família...”*.
- Laranja 1, diz-nos que depende das situações: nalguns casos os tribunais limitam ou proíbem os contactos dos menores com as suas famílias; noutros casos determinam a promoção das relações familiares – tudo isso está definido através de reuniões com a equipa técnica, com a Direcção e com os vários intervenientes no processo.
- Laranja 2, refere-nos que em poucos casos há um bom relacionamento (de proximidade) entre o lar e a família e que isso se deve *“...à própria postura da família...”*. Refere-nos que, na maior parte dos casos, *“não há qualquer presença da família”* (afastamento).

Relativamente à organização das “idas a casa” dos educandos, os educadores referem o seguinte:

- Azul 1, refere-nos que as idas a casa, normalmente, são definidas pelo tribunal ou, de forma autónoma, pela equipa técnica do lar segundo a avaliação que faz do contexto familiar e da situação concreta. A equipa técnica define, em conjunto com a equipa educativa, a periodicidade das idas a casa: semanal; quinzenal ou outra.
- Azul 2, diz-nos que as idas a casa são organizadas em articulação entre a equipa educativa e a equipa técnica. Refere-nos que cabe aos educadores controlar as idas a casa: têm um registo de fim-de-semana em que escrevem a hora a que o jovem sai do lar, o sítio para onde vai e a hora a que chega a casa, que é confirmada pelos educadores através de um telefonema para o destino do jovem.
- Verde 1, diz-nos que as idas a casa são planeadas entre as famílias e a equipa técnica: *“... logo quando eles entram, eles já vêm com o regime de idas a casa: ou vão ou não vão, ou vão de 15 em 15 dias, ou de 8 em 8 dias. Fins-de-semana e férias, eles vêm já com essa indicação, através da equipa de admissões, depois vamos gerindo, ...”*. Diz-nos que *“... por norma, nós insistimos sempre para que eles não percam esse contacto com a família, mesmo pouco que seja, mas é preferível eles irem do que ficarem.”*; *“A não ser aqueles miúdos que estão retirados pelo tribunal que não podem mesmo ir a casa.”*. Refere-nos que os educandos só podem sair com um termo de responsabilidade assinado – os educadores confirmam telefonicamente a chegada dos educandos a casa *“... muitas vezes é para telemóveis... nunca há a provação real.”*
- Verde 2, refere-nos que *“as idas a casa organizam-se tendo em atenção as ordens do tribunal, tendo em atenção a disponibilidade familiar”* e o *“...projecto de vida de cada educando”*
- Amarelo 1, refere-nos que *“... podem ir para casa aos fins-de-semana. ... dá-se um termo de responsabilidade para a família se responsabilizar durante esse período.”*. Diz-nos que *“... nós confirmamos sempre, a chegada deles, com a família... temos sempre uma relação... um diálogo com a família: combinamos ida, volta... horários, dias. Isso está sempre tudo muito pré-definido.”*
- Amarelo 2, diz-nos que os educandos vão a casa ao fim de semana mas *“... há famílias que se descartam, só que nós tentamos sempre.”*

- Vermelho 1, refere-nos que as idas a casa são organizadas de acordo com as informações fornecidas pela equipa técnica: os educandos vão semanalmente, quinzenalmente ou mensalmente. As idas a casa são registadas pelos educadores no que se refere ao sítio para onde vão, horas a que saem do lar, horas a que chegam a casa – os educadores fazem telefonemas para casa dos educandos para confirmar as chegadas – estes registos são entregues à Direcção do Colégio.
- Vermelho 2, refere-nos que *“As idas a casa são sempre estabelecidas com os educandos, com a família, com a equipa técnica e com a Direcção. Sempre que se perceba que existem condições para os miúdos irem a casa, desde que não haja risco e a família tenha condições financeiras, de habitabilidade para receberem os miúdos, estabelecemos contacto telefónico ou numa reunião prévia com a equipa técnica e com a equipa educativa, e com o educando, e fazemos uma prévia combinação para que os miúdos possam ir a casa. Habitualmente vão para casa às sextas-feiras e regressam ao domingo ou à segunda.”*
- Laranja 1, refere-nos que as idas a casa são organizadas de acordo com a equipa técnica e com a disponibilidade das famílias: são preenchidos termos de responsabilidade e registadas as saídas à 6.ª feira e as entradas ao Domingo – é um trabalho ponderado em que todos intervêm
- Laranja 2, refere-nos que as idas a casa são organizadas de acordo com a tutela dos educandos (CPL ou família). Há um esforço para que os educandos, que não haja impedimento, possam ir a casa o máximo de vezes possíveis. Refere-nos a existência de termos de responsabilidade para as famílias que ficam com os educandos. Diz-nos que *“... é fomentado sempre o máximo de tempo possível com a família”*. Refere-nos que, por vezes, *“... há uma má vontade...”* por parte das famílias em receberem os educandos.

Sobre o envolvimento das famílias no processo de educação/acompanhamento das crianças/jovens ou a sua demissão de responsabilidades, após o acolhimento nos lares, os educadores dizem-nos:



- Azul 1, diz-nos que depende das famílias: umas procuram manter-se em contacto aparecendo ou telefonando e colaboram com os educadores; outras famílias demitem-se de responsabilidades a partir do acolhimento.
- Azul 2, considera que não há envolvimento das famílias no processo de educação/acompanhamento das crianças/jovens pois a maior parte delas demite-se e vê o lar como “*depósito de crianças*”.
- Verde 1, considera que “*De um modo geral, demitem-se.*”.
- Verde 2, considera que as famílias se demitem bastante remetendo a responsabilidade para a instituição.
- Amarelo 1, pensa que se demitem de responsabilidades.
- Amarelo 2, considera que “*A grande maioria demite-se completamente de ajudar no projecto de vida...*”
- Vermelho 1, Pensa que há muitas famílias que se demitem de responsabilidades. Algumas famílias demonstram-se muito interessadas nos primeiros anos de acolhimento dos educandos, mas depois remetem as decisões e as responsabilidades para o lar, afastando-se.
- Vermelho 2, considera que “*... genericamente, as famílias não estão próximas do processo educativo dos miúdos*”
- Laranja 1, pensa que, de forma genérica, “*metade ou talvez mais, demitem-se um pouco da educação dos filhos*”, porque não há recursos técnicos envolvidos no trabalho com as famílias
- Laranja 2, considera que se demitem muito e que há falta de trabalho em rede para acompanhar as famílias, mas que essa não é a função da CPL (a função da CPL é acompanhar as crianças/jovens).

Ao nível do estímulo ao restabelecimento das relações entre os educandos e os seus familiares, os educadores assim opinam:

- Azul 1, considera que são sempre estimulados a reatar relações com os familiares.
- Azul 2, considera que são estimuladas porque regressarão, mais tarde, às famílias.

- Verde 1, considera que são estimulados “... aos fins-de-semana para eles nunca quebrarem essas relações.”
- Verde 2, advoga que os educadores, equipa técnica e direcção estimulam a aproximação dos jovens com as suas famílias.
- Amarelo 1, considera que existe um estímulo para reatar relações.
- Amarelo 2, diz-nos “*Sempre que possível. ...tento sempre, fomentar essa proximidade e tento sempre que... que procurem, que telefonem...*”
- Vermelho 1, refere-nos que os educandos são estimulados a reatar as relações com os seus familiares através de convites feitos pelo lar para que a família venha até este, ex: eventos.
- Vermelho 2, considera que é estimulado o estreitamento de relações.
- Laranja 1, considera que são estimulados tanto pela equipa técnica como pelos educadores “*a manter o contacto com as famílias ou a reatá-lo, caso seja possível e seja desejável, porque há casos onde, ou por ordem do tribunal, ou por outras circunstancias esse contacto não só não é desejável como é impossível, os familiares já faleceram*”.
- Laranja 2, considera que são sempre estimulados a reatar relações com familiares: “... *é os familiares que têm, quer sejam bons ou maus, é tentar sempre a máxima proximidade*”. Refere-nos que alguns educandos “... *assumem uma parte de responsabilidade perante os pais...*” e “...*acabam por também viver essas preocupações e problemáticas que são as dos adultos e não são as deles, e isso acaba por ser complicados eles gerirem. Ao mesmo tempo, fá-los crescer e ter uma maturidade muito grande em certos aspectos*”.

Acerca da participação das famílias no quotidiano das crianças/jovens, os educadores mencionam:

- Azul 1, pensa que, sempre é possível, é promovida a participação da família no quotidiano das crianças/jovens. Diz-nos que sempre que há uma decisão importante a tomar ou comportamentos “*fora do normal*”, por parte dos jovens, as famílias, com as quais os educadores mantêm relacionamento, são contactadas para terem conhecimento

do que se está a passar, em presença ou pelo telefone. Nestas ocasiões pedem a colaboração da família.

- Azul 2, considera que sim, que há participação. Refere-nos que os educadores contactam as famílias para falarem sobre assuntos referentes à vida dos jovens mas que estas “*nem sempre ... estão muito disponíveis ou estão muito alertadas esse facto*”.
- Verde 1, considera que não. Refere-nos que dão informações às famílias sobre os educandos mas que “*Não há muita participação deles*”.
- Verde 2, considera que no quotidiano dos jovens a participação da família não é muito promovida. Diz-nos que as famílias são envolvidas nos fins-de-semana que os jovens passam em casa e em actividades anuais promovidas pelo lar, ex: festa de Natal, em que são convidados a ir ao lar pelos próprios educandos.
- Amarelo 1, considera que não: “*Só ao fim de semana.*”.
- Amarelo 2, diz-nos que “*Nem sempre é possível.*”. Refere-nos que “*Durante a semana é extremamente complicado porque temos rotinas e rotinas que se têm que cumprir, portanto, não há muito espaço para a intervenção da família.*”. Refere-nos que “*... ao fim de semana... fazer um churrasco com mais frequência ou convidar a família a vir, por exemplo, almoçar ao lar, mas os miúdos depois, também, não vêem isso com muito bons olhos.*”. Refere-nos que “*... há miúdos que têm vergonha dos familiares que têm e que, pura e simplesmente, ... tentam sempre que eles não venham ou que se venham, fiquem ali à porta e que eles não entrem...*”.
- Vermelho 1, considera que não é promovida a participação da família no quotidiano das crianças/jovens.
- Vermelho 2, Considera que sim: “*sempre*”. Pensa que a família não tem uma participação activa no quotidiano mas que tem informações sobre a dinâmica dos educandos ao longo da semana. Refere-nos que a família tem uma responsabilização directa aos fins-de-semana ao receber os educandos
- Laranja 1, considera que é promovida a participação da família sempre que possível. Diz-nos que “*Situações e factos e circunstâncias que ocorrem na vida do jovem são comunicados à família*”

- Laranja 2, considera que no quotidiano é complicado promover a participação da família. Refere-nos que pontualmente convidam as famílias a participarem em eventos organizados pelos lares.

Sobre os benefícios/prejuízos para as crianças/jovens em frequentarem a casa dos familiares, os dez educadores envolvidos nesta pesquisa têm as seguintes percepções:

- Azul 1, considera que é benéfico para a criança/jovem ir a casa quando não tem aulas se houver condições para tal porque é a família dele. Pensa que isso depende das condições da família e da segurança da criança. Pensa que não é benéfico quando as condições familiares não estão reunidas.
- Azul 2, considera que sim mas que se pode negociar com a família a periodicidade das visitas e o tempo de permanência. Pensa que a família, embora seja desestruturada, é muito importante para as crianças/jovens porque estes gostam muito de estar com a família embora possam não ter as necessidades básicas satisfeitas.
- Verde 1, considera que é importante. Considera que o lar não substitui a família embora se tente criar no lar um modelo parecido mas que não é a mesma coisa.
- Verde 2, considera que pode ser benéfico, ou não, dependendo da família do educando. Pensa que as famílias devem ser tidas em linha de conta porque os educandos voltarão a elas no futuro com as características que essas famílias têm, por tal devem estar tão relacionados com as famílias quanto possível.
- Amarelo 1, considera que é benéfico em relação a alguns educandos – “... *promovemos sempre eles irem a casa ao fim de semana quando se reúne condições para isso.*”.
- Amarelo 2, pensa que “*Depende da situação, depende do jovem porque... há jovens que é benéfico estarem com a família o mais tempo possível, mas outros que não. Quer dizer, se vão para casa, não têm a família estruturada, passam necessidades em casa... acaba... por não ter nenhum benefício...*”. Refere-nos que “... *à segunda-feira as coisas correm sempre pior porque vêm de casa... no fim-de-semana estragam aquilo que se constrói durante a semana.*”.
- Vermelho 1, considera que no regresso de férias, mais do que nos fins-de-semana, se pode constatar que os educandos “...*parece que perdeu tudo aquilo que lhe foi aqui ensinado...*”, mas que isso depende das idades dos educandos: é benéfico os educandos

irem muito a casa na altura da desvinculação. Pensa que, se houver o objectivo dos educandos regressarem à sua família, *“...é sempre benéfico ele ir para a família o período que for. Se for no sentido do afastamento, então não...”*.

- Vermelho 2, pensa que sim: *“Desde que as condições sejam asseguradas, não exista situações de perigo e a habitabilidade, e outras condições inerentes estejam asseguradas...”*.
- Laranja 1, considera que é necessário estar sempre a fazer uma avaliação constante das idas a casa porque, por vezes, o trabalho desenvolvido no lar pode ser posto em causa no decorrer destas visitas pelas famílias ou pelos seus comportamentos.
- Laranja 2, considera que depende das famílias dos educandos *“... desde que não haja um impedimento e que as pessoas tenham as condições mínimas, também para os ter”*. Noutros casos as visitas domiciliárias demonstram que as famílias não reúnem *“... as condições, também, para a criança lá estar...”*.

Tendo sido perguntado aos educadores se estes consideram que os lares substituem as famílias, as respostas apuradas focam os seguintes aspectos:

- Azul 1, considera que o lar não substitui a família embora se tente criar no lar um modelo parecido mas que não é a mesma coisa.
- Azul 2, considera que o internato nunca substitui a família.
- Verde 1, considera que não *“Porque são modelos diferentes, são relações diferentes.”*
- Verde 2, considera que o lar substitui a família a nível de pessoas mas não ao nível dos afectos.
- Amarelo 1, considera que não *“... porque não é a casa deles, porque não é a família deles, porque trabalham cá com pessoas que não conhecem de parte nenhuma. Têm que dividir o mesmo quarto, ou o mesmo tecto. Têm que desabafar com pessoas que não conhecem.”*. Refere-nos que *“... nunca se vai aproximar do ambiente familiar.”*
- Amarelo 2, diz-nos que *“Não, o lar não substitui a família. O lar tenta colmatar a ausência da família. O lar tenta, sempre, aproximar-se a uma família mas o lar nunca substitui uma família.”*
- Vermelho 1, considera que *“...nada substitui a família”*

- Vermelho 2, pensa que o lar não substitui a família em termos de estrutura, mas não em termos emocionais “... *nem deve.*”
- Laranja 1, pensa que quem vive em lar é porque precisa desse apoio mas “*ninguém substitui a família*”. Diz-nos que “*isto aqui é um mal menor*”. Defende que “*deve ser promovido o menos tempo possível de institucionalização das crianças, precisamente para fazer com que essa substituição da família não seja muito grande e não seja para uma instituição que muitas vezes é massificada*”. Refere-nos que “*o ideal seria que não tivesse que se substituir a família mas, infelizmente, tem que substituir a família*”.
- Laranja 2, considera que o papel do lar não é substituir a família “... *porque nós não podemos substituir nunca o pai e a mãe...*”.

Ao assunto da participação da família no percurso escolar/profissional das crianças/jovens, os educadores respondem da seguinte feição:

- Azul 1, considera que depende das famílias em questão.
- Azul 2, considera que as informações são partilhadas com a família e que estas são informadas, mas “*nem sempre a família está disponível para o acompanhamento deles*”. Pensa que os educadores “*trabalham*” a família – “*a família é que não se deixa trabalhar*”.
- Verde 1, refere-nos que no processo de desvinculação tentam “... *promover os laços familiares para a integração deste miúdo noutra contexto. Quase no final. Um ano antes ou dois anos antes é que se prepara a desvinculação.*”.
- Verde 2, diz-nos que as famílias são sempre informadas das decisões relativas aos educandos embora haja, em alguns casos, uma certa despreocupação das famílias.
- Amarelo 1, pensa que não.
- Amarelo 2, refere-nos que tentam “... *que a família perceba o que é que o jovem quer seguir, quais é que são as necessidades dele... mas ... estes miúdos vão para casa, durante o fim-de-semana, e ninguém pega num livro, porque a família também, não fomenta o estudo. Portanto, acabam por eles próprios se desligarem, nem sequer perguntarem se está a ter boas notas.*”. Pensa que para os educadores o desinteresse das famílias pelo percurso escolar/profissional das crianças/jovens “*É um bocado ingrato...*”.

- Vermelho 1, diz-nos que depende da tutela dos educandos – “*nós temos tutelas em que promovemos isso e informamos as famílias e pedimos alguma opinião e alguma sugestão*”; se a tutela do educando pertencer à CPL não é promovida a participação.
- Vermelho 2, pensa que sim: “*Gostamos de envolver sempre o maior número de partes possíveis. ... até porque a família deve de ser envolvida, directamente, nesse tipo de decisões.*”.
- Laranja 1, considera que “*Sempre que possível todas as famílias são chamadas a participar naquilo que acham melhor para os filhos*”.
- Laranja 2, refere-nos que os educadores fazem uma tentativa nesse sentido, mas que muitas famílias delegam no lar as decisões.

Em relação à abertura dos lares às famílias, todos os educadores são unânimes, tendo dito que existe uma abertura dos lares em relação às famílias dos educandos. Alguns educadores dão exemplos:

- Azul 1, diz-nos os lares organizam eventos em que convidam as famílias a participar: Natal; churrasco, etc. Exemplifica, dizendo que o churrasco foi aproveitado para apresentar a equipa educativa às famílias porque estes educadores estão desde Janeiro de 2005 a trabalhar no lar.
- Vermelho 1, considera que deve sempre haver abertura dos lares às famílias para que lar e família estejam em sintonia e haja resultados a longo prazo.
- Laranja 2, diz-nos que, por vezes, os educadores dão o seu contacto pessoal por haver uma proximidade de uma determinada família com um determinado educador.

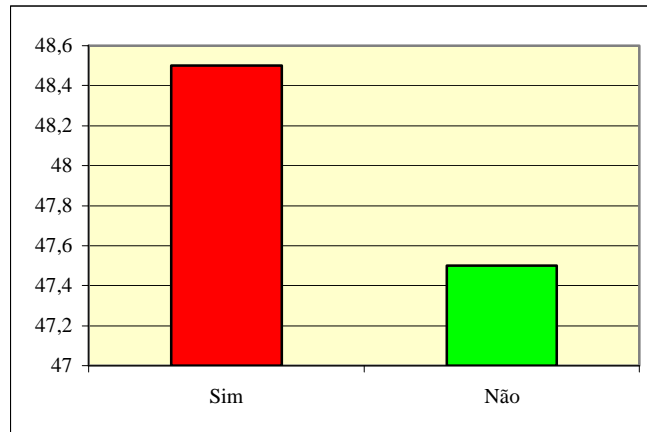
Relativamente à importância da família biológica para a criança/jovem, os educadores revelam as seguintes percepções:

- Azul 1, pensa que a família biológica é muito importante para as crianças/jovens porque podem ser os “*piores pais*” mas os educandos depositam muita esperança neles e são capazes de lhes perdoar tudo: pensa que são crianças/jovens com muita esperança. Considera que o maior sonho das crianças/jovens é terem pai e mãe e isso é visível no comportamento que exteriorizam: quando a família aparece ficam eufóricos; quando desaparece ficam tristes; quando reaparecem ficam de novo eufóricos

- Azul 2, pensa que para as crianças/jovens a família biológica é sempre de grande importância independentemente de estar destruída e desestruturada.
- Verde 1, considera que é importante porque “... *uma mãe é sempre uma mãe... é a mãe que eles têm...*”. Refere-nos que “... *só por haver os pais biológicos, ou a mãe ou o pai, essa relação já se mantém mais fundamentada.*”
- Verde 2, advoga que é muito importante porque mais tarde os educandos voltarão para as suas famílias de origem.
- Amarelo 1, refere-nos “*Laços afectivos, um prolongamento da vida... penso que a família é sempre a família, é sempre um porto de abrigo que nós podemos, sempre, recorrer... Apesar da família ter os problemas que tem eles valorizam sempre...*”.
- Amarelo 2, considera que “... *depende muito da situação, porque se é uma família completamente disfuncional que o miúdo vai para casa e que não tem carinho, não tem comida no prato, não tem nada, quer dizer, esse contacto não me faz muito sentido até as coisas em casa ... não estarem resolvidas. Mas era muito importante, por exemplo, o pai ou a mãe virem aqui ao lar e contactarem com ele.*”
- Vermelho 1, considera que é muito importante: “*qualquer criança diria que gostaria de estar em casa com os pais*”.
- Vermelho 2, refere-nos que “... *os miúdos têm um sentimento de muita pertença, independentemente dos maus-tratos, das situações de negligência que as famílias lhes possam ter produzido, os miúdos sentem sempre um vínculo e uma ligação muito próxima a essa família, e dificilmente eles conseguem quebrar com esse vínculo.*”. Pensa que “*As relações são sempre bem estabelecidas e devem ser sempre continuadas.*”
- Laranja 1, considera que é de grande importância devido à importância dos laços de sangue: “*sobretudo em termos afectivos, a autoridade, e a autonomia e o respeito é sempre maior com familiares com laços de sangue do que com pessoas que não têm qualquer laço de sangue entre si*”.
- Laranja 2, pensa que nada substitui a família biológica – o lar pode “... *tentar dar-lhes um modelo de vida que será o mais adequado para eles se ajustarem à realidade e à vida que vão ter lá fora, mas não podemos nunca substituir, nem tentar demitir a função da família com os jovens*”.

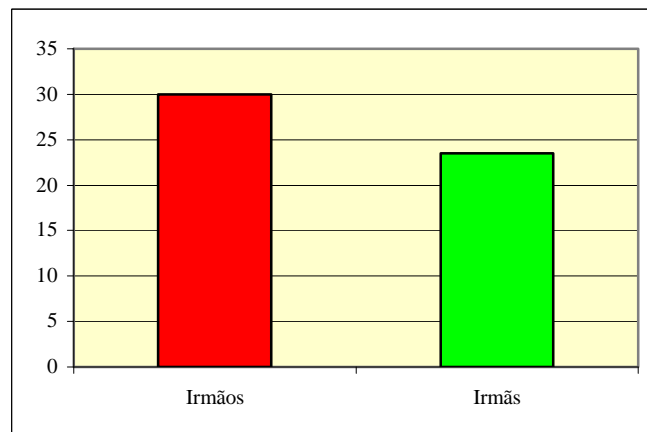


48,5% dos educandos interrogados dizem-nos que “*têm irmãos ou irmãs*” acolhidos nos lares do Colégio de Pina Manique; 47,5% dizem “*não terem irmãos ou irmãs*” nestes lares (gráfico 38).



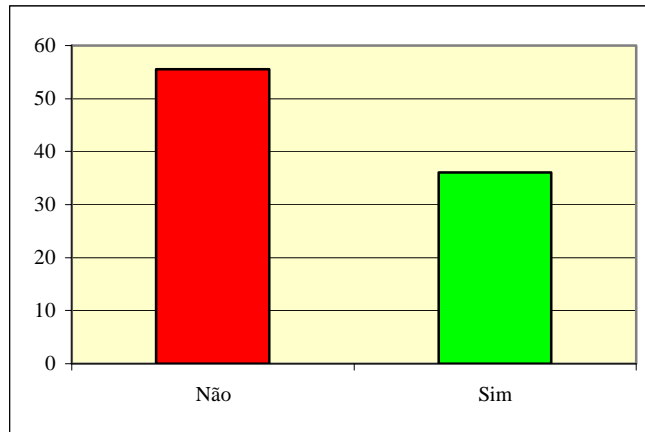
**Gráfico 38**

Dos 48, 5% dos educandos que nos referiram ter irmãos acolhidos nos lares do Colégio de Pina Manique, 30% são do “*sexo masculino*” enquanto que 23,5% são do “*sexo feminino*” (gráfico 39).



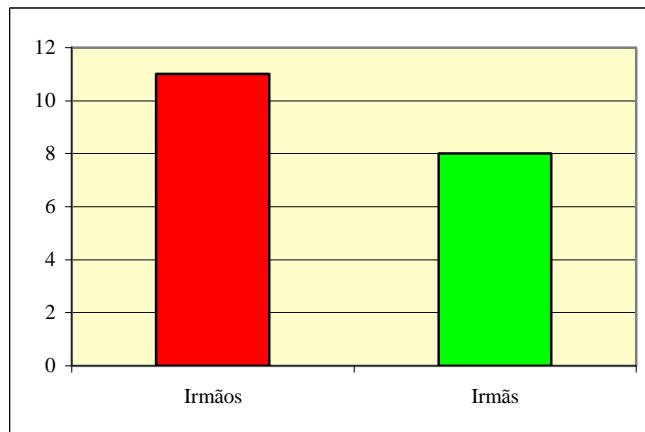
**Gráfico 39**

Quanto a irmãos acolhidos noutros lares geridos, ou não, pela CPL, 55,5% dos inquiridos respondem “*negativamente*” e 36% respondem “*positivamente*”, como podemos perceber através do gráfico 40.



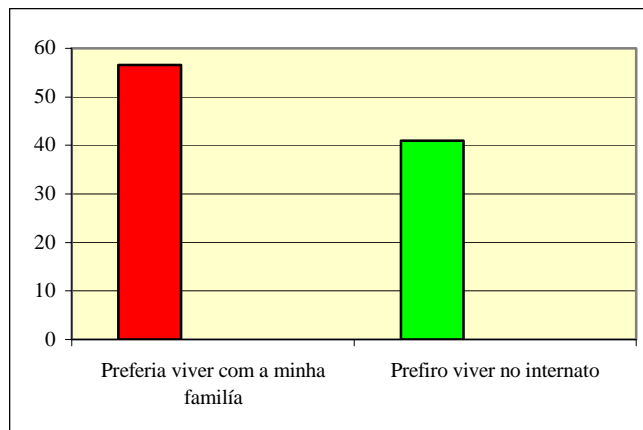
**Gráfico 40**

Dos 36% de educandos que disseram ter irmãos acolhidos em lares, 11 são do “*sexo masculino*” e 8 são do “*sexo feminino*”, como nos retrata o gráfico 41.



**Gráfico 41**

Entre os educandos respondentes ao questionário, 56,5% revelaram-nos que **“preferia viver com a sua família”** e 41% disseram-nos **“prefiro viver no internato”** (gráfico 42).



**Gráfico 42**

Questionados sobre as razões pelas quais preferem viver com a família ou no internato, os educandos justificam-se da seguinte forma, como podemos apreender através do quadro 14.

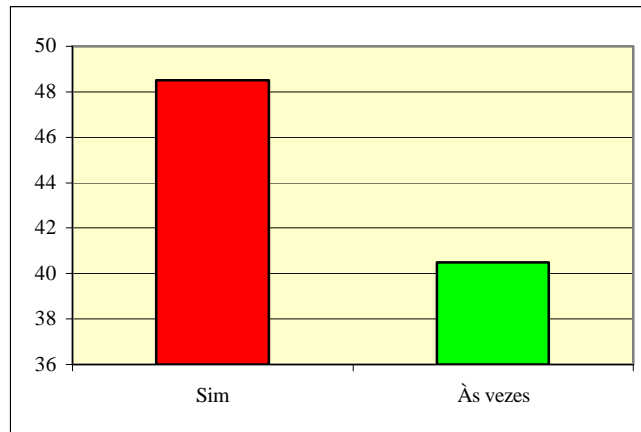
Dizem-nos que <b>“Preferem viver com a família”</b>				
Lar Azul	Lar Verde	Lar Amarelo	Lar Vermelho	Lar Laranja
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Porque torna-se cansativo e uma pessoa começa a faltar-se de viver num sítio onde a família tá constantemente “fora” de nós”</li> <li>• “Porque tinha mais liberdade”</li> <li>• “Porque é diferente”</li> <li>• “Porque gosto mais de estar com a minha mãe e com o meu irmão”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Porque estou mais à vontade”</li> <li>• “Porque gosto mais”</li> <li>• “Porque gosto mais”</li> <li>• “Porque é a minha família de sangue”</li> <li>• “Porque estou com a minha mãe e entre a minha família”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Porque não gosto da Direcção”</li> <li>• “Porque é a minha família”</li> <li>• “Porque sinto-me sozinho e queria muito voltar para a minha casa”</li> <li>• “Porque é melhor”</li> <li>• “Porque gosto mais”</li> <li>• “Não tenho que sofrer as consequências quando os outros têm mau comportamento, tenho mais liberdade (como por exemplo ir à rua ou a casa de um amigo, etc.) não há roubos e estou em minha casa”</li> <li>• “Porque eu já trabalho”</li> <li>• “Porque a minha família precisa da minha ajuda em casa”</li> <li>• “Porque toda a gente quer viver com a família”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Porque gosto de tar ao pé do meu pai”</li> <li>• “Porque gosto da minha família”</li> <li>• Porque não fazia tarefas, não ficava muitas vezes de castigo, havia menos regras”</li> <li>• “Porque gostava de estar mais tempo com os meus pais”</li> <li>• “Porque, gostava de estar mais tempo com a minha mãe e o meu pai”</li> <li>• “Porque eu gosto da minha família”</li> <li>• “Porque apesar de tudo eles são a minha família e isso eu não posso mudar”</li> <li>• “Porque é sempre bom viver com a nossa família”</li> <li>• “Porque sinto-me melhor”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Não sei”</li> <li>• “Porque estava junto da minha família”</li> <li>• “Porque tou com eles na minha casa”</li> <li>• “Porque gosto muito deles”</li> <li>• “Porque aqui não se tem liberdade, e a nossa família é mais descontráida”</li> <li>• “Porque estar com a família é sempre diferente”</li> <li>• “Porque gosto muito da minha família”</li> <li>• “Porque gosto mais”</li> <li>• “Porque não gosto de estar no lar”</li> <li>• “Preferia viver com a minha família pois identifico-me mais com ela”</li> </ul>

*A Vivência em Internato (A Experiência de Educandos e Educadores à Luz das suas Percepções Sócio-Educativas e Sócio-Profissionais) – Um Estudo de Caso.*

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Porque é com a minha família que tenho carinho, amor, tenho alguma liberdade e etc.”</li> <li>• “Porque eu gosto de estar com os meus familiares e não gosto de estar com pessoas que não são nada a mim”</li> <li>• “Porque não tenho confiança nos colegas”</li> <li>• “Porque tar com a minha família é muito bom”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Gostava de viver com a família porque pedia-lhes dinheiro para roupa e telemóvel”</li> </ul>
N.º de Respostas: 4	N.º de Respostas: 5	N.º de Respostas: 9	N.º de Respostas: 13	N.º de Respostas: 11
Dizem que “Preferem viver no internato”				
Lar Azul	Lar Verde	Lar Amarelo	Lar Vermelho	Lar Laranja
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Porque se é mau viver num lar viver em casa ainda é pior”</li> <li>• “Porque há violência familiar”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Sinto-me bem com eles pois passo a maior parte do ano aqui”</li> <li>• “Tenho mais companhia, amigos, etc.”</li> <li>• “Tou no internato desde pequeno e sempre me habituei a tar aqui também em casa não tenho muitos amigos para tar a conviver”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Tenho mais condições no lar”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Porque o internato me ajuda e a minha família não me consegue sustentar”</li> <li>• “Porque aqui tenho sempre com quem brincar e desabajar”</li> <li>• “Porque em casa por vezes, acontecem coisas que me perturbam, tanto que já tive uma artrite psicológica e enquanto no lar”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Porque divirto-me mais”</li> <li>• “Porque divirto-me mais no lar do que em casa e também convivo mais com os meus amigos do que em casa”</li> </ul>
N.º de Respostas: 2	N.º de Respostas: 3	N.º de Respostas: 1	N.º de Respostas: 3	N.º de Respostas: 2

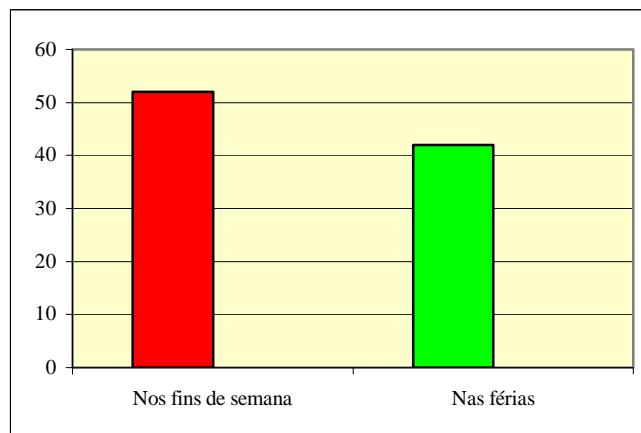
**Quadro 14**

48,5% dos educandos refere-nos que “vão muitas vezes a casa”, enquanto 40,5% nos dizem que “vão a casa às vezes”, como nos demonstra o gráfico 43.



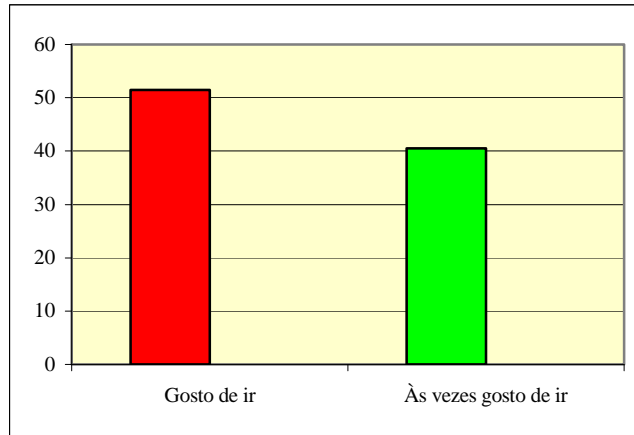
**Gráfico 43**

52% dos respondentes dizem-nos que vão a casa “nos fins de semana”; 42% dos inquiridos vão a casa “nas férias” (gráfico 44).



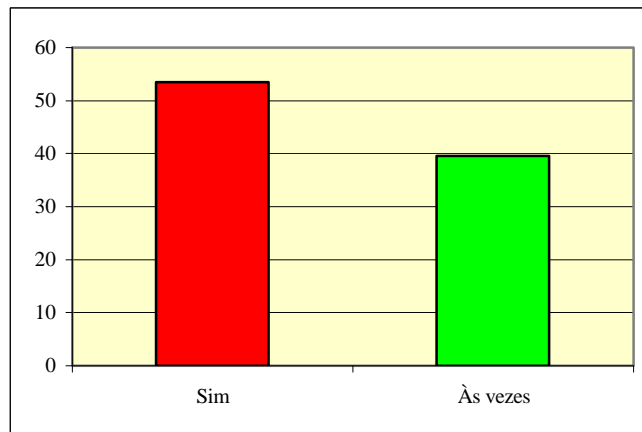
**Gráfico 44**

51,5% das crianças/jovens dizem-nos que **“gostam de ir a casa”** e 40,5% referem-nos que **“às vezes gostam de ir a casa”** (gráfico 45).



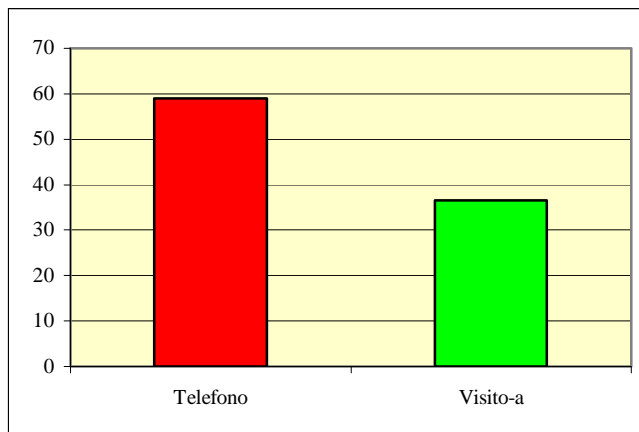
**Gráfico 45**

53,5% das crianças/jovens acolhidos referem-nos que **“contactam com as famílias quando querem”**, enquanto que 39,5% nos dizem que **“às vezes contactam a família quando querem”** (gráfico 46).



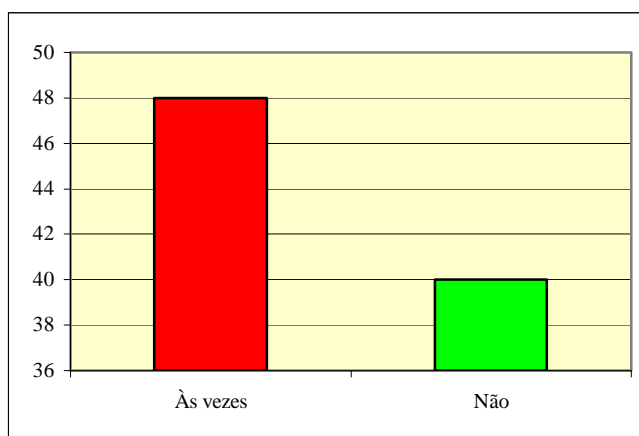
**Gráfico 46**

59% admitem que contactam com a família *“através do telefone”* e 36,5% contactam a família *“através de visita”* à família (gráfico 47).



**Gráfico 47**

48% dos educandos dizem-nos que *“recebem a visita das famílias nos lares às vezes”* e 40% admitem que *“não recebem a visita de familiares”* nos lares (gráfico 48).



**Gráfico 48**

### **3.1.6 A Relação Lar/Escola**

Em relação aos contactos que os lares estabelecem com as escolas da CPL e da rede pública, os educadores esclarecem-nos:

- Azul 1, salienta os contactos estabelecidos com os Orientadores Educativos de Turma dos alunos que estudam no Colégio. Considera que existem estes contactos nos

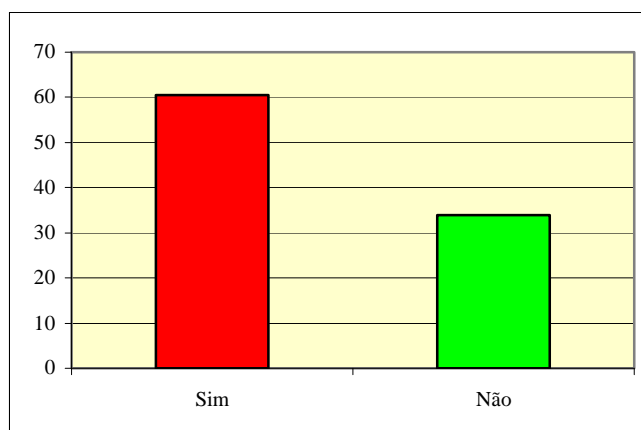
horários de atendimento que os Directores de Turma ou Directores de Turma têm para receberem os encarregados de educação. Refere que também telefonam para manterem contacto com as escolas que os alunos frequentam no exterior.

- Azul 2, considera que há contactos entre os lares e as escolas da CPL e da rede pública.
- Verde 1, refere-nos que os contactos não são tão regulares quanto os educadores gostariam devido aos horários que praticam, embora tenham todos os contactos. Considera que é mais difícil contactar as escolas no exterior: *“Limitamo-nos às reuniões que são marcadas pelos professores mas fora disso há menos contactos. Mas também tenho muito pouco miúdos.”*
- Verde 2, diz-nos que entre os lares e as escolas da CPL *“...os contactos não são muito regulares porque os horários dos educadores os dificultam”*. Refere-nos que são pouco regulares os contactos dos lares com as escolas do exterior: *“...usa-se o telefone para contactar a escola...”*
- Amarelo 1, considera que sim: *“... os que estudam cá e os que estudam noutros colégios também temos o contacto...”*
- Amarelo 2, diz-nos que *“Há tanto como há no exterior. Temos tantos contactos com a Casa Pia como no exterior. Não é pelo facto deles serem da Casa Pia que vamos mais vezes. Pronto, se calhar, os miúdos que são deste colégio, eu tenho mais facilidade em encontrar os professores porque, se calhar, me cruzo com eles no corredores e, se calhar, tenho mais informações dos miúdos que eu tenho cá dentro, ou quando não tenho dos professores, se calhar, a equipa técnica que fala com os professores, consegue-me transmitir mais informação.”*
- Vermelho 1, pensa que ultimamente não tem havido contactos *“...só se for um contacto com o director de turma”*. Diz-nos que haverá contactos *“Sempre que haja uma reunião e que haja educador para ir”*; *“Ou há um problema... e nós temos que lá ir”*.
- Vermelho 2, considera que há proximidade entre os lares e as escolas da CPL. Considera que há contactos entre os lares e as escolas da CPL: *“Regra geral, faz-se um contacto por mês com os estabelecimentos de ensino no exterior.”*



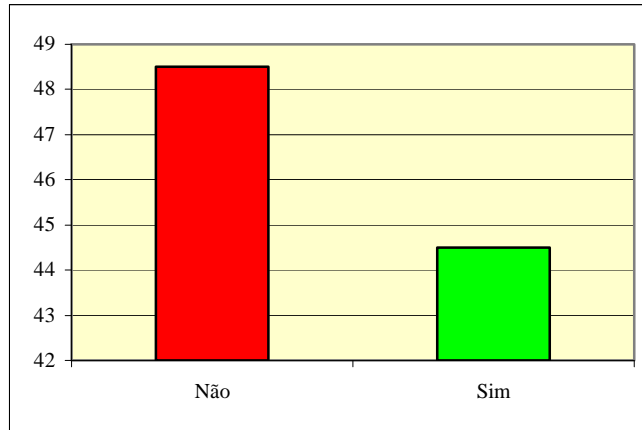
- Laranja 1, diz-nos que os contactos são feitos semanalmente ou de 15 em 15 dias com os Directores de Turma nas escolas da CPL. Diz-nos que os contactos são feitos através de idas às escolas públicas e de contactos telefónicos com os Directores de Turma.
- Laranja 2, refere-nos que o educador que faz o turno da manhã contacta com os directores de turma, mas que nem sempre é possível devido a haver “...consultas ou outras situações inesperadas que surgem”. Refere-nos que neste ano lectivo os contactos entre os lares e os estabelecimentos de ensino do exterior têm sido intensificados, principalmente, pelo educador que faz o turno da manhã “...uma vez de 15 em 15 dias, no máximo. Não deixar de ter informação acerca das faltas, das avaliações dos miúdos, é muito importante...”.

60,5% dos educandos dizem-nos “*frequentarem a escola*” e 34% das crianças/jovens referem-nos “*não frequentarem a escola*” (gráfico 49).



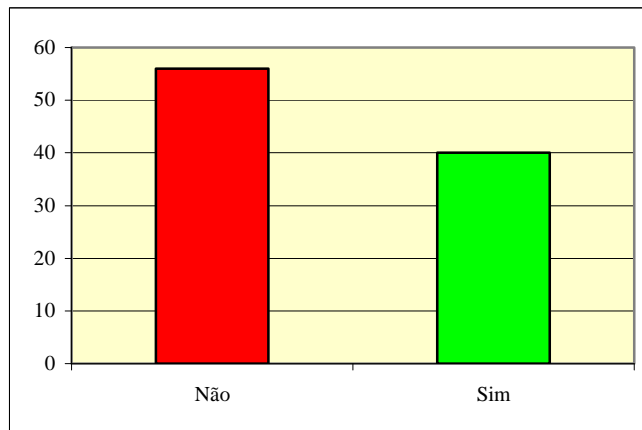
**Gráfico 49**

48,5% dos educandos dizem-nos “*frequentarem o Colégio de Pina Manique*”, enquanto 44,5% nos referem que “*não o frequentam*” (gráfico 50).



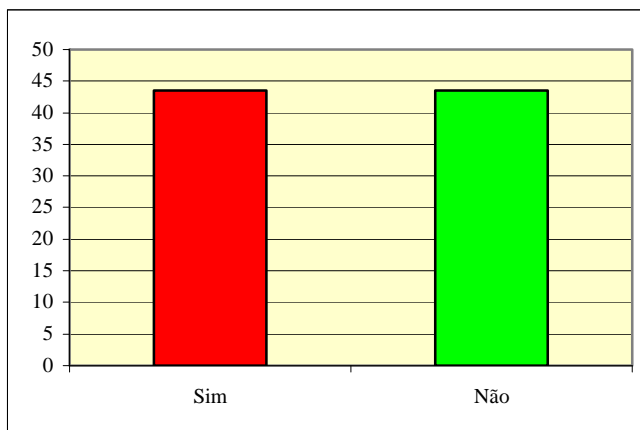
**Gráfico 50**

56% dos educandos referem-nos que “*não frequentam um outro Colégio da CPL*” e 40% respondem-nos que “*frequentam um outro Colégio da CPL*” (gráfico 51).



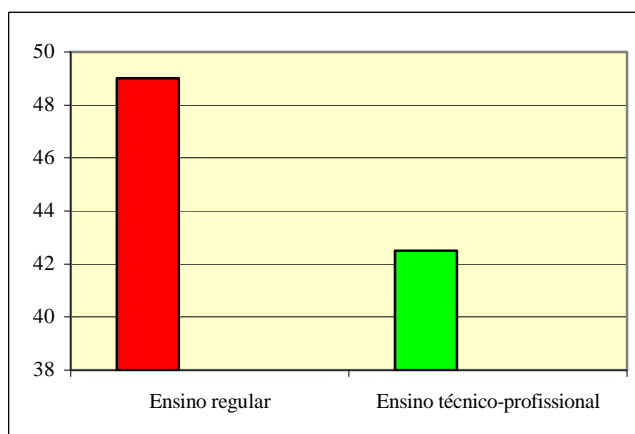
**Gráfico 51**

43,5% dos educandos dizem-nos “*frequentarem um estabelecimento de ensino da CPL*” e igual percentagem (43,5%) dizem-nos “*não frequentarem um estabelecimento de ensino exterior à CPL*” (gráfico 52).



**Gráfico 52**

49% dos educandos dizem-nos “*frequentarem o ensino regular*” (entre o 2.º e o 11.º anos do E.B.) e 42,5% referem que “*cursam o ensino técnico profissional*” (cursos diversos), como nos demonstra o gráfico 53.



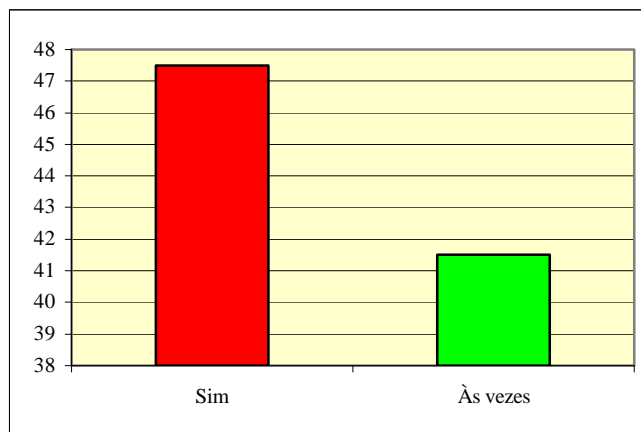
**Gráfico 53**

Por lar, segundo os elementos da amostra B, podemos ter a noção do número de educandos que frequentam os cursos técnico-profissionais e as respectivas áreas (Quadro 15).

Lar Azul	Lar Verde	Lar Amarelo	Lar Vermelho	Lar Laranja
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Metalomecânica” (1)</li> <li>• “Design de Equipamento” (1)</li> <li>• “Relojoeiro” (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Mecânica veículos ligeiros” (2)</li> <li>• “Técnico de Electrónica” (1)</li> <li>• “Administração e Comércio” (2)</li> <li>• “Electrónica” (2)</li> <li>• “Electricista” (1)</li> <li>• “Informática de Gestão” (1)</li> <li>• “Restauração Colectiva” (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Logística” (1)</li> <li>• “Informática de Gestão” (1)</li> <li>• “Restauração Colectiva” (1)</li> <li>• “Artes Gráficas” (1)</li> <li>• “Cozinha e Pastelaria” (1)</li> <li>• “Administração e Comércio” (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Chaparia” (1)</li> <li>• “Técnico de Hotelaria” (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Restauração Colectiva” (2)</li> <li>• “Agrícola” (1)</li> </ul>
<b>Total: 3</b>	<b>Total: 10</b>	<b>Total: 6</b>	<b>Total: 2</b>	<b>Total: 3</b>

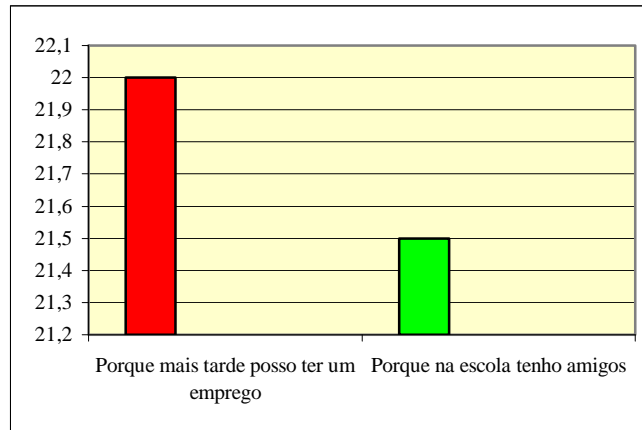
**Quadro 15**

47,5% das crianças/jovens inquiridas dizem-nos que **“gostam da escola”** e 41,5% dizem-nos **“às vezes gostam da escola”**, como expressa o gráfico 54.



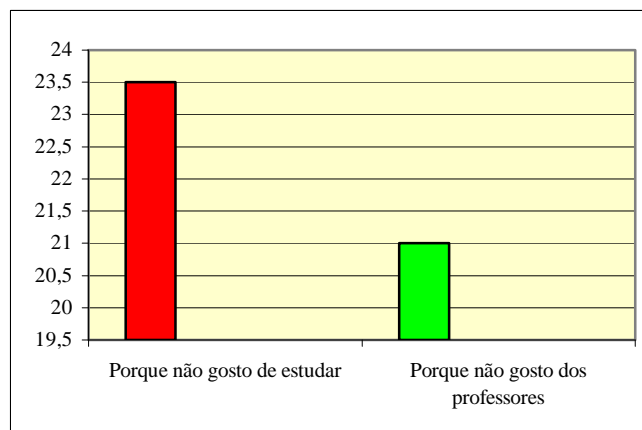
**Gráfico 54**

Dos 47,5% educandos que dizem gostar da escola, 22% justifica **“porque mais tarde posso ter um emprego”** e 21,5% **“porque na escola tenho amigos”**, como nos demonstra o gráfico 55.



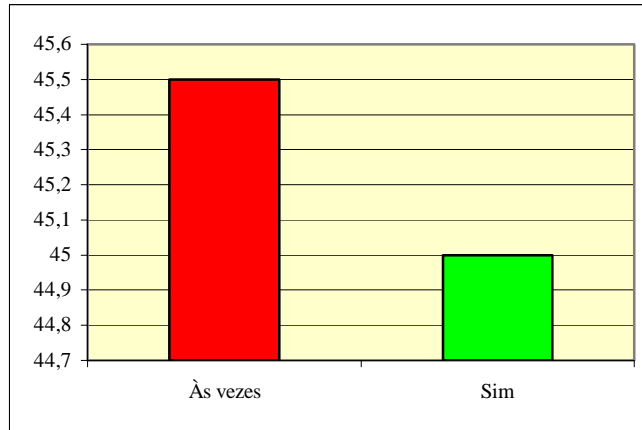
**Gráfico 55**

Da percentagem dos educandos que nos dizem que gostam da escola “às vezes” ou que “não” gostam da escola, 23,5% di-lo **“porque não gosto de estudar”** e 21% di-lo **“porque não gosto dos professores”**, como é representado no gráfico 56.



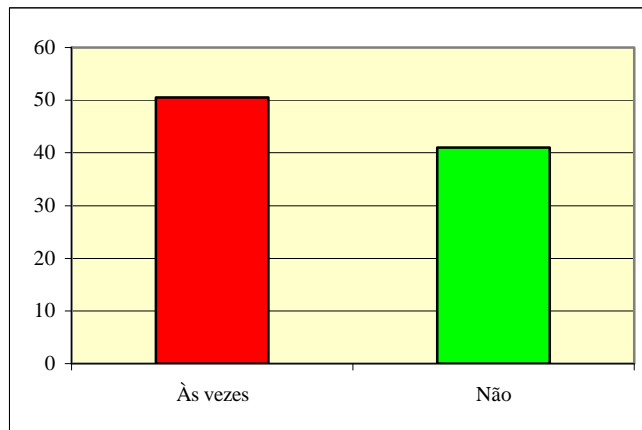
**Gráfico 56**

45,5% dos educandos dizem “às vezes gostarem do que lhes é ensinado” na escola, enquanto 45% “afirmam gostar do que lhes é ensinado” (gráfico 57).



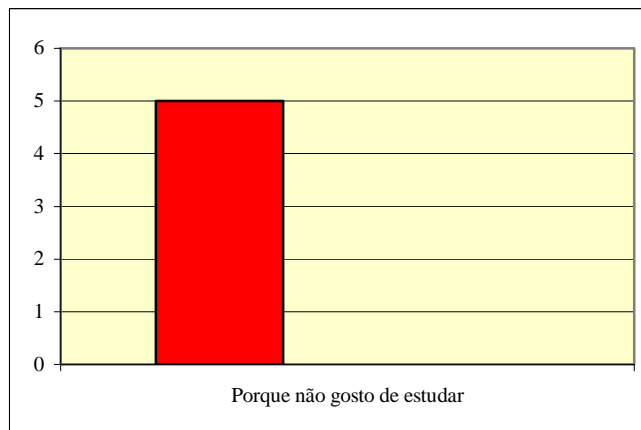
**Gráfico 57**

Questionados sobre a prática do absentismo escolar, 50,5% dos educandos dizem que “às vezes faltam à escola” e 41% afirmam que “não faltam à escola” (gráfico 58).



**Gráfico 58**

100% dos 5 educandos que dizem faltar deliberadamente à escola, justificam a sua atitude dizendo “*porque não gosto de estudar*” (gráfico 59).



**Gráfico 59**

### **3.1.7 A Relação Lar/Comunidade Exterior**

Questionados sobre a relação que os lares estabelecem com a comunidade exterior, os educadores colaborantes neste estudo mencionaram o seguinte:

- Azul 1, diz-nos que, ultimamente, tem havido um esforço no sentido da existência de uma relação de abertura relativamente à comunidade exterior (ex: inscrições nos centros de saúde). Nos últimos tempos tem-se procurado que os jovens mais velhos, que querem ter uma ocupação nas férias, não fiquem a trabalhar no Colégio mas que se ocupem em actividades no exterior. Também considera que há uma relação de abertura na medida em que muitas crianças/jovens já estudam em escolas exteriores à CPL.
- Azul 2, considera que existe uma relação de abertura, nos últimos anos, entre o internato e a comunidade exterior para uma melhor inserção dos jovens na comunidade, a nível escolar e laboral. Diz-nos que, anteriormente, era a CPL a conseguir empregos para os jovens e que, actualmente, os jovens já conseguem empregos por si. Pensa que visível a abertura ao nível escolar porque muitos jovens passaram a frequentar escolas exteriores à CPL.

- Verde 1, considera que actualmente se fazem poucos intercâmbios em comparação com épocas anteriores. Actualmente considera que há abertura “... *no sentido destes miúdos irem para outros locais, normalmente, nas férias*”.
- Verde 2, considera que se tenta que haja uma relação de abertura com o exterior.
- Amarelo 1, considera que a relação estabelecida “*É próxima.*”
- Amarelo 2, refere-nos que “... *quando rebentou o escândalo Casa Pia mudou muita coisa. Porque até aqui os miúdos da Casa Pia, sempre ouvi dizer que os “gansos” tinham um relacionamento muito bom com o exterior, toda a gente gostava muito deles, tinham relações privilegiadas. Quando rebentou o escândalo Casa Pia foi um bocado: “são da Casa Pia”... foram um bocadinho marginalizados.*” Refere-nos que o projecto do Colégio de “... *levar os miúdos para as escolas do exterior, houve escolas que aceitaram bem, houve outras escolas que nem por isso.*”. Pensa que “... *os nossos miúdos são iguais aos outros mas acaba por ser diferente só porque vêm com o rótulo “Casa Pia”. Isso, lá fora, coloca-se muito o rótulo...*”.
- Vermelho 1, considera que é uma relação de abertura.
- Vermelho 2, considera que é uma relação de abertura: “*Verifica-se que o lar tem sempre as portas abertas para receber pessoas do exterior... uma abertura ao máximo possível.*”.
- Laranja 1, considera que, por vezes, é uma relação de abertura; outras vezes, é uma relação de isolamento. Pensa que o isolamento surge porque o Colégio oferece múltiplas actividades e os jovens procuram-nas pouco no exterior mas sempre que os jovens manifestem interesse há essa possibilidade.
- Laranja 2, considera que é uma relação de abertura “...*isto é um internato de regime aberto*”. Refere-nos que há uma tentativa no sentido dos educandos terem “... *o máximo de actividades que possam lá fora. Tentamos mostrar-lhes as diversas realidades e que eles adquiram a autonomia necessária*”.

Sobre eventuais estigmas que as crianças/jovens sintam, as percepções (divergentes) dos educadores são as subsequentes:

- Azul 1, pensa que, actualmente, não se sentem estigmatizados. Após o escândalo de pedofilia que afectou a CPL as crianças/jovens sentiam-se um pouco marginalizados



mas depois disso foi ultrapassado. Como funcionária da CPL sente-se, por vezes, um pouco “*olhada*” quando menciona que pertence à instituição.

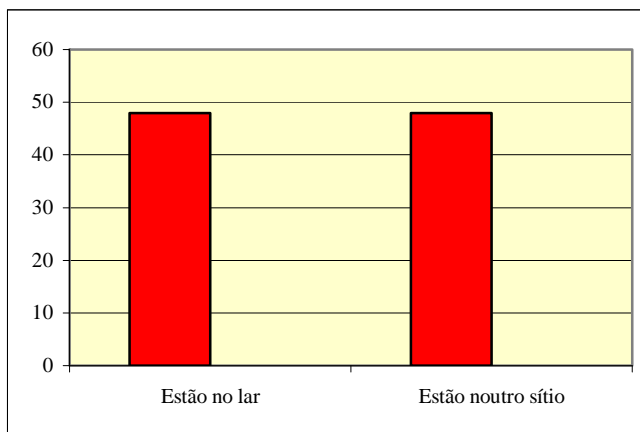
- Azul 2, considera que os jovens sentem que são diferentes dos outros jovens: por não terem algumas coisas, por terem vergonha de viver em internato, etc. Pensa que depois do processo de pedofilia que envolveu a CPL “*se sentiu isso ainda muito mais*”.
- Verde 1, considera que sim, principalmente, desde o Processo de pedofilia que envolveu a CPL – “*Acham que são logo apontados como sendo da Casa Pia...*”.
- Verde 2, considera que depende: “*uns que sentem como um privilégio, há outros que se sentem estigmatizados*”, por serem internos, por serem pobres, etc. Pensa que a maior parte deles sentem a vida no lar como um privilégio porque têm mais coisas, nomeadamente do que os irmãos que não vivem acolhidos institucionalmente. Considera que os educandos internos têm mais facilidade em aceder à direcção do colégio do que os alunos semi-internos e que por isso são privilegiados.
- Amarelo 1, considera que sim.
- Amarelo 2, pensa que sim: “*... trazem um rótulo: “são da Casa Pia”.*”. Pensa que as pessoas no exterior “*... põem os nossos miúdos um bocadinho de parte. Felizmente, não são todas as pessoas, mas a grande maioria.*”
- Vermelho 1, considera que não se sentem estigmatizados – apenas o foram na altura do Processo da CPL.
- Vermelho 2, pensa que sim: “*Porque têm um rótulo. Vivem numa casa, num colégio muito específico. Têm regras muito específicas e têm que se identificar, constantemente, com esse colégio e em função dos pares, isso gera-lhes algum desconforto*”.
- Laranja 1, pensa que se podem sentir traumatizados por viverem em lar. Pensa que “*o lar é uma situação sempre de recurso, é um mal menor, mas dentro do que acontece entre haver nada é preferível sempre haver o lar*”.
- Laranja 2, considera que existe “*... por parte das escolas do exterior um estigma muito grande por os miúdos da Casa Pia: “são da instituição, coitadinhos...*”, quer dizer, e eles próprios sentem isso”. Pensa que a “*... escola inclusiva ainda é muito na teoria, na prática as coisas não se verificam assim: “só nos mandam miúdos com problemas*

*ou... ”. Pensa que por parte dos “... colegas eu penso que não.”; “... dos professores há um estigma muito grande ainda.”*

Relativamente à possibilidade dos amigos e colegas das crianças/jovens os visitarem nos lares, os educadores transmitem-nos as seguintes opiniões convergentes:

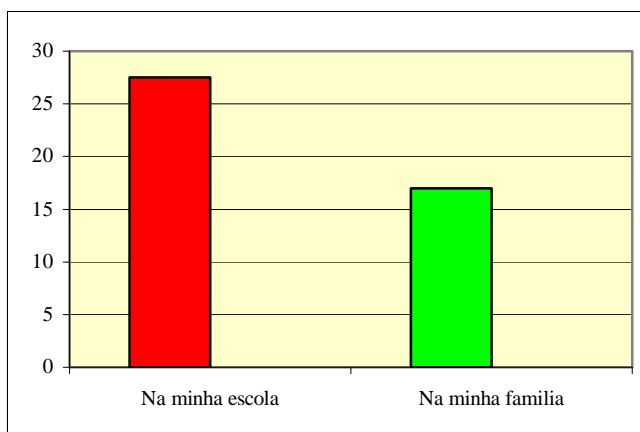
- Azul 1, considera que sim, mas que há regras: os amigos das crianças/jovens podem entrar, passar a tarde, lanchar, mas não podem ficar depois das 21.30h, o que é uma orientação superior comum a todos os lares.
- Azul 2, considera que sim.
- Verde 1, refere-nos que sim dependendo das horas e em presença do educador.
- Verde 2, explica-nos que têm possibilidade de entrar no lar até uma determinada hora (21.30h-22.00h) mas é conforme se trate de dia de semana ou fim-de-semana.
- Amarelo 1, considera que sim.
- Amarelo 2, considera que sim “...mas não é muito comum ... virem ... é muito, muito, muito raro.”.
- Vermelho 1, considera que sim, desde que isso seja combinado com os educadores (hora) e que os pais dos colegas saibam onde eles estão.
- Vermelho 2, refere-nos que sim, mas previamente combinado com os educadores.
- Laranja 1, diz-nos que “*Segundo o regulamento, têm...*” possibilidade de entrar no lar.
- Laranja 2, refere-nos que há essa possibilidade desde que sejam respeitados horários e que seja combinado com os educadores.

48% dos educandos inquiridos consideram que os seus melhores amigos *“estão no lar”*; igual percentagem de educandos (48%), consideram que *“estão noutro sítio”*, como podemos ler no gráfico 60.



**Gráfico 60**

27,5% dos educandos que consideram que os seus melhores amigos *“estão noutro sítio”*, que não no lar em que vivem, pensam que estão *“na sua escola”* e 17% dos educandos que exprimiram a opinião *“noutro sítio”* consideram que os melhores amigos estão *“nas suas famílias”*, como demonstra o gráfico 61.



**Gráfico 61**

### **3.1.8 A Relação Lar/Aniversários e Actividades de Lazer**

Sobre a forma como são organizadas as actividades nos fins-de-semana nos lares, os educadores referem-nos:

- Azul 1, refere-nos que uma equipa, constituída por 2 elementos de 2 lares, é eleita mensalmente, e programa 2 fins-de-semana de actividades no mês – nessas actividades participam os educandos de todos os lares. A participação dos educandos, é decidida pela equipa educativa de cada lar e pode estar relacionada com o mérito dos educandos. Excluindo as actividades programadas pela equipa inter-lares, as actividades são organizadas pelos educadores que estão de serviço ao fim de semana: pode não acontecer nada de especial, podem ir todos ao cinema ou almoçar fora, etc.
- Azul 2, relata-nos que são constituídas equipas de dois elementos (1 de cada lar, mas com o mesmo horário) todos os meses e que ficam responsáveis pelas actividades de um mês: depois, ponderam os jovens que irão participar e a adequação da actividade aos jovens.
- Verde 1, refere-nos que em reunião das equipas educativas com a Assessoria são eleitos 2 educadores que planificam as actividades de fim-de-semana para todos os lares. Refere-nos que, pessoalmente, prefere planear as actividades de fim-de-semana com os educandos “... *aqui dentro também se fazem algumas coisas. Dedicamos à culinária, aos desportos aqui dentro do colégio.*”
- Verde 2, diz-nos que alguns fins-de-semana são organizados por educadores, para todos os lares. Outros fins-de-semana são os educadores, que estão de serviço, que organizam actividades desde que tal não implique com o trabalho dos educadores que vêm a seguir.
- Amarelo 1, diz-nos que “... *mensalmente há uma equipa de educadores de todos os lares que está responsável pelas... pela organização de actividades.*”. Refere-nos que “... *os lares, entre eles, também, organizam, tendo em conta o dinheiro que têm para actividade e tendo em conta os miúdos que têm...*”
- Amarelo 2, diz-nos que em reunião de educadores com a Direcção é eleita uma equipa de dois educadores para organização de actividades de dois fins-de-semana (sábados) de cada mês. Refere-nos que os restantes fins-de-semana do mês “... *somos nós que*

*nos organizamos com os miúdos da nossa casa, do nosso lar, ou que vamos ao cinema, ou que ficamos por aqui... ”. Refere-nos que numa tentativa dos educandos perceberem o funcionamento de uma família “... têm momentos que ficam em casa, que jogam playstation, que vêem televisão, portanto, privilegiamos também, essa parte.”.*

- Vermelho 1, refere-nos que mensalmente são eleitos 2 educadores que têm a responsabilidade de organizar as actividades.
- Vermelho 2, refere-nos que as actividades “... são desenvolvidas em função da época do ano, dos acontecimentos ou dos eventos que estejam a ser propostos na comunidade”. Refere-nos que existe uma equipa “mensal, designada por parte da Direcção do Colégio, através de voluntariado, de dois educadores que, habitualmente, organizam uma ou duas actividades por mês para serem dinamizadas ao fim de semana com os educandos que ficam...”.
- Laranja 1, refere-nos que as actividades de fim-de-semana são organizadas, mensalmente, por dois educadores nomeados que têm em conta a população de todos os lares.
- Laranja 2, refere-nos que dois educadores de diferentes lares organizam em conjunto actividades de fim-de-semana – a participação dos educandos é de carácter meritório. À excepção das actividades organizadas pela equipa de educadores, os educadores de cada lar “... têm liberdade, pronto, para... participar em qualquer evento com os miúdos, quer dizer, um cinema ou uma exposição...”.

Os educadores explicam-nos como são organizadas as colónias de férias dos educandos:

- Azul 1, diz-nos que ultimamente as colónias de férias são realizadas por entidades externas à CPL em que os educandos se juntam a outros jovens de outros lugares do país. Esporadicamente são propostas e organizadas colónias pelos educadores em que estes fazem os contactos: 1 educador de cada lar leva a seu cargo alguns educandos do seu lar e vão para algum sítio.
- Azul 2, diz-nos que, actualmente, os educadores não organizam colónias de férias, esta cabe a empresas exteriores à CPL: a Direcção dá instruções aos educadores sobre a forma destes incluírem os jovens nas actividades: tratam da parte burocrática e decidem quais os jovens participantes. Refere-nos que os educadores organizam uma colónia de

ferias mas que, no fundo é a direcção que organiza tudo porque decorre em instalações da CPL (Areia Branca): os educadores solicitam os géneros alimentares, os medicamentos e organizam documentação dos jovens. Refere-nos que, antigamente, tinham que organizar tudo o que respeitava à colónia de ferias: arranjar sítio, transporte, etc.

- Verde 1, refere-nos que uma equipa de 2 ou 3 educadores organiza as colónias abertas: *“É ir e vir todos os dias à praia ou ao campo, actividades fora do colégio.”*. Refere-nos que os educandos mais novos são integrados em colónias fechadas organizadas por empresas exteriores à CPL.
- Verde 2, refere-nos que alguns educandos passam a totalidade das férias em suas casas. Refere-nos que outros educandos passam uma parte das férias em casa e outra parte no lar. Refere-nos que algumas colónias de férias são organizadas pelos educadores. Refere-nos que outras colónias de férias são decididas pela Direcção e que os alunos são inscritos mediante as idades.
- Amarelo 1, diz-nos que *“... não sei responder muito bem.”*. Refere-nos que *“Há as colónias abertas, há as colónias fechadas mas penso que é uma equipa de educadores que organiza...”*
- Amarelo 2, refere-nos que os educandos *“... 15 dias de Julho e 15 dias de Agosto vão para colónias abertas... dormem no lar mas vão e vêm todos os dias...”* organizadas por educadores de internato. Refere-nos que *“Os outros 15 dias, portanto, o mês de Julho e o mês de Agosto, são empresas exteriores à Casa Pia que organizam ... colónias fechadas...”*
- Vermelho 1, refere-nos que as colónias de ferias são organizadas por empresas exteriores à CPL – os educadores apenas organizam os pertences dos educandos. O colégio organiza colónias abertas através de uma equipa de educadores de internato.
- Vermelho 2, refere-nos que fazem colónias abertas e colónias fechadas. Diz-nos que as colónias fechadas *“... são dinamizadas pela Direcção. A Direcção estabelece protocolos com entidades ou com empresas...”*. Diz-nos que pelas colónias abertas (15 dias, feitas em 2 períodos) *“... são responsáveis 2 educadores... voluntários, onde organizam um conjunto de actividades que permitam aos miúdos ocupar os tempos livres...”*.

- Laranja 1, diz-nos que as colónias de férias tentam enquadrar os jovens em actividades diferentes das que têm durante o ano inteiro: actividades de “...*de praia ou de campo...*”.
- Laranja 2, refere-nos que actualmente as colónias de férias são organizadas por empresas exteriores à CPL. Refere-nos que os educadores dos lares organizam colónias abertas “... *saídas diárias, desde a praia a outros... a outros recintos...*”.

Em relação a festas organizadas pelos lares, todos os educadores nos dizem que são organizadas algumas festas, como por exemplo de Natal, de Fim de Ano, de Carnaval, de Aniversários, Festa de 3 de Julho (fundação da CPL); Festa de Halloween; Baile de Máscaras; Festa de *Hip Hop*; Dia da Mãe, etc.

- Verde 1, refere-nos que os lares realizam festas “... *sem motivo nenhum mas que o motivo seja a concentração de miúdos e o bem-estar deles.*”
- Verde 2, refere-nos festas realizadas com o intuito dos jovens se aproximarem e terem bem-estar, sem nenhum motivo em particular.
- Amarelo 2, refere-nos a Festa de Natal em que os educandos vêm ao lar e as famílias são convidadas.
- Vermelho 2, refere-nos que “... *sempre que o colégio dinamiza alguma festa, o lar participa nessa mesma festa.*”. Refere-nos que se trata de “...*acontecimentos pontuais.*”
- Laranja 1, diz-nos que “...*há festas, há actividades, normalmente em períodos de férias*”.
- Laranja 2, refere-nos que os diferentes lares organizam actividades lúdicas em conjunto para comemorar determinados dias – “*Sempre com a ajuda também da equipa técnica que tem estado sempre a ajudar e a fomentar também esse espírito. ...para quebrar um pouco também o ritmo do dia a dia escolar.*”.

Sobre a forma como são comemorados os aniversários das crianças/jovens acolhidos nos lares, os educadores esclarecem-nos:

- Azul 1, refere-nos que a comemoração é feita no lar: os educadores pedem um bolo de aniversário, cantam os parabéns e o jovem recebe, nesse mês, um dinheiro extra,

conforme a idade, para comprar o seu presente. Normalmente, não é hábito serem convidadas pessoas estranhas ao lar na comemoração dos aniversários.

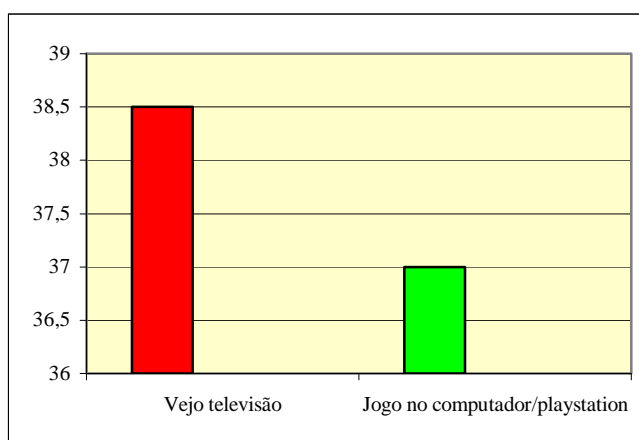
- Azul 2, diz-nos que os educadores pedem um bolo de aniversário e todos cantam os parabéns. Diz-nos que tem o cuidado de promover a troca de tarefas com outros colegas do aniversariante para que seja um dia especial e diferente para o aniversariante.
- Verde 1, refere-nos que a celebração dos aniversários é feita, essencialmente, pelos educandos do lar, mas que estes podem convidar amigos dos outros lares – quando os amigos não podem vir ao lar o aniversariante leva fatias de bolo aos outros lares: *“É muito raro receberem prendas de aniversário.”* – *“... eles por fazerem anos recebem dinheiro da Casa Pia ... e eles preferem ter o dinheiro para gastarem em coisas deles do dia a dia,...”*
- Verde 2, diz-nos que a celebração dos aniversários é feita com educandos do próprio lar e eventuais convidados dos lares vizinhos: cantam os parabéns e cortam o bolo. Refere-nos que é muito raro os educandos receberem prendas de aniversário: nos aniversários recebem dinheiro extra da Casa Pia e eles preferem dessa forma porque podem gastar o dinheiro como querem.
- Amarelo 1, refere-nos que os educandos recebem uma verba extra, compram um bolo e cantam os parabéns.
- Amarelo 2, refere-nos que há um bolo de aniversários e são cantados os *“parabéns”*, *“Chama-se um ou outro miúdo aí dos lares ao lado ... eles recebem uma verba, ... que a podem levantar na sua totalidade para poderem comprar o que entenderem.”*. Pensa que deviam convidar colegas da escola dos educandos para as festas de aniversário.
- Vermelho 1, diz-nos que *“Se eles estão em casa é feito com a família. Se é durante a semana, geralmente, existe sempre o bolo de aniversário e estamos todos presentes para cantar os parabéns e apagar o bolo. Eles podem convidar um ou dois amigos, também não muitos porque nós já somos tantos...”*. Explica-nos: *“Se é no fim-de-semana e se eles estão cá pode-se fazer uma festinha, quer com amigos de fora, quer com amigos dos outros lares, quer os que estão cá dentro.”*
- Vermelho 2, refere-nos que as crianças/jovens recebem *“... uma verba para comprar uma prenda. Poderá ser ele a comprá-la ou um colega a fazer-lhe a surpresa. Existe*



*um bolo de aniversário. Poderá haver a atenção por parte da senhora de apoio na confecção de algum alimento mais particular nesse dia, e são cantados os parabéns, e há uma dedicação mais particular a esse miúdo nesse dia.”*

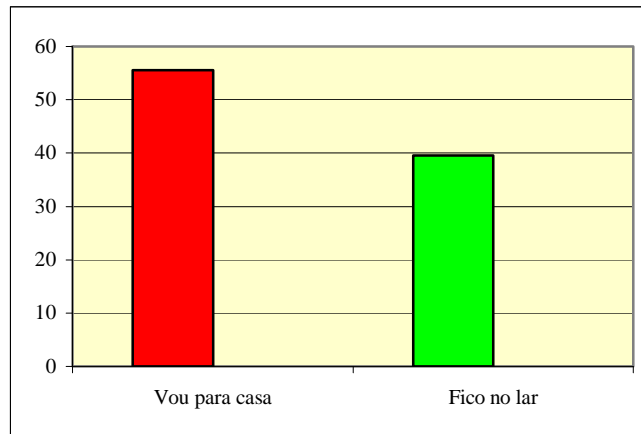
- Laranja 1, refere-nos que é feita uma festa no lar “...no dia do aniversário, onde todos os alunos do lar participam...”.
- Laranja 2, refere-nos que os educadores pedem um bolo de aniversário; cantam os parabéns. Diz-nos que por a maioria dos aniversários coincidir com dias de aulas “... não é possível fazer a festa de convite dos amigos, mas é celebrada sempre com os elementos do lar e com os educadores que estão presentes e com o monitor”. Refere-nos que o pode convidar uma pessoa que queira exterior ao lar. A festa é feita depois do jantar.

38,5% dos educandos dizem-nos que quando ficam no lar ao fim de semana “**vêm televisão**”, enquanto 37% nos refere “**jogo no computador/playstation**” (gráfico 62).



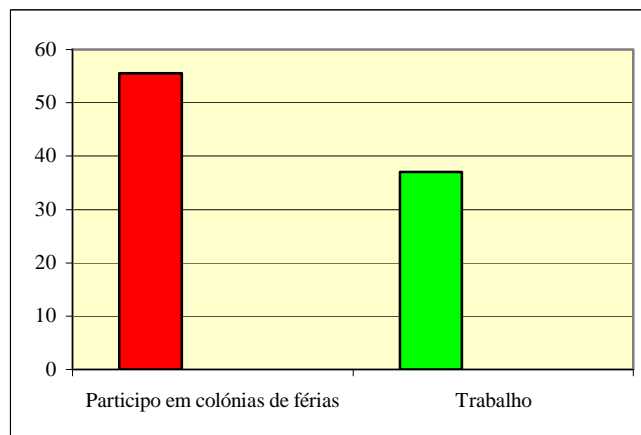
**Gráfico 62**

55,5% dos educandos dizem-nos que “vão para casa durante as férias” e uma percentagem de 39,5% “nas férias ficam nos lares” (gráfico 63).



**Gráfico 63**

55,5% dos educandos dizem-nos que nas férias “participam em Colónias de Férias”, enquanto 37% nos referem que “trabalham” (gráfico 64).



**Gráfico 64**

### **3.1.9 A Relação Educadores/Formação Profissional e Profissão**

Sobre a questão basilar “O que é ser educador de lar?” os dez profissionais dão-nos as suas percepções:

- Azul 1, sente que é ser mãe, embora saiba que o não é, das crianças/jovens que tem à sua guarda; é dar-lhes educação, carinho, atenção, limites, etc. Considera que sobre isto

não pode haver confusão na cabeça das crianças/jovens: mãe e educadora. Pensa que este trabalho só pode ser comparado ao trabalho que um pai ou uma mãe têm com os filhos.

- Azul 2, considera que é ser uma pessoa permanentemente disponível que goste do que faz e *“é quase ter esta primeira família e a segunda como opção, a tua como opção”*. Considera que este trabalho consome muito tempo aos educadores porque é muito absorvente – estão em casa ou de férias mas sempre em contacto com os educadores.
- Verde 1, pensa que é um grande desafio e um grande envolvimento na vida dos educandos.
- Verde 2, considera que *“é fazer um acompanhamento aos educandos em diversas situações”*; - saúde, família, escolar – no quotidiano. Pensa que *“...o acompanhamento social é importante...”*.
- Amarelo 1, diz-nos que *“Fundamentalmente é educar. Dar-lhes um sentido e dar-lhes uma imagem daquilo que eles não tiveram lá de onde vieram. Inculcar-lhes uma personalidade. Inculcar regras, normas, respeito, bom comportamento, tudo o que eles não tiveram.”*; *“... Acompanhá-los nas tarefas, acompanha-los no estudo, fazer um acompanhamento mais ao pormenor, mais perto, mais individualizado...”*. Pensa que *“um educador ... não é um amigo, nunca pode passar por aí, porque amigos eles têm muitos.”*
- Amarelo 2, pensa que é *“... ser pai e mãe mas de forma profissional. ...é tentar-lhes transmitir o carinho, tentar dar-lhes carinho mas, ao mesmo tempo, encaminhá-los para a educação. Lá está, é o acompanhamento, aquela parte mais técnica, o acompanhamento bio-psico-social, que no fundo é tudo. ...é ajudá-lo a encontrar um projecto para o futuro. É ajuda-lo a ser um homem melhor. ...no lar que faze-lo cumprir regras.”*
- Vermelho 1, pensa que ser educador de lar é fazer tudo e estar disponível para tudo nos bons e maus momentos e ser participativo, dando-lhes acompanhamento e *“...defende-los... sempre!”*
- Vermelho 2, pensa que o educador é quem, em conjunto com outros profissionais, educa, apoia os educandos no lar, o mais *“... próximo possível, de uma família para que haja um suporte contínuo aos miúdos a todos os níveis.”*

- Laranja 1, considera que é uma profissão muito exigente que pode levar os educadores a abdicarem da sua vida pessoal em função do lar.
- Laranja 2, pensa que “...um educador de lar acaba por ser a pessoa que tem que acompanhar todas as necessidades da população alvo”.

Sobre o perfil adequado no desempenho dos educadores de lar os profissionais abordados revelam as seguintes percepções:

- Azul 1, diz-nos que o educador de internato deve ter, essencialmente, bom senso, independentemente da formação académica que possua; considera que “*bom senso*” tem a ver com equilíbrio e coerência. O educador deve ter capacidade para criar laços afectivos e ser firme e rígido porque estes jovens “...precisam muito de regras para saberem os limites”; deve ter capacidade de decisão, de intervenção (muito rápida para lidar com as situações no momento), inteligência e paciência. Acha que há pessoas com o 12º ano, sem qualquer formação específica, que podem fazer este trabalho. Refere-nos que é importante a pessoa (educador) ter vocação, gostar deste trabalho porque é um trabalho muito exigente a nível psicológico que retira tempo à vida particular; é preciso haver dedicação.
- Azul 2, pensa que é difícil falar sobre isso. Diz-nos que tem que ser humilde, amigo, confidente, imparcial, disponível, são de personalidade e de espírito, alegre. Refere-nos que quando se começa este trabalho nunca se sabe se se vai ser bom educador – só o tempo o dirá: as relações que se conseguem estabelecer com colegas, educandos, com o lar, com a Direcção, etc.
- Verde 1, considera que o perfil adequado no desempenho dos educadores de lar se relaciona com gostar de estar com crianças, sensibilidade para a relação, entrega e boa formação a nível pessoal.
- Verde 2, considera que os educadores devem ser compreensivos, devem ter alta auto-estima e uma alta resistência à frustração. Pensa que os educadores devem ter uma presença de autoridade sem ser autoritários. Advoga que devem saber-se aproximar-se dos educandos para saber os seus problemas.
- Amarelo 1, considera que é importante “*Estarem formados na área de intervenção específica...*” – “... as bases, os alicerces, acho que é imprescindível ter, pois claro, a

*partir do momento em que se começa a trabalhar ter-se sempre formação, uma formação contínua.”*

- Amarelo 2, pensa que é importante ter “... *muita paciência... Tens que saber ouvir... ouvir... ouvir... ouvir e depois, opinar.*”; ser profissional: “*Eu acho que uma pessoa ser profissional é meio caminho andado para as coisas correrem bem.*”; “... *dás um bocadinho da tua pessoa, de afecto porque tu podes ser profissional e ser uma pessoa afectuosa.*” Pensa que “*Não podes é criar relações de empatia de tal forma grandes que deixes o profissionalismo de lado e que sejas “o amigo”...que desças ao nível deles.*”. Diz-nos que “*Nós, às vezes, temos necessidade de descer ao nível deles mas há que descer ao nível deles com discernimento que: “eu vou descer ao nível deles para o agarrar mas depois eu consigo voltar e consigo ter um fio condutor que me leve a...”*”
- Vermelho 1, considera que é complicado definir um perfil adequado. Pensa que o educador porque é adulto deve ser o mais coerente possível, disponível, honesto e responsável na relação com os jovens o que não passa “...*só pelas habilitações, passa muito também pelas experiências...*”.
- Vermelho 2, considera que é difícil definir um perfil adequado. Refere-nos como importante: a motivação, os conhecimentos técnicos, a disponibilidade, a ambição, a resiliência e “... *que acredite nos miúdos, que tenha uma expectativa bem grande para trabalhar com eles.*”.
- Laranja 1, considera que deveriam ser profissionais com formação em ciências da educação: psicologia, serviço social, etc.
- Laranja 2, pensa que é complicado definir o perfil adequado no desempenho dos Educadores de lar. Considera que os educadores devem ser carinhosos, sensíveis e disponíveis para “...*saber ouvir e dar resposta a estes miúdos...*”

Os educadores justificam da seguinte maneira a sua opção profissional:

- Azul 1, pensa que aconteceu por acaso: na altura não sabia muito sobre a vida em internato. Na altura precisava de emprego, viu um anúncio e concorreu – mas gosta muito daquilo que faz.

- Azul 2, confessa-nos que, na altura, foi a oportunidade de emprego que lhe surgiu. Actualmente pensa que não conseguiria ter outro emprego porque está muito apegado ao lar.
- Verde 1, refere-nos que se sente em consonância com esta área – *“O lado humano, social, e de solidariedade, no fundo.”*
- Verde 2, diz-nos que fez esta opção profissional porque sempre gostou muito de educação enquanto *“construção da própria pessoa, do seu dia a dia, da sua personalidade”* e fascina-o *“poder ajudar estes miúdos a isso”*.
- Amarelo 1, refere-nos que não fez esta escolha *“... apareceu a oportunidade...”* – *“Era para vir para a equipa técnica.”*
- Amarelo 2, refere-nos *“Por um gosto mesmo. Porque eu não me vejo a trabalhar noutra área... é mesmo a minha área de eleição.”*
- Vermelho 1, considera que escolheu esta via profissional porque sempre gostou de trabalhar com crianças e porque esteve ligada ao escutismo – porque *“gosto de ser dinâmica, gosto de fazer coisas, não gosto de estar fechada”*.
- Vermelho 2, refere-nos que fez formação académica na área *“... é o prolongamento de uma área que me dá prazer trabalhar. Gosto muito de trabalhar ao nível das relações interpessoais, e se calhar, tenho algum altruísmo e gosto de estar próximo das pessoas.”*
- Laranja 1, escolheu esta via profissional, na altura, porque foi um desafio *“...e depois de um desafio, às vezes passa para um gosto e de gosto passa para uma necessidade e de uma necessidade passa para uma profissão...”*.
- Laranja 2, refere-nos que foi pelo facto de não ter conseguido emprego na sua área (Psicologia Educacional). Diz-nos que gosta muito do que faz porque *“... tou a fazer um trabalho na prática que é muito gratificante e que, se calhar, se tivesse esse trabalho de gabinete nunca me enriqueceria tanto”*

Interrogados sobre a adequação do número de educadores (5) a laborar presentemente em cada um dos equipamentos, os 10 profissionais respondentes demonstram as seguintes percepções:

- Azul 1, considera que 5 educadores são um número adequado tendo em conta a necessidade de assegurarem as 24 H. Considera que 5 educadores são muitas pessoas para trabalharem com as crianças/jovens porque são 5 personalidades diferentes e porque, às vezes, têm pontos de vista diferentes sobre as situações e agem e reagem de formas diferentes. Diz-nos que os 5 educadores tentam seguir uma linha orientadora comum referente ao modo de actuação porque é importante para as crianças/jovens poderem contar com coerência e estabilidade. Refere-nos que o facto dos educadores trabalharem por turnos os leva a não estarem em presença dos colegas tantas vezes quantas as necessárias – comunicam através do “livro de ocorrências” e por telefone mesmo fora das horas de serviço.
- Azul 2, considera que é o número essencial para praticarem o horário que lhes foi proposto. Considera que são muitos mas que se encontram pouco devido à rotatividade de horários. Considera que é difícil trabalharem com colegas que não encontram com frequência e que para colmatar isso contactam via telefone e através do livro de ocorrências (passagem de serviço). Já trabalhou com 3 educadores, com quatro educadores e, agora, com 5 educadores: considera que antes de terem que fazer as noites tudo era mais fácil porque os educadores passavam mais tempo no lar e interagem mais.
- Verde 1, em termos da relação educadores-educandos considera que é um número suficiente e que “*sobeja*” – pensa que “... *há muita partilha, por muitos educadores...*”. Refere-nos que em equipas de 3 educadores o acompanhamento aos educandos “... *era muito maior, estávamos mais vezes com eles, partilhávamos muito mais as experiências deles, do que agora com 5.*”. Refere-nos que devido ao facto dos educadores terem que fazer noites há rotatividade destes pelos turnos pelo que se perde “*bocadinho a continuidade*”. Em termos de horários dos educadores, 5 não é um número suficiente para assegurar as 24h no lar.
- Verde 2, considera que é um número adequado “...*em relação à relação pedagógica*”. Pensa que deveria haver mais um ou dois educadores *devido “...aos horários que os educadores praticam”*.
- Amarelo 1, considera que é um numero adequado.

- Amarelo 2, considera “... o número adequado na realidade (*Lar Amarelo*), porque tem 10 miúdos.”. Pensa que se fossem 18 ou 20 educandos deveriam ser 6 educadores – “*Ou então continuávamos com os 5 elementos mas abdicando do educador da noite que isso é que não me faz sentido nenhum.*”. Pensa que os educadores durante a noite não fazem trabalho educativo: “*As noites, nesse caso, seriam feitas por, se calhar, pessoal não qualificado...*”. Pensa que “*Não há necessidade de haver um pessoal com formação superior...*” a fazer noites.
- Vermelho 1, pensa que 5 educadores são um número muito elevado porque são 5 personalidades diferentes o que “...*baralha muitas vezes os jovens...*” e o que os leva a que “...*joguem ainda mais com o adulto...*”. Diz-nos que os horários dos educadores desfavorecem as relações entre educadores e educandos e entre educadores. Tendo em conta os horários dos educadores, pensa que é necessário serem 5 educadores. Refere-nos que o facto de fazerem registos no “livro de ocorrências” não é suficiente: porque há diferentes formas de escrever e de interpretar o que pode gerar conflitos entre os educadores.
- Vermelho 2, considera que “*Para lidar com os miúdos ... 5 educadores é mais que suficiente.*”. Refere-nos que “... *a forma como os educadores estão dispostos ao nível dos horários, não é o mais correcto. Faz com que estejam muitos educadores a trabalhar em turnos sozinhos e acaba por haver sempre falta de recursos...*”.
- Laranja 1, considera que é um número adequado atendendo ao horário que os educadores praticam.
- Laranja 2, considera que 5 educadores não são um número suficiente para assegurar as 24h no lar por tal os educadores fazem horas a mais. No sentido de se fazer uma cobertura das 24h, pensa que deveriam existir 6 educadores.

Todos os educadores entrevistados (10) consideram importante que haja educadores do sexo feminino e do sexo masculino nos lares e Verde 2 considera “...*extremamente importante*”. Assim, os motivos que os levam a convergir em relação a essa importância são:

- Azul 1, considera que tem que haver as duas referências (masculina e feminina) para as crianças/jovens. Defende que a maior parte dos rapazes têm dificuldade em lidar com a



figura feminina – o tem a ver com a própria vivência deles; outros têm dificuldade em lidar com a figura masculina – embora sejam menos. Refere-nos que os horários dos educadores estão organizados para que no “horário nobre” estejam pessoas de ambos os sexos.

- Azul 2, considera que a existência de educadores dos dois gêneros é mais próxima de um ambiente familiar normal porque são as referências mais aptas para esclarecer algumas questões – embora possam haver famílias monoparentais.
- Verde 1, considera que tem que haver, para os educandos, referências dos 2 gêneros.
- Verde 2, pensa que os educadores são a “...*representação parental para os alunos...*”, “...*o que permite dar um tipo de atenção diferenciada...*”.
- Amarelo 1, refere-nos que os educandos têm “... *uma relação diferente entre mulher e homem. Talvez porque a mulher ligam à figura materna, à mãe, se calhar, por terem sido negligenciados por parte da mãe que eles acabam por reagir de maneira diferente com mulher e com homem.*”. Refere-nos que “...*eu e as minhas colegas, se calhar, notamos mais e conflitos entre nós, que eles com os educadores homens e é muito importante haver homens. Tanto homens como mulheres...*” – “*A nível do respeito e da imposição e já não falo na força física. Quando as coisas estão no extremo a mulher não agarra, não ameaça, eles se calhar, são se sentem tão intimidados com a mulher como com um homem.*”
- Amarelo 2, pensa que “*Mesmo que a população seja toda masculina ou toda feminina, porque para nós crescermos ... para que a maturidade atinja algum grau, é muito necessário termos uma referência feminina e uma referência masculina. Eu acho que ninguém cresce de forma saudável se só tiver referências masculinas ou só femininas.*”.
- Vermelho 1, pensa que os educadores de ambos os gêneros são uma referência para os educandos, embora não substituam o pai e a mãe.
- Vermelho 2, considera que são modelos e referências para os educandos.
- Laranja 1, refere-nos que é o modelo que mais se aproxima de uma família e sociedade normal.
- Laranja 2, pensa que “...*é importante haver a referência dos dois gêneros sexuais...*” no sentido de se darem respostas diversas conforme o género dos educandos. Pensa que

devem ser conjugadas as diferentes “...formas de estar e das pessoas dos vários sexos...” para se atender às diversas necessidades dos educandos.

Sobre a existência de lares de coeducação em que coexistem os dois gêneros (Lar Vermelho e Lar Laranja), os 10 educadores abrangidos por este estudo dão-nos as suas percepções:

- Azul 1, considera que é muito importante e saudável a coexistência de género porque se aproxima mais de um modelo de uma família “*considerada normal*”: a existência de referências masculinas e femininas.
- Azul 2, considera importante os lares serem mistos. Já trabalhou em lar masculino e em lar misto e considera mais saudáveis os lares mistos.
- Verde 1, considera que é uma mais valia, apesar de sempre ter trabalhado com educandos do género masculino. Pensa que “... *há uma partilha diferente de vivências...*”.
- Verde 2, considera que é benéfico e saudável haver coexistência de género.
- Amarelo 1, diz-nos que considera importante mas “... *quando chegam a esta fase acho que seria muito complicado juntar raparigas com rapazes.*” (adolescência).
- Amarelo 2, considera que é paradoxal “... *porque se por um lado é muito positivo teres meninos e meninas, por outro lado também é um risco...*”. Pensa que “... *há sempre aquela fase que há sempre os interesses, há sempre aproximações, há sempre o confundir de uma amizade com um namoro e isso depois é muito complicado de se manter numa casa.*”. Pensa que é positivo a coexistência de género, em relação à sexualidade, porque “... *se fala mais abertamente desses assuntos, eles já têm noção. ...já vêem as coisas de forma diferente, de forma natural...*”.
- Vermelho 1, considera positivo a coexistência de géneros no mesmo lar desde que seja desde pequenos, porque a partir dos 10, 12 anos começa a “*descoberta do corpo*” e os “*namoriscos*” e não têm uma relação de “*quase como irmãos*”. Pensa que os educandos se respeitam mutuamente. Pensa que é positivo terem os quartos separados por andares como acontece neste lar.
- Vermelho 2, considera correcto “... *parece-me que é equilibrado e é saudável*”. Refere-nos que na adolescência “... *as raparigas acabam por ser mais contentoras e*

*são mais, se calhar, organizadas e responsáveis, e por sua vez isso também traz um modelo, para os rapazes.”*

- Laranja 1, considera que os lares devem ser mistos porque é o mais parecido com a família e com a sociedade. Pensa que não se deve fazer discriminação de género no sentido de haver lares com um só sexo.
- Laranja 2, pensa que até aos 14, 15 anos podem coexistir no mesmo espaço – é a favor dos lares mistos. A partir dos 14, 15 anos pensa que os lares devem ter um só género a não ser que fossem fisicamente estruturados de forma a haver uma divisão de género porque *“São as fases mais complicadas da adolescência que podem despoletar os tais interesses sexuais”*.

As convicções dos educadores quanto à heterogeneidade etária entre as crianças/jovens acolhidos nos lares é-nos transmitida do seguinte modo:

- Azul 1, considera que deve haver heterogeneidade etária mas que isso depende as problemáticas manifestadas pelas crianças/jovens. Refere-nos que a homogeneidade etária facilita o trabalho dos educadores porque lhes permite concentrarem-se mais nas idades próximas e abrangerem todos os jovens. Pensa que, se coexistirem diferentes idades, a atenção por parte dos educadores terá que ser diferenciada em função das necessidades das diferentes idades. Pensa que o facto de haver heterogeneidade de idades facilita o trabalho aos educadores mas que pode não ser o mais saudável para as crianças/jovens porque para estes é importante conviver com “irmãos” mais novos e mais velhos.
- Azul 2, considera que é positivo haver heterogeneidade de idades, mas diz que o trabalho e o discurso dos educadores com as crianças/jovens é mais objectivo se as idades forem aproximadas. Se houver idades díspares pensa que o grupo fica “partido” em termos de actividades, conversas, acompanhamento ao estudo. Pensa que é mais fácil para os educadores trabalharem com grupos que frequentam níveis escolares aproximados.
- Verde 1, pensa que as idades devem ser díspares mas que isso depende *“... do número de miúdos que são mais velhos ou de miúdos que são mais novos, numa forma geral devem ser metade por metade.”*

- Verde 2, pensa que é importante haver heterogeneidade de idades. Pensa que é negativo porque *“os vícios dos mais velhos passam para os mais novos”*.
- Amarelo 1, refere-nos que não há heterogeneidade de idades neste lar: *“É mais naquela 14-18, por aí...”*. Refere-nos que teve *“... experiencia de trabalhar com idades bastante discrepantes e era complicado, muito complicado gerir determinadas situações...”*. Pensa que os educandos mais velhos influenciam negativamente os educandos mais novos: *“Se os mais velhos se portam mal é natural que eles vão por esses caminhos...”*
- Amarelo 2, pensa que *“... se for idades muito díspares eu acho que não se torna assim tão positivo.”*. Pensa que *“... tens um discurso diferente com um mais velho com que tens com um mais novo.”*. Considera que *“... eles não conseguem fazer a distinção entre a idade dos mais velhos e eles, porque se estão no mesmo lar acham que têm os mesmos direitos e isso, para os miúdos, eu acho que se torna muito complicado.”*. Pensa que é importante haver *“... heterogeneidade de idades mas não, por exemplo, 9 anos com um de 18...”*. Pensa que é importante haver idades próximas *“... mas sendo na mesma portanto, mais novos e mais velhos.”*. Pensa que *“... não podemos ter a pretensão de comparar isto a uma casa. Porque uma coisa é nós termos 2, 3, 4 ou até mesmo 5 filhos em casa, outra coisa é termos 16, termos 17 e termos 18. É completamente diferente. ... Mas isto aqui é uma instituição, é um lar, não é uma casa, é diferente. Quer a gente queira, quer não, isto é diferente.”*
- Vermelho 1, considera que os educandos deveriam ter uma idade próxima e que deveriam vir para o lar o mais novos possível para que houvesse um melhor trabalho. Pensa que a heterogeneidade de idades é positiva *“...porque responsabiliza o mais velho em relação ao mais novo...”*.
- Vermelho 2, pensa que *“Se houver uma diferença entre as faixas etárias de mais de 4 anos torna-se difícil de trabalhar com os miúdos... no desenvolvimento de actividades, até nas ocupações dos espaços, e os cuidados a ter...”*. Diz-nos que *“Não me parece que seja o mais correcto.”*
- Laranja 1, pensa que é positivo que haja uma diversidade de idades no mesmo espaço *“...para as crianças crescerem como se fosse numa família normal...”*.

- Laranja 2, considera que é positivo *“é muito importante os miúdos, os mais pequenos conviverem com os miúdos de meia-idade e com alguns mais velhos. Acho que há uma aquisição... há uma aprendizagem de ambas as partes”*.

Indagados com a questão: *“Considera importante que os Educadores tenham formação académica superior?”* e *“Porquê?”*, os educadores respondem-nos da seguinte maneira:

- Azul 1, considera importante e não considera importante. Considera que para se ser educador não é necessário ter um curso superior, mas antes outras qualidades.
- Azul 2, considera que é uma mais-valia. Pensa que ter formação académica superior não deve ser uma imposição para se ser educador porque considera que há bons educadores, sem formação superior, que são bons profissionais. Considera que os novos educadores, que entraram nos últimos anos com habilitações superiores, trouxeram ensinamentos aos que já eram educadores mas que, também, os que já exerciam, aprenderam algumas coisas – houve troca de experiências e de conhecimentos que contribuíram para um melhor trabalho.
- Verde 1, considera que é importante porque também isso *“... faz parte do amadurecimento de uma pessoa.”*
- Verde 2, considera que não é importante *“mas...”* pensa que *“...ajuda muito na visão das situações que se colocam...”*
- Amarelo 1, considera que sim. Pensa que é importante *“... percebermos quando um comportamento, às vezes, ocorre, percebermos... termos umas bases teóricas.”*; *“... para perceber porque é que um comportamento ocorre, se um determinado miúdo tem uma patologia, perceber o que é que faz manifestar, o que é que não faz, como é que se trata...”*
- Amarelo 2, considera que sim. Considera que era importante *“... as pessoas que já cá estão há mais tempo... fazer-lhes uma reciclagem, dar-lhes uma... acções de formação, se calhar, mais... para poderem progredir a nível de estudos porque é importante... Para acompanhar estes miúdos em determinadas coisas é importante sabermos mais um bocadinho, termos mais alguns conhecimentos. Digo até mesmo a nível escolar porque cada vez eles nos apresentam coisas mais complicadas a nível*

*escolar e que nós temos que conseguir dar mais resposta, e até mesmo a nível das relações sociais é importante, também, termos formação nessa área...”.*

- Vermelho 1, pensa que o ideal seria que os educadores tivessem *“a experiência e a formação”*. Pensa que o fundamental *“...é a formação da pessoa”*.
- Vermelho 2, considera que é importante os educadores terem conhecimentos e que estes *“... podem advir muito da formação superior.”*. Pensa que é importante que os educadores tenham muitos conhecimentos para que tenham *“... uma abordagem mais técnica e teórica sobre os problemas”*. Pensa que há bons educadores sem formação superior.
- Laranja 1, considera que é importante uma formação académica superior. Considera que a teoria e a prática são complementares e *“...todos têm que aprender com todos”*.
- Laranja 2, considera que *“...a formação nunca é demais...”* e que é importante a formação ser superior *“...para se especializar numa área...”*. Considera *“... que é importante haver especializações das pessoas, realmente tentarem investir e obter conhecimentos direccionados para a área em que estão a trabalhar”*. Pensa que a formação superior diversificada (profissionais com formação em áreas diferentes) traz *“mais valias”*. E que é preciso *“...conjugam os saberes, e os estares...”*. Refere-nos que há educadores sem formação académica superior que são bons profissionais porque têm saberes práticos que lhes advêm da experiência. Pensa que *“...a formação aqui é importante mas eu acho que a experiência é muito importante...”*

Quisemos saber se os entrevistados (10) consideram que a CPL faz promoção de formação contínua para a equipa educativa e de que tipo de formação se trata. Desta forma, as percepções dos nossos interlocutores são as seguintes:

- Azul 1, considera que têm sido promovidas algumas formações. Refere-nos que às acções de formação que são promovidas pela CPL os educadores são obrigados a ir porque há interesse da instituição. A CPL também divulga acções de formação externas. Frequentou acções de formação no domínio dos abusos sexuais de menores (PIPAS e outras); frequentou a acção de formação PET – *“treino de eficácia parental”*.
- Azul 2, diz-nos que, actualmente, a CPL não promove muita formação para os educadores. Embora vá chegando alguma informação sobre acções de formação não é

possível aos educadores usufruírem da mesma devido aos horários que praticam não se compadecerem com a sua frequência: para alguns poderem assistir a formação têm que alterar os horários. Refere-nos que, anos atrás, a CPL proporcionava mais acções de formação e era mais fácil aos educadores, embora fossem só três, participarem porque não tinham que fazer o horário da noite. Refere-nos que, actualmente, a formação é muito na linha dos abusos sexuais de menores porque houve um alarme e há uma grande preocupação em perceber os meandros. Diz-nos que anos atrás havia acções de formação sobre multiculturalidade e acolhimento de menores em internato.

- Verde 1, refere-nos que faz alguma formação mas que os educadores têm pouca informação sobre estas. Refere-nos que em anos anteriores havia mais acções de formação. Refere-nos acções de formação no âmbito do projecto PIPAS; comunidade; multiculturalidade.
- Verde 2, considera que há pouca formação contínua e que vai pouco ao encontro das necessidades dos educadores. Considera que os educadores têm “...*dificuldade em frequentar acções de formação devido à rotatividade de horários...*” e que a frequência de acções de formação pode prejudicar vida familiar dos educadores.
- Amarelo 1, considera que sim “... *bastante*”. Refere-nos que “*São mais direccionados para a área social, da intervenção social, dos abusos sexuais, a nível de diferenciação de culturas...*”, também já houve uma.
- Amarelo 2, considera que sim mas que é pouco. Pensa que os horários que os educadores praticam dificultam a participação destes nas acções de formação. Refere-nos que “*Já nos foi perguntado, várias vezes, que áreas, que temáticas, que intervenções é que nós gostaríamos de ter ou que tipo de ajuda não gostaríamos de ter, mas só agora é que se começa a ver que, realmente, tão a tentar dar resposta aos nossos pedidos...*”. Refere-nos a temática da sexualidade (PIPAS) como principal.
- Vermelho 1, diz-nos que ultimamente tem feito após alguns anos de estagnação. Refere-nos as áreas dos abusos sexuais, gestão de conflitos e informática
- Vermelho 2, considera que sim. Refere-nos que tem sido uma formação de base: “*São acções de formação a nível teórico-prático*”: abuso sexual, gestão de conflitos, introdução às novas tecnologias.

- Laranja 1, refere-nos que sim. Refere-nos que as formações são na área das ciências da educação e dos abusos sexuais e com temáticas relacionadas com a actividade profissional dos educadores
- Laranja 2, considera que a CPL divulga acções de formação. Pensa que é difícil aos educadores frequentá-las devido aos horários que praticam. Refere-nos que nalgumas acções de formação existe *“obrigatoriedade da nossa presença”* – *“...as mais relacionadas com os abusos sexuais de forma a nós, também, podermos fazer um trabalho de prevenção com os miúdos...”*. Destaca as formações no âmbito da saúde mental e do abuso sexual (PIPAS) – com convidados estrangeiros. Refere-nos que têm sido feitas palestras e grupos de discussão.

Quanto às vantagens e limitações de trabalhar por turnos, os educadores referem-nos:

- Azul 1, considera que há períodos em que os educadores não se encontram presencialmente. Pensa que é muito desgastante psicológica e fisicamente. Em relação aos educandos pensa que determinados turnos não favorecem o contacto educador-educando. Só nas semanas em que os educadores fazem tardes é que contactam mais com os educandos, depois o contacto perde-se um pouco e há que o retomar de novo.
- Azul 2, considera que as vantagens se relacionam com o facto dos educadores poderem estar com os educandos a qualquer hora. Pensa que as limitações são muitas: principalmente o facto dos educadores, de uma mesma equipa, se encontrarem pouco presencialmente e comunicarem muito por telefone e pelo livro de ocorrências.
- Verde 1, refere-nos que não têm outra hipótese dado que os lares funcionam 24h por dia. Pensa que no horário 0h-9h *“... é o horário que menos fazemos falta a nível pedagógico, e que seria muito mais aproveitado noutras situações.”*. Refere-nos *“Temos que saber gerir. Claro que a nível familiar não é muito bom, mas é uma questão de adaptação.”*
- Verde 2, considera que os turnos têm a vantagem dos educadores poderem tratar de assuntos pessoais em qualquer altura do dia. Considera que os turnos limitam porque os educadores quase não têm vida pessoal e têm horários diferentes dos seus familiares.
- Amarelo 1, diz-nos que *“A vantagem é que os miúdos estão cobertos, digamos, 24 horas por dia. Pronto, estão sempre a ser acompanhados e vigiados por nós.”*. Refere-



nos como limitação o facto dos educadores estarem muito tempo sem se verem: “*Há colegas que eu só vejo, quase, uma vez por semana.*”.

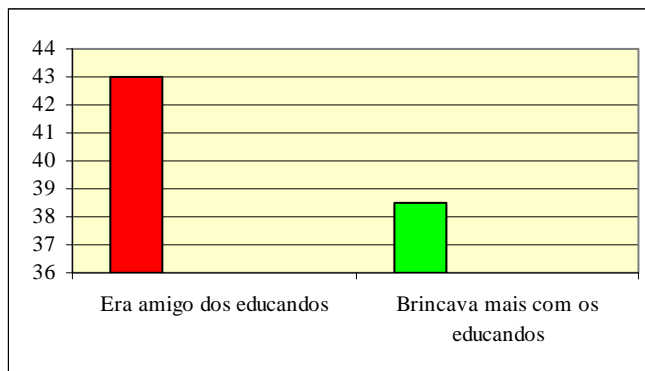
- Amarelo 2, refere-nos que os educadores têm a vantagem de ter mais tempo para a sua vida pessoal. Refere-nos como desvantagem o facto dos educadores trabalharem ao fim de semana. Para os educandos é desvantajoso porque “... *deixam de nos ver durante muito tempo. ...á torna-se difícil o trabalho...*”.
- Vermelho 1, não identifica vantagens em trabalhar por turnos devido aos horários que os educadores praticam, principalmente, no período entre as 0h e as 9h porque não é permitido aos educadores dormirem. Refere-nos que numa família os pais acordam para cuidar dos filhos sempre que estes precisam.
- Vermelho 2, refere-nos como vantagem “... *ter alguns tempos livres ao longo da semana. Permite-nos trabalhar em horários diferenciados.*”. Refere-nos como desvantagem: “... *existe uma saturação fisiológica, um desinvestimento e um desacompanhamento dalgumas situações, de alguns miúdos...*”; “... *alguns transtornos ao nível da vida pessoal...*”.
- Laranja 1, considera ser vantagem os educadores “...*percorrem os vários períodos de serviço e de trabalho que existem*”. As desvantagens relacionam-se com o desgaste que os educadores sofrem.
- Laranja 2, refere-nos que as vantagens se prendem com o facto dos educadores poderem tratar de assuntos privados em qualquer hora do dia. Refere-nos que considera que as desvantagens se relacionam com as “... *alterações dos turnos, sobretudo quando o turno das noites se mete pelo meio*”, porque é cansativo.

Sendo que as relações profissionais e pessoais da amostra podem ser importantes no sentido de podermos compreender melhor as dinâmicas de funcionamento dos equipamentos pusemos aos educadores a questão: “*Como é que os educadores se percebem nas relações inter-pares?*” – os entrevistados fornecem-nos as seguintes indicações:

- Azul 1, considera que entre alguns há relações de amizade que ultrapassam as relações profissionais. Enquanto educadores são colegas de trabalho que são frontais e dialogantes nas suas relações profissionais.

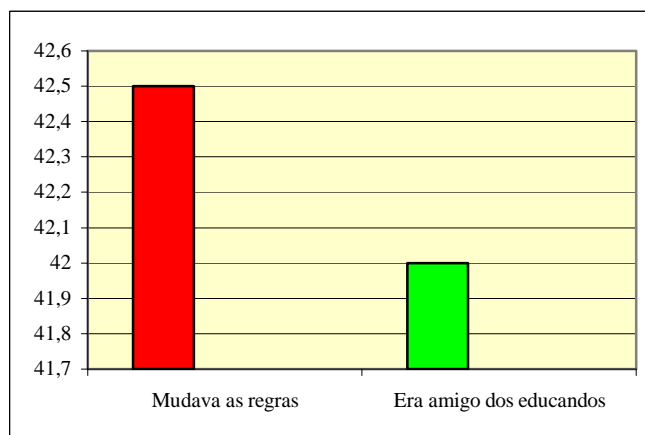
- Azul 2, considera que se percebem como uma equipa que tem que trabalhar enquanto tal para atingir objectivos que lhe são comuns e, por isso, delineiam estratégias que todos devem cumprir para que seja possível trabalhar em equipa.
- Verde 1, diz-nos que se percebem como pessoas diferentes mas com o mesmo objectivo comum – respeitam-se “... *mas acabar por haver um consenso e respeito pelas decisões de todos.*”.
- Verde 2, considera que se percebem bem: tentam entrar em consenso, trabalhando em conjunto para atingirem um fim comum e por isso discutem as estratégias.
- Amarelo 1, refere-nos que “*Acima de tudo tem que haver um espírito de equipa...*”; “*E temos que ser coerentes no tomar das decisões, quando impomos as regras.*”. Refere-nos que “... *às vezes, é complicado manter a coerência entre nós...*”.
- Amarelo 2, refere-nos “*Como colegas. ...eu vejo os meus colegas como uma mais valia, como pessoas que me complementam. Eu acho que é assim que nós nos temos que ver.*”
- Vermelho 1, considera que é complicado explicar porque são pessoas diferentes com experiências diferentes que tentam não ter conflitos mas que não é fácil por serem 5 pessoas. Refere-nos que não tem sido fácil a adaptação entre educadores devido à mobilidade a que têm sido sujeitos.
- Vermelho 2, refere-nos “*Como profissionais... que têm... uma tarefa, uma missão para cumprir que passa pela educação, pelo acompanhamento o mais próximo possível de... e ajudar no crescimento dos miúdos. Como colegas. Eu, pessoalmente, encaro o trabalho de uma forma muito profissional*”.
- Laranja 1, considera que entre os educadores há respeito e não há, devido a questões laborais (diferenças de carreiras e vencimentos), mas que, no geral, são unidos.
- Laranja 2, considera-se bem integrada neste lar. Refere-nos que sente muita admiração por duas colegas – sente-se apoiada e “ensinada”. Considera que os educadores têm formas de estar diferentes mas que se entendem para conversar sobre as questões do lar.

43% dos educandos se fossem educadores referem-nos que “*era amigo dos educandos*” e 38,5% diz-nos que “*brincava mais com os educandos*”, como podemos verificar através do gráfico 65.



**Gráfico 65**

42,5% dos educandos referem-nos que se fossem directores do lar “*mudavam as regras*” e 42% “*eram amigos dos educandos*”, como podemos ler no gráfico 66.



**Gráfico 66**

### **3.1.10 A Relação Educadores/Educandos**

Os educadores de internato auscultados, referem-nos que os conflitos que surgem com mais frequência na vida do lar e a forma como são sanados:

- Azul 1, diz-nos que os conflitos entre educadores e educandos relacionam-se com o facto dos educandos não cumprirem compromissos e não serem responsáveis – pode

haver conflito ou não consoante a situação e a medida que o educador tomar. Os conflitos entre educandos começam, muitas vezes, por “brincadeiras” que passam a insultos e a agressões físicas porque alguém ficou ofendido e reage negativamente. Os conflitos entre educadores e educandos são resolvidos, em primeira instância, pelo acatamento das decisões dos educadores: às vezes ficam amuados mas, depois, esquecem e passa; em segunda instância, os educadores tentam explicar o porquê de determinada decisão e o porquê do surgimento do conflito. Nos conflitos entre educandos, os educadores intervêm, numa primeira instância, separando os conflituosos, depois, são resolvidos através de uma conversa. Quando o conflito é muito grave e se perpetua os educadores dão conhecimento à Direcção do Colégio para uma tomada de decisão.

- Azul 2, considera que os conflitos que acontecem mais frequentemente entre os jovens se relacionam com roubos. Pensa que os jovens “*descarregam*”, por vezes, nos educadores os seus problemas mas que compreendem que os educadores os querem ajudar. Refere-nos que, muitas vezes, surgem sub-grupos entre os jovens porque uns não aceitam os outros e isso leva a conflitos. Diz-nos que o primeiro passo passa por uma conversa e, se necessário, por uma punição: em termos de tarefas, proibição de saírem ao fim de semana ou de ver televisão.
- Verde 1, refere-nos que os conflitos entre os educandos são resolvidos pelos próprios e que se relacionam com furtos entre estes e falta de respeito pelo espaço uns dos outros. Refere-nos que é difícil resolver os conflitos porque é raro haver flagrantes e os conflitos passam dos educandos para os educadores que não sabem como resolve-los.
- Verde 2, refere-nos que os conflitos mais frequentes “*...surgem ao nível do desempenho das tarefas do lar*”. Diz-nos que os educadores conversam com os educandos fazendo-os compreender “*...que é do interesse deles fazerem-nas...*”.
- Amarelo 1, refere-nos conflitos ao nível dos comportamentos “*Assaltos, entre eles, geram bastante conflito*”. Pensa que a resolução depende “*... do grau do conflito, da consequência que o conflito tem*”. Refere-nos que “*... o conflito resolve-se logo na altura em que ele é feito. ... Normalmente, conversa-se com eles, tem-se uma conversa, chama-se a atenção. Se for uma situação de violência, separa-se. Se for uma situação de roubos, por exemplo, isso acontece muitas vezes e nós tentamos explicar-lhes que*

*eles têm que tomar conta das coisas deles, não nos podemos responsabilizar pelos roubos. Se for uma situação mais grave, aí temos que dar conhecimento à direcção e, normalmente, é a direcção que aplica os castigos.”*

- Amarelo 2, refere-nos que na relação educador-educando os conflitos se prendem com o facto dos educadores quererem “... *fazer cumprir as regras...*”. Refere-nos que entre os educandos surgem conflitos que começam pela imitação dos programas de “*Wrestling*” que vêm na televisão – “... *estamos a tentar acabar com ele, mas está a ser difícil porque a televisão também a toda a hora passa essas imagens.*”. Refere-nos que “... *quando o conflito é entre educador e educando eu acho que pela via do diálogo temos conseguido...*”. Refere-nos que os conflitos entre os educandos “... *normalmente, consegue-se resolver pela via do diálogo, mas às vezes temos castigos ou punições que se podem aplicar para resolver a situação...pondo os dois na cozinha a fazer tarefas... têm que interagir os dois. ... Ou vai cada um para o seu espaço e depois têm oportunidade de se juntar os dois e poder conversar.*”.
- Vermelho 1, diz-nos que entre as raparigas surgem alguns conflitos de “*namoriscos*” e de mexericos mas que não são conflitos graves. Refere-nos que, geralmente, os educadores não interferem muito e que deixam que sejam os educandos a resolver os seus conflitos – só intervêm se houver agressões físicas.
- Vermelho 2, refere-nos que os conflitos entre os educandos existem ao nível dos pares “... *desde desaparecer alguma coisa ou algumas incompatibilidades com as tomadas de decisões.*”. Refere-nos que os conflitos “... *entre as equipas educativas tendem a ser sempre por falhas de comunicação, dalguma saturação e desgaste que a própria função produz.*”. Refere-nos que entre os educandos os conflitos são resolvidos através das assembleias de lar. Refere-nos que entre a equipa educativa os conflitos: “... *tenta-se resolver, explicar... propor novas alternativas. Em última instância, remete-se para a Direcção, e a Direcção acaba por ter um papel de equilíbrio e de gestão do conflito.*”.
- Laranja 1, refere-nos conflitos relacionados com a execução das tarefas domésticas: “*São conflitos “do mais e do menos”, quer dizer, “quem trabalhou mais e quem trabalhou menos*”. Diz-nos que os educadores tentam analisar os factos de forma equitativa e a “...*contento das partes*”.

- Laranja 2, refere-nos os conflitos relacionados com pequenos furtos entre educandos, exemplifica: roupas de marca, o que cria “ *muito desentendimento*”. Refere-nos que, actualmente este aspecto está melhor. Diz-nos que são resolvidos em assembleia de lar “*...tentamos sempre equacionar as formas que eles têm de pensar sobre resolver determinado problema...*”.

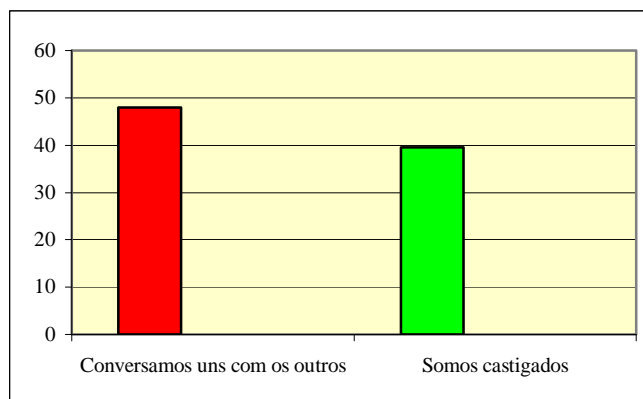
Para os educandos os conflitos que surgem na vida quotidiana do lar são os seguintes, mencionados no quadro 16:

Lar Azul	Lar Verde	Lar Amarelo	Lar Vermelho	Lar Laranja
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Zango-me de vez em quando com o M. porque ele acorda-me”</li> <li>• “Discussões às vezes e mais nada coisas simples (excepto algumas cenas que tenham acontecido nos últimos tempos que não costumam acontecer”</li> <li>• “Discussões”</li> <li>• “Tareias”</li> <li>• “Brigas entre miúdos”</li> <li>• “Conflitos de guerras infantis e sem nexos”</li> <li>• “Se deres muita confiança há sempre conflitos”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Discutem um pouco de tudo”</li> <li>• “Não sei”</li> <li>• “Não aconteceu comigo porque sou amigo”</li> <li>• “Alguns problemas com tarefas do lar, algumas decisões dos educadores e só”</li> <li>• “É as coisas que tiram uns aos outros e isso gera alguma confusão entre alguns”</li> <li>• “Não sei”</li> <li>• “Roubos, faltas de respeito aos educadores e o não cumprimento das regras”</li> <li>• “Quando é para fazer as tarefas da cozinha”</li> <li>• “«Confusão» por causa da TV. Pegar nas coisas dos outros sem autorização. No meu lar à pequenas e muito poucas confusões”</li> <li>• “Confusões de regras”</li> <li>• “Roubos”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A Direcção”</li> <li>• “Roubos”</li> <li>• “Roubos”</li> <li>• “Os educadores usam muito o poder”</li> <li>• “Furtos por parte dos colegas, sofrer consequências devido ao mau comportamento dos outros, todos os lares de mais velhos irem jogar à bola menos o nosso lar”</li> <li>• “Porrada”</li> <li>• “Os conflitos que surgem com mais frequência são falar menos correctamente com os educadores”</li> <li>• “Não sei”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Desaparecem coisas”</li> <li>• “Porrada”</li> <li>• “Nos quartos”</li> <li>• “Os educandos responderem com uma atitude diferente do normal”</li> <li>• “Os educandos não responderem de uma forma correcta”</li> <li>• “Andamos sempre à luta”</li> <li>• “Desrespeito aos educadores e entre nós colegas”</li> <li>• “Entre amigas, e por vezes roubos, regra a mais”</li> <li>• “As troças de roupas, etc.”</li> <li>• “Neste momento comigo não costuma haver agora com as outras pessoas não posso dizer nada porque não é comigo que acontece”</li> <li>• “A maior parte são roubos e «mexericos»”</li> <li>• Assim, no geral há mais conflitos entre os colegas”</li> <li>• “Tareia”</li> <li>• “Com os meus familiares”</li> <li>• “Faltas de respeito aos educadores e muitas discussões”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ofensas verbais”</li> <li>• “É gozarem uns com os outros”</li> <li>• “Roubos”</li> <li>• “Desaparecerem coisas uns dos outros gera conflitos”</li> <li>• “Furtos”</li> <li>• “Roubos”</li> <li>• “Nenhuns”</li> <li>• “Quando estamos a brincar à porrada aleijamos um colega sem querer e depois há mais porrada”</li> <li>• “Roubos”</li> <li>• “Violência verbal”</li> <li>• “Andam sempre à briga”</li> <li>• “Lutas. Chamamento de nomes”</li> <li>• “Roubos”</li> <li>• “Nenhum”</li> </ul>

N.º de Respostas: 7	N.º de Respostas: 11	N.º de Respostas: 8	N.º de Respostas: 15	N.º de Respostas: 14
---------------------	----------------------	---------------------	----------------------	----------------------

**Quadro 16**

48% dos educandos dizem-nos que os conflitos são resolvidos “*através do diálogo*” e 39,5% assumem que os conflitos são resolvidos “*através de castigos*” (gráfico 67).



**Gráfico 67**

Sobre a concepção, envolvência e avaliação dos Projectos de Vida<sup>98</sup> dos educandos, os educadores exprimem as seguintes percepções:

- Azul 1, diz-nos que o projecto de vida é concebido pelo educador de referência, equipa técnica e educando. Pensa que a responsabilidade cabe ao educador de referência mas que a responsabilidade maior é do jovem porque este é o principal sujeito activo no seu projecto vida, pelo que é responsabilizado pela concretização dos objectivos traçados. O educador deve aferir se os objectivos vão sendo atingidos ou não e, por vezes, redefini-los e arranjar novas estratégias. Considera que são periodicamente avaliados, discutidos com os jovens e são traçados novos objectivos.
- Azul 2, diz-nos que é concebido pelo educando, o educador e a equipa técnica. Considera que a responsabilidade cabe ao educador porque sempre que há um problema com o jovem é o educador de referência que é chamado para acompanhá-lo. Diz-nos que um jovem que está referenciado a um determinado educador também é “*trabalhado*” pelos outros educadores, por tal há partilha de informação entre os vários educadores. Refere-nos a importância da envolvência e da colaboração do jovem para o

<sup>98</sup> O modelo de Projecto de Vida actualmente em vigor nos lares pode ser consultado no anexo 34.

sucesso do projecto de vida. Diz-nos que é avaliado constantemente com o educando e não em alturas determinadas: “...o projecto vida é construído todos os dias...”. Considera que em certa altura é importante haver uma avaliação geral do projecto vida.

- Verde 1, diz-nos que são envolvidos os educadores de referencia, a equipa técnica e os jovens na concepção do P.V.. Refere-nos que cada educador tem à sua responsabilidade 3 ou 4 projectos de vida – “... é o educador de referência do projecto de Vida dele, que se encaminha para estas visitas domiciliárias, para as reuniões, com os directores de turma, qualquer...com quem faz mais a ponte.”. Refere-nos que é avaliado: “... estou a trabalhar nestes projectos de vida à medida que consigo...”. Salienta o facto da reestruturação da equipa técnica permitir “...mais disponibilidade para estarem connosco e podermos organizar os projectos de vida.”.
- Verde 2, refere-nos que se envolvem: equipa técnica, assessoria, equipa educativa e jovens. Diz-nos que são os educadores que se responsabilizam pelos P.V.. Diz-nos que o P.V. é avaliado anualmente.
- Amarelo 1, refere-nos que é concebido com a envolvimento “Do educando e o educador responsável.”. Diz-nos que “... cada educador tem 2 ou 3 miúdos que é responsável pelo projecto de vida.”. Refere-nos que a responsabilidade pelos projectos de vida é, genericamente, partilhada por todos os educadores do lar. Diz-nos que “... neste momento os projectos de vida estão a ser estruturados e pensados. Criou-se agora, tipo uma folha pró-forma...Está-se já a alterar.”
- Amarelo 2, refere-nos que é concebido com a envolvimento “Dos educadores, da equipa técnica e dos miúdos. Depois quando é a parte escolar do projecto de vida com os professores também. A Direcção também tem alguma palavra a dizer... se têm psicólogos fora tentamos envolver, também, o psicólogo, tentamos envolver as famílias. Portanto, tentamos, ao máximo, envolver toda a gente de suporte com a qual o miúdo contacte ou que, eventualmente, um dia mais tarde, poderá vir a contactar.”. Refere-nos que neste lar (Lar Amarelo) “... temos os projectos de vida distribuídos pelos educadores. ...cada educador tem dois projectos de vida e desta forma torna-se mais fácil elaborar o projecto.” Advoga que “... é mais fácil ...se o próprio projecto de vida também tiver só com determinado educador, porque o miúdo sabe que vem ter comigo e é comigo que ele resolve determinada situação. ... Toda a gente é envolvida

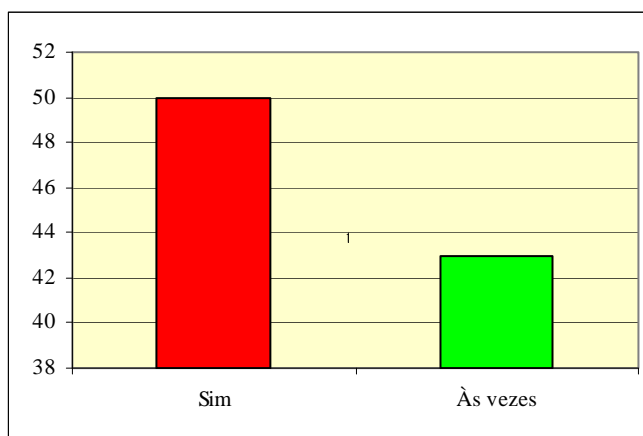


*no projecto de vida mas determinado educando é mais próximo.”. Diz-nos que é “... avaliado a nível escolar, faz-se avaliações contínuas para perceber se está tudo bem e se é preciso alterar alguma coisa. A nível familiar, também, se vai avaliando... é avaliado sem estar escrito ... porque acabamos por avaliar mas isso não está escrito, é constantemente reformulado, portanto acaba por ser avaliado.”.*

- Vermelho 1, refere-nos que nos projectos de vida são envolvidos a equipa técnica e a equipa educativa. Refere-nos que, por indicações da equipa técnica, os projectos de vida estão divididos pelos educadores e que são estes os responsáveis embora sejam acompanhados pela equipa técnica. Pensa que os projectos de vida irão ser avaliados.
- Vermelho 2, refere-nos a equipa educativa, os educandos, equipa técnica e a Direcção como fazendo parte da concepção dos P.V.. Refere-nos que “... é possível que se entenda a outros agentes externos; criam-se parcerias, nomeadamente, em termos de consultas de pedagogia, da psicologia, de apoios ou... entidades desportivas, qualquer coisa que se relacione com o objectivo do projecto.”. Refere-nos que são os educandos “... que se envolve e partilha os objectivos.”. Refere-nos que “Há um educador responsável, há uma equipa técnica e há uma direcção, há toda uma estrutura hierárquica que é mantida por todo o funcionamento do lar, ao nível dos projectos de vida também não podemos dissociar aí.”. Considera que sim: “O projecto de vida é composto por o estabelecimento de um conjunto de objectivos e sempre que os objectivos são propostos, são mensurados de acordo com o objectivo. Não há um período específico...” de avaliação.
- Laranja 1, diz-nos que os projectos de vida são concebidos com a envolvimento dos educadores, equipa técnica e, se necessário, também dos educandos. Refere-nos que os projectos de vida estão distribuídos pelos educadores: a média é 4 projectos de vida por cada educador. Refere-nos que os projectos de vida são avaliados no final de cada ano lectivo.
- Laranja 2, refere-nos que “...por não haver um modelo uniforme e por os educadores estarem a sentir uma necessidade muito grande de terem um padrão para seguirem... foi criado, agora há pouco tempo, um modelo para um projecto de vida” o que vai facilitar o trabalho dos educadores e da equipa técnica. Refere-nos que são os educadores que têm a seu cargo o projecto de vida de 3 educandos. O trabalho é feito

entre educadores e educandos – “...aspirações em termos escolares, em termos de vida lá fora, expectativas que tenham, não a longo prazo, sempre tudo muito a curto e a médio prazo, metas”. Refere-nos que em “...algumas situações pontuais requere-se, sempre, o acompanhamento da equipa técnica”. Refere-nos que os projectos de vida irão ser avaliados, mas que é um trabalho que começou recentemente.

50% dos educandos dizem-nos que os educadores “*costumam perguntar a sua opinião sobre as decisões a tomar em relação à sua vida*” e 43% dizem-nos que os educadores “*têm esta atitude às vezes*” (gráfico 68).



**Gráfico 68**

Para os educadores participantes neste estudo, a feição como as crianças/jovens percebem os educadores é a seguinte:

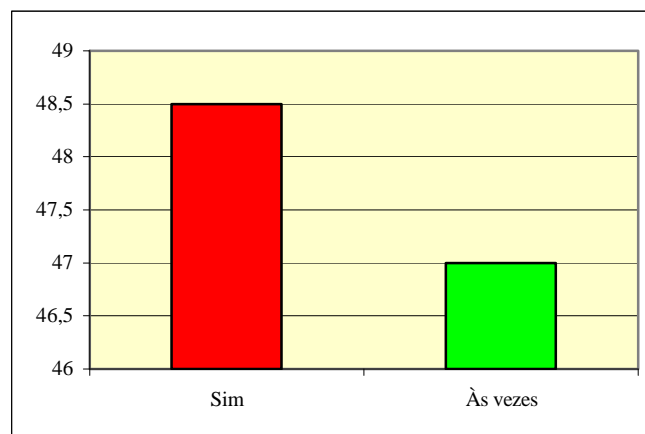
- Azul 1, considera que depende porque os jovens estabelecem relações diferentes com os diferentes educadores. No geral, percebem os educadores como educadores, respeitando-os, não havendo confusão sobre o papel dos educadores.
- Azul 2, considera que a forma como os jovens percebem os educadores varia muito, consoante a relação que é estabelecida entre educador e educando. Pensa que, se a relação educador/educando for de humildade, sinceridade e honestidade, os educandos vêem os educadores como pessoas em quem podem confiar, desabafar e até pedir conselhos. Se os jovens não tiverem essa afinidade e empatia com algum elemento da equipa educativa, não o procuram para uma relação de confiança e

proximidade mas, apenas, para tratar de assuntos “básicos” da vida do lar e esperam que o elemento com quem têm maior proximidade volte ao serviço para falarem e resolverem algum assunto.

- Verde 1, diz-nos que “... *é sempre nos momentos mais difíceis que eles precisam do educador, ou da opinião, ou da protecção, ou mesmo até do castigo, eles precisam disso porque são os limites...*” – “... *eles procuram-nas e às vezes testam-nos tanto para ver se nós estamos lá, se estamos atentos.*”. Diz-nos que os educandos “... *precisam de alguém a quem cobrar algumas coisas. Nem que mais não seja as incapacidades deles.*”. Refere-nos que os educandos “... *vêem o educador como... é um ponto de referência.*”.
- Verde 2, considera que tal depende do interesse: “...*como amigos, como empregados da CPL e deles...*”
- Amarelo 1, pensa que os educandos percebem os educadores “*Acima de tudo ... como um educador. Como uma referência que eles têm que ter e têm que respeitar...*”. Refere-nos que os educadores são “... *aquela pessoa que, também, leva um bocado com tudo, com as frustrações, com as mágoas, com as tristezas, com as fúrias, com as revoltas, tanto para o bom, digamos, como também é para o mau. ...mantém assim uma postura um bocado de distancia em relação ao educador.*”.
- Amarelo 2, refere-nos que “... *tão depressa são bonzinhos e são amigos e são próximos como, não valem nada ...depende muito de pessoa para pessoa, de dia para dia e de... pronto, da situação, da circunstancia...*”. Pensa que “... *independentemente de... deles nos verem como autoritários ou como “os que fazem cumprir as regras”, eu acho que eles todos acabam por gostar de nós.*”.
- Vermelho 1, refere-nos que isso varia, mas que pensa que os educandos percebem os educadores “...*como amigos deles, como pessoas responsáveis, como pessoas que estão aqui para os ajudar, em tudo o que lhes possa surgir...*”
- Vermelho 2, pensa que os educadores são percebidos pelos educandos “*Como os agentes da autoridade*” e “... *como alguém que eles podem confiar, com quem podem conversar e alguém que está aqui também, para os ajudar no seu percurso institucional.*”.

- Laranja 1, pensa que as crianças/jovens deveriam perceber os educadores como pessoas que lhes querem bem mas que tal, muitas vezes, não acontece porque não existem laços familiares educador/educando. As crianças/jovens demonstram dificuldade em aceitar as opiniões dos educadores, principalmente quando se tornam mais velhos – têm dificuldade em aceitar a autoridade do educador, porque se autonomizam em termos de pensamento. Considera que “...há uma coisa muito importante para a autoridade que é haver um laço familiar entre as pessoas. As pessoas têm mais respeito quando há um laço familiar entre elas. Quando não há, há uma espécie de um afastamento e isto nota-se quando eles são mais crescidos”
- Laranja 2, refere-nos que na actualidade tem vindo a “... notar que eles já não jogam tanto com os educadores”. Considera que os educandos reconhecem que os educadores são “... 5 pessoas diferentes, de personalidades diferentes, e há regras que têm que ser cumpridas por todos...”.

48,5% dos educandos dizem-nos “***gostar dos educadores***” e 47% dizem-nos “***gostar dos educadores às vezes***”, como podemos verificar através do gráfico 69.

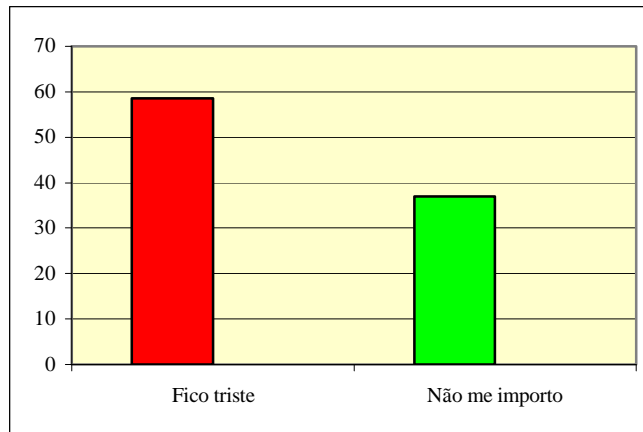


**Gráfico 69**

Os educadores expressam os seus pareceres quanto ao reconhecimento que as crianças/jovens sentem pelo seu desempenho profissional:

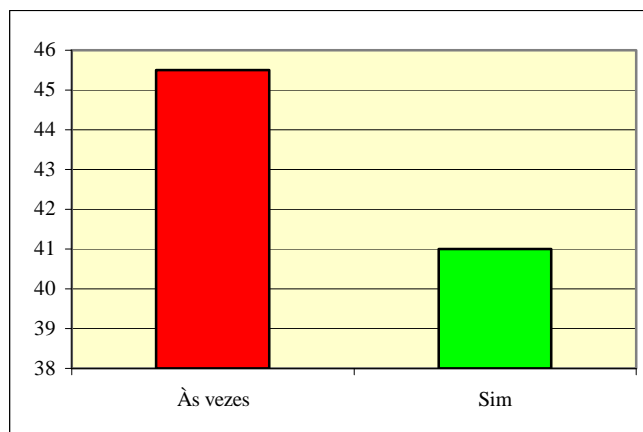
- Azul 1, considera que há, no geral, reconhecimento e que este é visível em algumas atitudes dos jovens: quando pedem desculpa ou ficam embaraçados por terem tido manifestações incorrectas; quando são elogiados e defendidos pelos educadores.
- Azul 2, considera que há reconhecimento porque ex-alunos de há muitos anos o continuam a procurar para “*matar saudades*” e conviver.
- Verde 1, considera que existe reconhecimento mas que é difícil ver-se no quotidiano: há influência dos educadores nos estados de espírito dos educadores.
- Verde 2, considera que “*...a grande maioria não reconhece. Os que são mais maduros demonstram algum reconhecimento*”.
- Amarelo 1, pensa que “*... no fundo, eles sentem. Eles sentem esse reconhecimento mas também acho que eles vão sentir mais o reconhecimento, quando saírem daqui.*”.
- Amarelo 2, diz-nos que “*Felizmente temos miúdos que... que reconhecem.*”. Pensa que “*... a maior parte dos miúdos que não reconhecem hoje, um dia mais tarde vão reconhecer, e isso faz parte... faz parte do crescer...*”.
- Vermelho 1, pensa que há reconhecimento e “*...quanto mais exigente for o educador, mais o reconhecimento*”; “*Nas alturas de crise, eles são os primeiros a reconhecê-lo...*”.
- Vermelho 2, pensa que sim: “*... a minha percepção é que os miúdos reconhecem o trabalho que nós fazemos.*”.
- Laranja 1, refere-nos que em alguns casos há reconhecimento – alunos mais velhos.
- Laranja 2, considera que há reconhecimento por parte das crianças e jovens pelo trabalho que executa com eles e que isso se verifica na medida em que “*...os miúdos têm certo à vontade para fazer certos pedidos de questões, pronto, com alguns elementos das equipas educativas...*”. Diz-nos que “*...somos diferentes e conseguimos dar as respostas diferentes às suas necessidades e daí eu achar que eles reconhecem ao recorrerem a nós...*”.

58,5% dos educandos dizem-nos “*ficar triste*” quando algum educador deixa, em definitivo, o lar, enquanto 37% diz-nos “*não se importar*” com isso (gráfico 70).



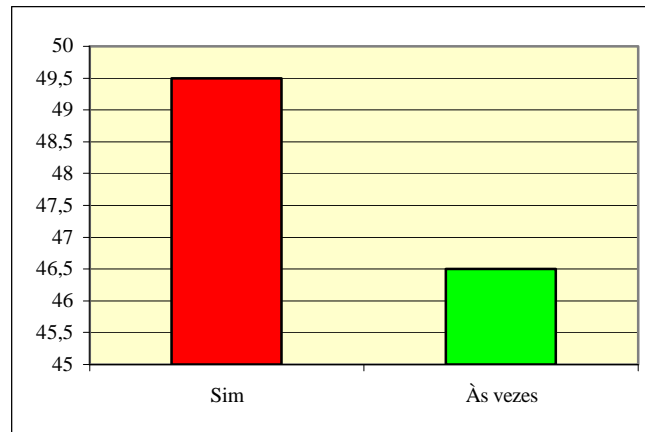
**Gráfico 70**

45,5% dos educandos consideram que “*às vezes diz o que pensa*” aos educadores e 41% considera que “*diz o que pensa*” aos educadores (gráfico 71).



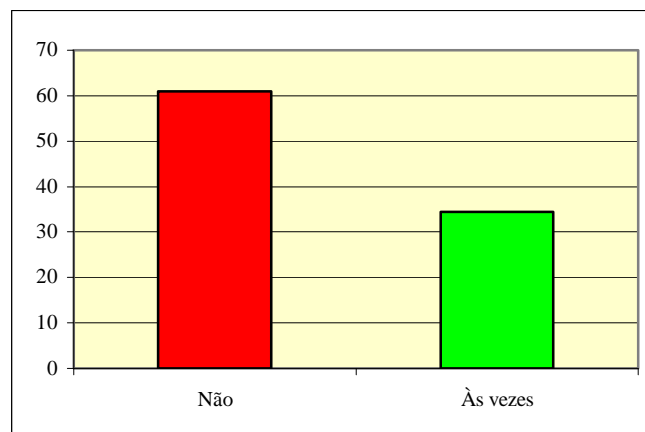
**Gráfico 71**

49,5% dos educandos dizem-nos que **“respeitam os educadores”** e 46,5% referem-nos que **“às vezes respeita os educadores”** (gráfico 72).



**Gráfico 72**

61% das crianças/jovens **“não tem medo dos educadores”** e 34,5% **“às vezes tem medo dos educadores”** (gráfico 73).



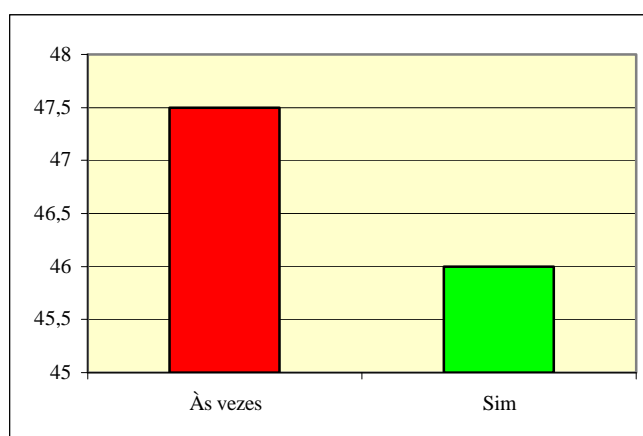
**Gráfico 73**

Questionados sobre se entre educadores e educandos existe uma relação de medo ou de respeito, os educadores demonstram o seguinte:

- Azul 1, considera que, actualmente, já não existe medo mas sim respeito.
- Azul 2, considera que há as duas situações: medo e respeito – *“...há aqueles que eles respeitam por respeito e há aqueles que eles respeitam por medo...”*.
- Verde 1, pessoalmente, considera que os educandos lhe têm respeito.

- Verde 2, considera que a maior parte dos educandos, no quotidiano, tem respeito pelos educadores mas que, por vezes, os educadores têm que criar um certo “*temor*” mas que “*não é com muito... muita usualidade, é uma coisa mais esporádica...*”.
- Amarelo 1, considera que existe respeito.
- Amarelo 2, considera que não têm medo. Refere-nos que “*... de uma forma geral, eu acho que eles nos respeitam. Acho que se o educador se souber dar ao respeito, eles respeitam-nos.*”.
- Vermelho 1, considera que a fase do medo já passou – “*Por mim, acho que existe um respeito...*”.
- Vermelho 2, pessoalmente, considera que trabalha no sentido de obter respeito “*... porque ajo numa base de relação.*”. Pensa que “*Sempre que haja uma relação estabelecida, o respeito é muito mais eficaz a curto, médio e longo prazo do que o medo, a punição, isso é muito efêmero.*”.
- Laranja 1, considera que as crianças/jovens respeitam os educadores.
- Laranja 2, considera que os educandos respeitam os educadores – as “*... decisões, muitas vezes, são tomadas em conjunto com eles*”; “*As coisas são feitas com eles, também, para eles perceberem porquê e são explicadas....*”.

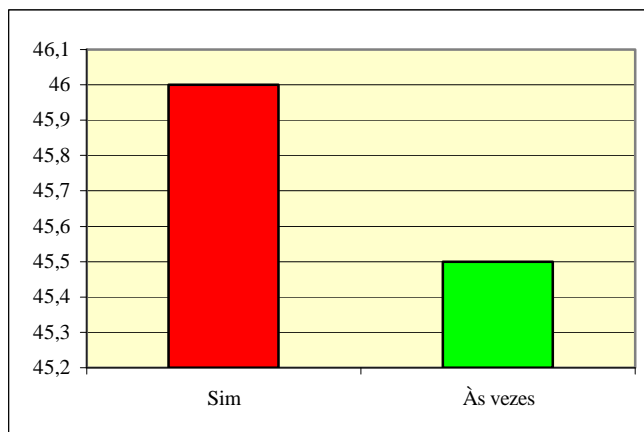
47,5% dos educandos consideram que as suas opiniões “*às vezes são respeitadas pelos educadores*” e 46% consideram que “*as suas opiniões são respeitadas pelos educadores*” (gráfico 74).



**Gráfico 74**

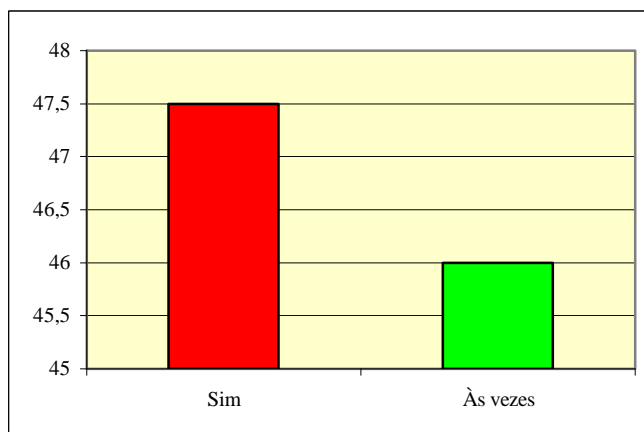


46% dos educandos exprimem que “os seus sentimentos são respeitados pelos educadores” e 45,5% exprimem que “os seus sentimentos são respeitados pelos educadores às vezes” (gráfico 75).



**Gráfico 75**

47,5% dos educandos consideram que os educadores “são atenciosos” consigo enquanto que 46% dos educandos consideram que os educadores “às vezes são atenciosos” (gráfico 76).



**Gráfico 76**

Em relação a hipotéticos medos/receios manifestados pelos educandos e formas de os colmatar, os educadores têm as seguintes percepções:

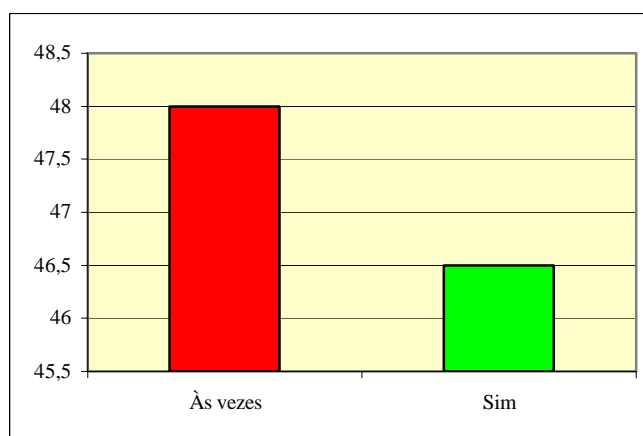
- Azul 1, considera que é usual as crianças/jovens manifestarem medos. Considera que manifestam medo de não conseguirem organizar a sua vida, de perderem as pessoas de que gostam, de saírem do lar e viverem no exterior, medo de serem estigmatizados.

Considera que os educadores tentam encorajá-los e fazer com que percam os medos mas pensa que é difícil e os medos perpetuam-se.

- Azul 2, refere-nos que é usual. Refere-nos que os jovens têm medo de várias coisas: têm medo de serem mandados embora do lar, de não poderem contar com a CPL quando se desvincularem, têm medo de não se conseguirem autonomizar por si, têm medo de ir trabalhar e de não conseguirem, têm medo de irem ao médico sozinhos, etc. Advoga que os educadores incentivam os educandos e que lhes transmitem confiança dizendo “...és capaz!”.
- Verde 1, refere-nos que não é usual. Refere-nos o medo do escuro que afecta os educandos mais novos. Refere-nos que conversam com os educandos e que dispõem de um candeeiro que deixam acesso quando “... demonstram mais medo.”
- Verde 2, considera que não manifestam medos. Refere-nos que os mais novos têm medo do escuro e que esta é a única forma de medo que existe no lar. Relata-nos que os educadores conversam com os educandos e que lhes deixam a luz acesa durante a noite.
- Amarelo 1, considera que não: “... um bocado de receio, mas medo não.”. Refere-nos receios ligados à ansiedade: “Agora vejo-os muito preocupados com a situação de ordenados e profissões...Noto que quando eles perguntam muito, é sinal que estão interessados.”. Refere-nos que é dito aos educandos que “...a Casa Pia os apoia e os orienta, se eles tiverem interessados nisso, mas eles... eu acho que eles pensam muito pouco no futuro deles, vêem um bocado o dia a dia.”
- Amarelo 2, considera que manifestam “...receios.” Considera que “Têm receio do desconhecido. ... Até mesmo a nível das relações, é muito difícil para eles darem o 1.º passo. Têm muito receio do que o outro possa pensar...” . Considera que os educandos pensam: “É muito importante eu ser aceite pelos outros”. Refere-nos que lidam com os medos fazendo reforço da auto-estima dos educandos.
- Vermelho 1, considera que é usual, principalmente, na altura do acolhimento porque “...ainda eram muito pequeninos.”. Refere-nos o medo do escuro, da janela aberta, de bichos: “...eu acho que são medos de criança...”. Refere-nos que os educadores tentam resolver os medos dos educandos, tranquilizando-os e mostrando-lhes que não há razão para os medos.

- Vermelho 2, considera que não é comum as crianças/jovens manifestarem medos.
- Laranja 1, diz-nos que, de um modo geral, é usual. Refere-nos que os jovens manifestam medos na altura da desvinculação por não terem suficiente suporte no exterior da instituição: em relação ao trabalho e ao relacionamento com outras pessoas. Considera que é difícil lidar com os medos porque são questões pessoais que têm que ser resolvidas pelos próprios. Diz-nos que os educadores alertam os educandos para as dificuldades que poderão encontrar no exterior da instituição.
- Laranja 2, refere-nos que estão no lar 2 educandos que manifestam medos. Refere-nos: *“Medo do escuro, medo das histórias dos papões que, também, são alguns mais velhos os amedrontam”*. Refere-nos que quando começou a trabalhar no lar tinha uma postura de protecção constante dos educandos – *“... eu, na altura, dava muita importância”*. Actualmente, afasta-se mais o que *“... ajudou também eles agora a enfrentarem também, melhor os receios”*.

48% dos educandos sentem que *“às vezes são compreendidos pelos educadores”*, enquanto que 46,5% sentem que *“são compreendidos pelos educadores”* (gráfico 77).



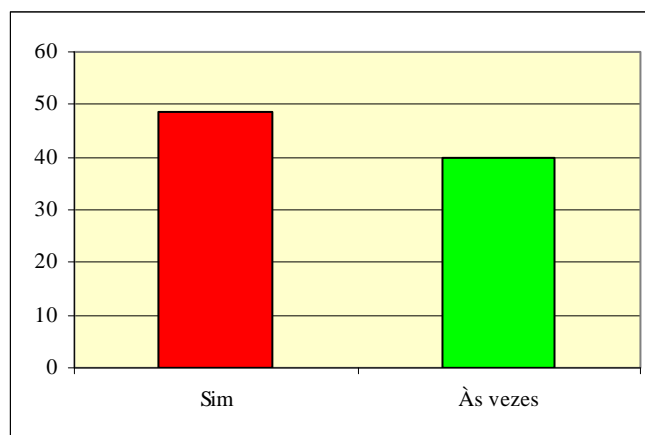
**Gráfico 77**

Acerca das relações de confiança entre educadores e educandos, os educadores dizem-nos que os educandos:

- Azul 1, considera que sim, que confidencializam questões pessoais aos educadores.

- Azul 2, considera que os jovens confidencializam questões pessoais aos Educadores, o que, por vezes, pode ser difícil para o educador, porque lhe é pedido segredo, mas também porque vê que deveria partilhar as informações com a equipa educativa para ajudar o jovem.
- Verde 1, diz-nos que confidencializam algumas questões pessoais aos educadores.
- Verde 2, diz-nos que sim, que confidencializam questões pessoais aos educadores.
- Amarelo 1, refere-nos que alguns educandos o fazem: *“A maioria guarda, poucos são aqueles que exteriorizam.”*
- Amarelo 2, diz-nos que sim *“... os receios, as namoradas, o que pretendem fazer com as namoradas...”*.
- Vermelho 1, considera que sim, que confidencializam questões pessoais aos educadores.
- Vermelho 2, pensa que sim: *“Nem tanto como o podiam fazer, mas penso que o fazem. Acho que eles escolhem os momentos e as pessoas adequadas em função da situação. Eles têm um grande apoio em termos de pares e acho que o fazem com os pares, se calhar, com mais eficiência do que propriamente com os educadores.”*
- Laranja 1, diz-nos que sim *“Conforme o grau de confiança...”*.
- Laranja 2, considera que sim, que confidencializam questões pessoais aos educadores.

48,5% das crianças/jovens discorrem que **“os educadores guardam segredo sobre coisas da sua vida pessoal”**, enquanto 40% discorrem que **“às vezes os educadores guardam segredo sobre coisas da sua vida pessoal”** (gráfico 78).



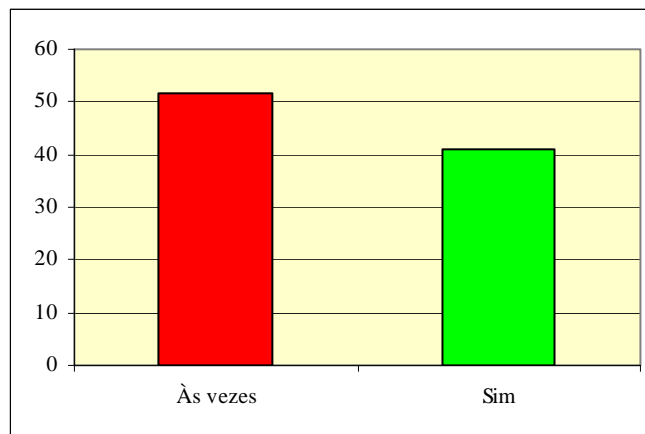
**Gráfico 78**

Acerca da justiça implementada, ou não, nas relações educadores-educandos, os educadores que nos servem de amostra, partilham o seguinte:

- Azul 1, advoga que os educadores tentam ser justos, mas não quer dizer que o sejam sempre. Por vezes, os educandos fazem os educadores reflectir sobre a justiça das suas decisões e acções.
- Azul 2, advoga que os educadores tentam ser justos.
- Verde 1, refere-nos que nem sempre os educadores são justos e que é importante estes reflectirem e voltarem atrás e pedirem desculpa se for o caso – *“Eu penso que isso é muito importante porque todos nós erramos.”*
- Verde 2, explica-nos que os educadores tentam ser justos mas que não são considerados justos pelos educandos.
- Amarelo 1, refere-nos que os educadores tentam ser justos: *“Tentamos ser sempre coerentes entre nós, claro que às vezes não conseguimos.”*
- Amarelo 2, pensa que os educadores *“... tentam, sempre, ser justos.”*; *“... eu tento, sempre ser justa. ... Nem sempre é fácil mas tento, sempre, ter a mesma medida para todos.”*
- Vermelho 1, diz-nos que *“Tentam ser o mais possível”*.

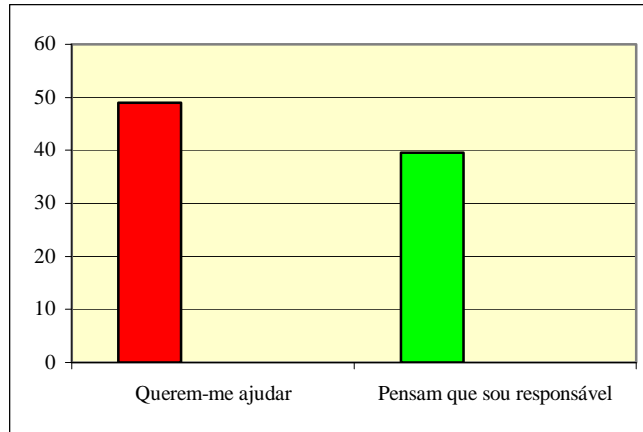
- Vermelho 2, pensa que “*Os educadores devem ser o mais justos possíveis nas tomadas de decisões. ... para evitar situações de alguma injustiça e de excesso de confiança na tomada de decisão.*”.
- Laranja 1, considera que os educadores são justos.
- Laranja 2, considera que, pessoalmente, tenta ser justa: “*... eu, se deixar, deixo a todos, se não deixar, não deixo a nenhum*”; “*... as regras existem são para todos, não é só para alguns, e eu tento nisso ser muito firme, não abrir exceções...*”.

51,5% das crianças/jovens pensam que “*às vezes os educadores são justos*” e 41% pensam que “*os educadores são justos*” (gráfico 79).



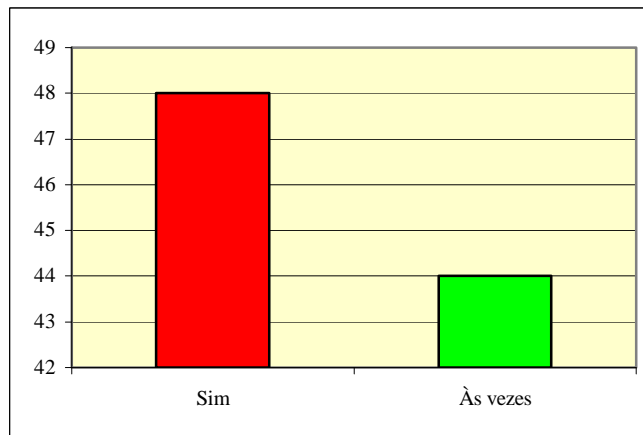
**Gráfico 79**

49% dos educandos opinam que os educadores **“querem-me ajudar”** e 39,5% opinam **“pensam que sou responsável”**, como podemos compreender através do gráfico 80.



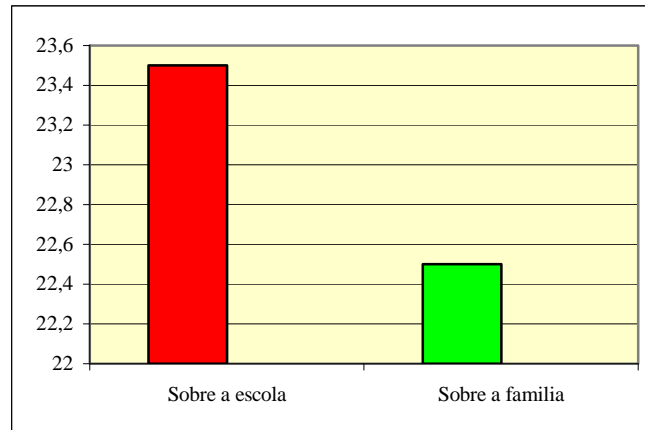
**Gráfico 80**

48% dos educandos assumem que **“é usual os educadores fazerem-lhes perguntas”** e 44% assumem que **“às vezes os educadores lhes fazem perguntas”** (gráfico 81).



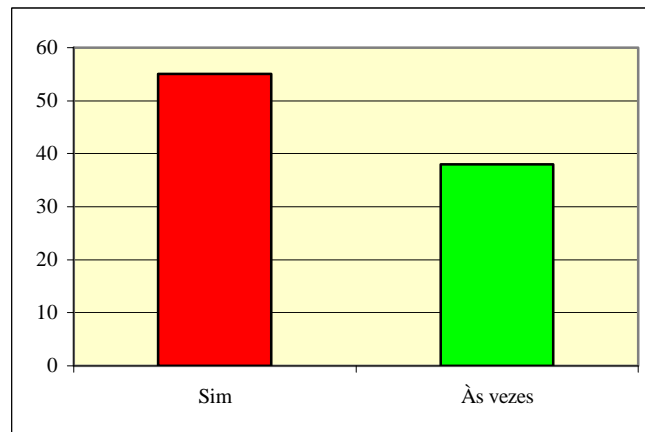
**Gráfico 81**

23,5% dos educandos que transmitem que é habito os educadores fazerem-lhes perguntas, dizem-nos que estas são “*sobre a escola*” e 22,5% dizem-nos que é “*sobre a família*” (gráfico 82).



**Gráfico 82**

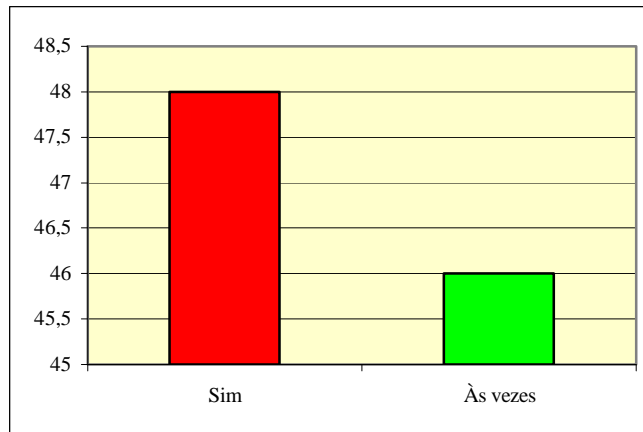
55% dos educandos pensam que os educadores “*se interessam por eles*” e 38% pensam que os educadores “*se interessam pelos educandos às vezes*” (gráfico 83).



**Gráfico 83**

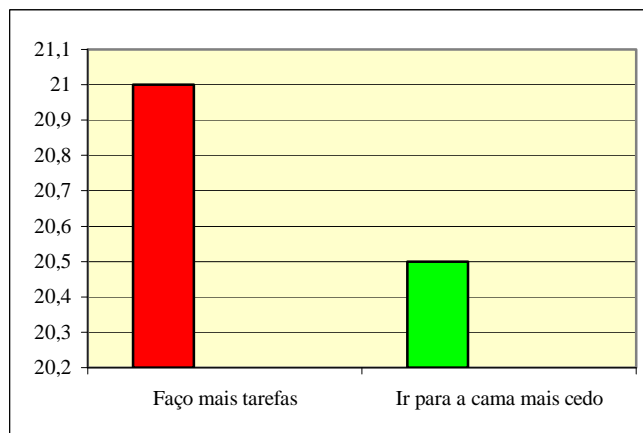


48% dos educandos admitem que os educadores “*aplicam castigos*” e 46% dizem-nos que os educadores “*aplicam castigos às vezes*” (gráfico 84).



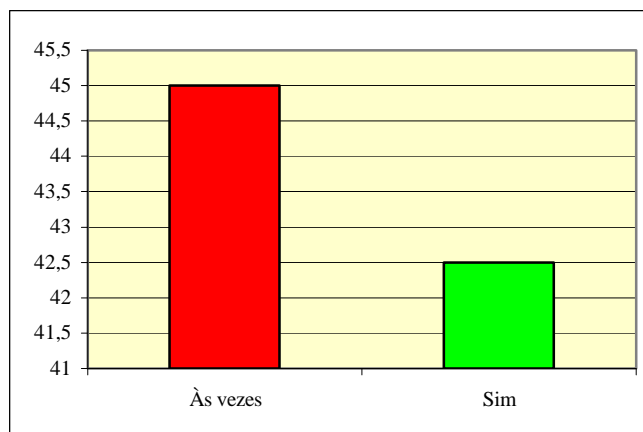
**Gráfico 84**

Entre os educandos que admitem que os educadores aplicam castigos, 21% revelam-nos que “*fazem mais tarefas*” e 20,5% “*vão para a cama mais cedo*” (gráfico 85).



**Gráfico 85**

45% dos educandos consideram que “às vezes os castigos são injustos” e 42,5% pensa que “os castigos são injustos” (gráfico 86).



**Gráfico 86**

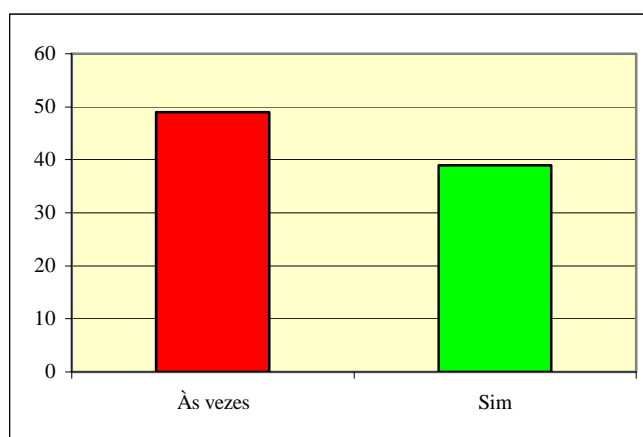
No que se relaciona com a forma como os educadores percebem as crianças/jovens acolhidos em internato, os dez educadores interlocutores partilham as seguintes percepções:

- Azul 1, pessoalmente, percebe os jovens como filhos, pelos quais é responsável, pelos quais tem muito carinho, e pelos quais tem “lutas”, alegrias e tristezas conforme as vitórias ou derrotas.
- Azul 2, considera que os educandos têm todas as personalidades diferentes mas que devem ser todos tratados de igual forma.
- Verde 1, pessoalmente, refere-nos que percebe cada um dos educandos de forma diferente porque “Cada um é um indivíduo.”. Refere-nos que os vê “... como... algo que já faz parte de mim.” – “... acabam por ser sempre os meus miúdos.”.
- Verde 2, refere-nos que no seu caso particular tenta “...criar uma distância saudável, mediante um projecto de vida que tenho que concretizar...”.
- Amarelo 1, pensa que os educadores não podem perceber os educandos como amigos ou como familiares: “Queremos o bem deles e fazemos tudo para isso. Ao querer o bem deles também temos que ser rígidos, isso faz parte da educação.”.
- Amarelo 2, pessoalmente, refere-nos “... digo “os meus meninos” de forma carinhosa...”. Diz-nos “... eu sinto-me próxima de todos eles e acho que consigo

*estabelecer relações de amizade ...não deixando, nunca de exercer o meu papel.”. Diz-nos que tem “... estabelecido ligações de amizade com uns mais, outros menos, que isso tem a ver com as empatias...com as preferências deles...”. Diz-nos “... já passei por 3 lares e é giro que essas relações se vêem mais no dia em que deixas de estar com eles. No dia em que deixas de estar com eles tu percebes realmente que os miúdos gostam de ti, e querem estar contigo, e que querem partilhar momentos contigo.”.*

- Vermelho 1, diz-nos que isso depende do dia: *“Há dias que a gente não os pode ver, não é?”*. Refere-nos que tem muita tendência a proteger os educandos embora seja *“...rígida e de ser muito autoritária”*. Percepciona-os como *“...como crianças, como adolescentes que... que têm fases boas, têm fases más”*; *“mas acho que nós os vemos sempre... com olhos de meninos”*.
- Vermelho 2, refere-nos que *“Eu percepciono os miúdos como pessoas que estão numa instituição porque tiveram alguns problemas de vida. ... Levar o trabalho com a maior seriedade possível e respeitá-los e haver sempre muita... muita humanidade nas relações.”*.
- Laranja 1, refere-nos que os percepciona como pessoas que precisam de ajuda, de compreensão, de orientação, de apoio, de “sins” e de “nãos”.
- Laranja 2, considera que os educadores têm formas *“...muito diferentes, às vezes, de pensar acerca dos jovens que temos...”*: há educadores que *“...já só esperam de determinados educandos alguns comportamentos menos correctos...”*. Pensa que, pela parte dos educadores, *“...há um desinvestimento porque há uma saturação...”*. Considera que em relação aos educandos, há educadores mais tolerantes e outros menos tolerantes.

49% dos educandos entrevistados consideram que **“às vezes os educadores costumam perguntar a sua opinião sobre as decisões a tomar no dia a dia do lar”** e 39% dizem-nos que **“os educadores costumam perguntar a sua opinião sobre as decisões a tomar no dia a dia do lar”** (gráfico 87).



**Gráfico 87**

Os educadores inquiridos sobre o papel que lhes cabe no desenvolvimento pessoal e social das crianças/jovens, pensam o seguinte:

- Azul 1, considera que é um papel muito importante porque os educadores são as figuras de referência para os jovens (para uns mais do que para outros) uma vez que os jovens crescem com os educadores e adquirem valores e formas de estar, de ser e de fazer com os educadores. Pensa que quando os jovens chegam ao lar com uma idade mais avançada é difícil aos educadores contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens porque estes têm muitas problemáticas associadas – contudo alguns valores são inculcados.
- Azul 2, considera que os educadores são muito importantes no desenvolvimento pessoal e social das crianças/jovens porque são o padrão que os educandos seguem dado que não têm famílias estruturadas. Pensa que os educandos se identificam mais com uns educadores do que com outros e que são aqueles com que mais se identificam as suas referências.
- Verde 1, pensa que são importantes no desenvolvimento pessoal e social das crianças/jovens porque são modelos e referências para os educandos.

- Verde 2, considera que *“em alguns casos, são as únicas figuras parentais”*. Advoga que os jovens *“...fazem o seu desenvolvimento pessoal e social através dos educadores...”*. Pensa que *“...os educadores são os modelos que organizam a forma como os jovens são...”*.
- Amarelo 1, considera que *“Eles, normalmente já vêm com uma personalidade definida, estabelecida e, às vezes, é complicado inculcar-lhes algumas coisas mas acho que é fundamental. Tem um papel muito importante... na promoção, na protecção... de tudo, na estruturação, como adulto, como pessoa, a nível dos valores, a nível das regras, a nível das ideias...”*.
- Amarelo 2, pensa que *“É importante porque é assim: é o pilar.”*
- Vermelho 1, considera que é importante.
- Vermelho 2, pensa que *“... o educador tem um papel importante ao nível da transmissão de valores, da socialização para com eles.”*
- Laranja 1, considera que os educadores fazem um acompanhamento em áreas diversas da vida das crianças/jovens.
- Laranja 2, pensa que os educadores são *“...tutores, porque nós temos que assumir as responsabilidades de todas as decisões que tomamos face aos miúdos...”*. Considera que *“...nós temos que dá uma resposta efectiva a estes miúdos, por isso eu acho que nós temos um papel muito presente na vida dos jovens...”*. Considera que os educadores, em relação à família, *“acabamos por ter uma relação mais próxima... eles acabam por ir adquirindo a confiança e desabafar... somos o substituto da família”*.

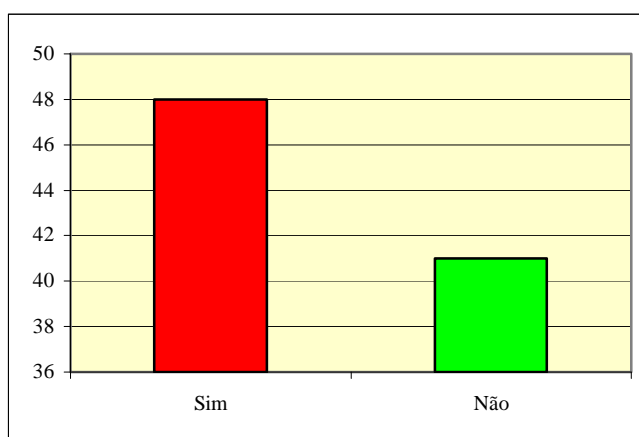
As ideias dos dez educadores, envolvidos directamente neste estudo, relativamente à questão dos turnos prejudicarem, ou não, a intervenção educativa, são as subsequentes:

- Azul 1, considera que não porque os turnos têm que existir. Pensa que, em termos educativos, os turnos são prejudiciais porque são muitos educadores (5) e, quando se “cruzam” com os educandos, podem ter uma intervenção muito forte numa semana que depois não pode ser continuada, embora comuniquem com os colegas através da passagem de serviço mas é diferente de ser a mesma pessoa a dar continuidade à situação.

- Azul 2, considera que os turnos prejudicam a intervenção educativa devido à constante rotatividade de horários a que os educadores são submetidos – “...*nunca conseguimos levar a efeito um trabalho quase até ao fim...*” – há descontinuidade no trabalho porque os assuntos têm que ser passados entre colegas.
- Verde 1, considera que os turnos prejudicam a intervenção educativa porque passa muito tempo sem que os educadores e educandos se vejam: “*Quando passamos de 2 folgas para 4 noites, não temos qualquer tipo de relação com eles, nem eles connosco.*”.
- Verde 2, pensa que podem prejudicar: devido à descontinuidade dos horários que os educadores praticam, ex: num determinado turno os educadores quase não estão com os educandos, apenas no acordar e nas saídas para a escola “...*no acordar não conseguimos ter grande intervenção com eles. É o despachar para irem para as aulas...*”. Considera que “...*nessa semana existe uma quebra com os miúdos. ... um miúdo que tenha mais à vontade para falar connosco, que nos vê como um modelo de referência, mas já não vê os outros 4 educadores como referência, acontece que esse educador está ausente durante muito tempo. ... Ausente da possibilidade dele estar, de conversar, de expor os seus problemas e ter tempo para receber, também, uma... uma certa ajuda.*”.
- Amarelo 1, pensa que “*Às vezes, prejudicam. Porque o educador tem que andar sempre com eles, queremos acompanhar determinada coisa, às vezes não estamos presentes, não podemos acompanhar.*”.
- Amarelo 2, pensa que há descontinuidade no trabalho por isso “*Prejudicam. Porque isto trata-se tudo de relações privilegiadas...*”.
- Vermelho 1, considera que os turnos são prejudiciais à intervenção educativa. Referenos que deve haver coerência nas atitudes dos educadores relativamente aos comportamentos dos educandos, o que se torna muito difícil porque acontece os educadores estarem uma semana sem se verem ou sem verem os educandos – em determinadas horas do dia ou da noite, quando determinado educador está ao serviço, não é correcto ter determinado tipo de conversas com os educandos, por ex: 7H, 0h ou após uma semana de ter acontecido algo.

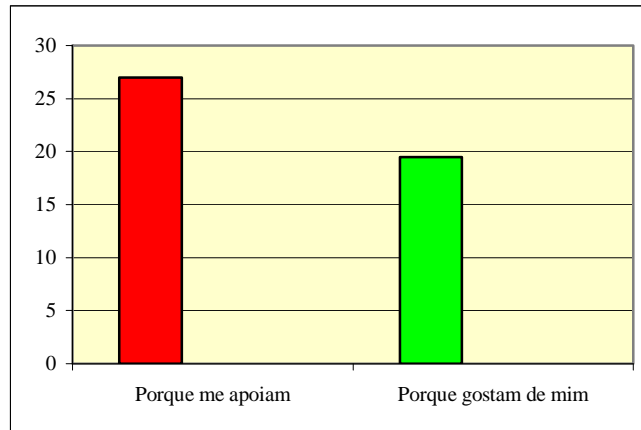
- Vermelho 2, considera que sim *“Porque, por vezes, começamos a dinamizar... uma actividade, um projecto, uma acção, estreitar uma relação, um acompanhamento com um deles e, por vezes, perde-se ao longo de 3 semanas que é quando se volta a trabalhar com o miúdo àquela hora...”*. Refere-nos que *“Há turnos, nomeadamente o turno da noite, da meia-noite e o turno da manhã, não há um acompanhamento muito próximo dos miúdos.”*
- Laranja 1, pensa que podem prejudicar a intervenção educativa por ser desgastante, principalmente o turno da noite.
- Laranja 2, considera que prejudicam porque há descontinuidade no acompanhamento aos educandos sempre que um educador muda de turno e os assuntos têm que passar para outro educador ou esperar que o educador regresse ao mesmo turno: *“Há certas actuações que poderiam ser pontuais, e ficarem logo resolvidas com o educando e que acabam por não ser.”*. Defende que *“... os próprios educandos não se sentem à vontade para pôr certas questões com certos educadores e esperam que seja aquele educador que esteja de serviço...”*

48% dos educandos respondentes *“consideram as pessoas do lar como se fossem da sua família”* enquanto 41% respondem-nos que *“não consideram as pessoas do lar como se fossem da sua família”* (gráfico 88).



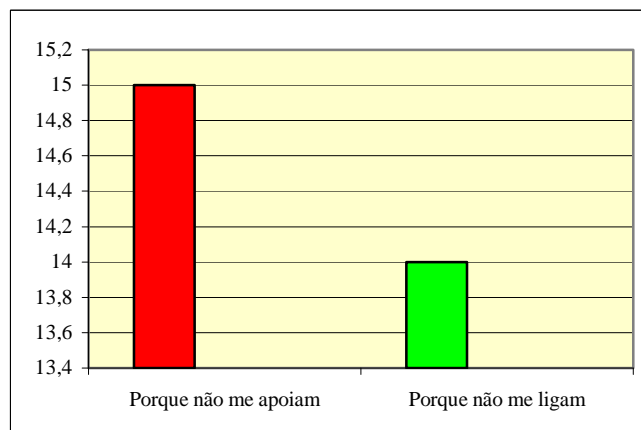
**Gráfico 88**

27% das crianças/jovens que consideram as pessoas do lar como sendo da sua família escolheram a afirmação “*porque me apoiam*” e 19,5% escolheram a afirmação “*porque gostam de mim*” (gráfico 89).



**Gráfico 89**

15% dos educandos “*não consideram*” ou “*às vezes consideram*” as pessoas do lar como sendo da sua família porque “*porque não me apoiam*” e 14% têm esta opinião “*porque não me ligam*” (gráfico 90).



**Gráfico 90**



Os educadores entrevistados dão-nos as suas percepções quanto à importância do “*factor técnico*” e do “*factor afectivo*” nas relações estabelecidas entre educadores e educandos:

- Azul 1, considera que o factor técnico e o factor afectivo estão ambos no mesmo patamar, com a mesma importância porque a relação deve ser construída tendo em conta as duas vertentes.
- Azul 2, considera que o que pesa mais é o factor afectivo, sem qualquer dúvida, porque está relacionado com: empatias, referências, idoneidades, “...*tem a ver com muita coisa*”.
- Verde 1, refere-nos que é mais a afectividade porque tem que haver empatia nas relações educadores-educandos.
- Verde 2, refere-nos o factor afectivo, na relação com os jovens. O factor técnico porque são educadores e “...*não são pais normais...*”.
- Amarelo 1, considera que é o factor técnico: “*Acima de tudo, como profissional porque se somos amigos perdemos muitas coisas, deixamos muitas coisas fugirem pelas mãos.*”; “... *com o passar do tempo, poderemos, ou não, estabelecer relações de afectividade.*”.
- Amarelo 2, diz-nos “...*nem muito o técnico, nem muito o afectivo. Acho que tem que haver, sempre, um equilíbrio entre as duas coisas.*”. Refere-nos que “... *muitas vezes, o afecto consegue superar a parte técnica... acho que é essa parte que nos distingue dos pais.*”; “...*se eu for muito afectuosa eu sei que vou perder a parte técnica...*”.
- Vermelho 1, considera que é o factor afectivo independentemente dos conhecimentos técnicos.
- Vermelho 2, considera que: “As duas coisas não se podem dissociar”. Refere-nos que, pessoalmente, “... *levo sempre a coisa muito para o lado técnico, tento fazer o mais técnico possível...*”. Diz-nos que “*A componente técnica não pode estar dissociada da parte afectiva porque não somos tábuas rasas, conseguimos passar sempre emoções, conseguimos também, nos emocionarmos, e uma das características que nos pode distinguir enquanto técnicos é o estabelecimento de uma boa relação com os miúdos.*”
- Laranja 1, considera que os dois factores são igualmente importantes e indissociáveis.

- Laranja 2, considera que o factor afectivo, por vezes, tem mais peso: *“Eu consigo trabalhar com os miúdos numa postura de... de ajustes e de provas que eles vão dando e de merecimento de confiança”*; *“...eu sou muito coração.”*

Sobre o tipo de pedagogia que é aplicada nos cinco equipamentos, os educadores proporcionam-nos as seguintes percepções:

- Azul 1, pensa que a acção pedagógica dos educadores tem que ter sempre em conta o grupo porque eles comparam muito as situações, embora saiba que as características individuais são diferentes. Os educadores têm objectivos específicos para cada uma das crianças/jovens porque a capacidade de resposta difere entre as crianças/jovens. Pensa que cabe ao educador explicar aos jovens as diferenças de exigências com base nas diferentes capacidades e características individuais. Considera que é feito um trabalho específico com cada um, nunca esquecendo o grupo, e que é usada uma pedagogia baseada no dialogo e em castigos, por vezes, com a intervenção da Direcção do Colégio.
- Azul 2, considera que a pedagogia é igual para o grupo (são todos tratados de igual forma) mas pensa que deve ser adaptada a cada jovem (diferenciada) porque cada um tem diferentes limitações e capacidades *“...temos que ser nós a identificar a maneira mais adequada de estar e de falar e de sentir e tudo o mais...”*.
- Verde 1, diz-nos que a pedagogia é mais centrada no grupo porque *“... funciona muito mais...”*. Considera que o discurso, o tratamento e a forma de estar usada pelos educadores tem que ser diferente para que se adeque *“... a determinados grupos ou a determinados miúdos porque têm determinadas características, também diferentes...”*. Considera que os educadores têm que ter uma postura de *“firmeza”* – *“... não sermos autoritários mas termos uma figura de autoridade”*.
- Verde 2, refere-nos que *“...é uma pedagogia mais centrada no indivíduo: todos são tratados de um modo diferente mas como um grupo...”*.
- Amarelo 1, diz-nos que é *“... uma pedagogia individualizada porque eles são todos diferentes, todos têm interesses diferentes, todos têm gostos diferentes, todos têm dificuldades... uns têm mais que outros, então nunca podemos generalizar e estar*

*sempre junto com eles. É sempre um processo muito diferente tendo em conta cada caso.”.*

- Amarelo 2, considera que “... *depende muito do educador de serviço. Mas, se calhar, todos nós temos a ideia de que a pedagogia é mais centrada no grupo, porque, lá está a velha história, de que “por um pagam todos”... temos sempre a hipótese de ser o grupo também a ajudar-nos a resolver determinada situação. Se um faz uma asneira e se eu disser que por um pagam todos, eu sei que eu vou virar costas e o grupo vai junto do que fez asneira intervir...”*. Diz-nos que “... *em determinadas alturas a intervenção tem que ser no indivíduo e tem mesmo que ser. ... Mas, maioritariamente, é o grupo.”*.”
- Vermelho 1, considera que, no geral, é aplicada uma pedagogia centrada no grupo. Considera que pode haver exceções, por exemplo: “...*um miúdo que esteja com uma crise... ”*.”
- Vermelho 2, considera que é uma pedagogia centrada no grupo.
- Laranja 1, considera que a pedagogia, em certos casos, é mais centrada no indivíduo. Pensa que “...*em aspectos do regulamento e de funcionalidade é mais centrada no grupo... ”*.”
- Laranja 2, pensa que a pedagogia aplicada é centrada no grupo (assembleias) e nos indivíduos (questões de problemáticas individuais), por ex: absentismo escolar e comportamentos de delito – “...*que será pelo elogio e pelo reforço...”*”; “...*acompanhamento muito direccionado para evitar outras situações mais gravesas...”* – em situações pontuais e específicas.

Os educadores explicam-nos como gerem os eventuais comportamentos inadequados manifestados pelos educandos:

- Azul 1, depende dos comportamentos manifestados: quando os educadores conseguem resolver os problemas fazem-no através de punições como agravamento de tarefas, retenção do dinheiro de bolso ou proibição de saída ao fim de semana. Se a situação for muito grave os educadores fazem um relatório à Direcção do Colégio para tome uma decisão. Considera que depende da gravidade dos comportamentos: podem ser os educadores ou a Direcção do Colégio.

- Azul 2, diz-nos que, em princípio, os educadores punem os jovens: repreensão verbal, execução de tarefas, proibição de sair ao fim de semana, ir para a cama a seguir ao jantar, não ver televisão durante algum tempo, etc. Refere-nos que as intervenções a ter dependem das situações concretas porque algumas têm um grau de gravidade superior a outras. Refere-nos que, normalmente, cabe aos educadores aplicar as punições; quando são coisas muito graves, a Direcção aplica as punições.
- Verde 1, refere-nos que são feitas informações “... *para orientação superior... dirigidos à direcção do colégio...*”.
- Verde 2, refere-nos que o tipo de comportamentos geram o tipo de castigo a aplicar: podem não tomar ceia; não saírem do lar; não terem um dia livre; não jogarem futebol, etc. Os educadores tentam que os castigos não se relacionem com a prática de actividades desportivas porque as consideram essenciais. Diz-nos que os educadores aplicam intervenções disciplinares, por vezes, em sintonia com a Direcção.
- Amarelo 1, pensa que depende dos educandos e dos comportamentos manifestados, mas que “...*podem passar uma noite ao Lar do lado. Até a uma desculpa formal, por escrito, por exemplo, fazemos também, compromissos com eles por escrito...*”; “*Também há situações de não idas a casa, cortamos, quando é a melhor coisa para eles ir a casa, cortamos isso. Dormir noutra lado, sem ser no quarto, um bocado isolado dos outros, fazer refeições à parte.*” Refere-nos que a aplicação de medidas cabe aos “...*educadores e a Direcção.*”. Diz-nos que são “*Sempre os educadores.*” que aplicam medidas.
- Amarelo 2, refere-nos “... *fazer tarefas extra. ... Ficar sem playstation, ficar sem televisão, os castigos normais que aplicamos em casa...*”.
- Vermelho 1, refere-nos que são atribuídos castigos. Refere-nos que os castigos são aplicados pelos educadores que, depois, os dão a conhecer à Direcção. Refere-nos que, por vezes, podem expor os acontecimentos e é a Direcção que determina o castigo a aplicar.
- Vermelho 2, diz-nos que “*As punições são sempre atribuídas em função da circunstância e do próprio miúdo e da natureza e da gravidade da situação.*”. Refere-nos que “... *são sempre aplicadas ... pelo educador interveniente na situação. Se o educador sentir que a situação é mais delicada e que deva de consultar a equipa,*

*consulta-se a equipa educativa e reunimos, e estabelecemos a punição. Se for uma situação mais externa ao nosso controle recorreremos à Direcção ou à equipa técnica para nos ajudar... ”.*

- Laranja 1, refere-nos que as intervenções disciplinares passam por “...castigos ou fazer uma tarefa adicional, ou não ir ao jogo tal, ou limitar as idas aos jogos ou coisas desse género...”. Considera que “Normalmente as intervenções são partilhadas por todas as pessoas e são aplicadas pela pessoa que teve a situação em mãos...” (educador).
- Laranja 2, refere-nos que são aplicados castigos: “Ficam inibidos de ver televisão, podem ficar inibidos de ir aos treinos” – “...tentamos sempre, atingi-los nas coisas que eles mais gostam”; repetição de tarefas. Refere-nos que não aplicam castigos em relação às idas a casa “...tendo em conta as problemáticas destes miúdos...”. Refere-nos que há uma tentativa de ser o educador de serviço (com quem acontece a situação) mas que isso, por vezes, passa para os horários de serviço de outros educadores: “Temos que ter muita atenção depois na forma como ajustamos os castigos, e direccionamos, e com quem está de serviço”.

Em relação a comportamentos disruptivos os educadores dizem-nos que os tentam atenuar da seguinte forma:

- Azul 1, considera que, sendo mulher, tem alguma dificuldade em fazer contenção física em casos de violência mas que é ajudada pelos outros educandos. Tenta sempre através de palavras e do uso de inteligência
- Azul 2, refere que há a tentativa de encaminhar os jovens até à equipa técnica mas que isso depende dos jovens em questão. Diz-nos que, numa primeira fase, os educadores tentam acalma-los e, depois de lhe dar algum tempo, tentam conversar com os jovens e chama-los à razão, mas que depende muito da situação concreta.
- Verde 1, refere-nos que tentam acalmar a situação – contam com o apoio dos educandos que intervêm positivamente. Refere-nos que na actualidade há menos situações de violência do que havia anteriormente. Refere-nos que se o confronto for com o educador a atitude “... que se toma é fazer participação à policia imediatamente.”.

- Verde 2, explica-nos que há uma tentativa de estabelecer diálogo com os educandos. Se o diálogo não for possível, por a disrupção ser muito grande, os educandos são postos fora do lar e podem até dormir fora deste, demonstrando os educadores que não aceitam determinados comportamentos dentro do lar. Diz-nos que os educandos voltam ao lar, por não terem onde ficar, e por saberem que no lar têm tudo, assim, para serem aceites como membros do lar, ajustam o seu comportamento às regras do lar e às regras sociais.
- Amarelo 1, refere-nos que *“Convidamos o educando a acalmar-se e, se não se acalma, terá que ir lá para fora desanuviar a cabeça e quando estiver em condições volta para falar.”*
- Amarelo 2, refere-nos *“...nós estamos muito limitados em termos de castigos. Nós isso sentimos. Estamos muito limitados em termos de estratégias para intervir nestes casos...”; “Neste momento não se pode fazer nada. Não se pode falar mais alto porque os meninos, coitadinhos, ficam traumatizados, não se pode bater porque não é ético.”*. Refere-nos *“... a gente, se calhar, a um filho dá uma palmada, as coisas ficam sanadas e aqui a estes miúdos a gente não lhes bate porque... não é pedagógico nem profissional.”*. Refere-nos que os educandos são privados de coisas de que gostam. Refere-nos que *“... temos miúdos que têm comportamentos desviantes extra lar. Que acabam por ir fazer visitas ao Instituto de Reinserção Social. ...falar lá com o psicólogo, chamar-lhes à atenção: “vê lá, se continuas neste registo qualquer dia passas para um colégio do IRS”.* Refere-nos que os educandos *“Fazem, serviço comunitário.”*
- Vermelho 1, diz-nos que isso depende do educador de serviço *“...a pessoa tem que ser o mais coerente possível naquilo que está a dizer e, por vezes, não pode competir com a criança...”*. Diz-nos que *“...se o educando for agressivo, aí, se calhar, nós temos que o agarrar de alguma forma...”*. Considera que *“É ser muito, muito firme naquilo que se está a dizer”*. Pensa que *“Isso também depende da experiencia das pessoas, da experiência... eu não falo só na experiencia profissional, eu falo tambem da nossa experiencia no campo pessoal”*.
- Vermelho 2, pessoalmente, pensa que não se deve deixar que *“... o comportamento disruptivo avance mais para alem dos primeiros sinais. Acima de tudo, trabalhar muito*

*na prevenção ... Acima de tudo, estar muito presente, ter uma relação muito bem estabelecida com os miúdos e conversar. Se através do diálogo não se conseguir, fazer contenção, se for preciso agarrar o miúdo, evitar que haja uma continuidade do comportamento.”*

- Laranja 1, refere-nos que chamam a atenção dos educandos quando consideram que estes estão “...a exceder os limites...”.
- Laranja 2, refere-nos que os educandos são mandados para os quartos ou “...vais lá fora pensar no que é que fizeste voltas daqui a este tempo e vamos conversar sobre isso, quando estiveres mais calmo...”. Refere-nos que os educandos são levados a escrever o que não conseguem verbalizar como forma de reflectirem sobre os seus actos.

### **3.1.11 A Relação Educadores-Educandos/Estruturação dos Lares**

Relativamente ao cumprimento, ou não, das disposições constantes nos Regulamentos Internos dos lares os educadores pensam da seguinte forma:

- Azul 1, considera que as disposições constantes no Regulamento Interno do lar são cumpridas. O regulamento interno deste lar não está concluído mas, na prática, há um esforço para que seja cumprido. Advoga que existe flexibilidade, nomeadamente em termos de horários, em nome de uma certa estabilidade.
- Azul 2, considera que há uma tentativa de cumprir as disposições constantes no Regulamento Interno do Internato e que este foi criado pela equipa educativa a pedido da Direcção do Colégio. Pensa que só as assembleias de lar não têm estado a ser realizadas com a periodicidade prevista no Regulamento. O regulamento interno deste lar (Azul) não está ainda completo.
- Verde 1, pensa que normalmente são cumpridas.
- Verde 2, considera que o regulamento interno é cumprido.
- Amarelo 1, refere-nos que as rotinas do lar durante os dias de semana são cumpridas. Refere-nos que “*As regras de fim-de-semana são muito mais negociadas entre nós porque, normalmente, são poucos.*”.

- Amarelo 2, refere-nos que “... normalmente, cumpre-se o que está estabelecido, até porque já foi criado por nós e foi criado por estes miúdos, torna-se mais fácil; foi tudo discutido em assembleia de lar e eles participaram na realização dessas normas, então também se sentem um bocadinho como sendo fruto do trabalho deles. Mas, geralmente, sempre que há alguma coisa a ajustar, vai-se ajustando também as normas...”.
- Vermelho 1, diz-nos que as disposições constantes no Regulamento Interno são cumpridas o mais possível.
- Vermelho 2, refere-nos que “À partida as disposições são para ser cumpridas.” e que “Como qualquer documento poderá sofrer alterações e excepções”.
- Laranja 1, considera que a grande maioria das disposições são cumpridas.
- Laranja 2, considera que está a ser cumprido em rigor – “...fazemos os ajustes conforme as assembleias de lar”.

Os educadores reconhecem as seguintes vantagens e limitações na situação intramuros dos lares face ao Colégio:

- Azul 1, considera que não existem muitas vantagens na localização intramuros. Advoga que é importante e de todo o interesse os jovens viverem numa casa fora da escola que frequentam porque, na realidade, os outros jovens não estudam e vivem no mesmo sítio. Refere-nos que, ultimamente, tem sido feito um esforço no sentido dos jovens estudarem em escolas no exterior para terem uma vida mais aproximada do “normal”. Diz-nos que existem muitos educandos que frequentam os cursos técnico-profissionais intramuros e que, por isso, passam toda a semana no interior do Colégio (escola-lar) não contactando com a realidade exterior à escola – os vizinhos são os educadores e educandos dos outros lares. Refere-nos que, nos últimos anos, todos os jovens do lar foram inscritos no centro de saúde da zona e que passaram a ter médico de família – anteriormente eram assistidos pela médica que vai ao Colégio.
- Azul 2, identifica como uma vantagem para os educadores conseguirem mais facilmente controlar a vida dos jovens do lar e aproximar-se deles. Como desvantagens vê o facto dos jovens viverem muitos anos intramuros (dormir, comer, estudar) leva-os a ficarem “amorfos” quando vão para o exterior do Colégio, ex: não sabem abrir uma



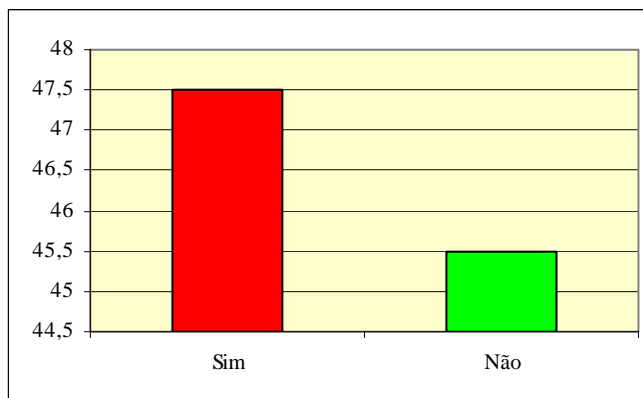
conta bancária, ir a uma entrevista, arranjar emprego – e voltam ao lar para pedir aos educadores. Isto acontece porque a instituição (o lar, os educadores) os protege muito – se os lares fossem no exterior isso não aconteceria porque lidavam, de perto, com a sociedade.

- Verde 1, não considera que haja vantagens em os lares se situarem intramuros mas é mais cómodo. Considera que estando intramuros estão menos integrados socialmente porque tudo está dentro do Colégio “... o padeiro vem cá dentro, nós nunca vamos ao padeiro...”. Pensa que educandos e educadores não têm noção do contacto com as pessoas do exterior porque tudo existe dentro do colégio “... carpinteiro, a escola.”
- Verde 2, reconhece como vantagem “...tratar-se de um espaço com muitas áreas livres e protegido...”. Admite como limitações haver “...barreiras em relação ao exterior...” que são limitadoras “...por estarem muito aqui dentro...”
- Amarelo 1, considera que são vantagens: “... há um maior distanciamento e nota-se mais hierarquias.” – “... há um afastamento e eles, também, percebem que há um afastamento e esse afastamento, se calhar, faz com que eles reflectam e pensem antes primeiro de fazer as coisas. - Eles sentem-se entre muros, sentem-se mais protegidos... – ... sentimos mais protecção e segurança. Nas noites, se calhar, estamos mais seguros do que se fosse numa casa normal...”. Refere-nos como desvantagem “... é que se calhar não está tão próximo daquilo que deveria ter ou deveria estar, é a proximidade a uma casa normal...” – “... os que estudam cá dentro, então ainda é mais violento porque moram cá dentro, estudam cá, muitos passam cá os fins-de-semana, quer dizer, é um mundo à parte que eles não deviam de sentir.”
- Amarelo 2, considera que são vantagens: os educadores dos diferentes lares poderem contar uns com os outros e com a Direcção do Colégio; os educandos dos diferentes lares poderem contactar e conviver entre si; poderem fazer junção de lares para os educadores terem as suas férias; poderem organizar actividades em que os vários lares participam – “Dá para fazer... para criar ligações. Dá para haver esta relação de companheirismo entre os diferentes educadores. Dá para haver a partilha de experiências.”. Considera como limitações: “... é horrível levantar, deitar, comer, brincar, estudar, tudo no mesmo espaço. Ninguém gosta de estar restringido só a este espaço. ...a junção de lares em períodos de férias... para eles acaba por ser uma

*desvantagem porque saem do espaço que é deles, juntam-se todos num lar e isto para eles é complicado.”. Pensa “... que a nível da educação deles tem muitas desvantagens porque se a ideia é incluir estes miúdos na sociedade, estar a mura-los, estar a colocá-los dentro do colégio, neste espaço acaba por exclui-los, por marginaliza-los, um bocado, porque são os miúdos da Casa Pia, são os miúdos do colégio de Pina Manique, não é?, acaba por ser um bocado coloca-los à margem.”*

- Vermelho 1, diz-nos que não vê desvantagens em os lares estarem no interior dos colégios. Vê desvantagens no facto dos educandos estarem em escolas diferentes porque há reuniões que coincidem e não é possível aos educadores estarem presentes em todas pelo que não acompanham convenientemente os percursos escolares. Diz-nos que no colégio os educadores tinham mais facilidade em contactar os professores. Diz-nos que nas escolas da rede pública os professores não estão preparados para “...este tipo de contacto...”. Defende que, embora a residir dentro do colégio, os educandos têm contactos com outras pessoas, fazem amizades e podem sair: “...não vejo que estes miúdos estejam inibidos de viver lá fora...”.
- Vermelho 2, refere-nos como vantagens a “protecção” e a “... privacidade em termos de espaços físicos...”. Refere-nos como desvantagens a dificuldade dos educandos adquirirem e treinarem competências “... em relação ao mundo exterior.”.
- Laranja 1, considera que as limitações estão relacionadas com a pouca inserção na comunidade: estão muito resguardados; “...acontece tudo dentro do espaço do Colégio...”. Considera que são poucas as vantagens: o acesso privilegiado aos equipamentos desportivos.
- Laranja 2, considera como vantagens o facto dos educandos dos vários lares poderem conviver entre si. Considera que são limitações o facto dos educandos não experienciarem a realidade exterior ao colégio – “...não dar uma visão realista da própria vida...” – o que pode ser difícil na altura da desvinculação.

47,5% dos educandos gostariam que os lares “*não fossem situados no interior do Colégio*” e 45,5% gostam que os lares “*sejam no interior do Colégio*” (gráfico 91).



**Gráfico 91**

As razões invocadas pelos educandos inquiridos sobre a localização dos lares no interior ou no exterior do Colégio, são as que se seguem (quadro 17):

Defendem a localização dos lares no interior do Colégio				
Lar Azul	Lar Verde	Lar Amarelo	Lar Vermelho	Lar Laranja
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Porque gostava de estar perto da minha escola”</li> <li>• “Porque podíamos sair da escola com as minhas amigas”</li> <li>• “Não sei”</li> <li>• “Porque assim não estaríamos sempre dentro da escola”</li> <li>• “Porque assim parecíamos mais uma família normal”</li> <li>• “Porque há pessoas que nos gozam porque vivemos fechados”</li> <li>• “Gostava que o lar fosse perto da minha casa”</li> <li>• “Para ter mais amigos”</li> <li>• “Porque vê-se os colegas a saírem para ir para casa e eu não”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Porque assim não tenho que me deslocar para muito longe”</li> <li>• “Porque gosto”</li> <li>• “Porque estou habituado aos lares dentro do colégio”</li> <li>• “Porque assim tou dentro da escola”</li> <li>• “Se formos para fora do colégio vai demorar algum tempo a habituarmos ao espaço onde estamos”</li> <li>• “Porque sim”</li> <li>• “Porque estamos perto da escola”</li> <li>• “Porque permite-nos aceder à escola mais rapidamente e eu que tenho o caso de praticar desporto é mais fácil para mim porque é aqui dentro”</li> <li>• “Só mesmo por estar habituado porque sei que seria uma mais-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Porque é mais fácil ir para a escola se o lar for dentro da mesma”</li> <li>• “Porque é mesmo ao pé da escola e dá muito jeito”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Porque dentro do colégio tou com mais segurança”</li> <li>• “Porque não estava seguro fora do colégio”</li> <li>• “Porque assim estamos mais em convívio com os outros lares...”</li> <li>• “Porque aqui acho que tenho mais segurança lá para fora tudo de mal pode acontecer e nunca se sabe”</li> <li>• “Porque se agora já somos impedidos de certas liberdades então lá fora complicaria um pouco mais as coisas”</li> <li>• “Porque se fosse num prédio não tinha campo de futebol e não tinha campo de ténis e de skates muitas mais coisas”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Porque acho importante o lar encontrar-se dentro do colégio a fim de se estabelecer uma maior ligação casa/escola”</li> <li>• “Porque acho que assim é melhor”</li> <li>• “Porque me sinto bem aqui”</li> <li>• “Porque há mais lares perto”</li> <li>• “Porque estamos mais protegidos. Sinto-me bem cá dentro”</li> </ul>

*A Vivência em Internato (A Experiência de Educandos e Educadores à Luz das suas Percepções Sócio-Educativas e Sócio-Profissionais) – Um Estudo de Caso.*

	<p>valia os lares lá fora”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Tá bem onde está”</li> <li>• “Porque já é feio lá fora e já fiz amigos nos outros lares e era fatela para mim afastar deles e aqui é que temos um espaço maior temos tudo campos, piscinas, etc.”</li> <li>• “Porque é melhor para</li> </ul>			
N.º de Resp.: 4	N.º de Resp.: 12	N.º de Resp.: 2	N.º de Resp.: 6	N.º de Resp.: 5
Defendem a localização dos lares no exterior do Colégio				
Lar Azul	Lar Verde	Lar Amarelo	Lar Vermelho	Lar Laranja
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Porque viver onde se estuda é muito cansativo”</li> <li>• “Porque sempre quis viver num lar de autonomia (numa residência) para criar um pouco mais de independência e de responsabilidade”</li> <li>• “Porque tínhamos mais possibilidades de conviver com outras pessoas”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Porque gostava viver em apartamentos”</li> <li>• “Porque teria mais privacidade”</li> <li>• “Acho que nos temos de habituar ou pôr as coisas como a vida acho que estudar dentro da escola não é saudável uma das razões que me levou a estudar para fora”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Porque não tínhamos Direção”</li> <li>• “Porque quando se está cá dentro eu não tenho a mesma perspectiva de quem está lá fora, isto é, os que vêm de fora conhecem mais zonas, que autocarros apanhar e são eles próprios a dirigirem-se a um lugar. Aqui parece que cai tudo do céu. A escola é mesmo ao lado e não podemos sair, mas isto é só um exemplo”</li> <li>• “Porque é melhor”</li> <li>• “Acho mais fixe”</li> <li>• “Porque não é vida para ninguém”</li> <li>• “Para termos mais liberdade”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Porque tenho vergonha”</li> <li>• Porque mal saíamos do lar víamos a rua e assim não”</li> <li>• “Porque gostava de viver com vizinhos e era outra maneira de viver”</li> <li>• “Fora do Colégio há mais movimento e é muito diferente”</li> <li>• “Porque seria mais parecido com uma casa de família, não dentro de uma escola pública”</li> <li>• “Não sei”</li> <li>• “Porque já basta estudarmos no colégio agora viver já é demais”</li> <li>• “Porque estaria mais à vontade. Não estaria num lar dentro do colégio”</li> <li>• “Porque devia ser fora porque isto é uma escola”</li> <li>• “Sim, porque acho que custava ver as outras pessoas a irem para casas”</li> <li>• “Porque lá fora é melhor e temos mais espaço”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Porque gostava de estar perto da minha escola”</li> <li>• “Porque podíamos sair da escola com as minhas amigas”</li> <li>• 3. “Não sei”</li> <li>• “Porque assim não estaríamos sempre dentro da escola”</li> <li>• “Porque assim parecíamos mais uma família normal”</li> <li>• “Porque há pessoas que nos gozam porque vivemos fechados”</li> <li>• “Gostava que o lar fosse perto da minha casa”</li> <li>• “Para ter mais amigos”</li> <li>• “Porque vê-se os colegas a saírem para ir para casa e eu não”</li> </ul>
N.º de Resp.: 3	N.º de Resp.: 3	N.º de Resp.: 6	N.º de Resp.: 11	N.º de Resp.: 9

**Quadro 17**

À questão “*Considera que os lares devem ser tutelados pelo Colégio ou devem ter uma Direcção com autonomia?*”, os educadores respondentes têm as seguintes percepções:

- Azul 1, pensa que, actualmente, dado que há uma Assessora da Direcção para trabalhar com os lares é, na prática, uma Directora do lar. Considera que, quando os lares transitarem para o exterior, fará sentido os lares ficarem autónomos dos Colégios e passarem a trabalhar com equipas específicas.
- Azul 2, considera que o internato deveria ter uma Direcção com autonomia. Pensa que os educadores deveriam ter mais autonomia para poderem trabalhar algumas situações.
- Verde 1, pensa que os lares deveriam ter uma Direcção com autonomia em relação à parte escolar.
- Verde 2, considera que deveriam ter uma Direcção com autonomia.
- Amarelo 1, pensa que “... *é irrelevante.*”.
- Amarelo 2, considera que em cada lar deveria haver um gestor de lar, independentemente de haver uma Direcção, principalmente se for um lar no exterior. Pensa que “...*a nossa Direcção é muito presente. Vive muito os nossos problemas. Dá-nos algum apoio... alguma segurança.*”.
- Vermelho 1, pensa que os lares deveriam ter uma Direcção própria.
- Vermelho 2, considera que “... *tenho pouca informação para falar sobre isso.*”. Pensa que “... *a Direcção que existe, não me sinto, de todo, desapoiado por ela. Sinto que tem sido desenvolvido um trabalho até próximo do internato...*”.
- Laranja 1, pensa que tem que haver autonomia dos lares com base numa relação de confiança. Considera que “...*cada lar devia ter... alguém responsável ou alguém que dá a cara nos bons e nos maus momentos...*” e que devem ser pessoas “...*com alguma experiência...*”.
- Laranja 2, pensa que os lares deveriam ter uma direcção autónoma no sentido de ser possível “...*dar respostas rápidas às situações...*”.

Os educadores respondentes idealizam os lares da seguinte forma:

- Azul 1, idealiza uma casa, numa rua com um nome e um número de porta que fosse acolhedora, com 10 jovens – que fosse fora do Colégio. Em termos de funcionamento

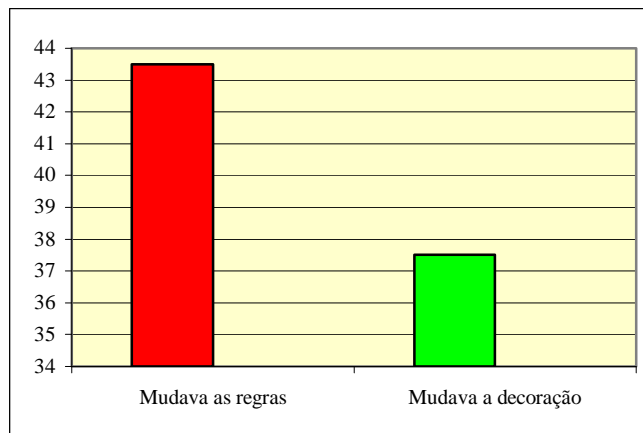
seria, basicamente, idêntico ao modelo existente. Actualmente, incomoda-a a estrutura física dos lares.

- Azul 2, considera que como estão é “*bom assim*” porque os lares têm as condições necessárias para se viver; considera que têm os necessários recursos humanos. Mantém a duvida quanto aos benefícios dos lares deixarem de ser intramuros porque ainda não viveu essa experiencia.
- Verde 1, considera que os lares deveriam ter menos educandos e iniciarem com educandos mais novos. Confessa-nos que gostava de trabalhar num lar no exterior.
- Verde 2, transmite-nos que “*...gostaria que fossem num sítio fora da grande Lisboa, com 16 ou menos jovens...*”.
- Amarelo 1, diz-nos “*... que seja, a nível estrutural, que seja como uma casa normal, com técnicos especializados e com miúdos...que não haja muita diferença de idades.*”.
- Amarelo 2, diz-nos “*Com a estrutura do «Lar Laranja» (casa construída para uma família e então foi adaptada para depois ser lar) ou seja, mais pequeno que este, uma coisa mais caseirinha, mais próxima, com os miúdos que temos neste momento no AP, 10, 12 miúdos, com os 5 educadores na mesma. E fora ... do Colégio ... no exterior. ...misto e com os miúdos integrados no exterior, em escolas do exterior, integrados na comunidade, a poderem convidar os miúdos, os vizinhos, para as festas de anos, a poderem ir a casa do vizinho que se dá bem. ... Mais próximo da família...*”.
- Vermelho 1, idealizava o lar com 4 educadores – sem que os educadores tivessem que fazer o horário da noite, mas que tivessem um horário rotativo. Refere-nos que se deveria reduzir o número de educandos nos lares (16, 17 educandos por lar). Refere-nos que os educadores deveriam ter mais autonomia. Refere-nos o lar dentro do colégio.
- Vermelho 2, refere-nos que não mudaria a estrutura física. Refere-nos que em termos de estrutura funcional seria um lar com 12 educandos e 3 educadores; dentro ou fora do colégio “*... se toda organização e disposição da gestão dos géneros... se tudo isso mudasse...*”; “*... com menos educadores, haver uma proximidade maior na comunicação, haver uma maior disponibilidade para se trabalhar.*”.
- Laranja 1, pensa que um lar deveria ter 5 técnicos; deveria ser um espaço amplo; cada pessoa deveria ter o seu próprio quarto; uma sala de estudo; uma secretária pessoal;

sala de jogos; sala de televisão; um refeitório. Pensa que um lar deveria ter entre 10 e 13 crianças/jovens.

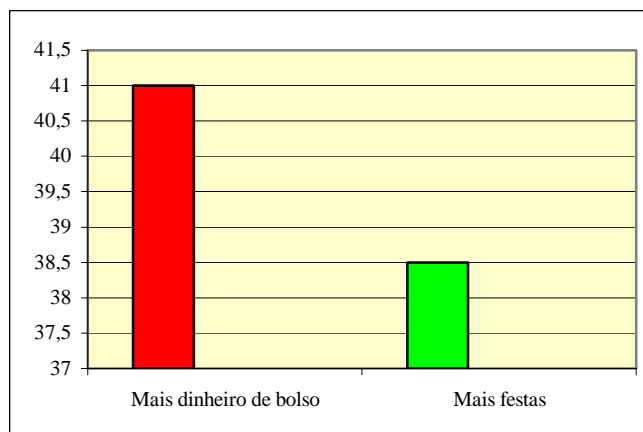
- Laranja 2, considera importante a diminuição do *ratio* educadores/educandos para fazer um bom trabalho. Não idealiza nada em especial mas pensa que “...*tem que ter todas as condições necessárias e de trabalho, tanto para os miúdos...*”. Vive com alguma ansiedade a saída do lar para o exterior por questões de segurança para os educandos e por que irão perder o convívio com os colegas de outros lares.

43,5% dos educandos dizem-nos que “*mudariam as regras*” dos lares e 37,5% “*mudariam a decoração*” (gráfico 92).



**Gráfico 92**

41% dos educandos pensam que era importante haver no lar “*mais dinheiro de bolso*” e 38,5% pensam que era importante haver no lar “*mais festas*” (gráfico 93).



**Gráfico 93**

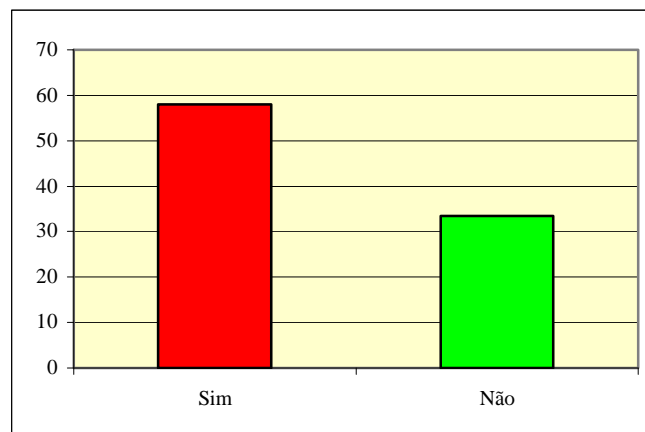
Os educadores manifestam as seguintes opiniões divergentes em relação ao *ratio* educadores/educandos que devem existir nos equipamentos:

- Azul 1, considera que não se pode falar em *ratio* porque os 5 educadores têm horários diferenciados e não se encontram em simultâneo no lar. Advoga que um lar não deve ultrapassar um número máximo de 15 crianças/jovens ou menos se possível.
- Azul 2, considera que 8 educandos seriam o número ideal.
- Verde 1, refere-nos que na maioria das vezes os educadores trabalham sozinhos e que o ideal seria 8 ou 9 educandos para 1 educador (em contexto de lar); 16 educandos para 2 educadores a trabalharem em simultâneo. Em contexto de saídas ao exterior considera problemático 1 educador sair com 14 ou 16 educandos.
- Verde 2, considera adequado 5 educadores para 15 alunos.
- Amarelo 1, considera “... que o que existe neste lar: 5 para 10, neste caso, 5 educadores para 10, penso que é o ideal. Trabalha-se bem.”
- Amarelo 2, pensa que “... 10, 12 miúdos para 5 educadores, se calhar, era o mais correcto. ...parece-me a mim que seria o indicado para haver uma maior proximidade com os miúdos...”.



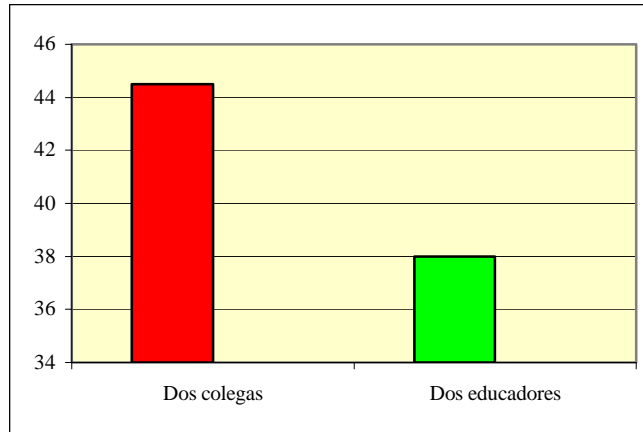
- Vermelho 1, diz-nos que o *ratio* deveria de ser de 1 educador para 6 educandos ditos “normais”. Para educandos “problemáticos”, pensa que depende das características dos educandos.
- Vermelho 2, considera que um bom *ratio* é de um educador para 4 educandos. Referem-nos que os 5 educadores que trabalham no lar não estão em simultâneo e que, por vezes, “... um educador trabalha... sozinho com 17 miúdos e isso acaba por não ser equilibrado...”.
- Laranja 1, considera ideal 10, 12 alunos para 5 educadores.
- Laranja 2, pensa que deveria ser um educador para 3, 4 crianças “...não mais que isso porque, depois, acaba por ser muito difícil um bom acompanhamento...”.

58% das crianças/jovens inquiridas “**gostam das instalações**” dos lares e 33,5% dizem-nos “**não gostarem das mesmas**” (gráfico 94):



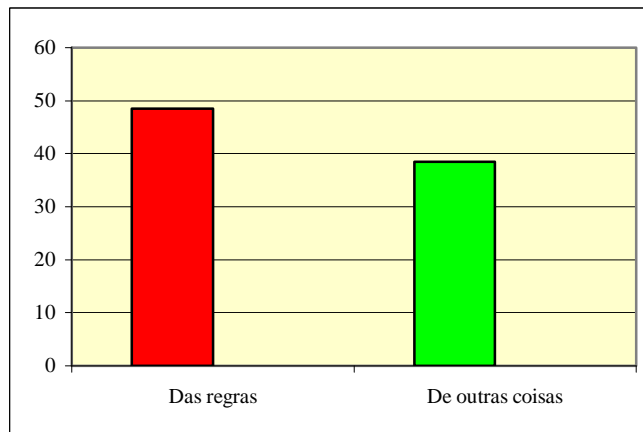
**Gráfico 94**

44,5% dos educandos dizem-nos que o que gostam mais no lar são os “*colegas*” e logo de seguida, com 38%, vêm os “*educadores*” (gráfico 95).



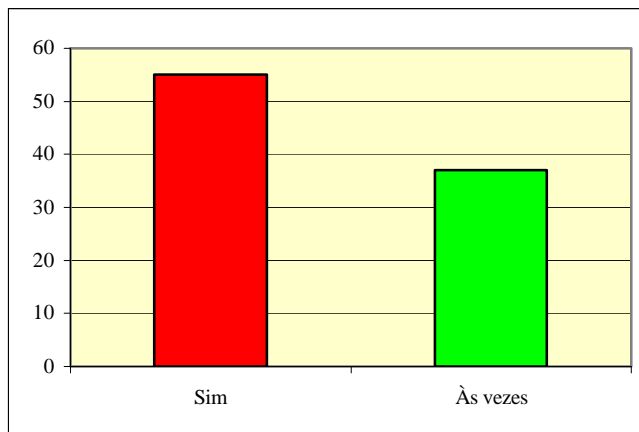
**Gráfico 95**

48,5% das crianças/jovens respondentes aquilo de que gostam menos nos lares são “*as regras*” e para 38,5% o que gostam menos são “*outras coisas*” não especificadas (gráfico 96).



**Gráfico 96**

55% dos educandos referem-nos que “*gostam dos quartos*” e 37% referem-nos que “*gostam dos quartos às vezes*” (gráfico 97).



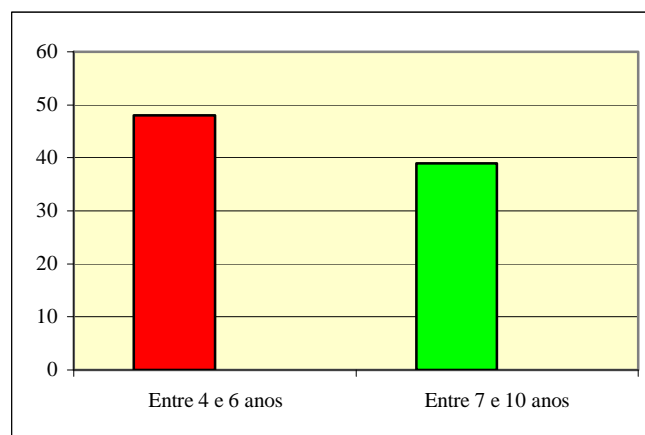
**Gráfico 97**

No que toca ao tempo de acolhimento em internato das crianças/jovens (temporário/longa duração), os educadores expressam as seguintes posições convergentes:

- Azul 1, considera que, em princípio, deve ser o período mais curto possível mas que isso depende da situação concreta. Refere-nos que há situações em que é impossível o internamento ser curto. Refere-nos que há situações em que não há recursos que trabalhem a família de forma a tornar o internamento curto. Considera que o internamento em instituição deve ser sempre o último recurso, quando tiverem sido esgotadas outras opções.
- Azul 2, diz-nos que tem dúvidas sobre o que é “*acolhimento temporário*” mas que considera que o acolhimento não deve ultrapassar os 4-5 anos no máximo. Revela-nos que, actualmente, estão acolhidos jovens desde há 10 e 12 e 13 anos e “*outros mais*”.
- Verde 1, diz-nos “*Temporário, sempre. O menos tempo possível.*”.
- Verde 2, considera que o acolhimento em lar deve ser o mais temporário possível porque as crianças devem estar com as famílias e não entregues a cuidados institucionais.
- Amarelo 1, considera que deve ser temporário: “*Porque deve ser sempre um último recurso e a ideia será sempre, regressar à família. Até a família voltar a reunir as condições básicas...*”.

- Amarelo 2, considera que deve ser *“Temporário. Nunca de longa duração. Infelizmente mas não é isso que se vê, mas sempre temporário. Porque a institucionalização não faz bem a ninguém...o nosso lugar é junto das nossas famílias... deve-se fazer um trabalho com essa família para, no mais curto espaço de tempo possível, voltar a integrar o jovem na família.”*
- Vermelho 1, considera que depende das situações dos educandos: nalguns casos, se a família se organizar e for acompanhada, deverá ser temporário; noutros casos deverá ser mais prolongado. Realça a importância do trabalho de acompanhamento das famílias.
- Vermelho 2, pensa que o acolhimento deve ter em conta *“... as necessidades de cada pessoa...”* mas que os acolhimentos *“... nunca deveriam de ser por mais de 3, 4 anos, salvaguardando sempre a singularidade e a especificidade de cada situação, mas mais de 4 anos é muito tempo.”*
- Laranja 1, pensa que *“...o acolhimento em lar deve ser, tanto quanto possível, dois, três, quatro, o máximo cinco anos...”*. Pensa que deve ser temporário e que deve ser feito um trabalho com as famílias para que os educandos regressem a estas.
- Laranja 2, considera que o acolhimento deveria ser temporário *“...até se conseguir estabelecer as melhores condições para o jovem conseguir regressar ao seio familiar”*.

48% dos educandos dizem-nos que vivem no actual lar *“entre 4 e 6 anos”* e 39% dizem-nos que vivem no actual lar *“entre 7 e 10 anos”*, como comunica o gráfico 98.



**Gráfico 98**

Relativamente aos recursos materiais existentes, ou não, nos lares, os educadores expressam as seguintes ideias:

- Azul 1, considera que não há escassez de recursos materiais pois têm tudo o que lhes é necessário.
- Azul 2, considera que, na actualidade não têm escassez de recursos materiais: “*eles têm e usufruem de tudo o que uma criança numa família dita normal tem*” – falta-lhes ter TV cabo. Refere-nos que, anteriormente, tiveram escassez de recursos materiais.
- Verde 1, considera que não, embora algumas solicitações demorem a ser satisfeitas em tempo útil.
- Verde 2, considera que faltam muitas coisas no lar, como por exemplo, *internet* para os educandos e uma fotocopadora.
- Amarelo 1, pensa que não há escassez de recursos materiais.
- Amarelo 2, considera que não “*...não tenho sentido assim grandes falhas a nível de determinadas coisas...*”. Pensa que “*... eles têm demais, porque não têm tempo sequer de pedir, têm logo as coisas.*”. Refere-nos que “*... fazemos imensas actividades e gasta-se imenso dinheiro em actividades, e os miúdos não reconhecem que o dinheiro e o tempo que se gasta a fazer actividades e a programar actividades. Como as coisas lhes são todas dadas de mão beijada e eles não percebem que... que custam a ganhar, depois mais facilmente as vão estragar porque não percebem o valor das coisas e o que é que custa, o que é que não custa.*” – Exemplifica: “*... prendas de Natal... foi a Casa Pia que me deu, não tem valor*”.
- Vermelho 1, considera que, de uma forma geral, não têm escassez de recursos materiais.
- Vermelho 2, considera que não: “*Não nos podemos queixar rigorosamente nada.*”.
- Laranja 1, considera que o lar não tem escassez de recursos materiais mas que é pequeno para o número de crianças/jovens que tem – deveria ter 10 – porque tem pouco espaço.
- Laranja 2, considera que não há escassez de recursos materiais.

Quanto à escassez, ou não, de recursos humanos nos equipamentos, os educadores dão-nos as suas percepções:

- Azul 1, considera que neste momento não têm escassez de recursos humanos.
- Azul 2, considera que, actualmente, não há falta de recursos humanos.
- Verde 1, diz-nos que os lares têm escassez de recursos humanos “às vezes.”. Refere-nos “*A nível de pessoal técnico.*”
- Verde 2, refere-nos que considera importante que os técnicos passem mais tempo no lar o que acontece na actualidade. Refere-nos a falta de “*mais uma “senhora de apoio” para trabalhar na hora em que os jovens estão no lar*”.
- Amarelo 1, pensa que não há carência de recursos humanos.
- Amarelo 2, considera que “*...não temos falta de recursos humanos.*”. Considera que não porque este lar (Amarelo) apenas tem 10 educandos.
- Vermelho 1, considera que sim porque há só uma senhora de apoio no lar. Refere-nos que sente a necessidade de haver mais uma senhora de apoio no lar. Refere-nos que a empresa que faz a limpeza do lar não é tão esmerada quanto as senhoras de apoio o eram.
- Vermelho 2, pensa que não: “*Temos um número mais do que suficiente de recursos. Se houver muitos recursos, depois acaba também por haver uma entropia na comunicação, no funcionamento.*”
- Laranja 1, considera que “*...tá dentro daquilo que é aceitável*”.
- Laranja 2, considera que há escassez de recursos humanos “*Se for sobre o ponto de vista de se assegurar os turnos...*”. Considera que seria importante haver mais um educador ou dois mas que “*...também era muita gente*”. Considera que os horários dos educadores deveriam ser revistos no sentido de uma pessoa estar mais direccionada para fazer noites.

A maioria dos educadores ouvidos, consideram que as equipas educativas contam com todo o apoio da equipa técnica. Porém são de registar algumas percepções manifestadas por estes profissionais:

- Verde 2, considera que existem algumas limitações de tempo porque o lar funciona em permanência 24.00h e a equipa técnica tem um horário apenas diurno.
- Amarelo 2, considera que sim, “...*bastante.*” Considera que é muito importante a Técnica de Serviço Social passar todas as tardes pelos lares “... *porque eles vêem a presença da equipa técnica e sabem que um dia que ela entre aqui e que eles precisem de algum recado ou alguma coisa que eles dão.*”
- Laranja 2, refere-nos que a afinidade entre a equipa educativa e as equipas técnicas tem vindo a ser crescente, o que julga relacionar-se com uma recente reestruturação da equipa técnica que aumentou o número de elementos e foi redistribuída de outra forma pelos lares o que permite “... *dar respostas mais eficazes às nossas problemáticas.*”

Os educadores inquiridos concordam, unanimemente, que contam com todo o apoio da Direcção do Colégio. Verde 2, diz-nos que quase todos os pedidos são satisfeitos ou é justificada a sua recusa.

### **3.1.12 A Relação Educadores-Educandos/Rotinas dos Lares**

Sobre a participação dos educandos nas decisões e na confecção das refeições diárias, os educadores explicam-nos o seguinte:

- Azul 1, as crianças/jovens não participam nas decisões quanto às refeições mas participam na confecção.
- Azul 2, diz-nos que não participam.
- Verde 1, refere-nos que os educandos participam na confecção aos fins-de-semana.
- Verde 2, diz-nos que os jovens raramente (apenas fins de semana) participam na confecção das refeições.
- Amarelo 1, refere-nos que as crianças/jovens não participam nas decisões e na confecção das refeições.

- Amarelo 2, refere-nos que não participam nas decisões mas que participam na confecção “... *de vez em quando...*” aos fins-de-semana. Refere-nos que as “senhoras de apoio” “... *fazem as refeições durante o dia, portanto, na hora em que eles não estão no lar...*”.
- Vermelho 1, refere-nos que não participam nas decisões e na confecção das refeições.
- Vermelho 2, considera que sim: “*Aos fins-de-semana ...*”.
- Laranja 1, diz-nos que “*Aos fins-de-semana, às vezes, participam e dão sugestões*”.
- Laranja 2, refere-nos que não participam “... *manifestam opiniões e... fazem exigências*”. Refere-nos que numa assembleia de lar os educandos demonstraram o desejo de que houvesse no lar fruta variada “*Eles queriam frutas exóticas...*”. Refere-nos que quando estão poucos educandos no lar, por vezes, vão comer a restaurantes.

Sobre a questão da promoção da autonomia das crianças/jovens que vivem nos lares, os educadores transmitem-nos as seguintes percepções:

- Azul 1, considera que a partir de certa idade os jovens devem ir sozinhos a determinadas consultas médicas, comprar o passe, pedir o cartão de contribuinte e fazer outras coisas de carácter pessoal, sendo-lhes, previamente, explicados os procedimentos – a autonomia é incentivada a partir de pequenas coisas.
- Azul 2, diz-nos que tenta dar aos jovens todo o tipo de responsabilidades, de forma doseada, e que os incentiva na concretização. Advoga que até determinada idade (13-14 anos) considera importante acompanhá-los nalgumas situações, nomeadamente idas ao médico; a partir dessas idades pensa que têm que começar autonomizar-se para se desapegarem da instituição conseguirem desenvencilhar-se sozinhos no exterior.
- Verde 1, considera que há algumas dificuldades em fomentar a autonomia dos educandos. Refere-nos que tentam “... *a nível deles próprios fazerem pagamentos de coisas, compras, pronto no fundo desenrascarem-se no mundo exterior.*”. Refere-nos como forma de autonomia a compra de roupa e calçado, gestão de dinheiro, actividades de tempo livre. Refere-nos que “*A nível de autonomia há muito pouco que se pode fazer, enquanto lar aqui dentro.*”.

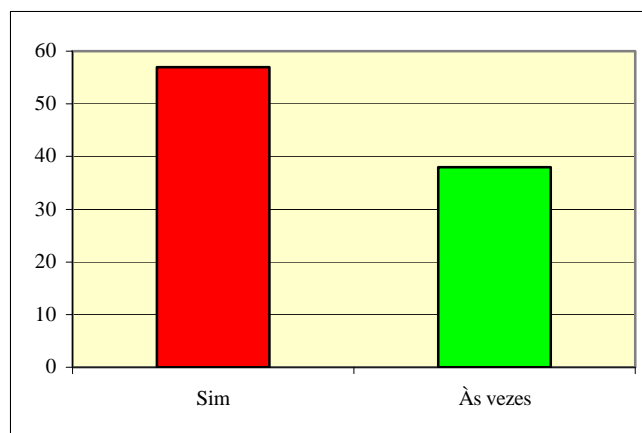


- Verde 2, relata-nos que a autonomia “*é fomentada em todos os aspectos*”. Exemplifica: “*comprar módulos; fazerem recados; fazerem actividades sozinhos e até inscrições e matriculas*”.
- Amarelo 1, refere-nos os seguintes exemplos: idas ao médico, transportes, lidar com o dinheiro.
- Amarelo 2, pensa que “... *estes miúdos são cada vez menos autónomos mas nós tentamos...*”. Diz-nos que os educadores fazem uma tentativa de promoção da autonomia através da recolha de informação de actividades em que os educandos queiram participar, nomeadamente actividades desportivas; tentam que os educandos vão ver as suas próprias “*notas*” escolares; vão fazer “*recados*”; fazer a aquisição de roupa e calçado.
- Vermelho 1, refere-nos que são atribuídas certas tarefas aos educandos, como por exemplo comprarem roupa e sapatos sozinhos, comprarem a sua medicação na farmácia, comprarem o seu passe social, irem a consultas medicas de rotina, tendo em atenção as idades dos educandos (a partir dos 12 anos). Dentro do lar os educandos mais velhos são responsabilizados quanto ao desempenho de tarefas dos educandos mais novos. Aos mais novos são atribuídas “...*adequadas às idades deles*”.
- Vermelho 2, refere-nos que a autonomia é fomentada a partir de “... *um treino de competências. Os miúdos... são sempre estimulados a participar em novas experiências. São envolvidos em objectivos. ... a partir de um reforço positivo de que eles são capazes de fazer as coisas...*”.
- Laranja 1, considera que “*A autonomia é a capacidade que cada um tem de se governar a si próprio*”. Considera que “*Quando se é jovem é muito complicado dizer o que é a autonomia*”. Considera que “*A autonomia, quando se tem essas idades é... ir à escola, pensar pela cabeça quando se tem ideias diferentes, saber argumentar*”. Pensa que “...*quando se é jovem a autonomia é algo que precisa muito de ser ajudado, estimulado*” o que é feito através dos educadores “*Explicando os prós e os contras daquilo que eles fazem*” – “*devem estudar, devem tentar aprender uma profissão...*”. Considera que deve ser estimulado “...*um conjunto de relações que faça, quando o jovem quando chega à idade adulta, que é a idade da desvinculação, esteja preparado para não ter passado ao lado de nada disto*”. Pensa que “...*a autonomia é perceber*

*que há um dia que o jovem vai ter que assumir a decisão da sua própria vida*". Refere-nos que a autonomia é complexa de desenvolver nos jovens porque estes pensam que a Casa Pia lhes dá tudo: *"A vida vai acontecendo..."* sem que lhes seja pedido qualquer esforço o que, com o processo de desvinculação, pode ser *"um choque"*. Refere que em Espanha há um trabalho positivo neste campo específico.

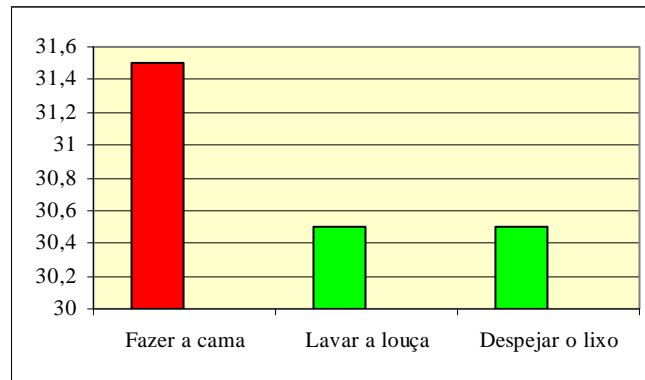
- Laranja 2, considera que há uma tendência para se trabalhar a autonomia o mais cedo possível. Refere-nos que *"... a partir das idades de 11, 12 anos, começar a mandá-los ir fazer recados"*; consultas médicas de rotina; compra de roupa e calçado; idas ao cinema; passeios com amigos (em fins de semana ou férias); higiene pessoal. Considera que *"...pecamos pelo excesso de zelar por algumas situações em que achamos que ainda são novos demais..."*.

57% dos educandos inquiridos revelam-nos que *"participam nas tarefas domésticas"* nos lares, enquanto 38% nos dizem que *"têm esta prática às vezes"* (gráfico 99).



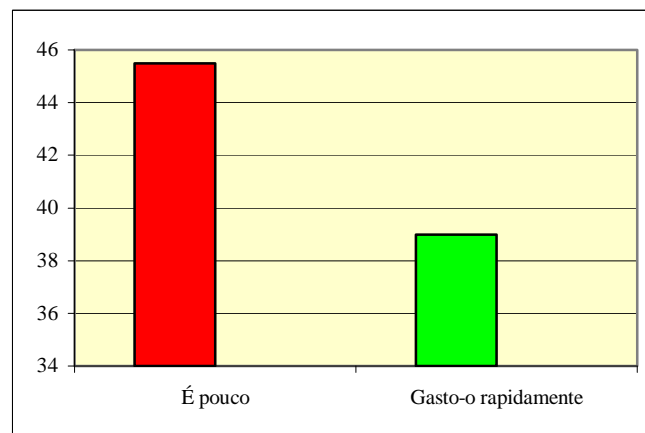
**Gráfico 99**

31,5% dos educandos que disseram que participam nas tarefas domésticas nos lares, referem-nos que “*fazem a cama*”; 30,5% dos educandos “*lavam a loiça*” e igual valor (30,5%) “*despeja o lixo*” (gráfico 100).



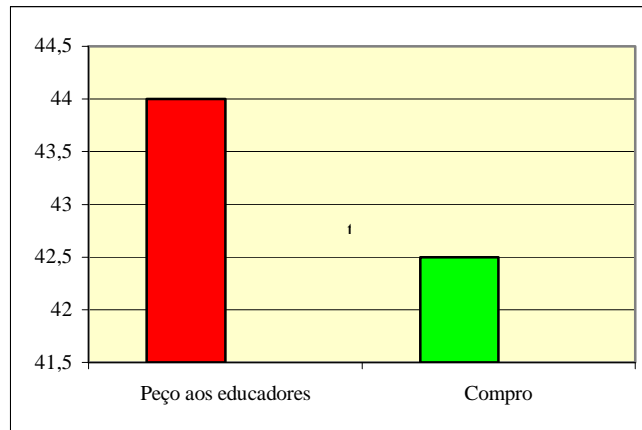
**Gráfico 100**

45,5% dos educandos dizem-nos, em relação ao dinheiro de bolso de que dispõem que “*é pouco*” e 39% referem-nos “*gasto-o rapidamente*” (gráfico 101).



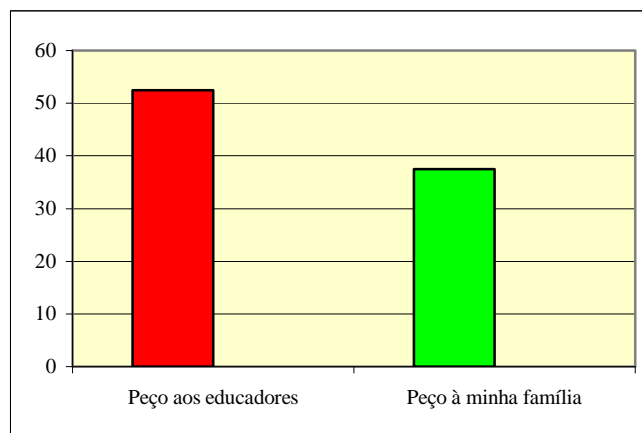
**Gráfico 101**

44% dos educandos, quando precisam de roupa dizem que a “*pedem aos educadores*” e 42,5% referem que a “*compram*” (gráfico 102).



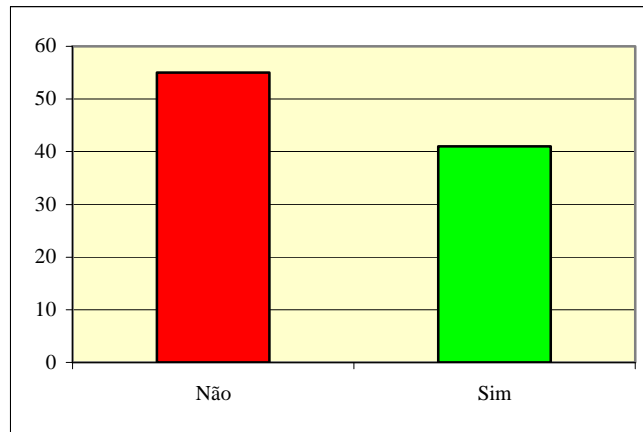
**Gráfico 102**

52,5% dos educandos referem-nos que quando precisam de material escolar “*pedem aos educadores*” e 37,5% referem-nos que “*pedem à família*” (gráfico 103).



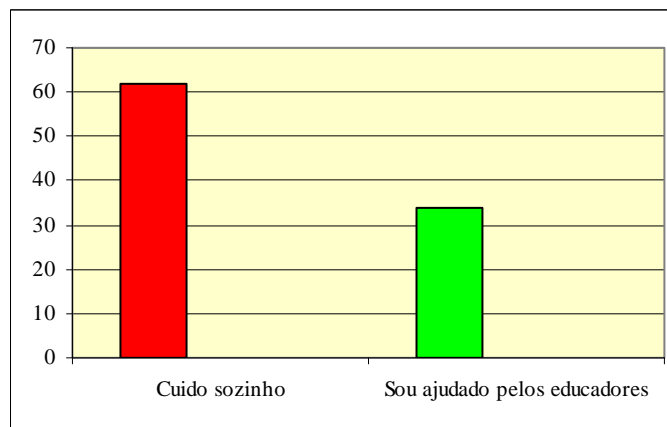
**Gráfico 103**

55% dos educandos dizem-nos que *“não podem andar como querem”* (cabelo, roupa, piercings, tatuagens, etc.) e 41% referem-nos que *“o podem fazer”* (gráfico 104).



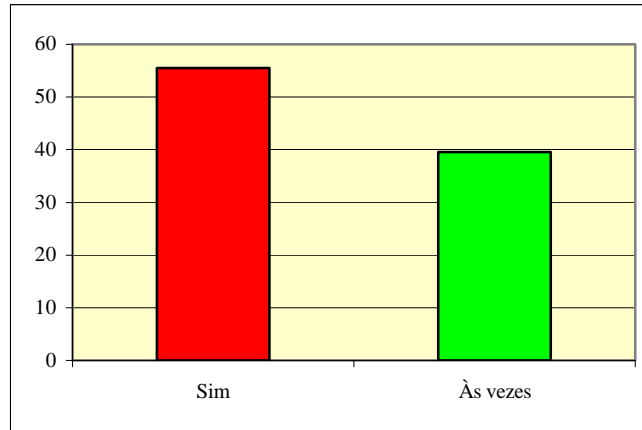
**Gráfico 104**

62% dos inquiridos dizem-nos que *“cuidam da sua higiene pessoal sozinhos”* e 34% dizem-nos *“sou ajudado pelos educadores”* (gráfico 105).



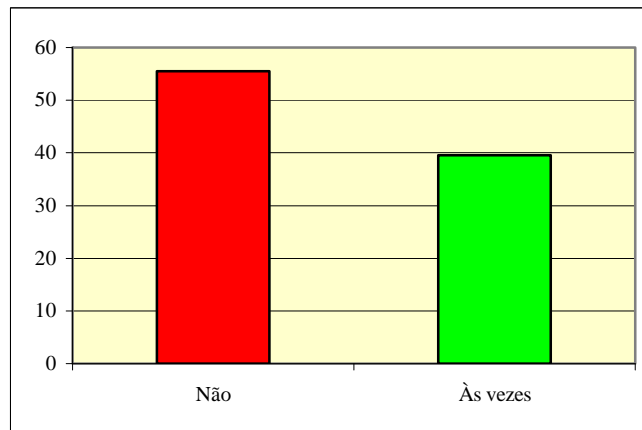
**Gráfico 105**

55,5% dos educandos referem-nos que **“tomam o pequeno-almoço no lar”**, enquanto que 39,5% nos refere que **“às vezes tomam o pequeno-almoço no lar”** (gráfico 106).



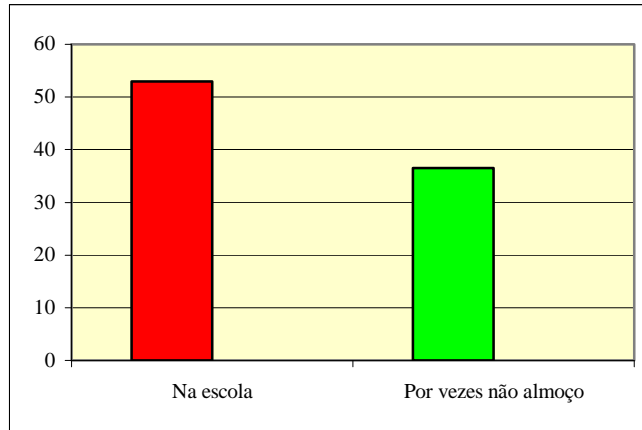
**Gráfico 106**

55,5% dos educandos **“não almoçam no lar”** e 39,5% dizem-nos que **“às vezes almoçam no lar”** (gráfico 107).



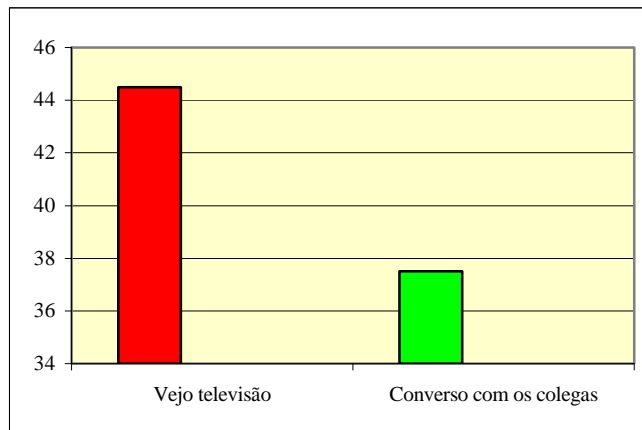
**Gráfico 107**

53% dos educandos almoçam “*na escola*” e 36,5% admitem “*por vezes não almoçar*” (gráfico 108).



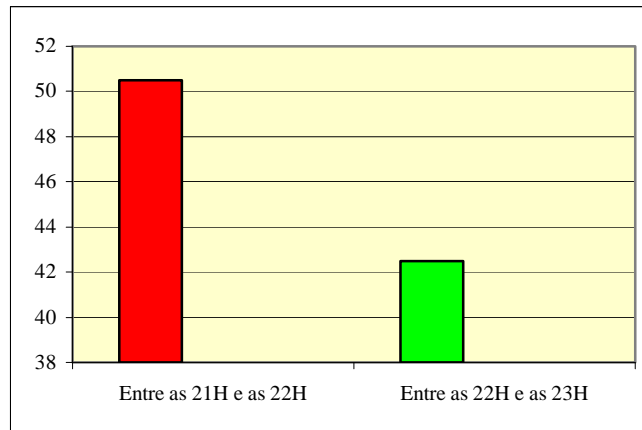
**Gráfico 108**

44,5% dos educandos depois de jantarem “*vêm televisão*” após o jantar, enquanto 37,5% “*conversam com os colegas*” (gráfico 109).



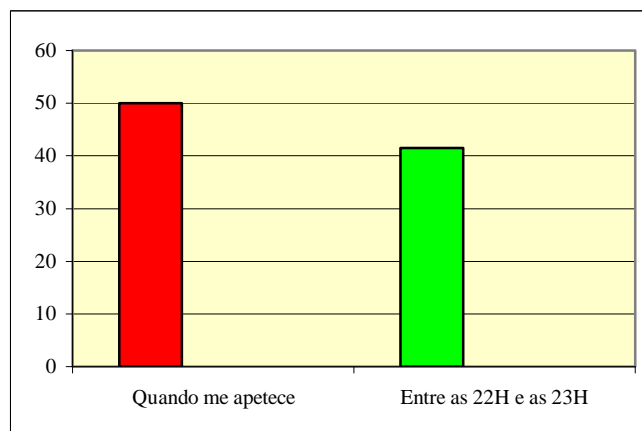
**Gráfico 109**

50,5% das crianças/jovens, aos dias de semana, deitam-se “*entre as 21H e as 22H*” e 42,5% deitam-se “*entre as 22H e as 23H*” (gráfico 110).



**Gráfico 110**

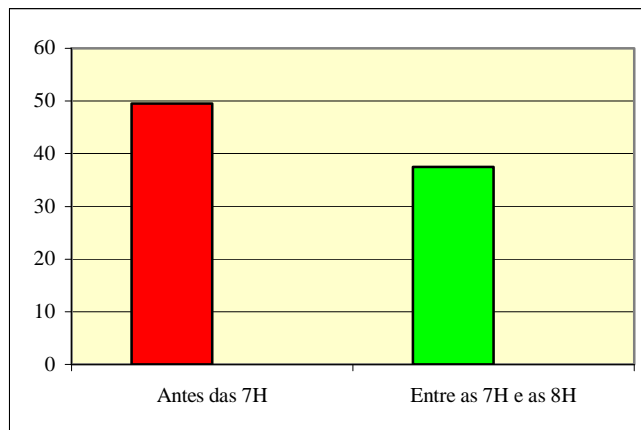
50% dos educandos, ao fim de semana, deitam-se “*quando me apetece*” e 41,5% deitam-se “*entre as 22H e as 23H*” (gráfico 111)



**Gráfico 111**

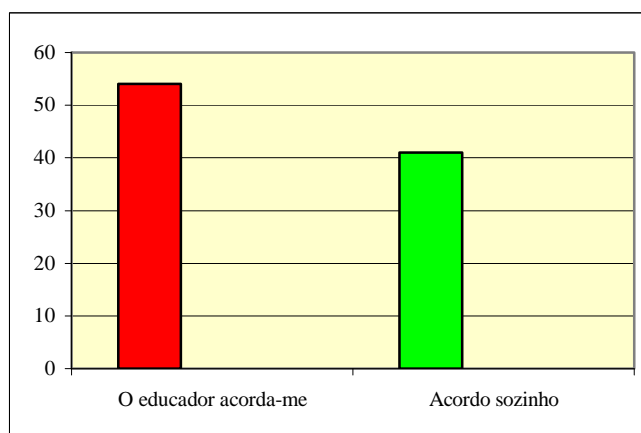


49,5% dos educandos dizem-nos que, aos dias de semana, acordam “*antes das 7H*”, enquanto 37,5% acordam “*entre as 7H e as 8H*” (gráfico 112).



**Gráfico 112**

54% dos educandos referem-nos que são “*acordados pelo educador*” e 41% “*acordam sozinhos*” (gráfico 113).



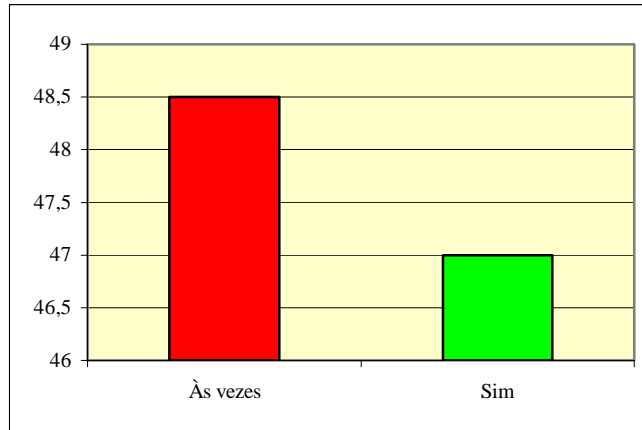
**Gráfico 113**

Relativamente à forma como as crianças/jovens aceitam e cumprem as regras de funcionamento dos lares, os educadores têm as subseqüentes percepções:

- Azul 1, pensa que, no geral, cumprem as regras de funcionamento sem dificuldade embora ache que deviam ter algumas regras mais incutidas.
- Azul 2, considera que cumprem as regras de funcionamento sem dificuldade porque as conhecem, embora as tentem contornar.

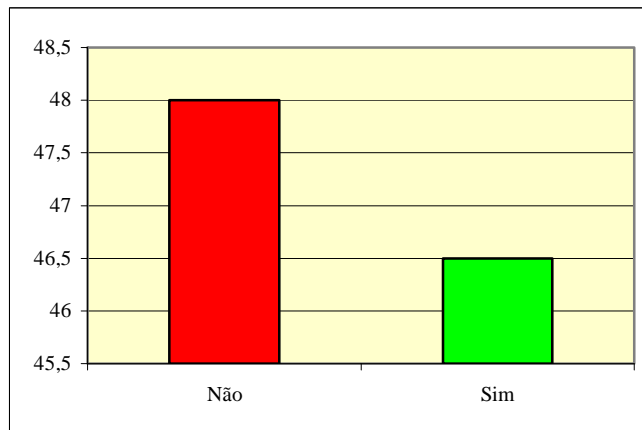
- Verde 1, refere-nos que cumprem as regras com alguma dificuldade.
- Verde 2, refere-nos que os educadores ajudam os jovens a cumprir as regras de funcionamento do lar quando estes têm dificuldade, ex: fazer comida ao fim de semana. Considera que os educadores actuam ao nível da ultrapassagem das dificuldades dos educandos, ajudando-os. Pensa que os educadores não devem fazer as tarefas domésticas mas que devem saber fazer-las para que possam ajudar os educandos na sua execução.
- Amarelo 1, diz-nos que *“Normalmente é sem dificuldade...”*.
- Amarelo 2, considera que é *“Com muita dificuldade. Eu acho que sim, principalmente, horários, é uma coisa que eles têm muita dificuldade em cumprir.”*
- Vermelho 1, considera que cumprem as regras embora tentem *“furar”*.
- Vermelho 2, pensa que *“Eles cumprem as regras com facilidade. Muitas delas estão mecanizadas mas há sempre uma supervisão por parte dos educadores ou dos outros agentes, da senhora de apoio ou do monitor...”*.
- Laranja 1, considera que as crianças/jovens cumprem as regras de funcionamento sem dificuldade embora hajam algumas regras que custam mais, ex: lavar a loiça.
- Laranja 2, considera que surgem dificuldades de interiorização para os educandos que residem no lar há pouco tempo. Os educandos que vivem no lar há mais tempo *“... sabem quais são as suas responsabilidades”*.

48,5% dos educandos dizem-nos que “às vezes *respeitam as regras*” do lar, enquanto 47% referem-nos que “*respeitam as regras*” dos lares (gráfico 114).



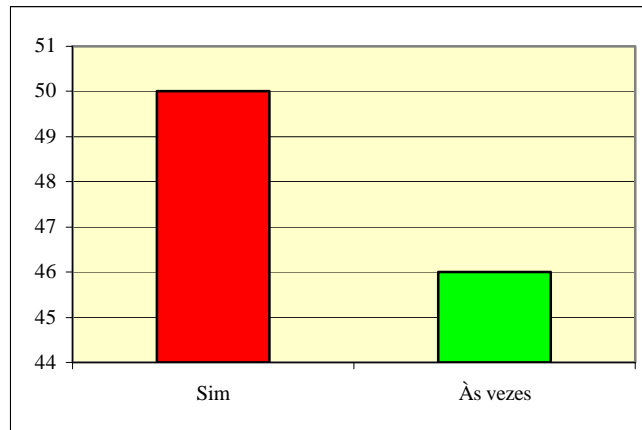
**Gráfico 114**

48% dos educandos dizem-nos “*não concordarem com as regras*” dos lares, enquanto 46,5% “*concordam com as regras*” vigentes (gráfico 115).



**Gráfico 115**

50% dos educandos “*respeitam os horários de funcionamento*” dos lares e 46% “*respeitam esses horários às vezes*” (gráfico 116).



**Gráfico 116**

Os educadores falam-nos sobre o significado e a importância que dão às Assembleias de Lar, a periodicidade destas, e os participantes:

- Azul 1, nas assembleias de lar, que constam no regulamento interno, são discutidos assuntos do quotidiano dos jovens e da vida no lar – todos podem participar de forma democrática: os assuntos são decididos por votos e funciona como uma assembleia. Segundo o regulamento interno devem ser realizadas mensalmente (o que não acontece no lar) mas na prática são realizadas quando os educadores ou educandos sentem necessidade. Refere-nos que participam: educadores, educandos e o monitor. Considera que são importantes. Considera-as úteis porque são espaços de discussão, de partilha de ideias e de pontos de vista sobre aspectos da vida dos jovens e da vida do lar.
- Azul 2, refere-nos que são “...*momentos privilegiados, onde se pode debater todo e qualquer tipo de problema existente, não só com eles, como com o grupo...*”. Refere-nos que deveriam ser realizadas mensalmente mas que isso não nem aconteceu neste lar. Refere-nos que os participantes são educadores e educandos. Considera que são úteis. Refere-nos que são o único momento em que educandos e educadores podem conversar “...*sobre todo o tipo de coisas e onde eles podem opinar para o grupo, porque é difícil, tirando a hora da refeição, manter o grupo unido...*”, devido às

actividades que frequentam. A assembleia de lar tem que ser marcada com antecedência para que todos possam estar presentes.

- Verde 1, refere-nos que *“São reuniões que se fazem periodicamente, ou solicitadas pelos educandos ou por nós quando achamos que há um assunto de interesse geral...”*. Refere-nos que ficou acordado que seriam realizadas mensalmente mas que estão a acontecer bimensalmente. Refere-nos que são todos os educandos, os educadores que estiverem de serviço e o monitor (agora inexistente). Considera que neste lar (Verde) não têm sido muito importantes *“... porque nada foi resolvido ou eles não participam muito...”*. Refere-nos que é mais fácil conversar com os educandos assuntos da vida do lar à hora da refeição, *“Porque eles acham que aquilo tem um carácter obrigatório, e tem, e que estão ali só para nos ouvir.”*
- Verde 2, considera que *“...são momentos de discussão das necessidades de todos os que vivem e trabalham no lar...”*. Refere-nos que *“Não têm uma periodicidade certa. Realizam-se quando os alunos e os educadores sentem necessidade”*. Diz-nos que são os *“Educandos e educadores”*. Considera que são úteis *“Q.B”*. Considera que os jovens não aproveitam bem as assembleias de lar.
- Amarelo 1, refere-nos que assembleias de lar são *“... uma reunião entre miúdos e educadores em que pomos os vários problemas na mesa, em que eles falam do que acham que tá certo, do que acham que tá errado, o que deviam mudar. É a maneira deles, também, discutirem, um bocado a dinâmica do lar, colocarem propostas, refilem.”*. Refere-nos que são realizadas *“Talvez mensalmente.”*. Refere-nos *“ Os educandos e os educadores.”* Considera que são úteis. Pensa que são importantes *“... para os educadores se aperceberem realmente as ideias e como é que os miúdos pensam.”*
- Amarelo 2, refere-nos que *“... são espaços... todos os educandos se reúnem e com 2 educadores, às vezes, fazemos com todos os educadores para debater assuntos do interesse dos educadores e educandos.”*. Diz-nos que geralmente *“... tem que haver... uma ordem de trabalhos ... e, no fim um espaço para se debater assuntos que possam... surgir.”*. Refere-nos que *“... deveria ser mensalmente mas nós descaramos um bocadinho as assembleias de lar, porque no dia a dia acabamos por discutir porque são poucos... Estamos sentados à mesa e discutimos determinados assuntos*

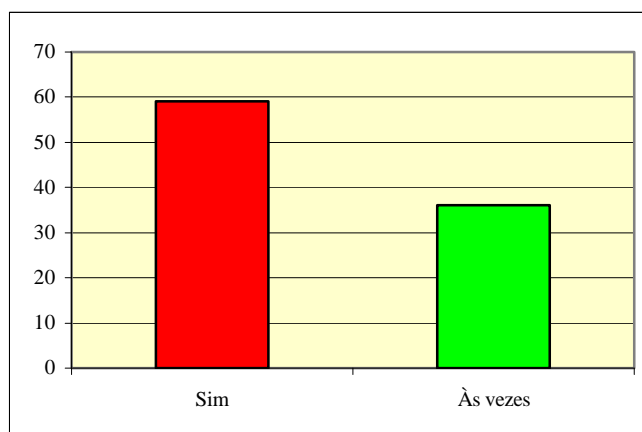
*com eles e como estão todos, praticamente, sempre sentados à mesa acaba-se por privilegiar um bocadinho o espaço das refeições para... falar. ...de resto aqui não temos sentido muito essa necessidade.”. Refere-nos que são “Os educandos e os educadores ... Geralmente, são os educadores que estão de serviço e, depois, passam a informação aos colegas ou então os colegas, os que não estão, dizem que assuntos é que gostavam de ver debatidos.” Considera que são úteis. Pensa que são importantes “... porque se discute assuntos do interesse dos educandos e dos educadores.”.*

- Vermelho 1, refere-nos que Assembleias de lar são momentos de reunião entre educandos e o maior número possível de educadores – servem para os educandos fazerem propostas e para os educadores rectificarem alguns procedimentos; serve para louvar atitudes de educandos. É um espaço em que todos os educandos deviam falar mas em que tal não acontece devido a introversão – debatem-se assuntos; redige-se uma acta – todas as decisões são explicadas aos educandos. Refere-nos que a periodicidade é mensal. Refere-nos que são os educandos, os educadores e, por vezes, o monitor. Considera que são úteis. Considera que são momentos em que todos estão juntos no sentido de debaterem ideias e de proporem mudanças: “...para falar de qualquer coisa que correu bem ou correu mal...”; “eles sentem-se bem nas reuniões de lar”.
- Vermelho 2, refere-nos que assembleias de lar são espaços de partilha entre educadores, educandos e monitores onde se discutem assuntos da vida do lar. Refere-nos que nas assembleias de lar se pretende que “... haja uma partilha de poder por parte dos intervenientes, onde se discutem e planeiam novas iniciativas.”. Refere-nos que as assembleias de lar se realizam mensalmente mas que podem haver assembleias extraordinárias desde que se sinta necessidade. Refere-nos que participam todos os educandos, o maior numero de educadores que seja possível e o monitor, se houver necessidade. Refere-nos que eventualmente poderão participar pessoas exteriores ao lar se se sentir essa necessidade. Considera que “... são importantes”. Considera que “São espaços de partilha comum da informação e onde a partilha do poder está mais igual. Um espaço de discussão que acho que é muito válido.”.
- Laranja 1, refere-nos que “Assembleias de lar são reuniões periódicas marcadas em regulamento onde são discutidos os assuntos da vida do lar. Diz-nos que “São

*supervisionados pelos educadores que estão de serviço e contam com a participação de todos os alunos”. diz-nos que, na actualidade, são realizadas mensalmente ou de mês e meio em mês e meio, mais ou menos. Refere-nos que são as crianças/jovens, os educadores e outros, eventuais, convocados. Considera que são úteis. Defende que é uma altura em que os educandos podem ser confrontados sobre questões da vida do lar e serem esclarecidos sobre alguns aspectos. Os resultados das assembleias de lar ficam registados em acta.*

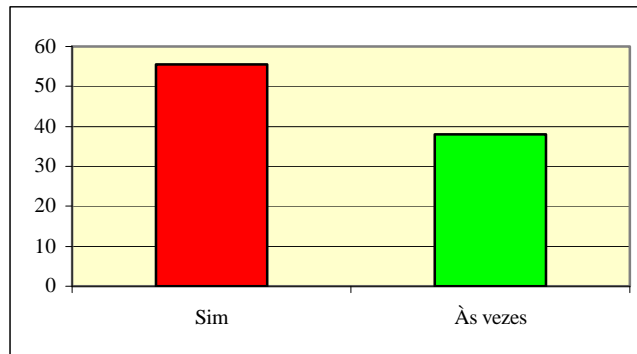
- Laranja 2, refere-nos que são reuniões feitas entre educadores e educandos em que se pode falar sobre as regras instituídas e fazer ajustes e rectificações; tratam-se de conflitos; fazem-se mudanças e alterações; regista-se em acta. Refere-nos que podem ser mensais, bimensais ou extraordinárias. Refere-nos que podem propostas pelos educandos – participam educandos e educadores. Considera que são úteis. Considera que é “... *um espaço em que, ao fim ao cabo, todos nós podemos falar do que pensamos, propor coisas novas, fazer alterações. É uma altura privilegiada que o lar tem.*”.

59% dos educandos “*participam nas Assembleias de Lar*” e 36% “*participam às vezes*” nestes encontros (gráfico 117).



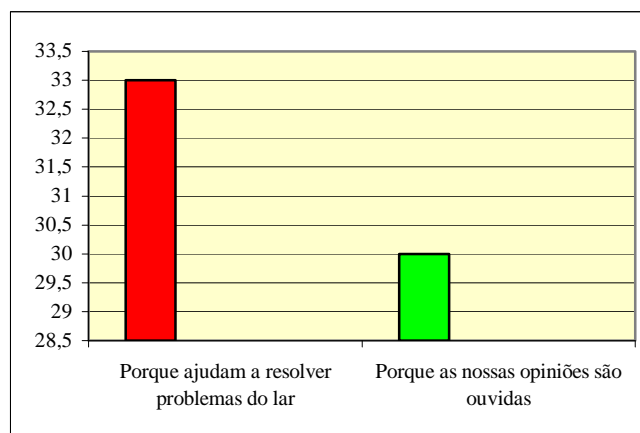
**Gráfico 117**

55,5% dos educandos consideram as Assembleias de Lar **“importantes”** e 38% considera-as **“importantes às vezes”**, conforme documenta o gráfico 118.



**Gráfico 118**

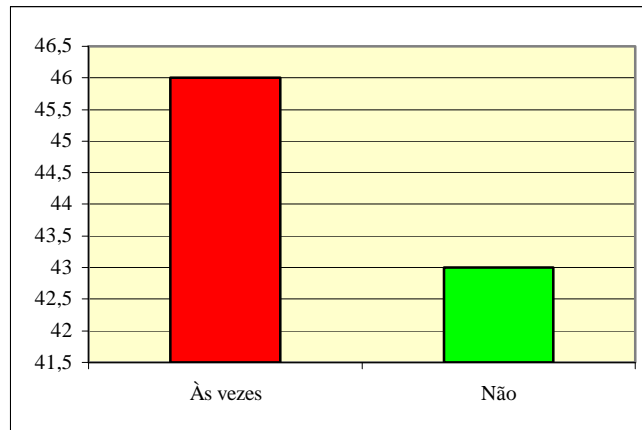
Entre os educandos que consideram as Assembleias de Lar como sendo **“importantes”**, 33% dizem-nos **“porque ajudam a resolver problemas do lar”** e 30% **“porque as nossas opiniões são ouvidas”** (gráfico 119).



**Gráfico 119**

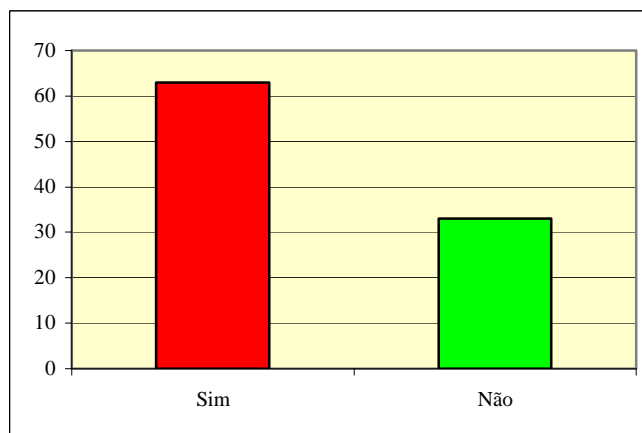


46% dos educandos “às vezes colaboram” nos arranjos dos espaços exteriores do lar e 43% dizem-nos que “não colaboram” (gráfico 120).



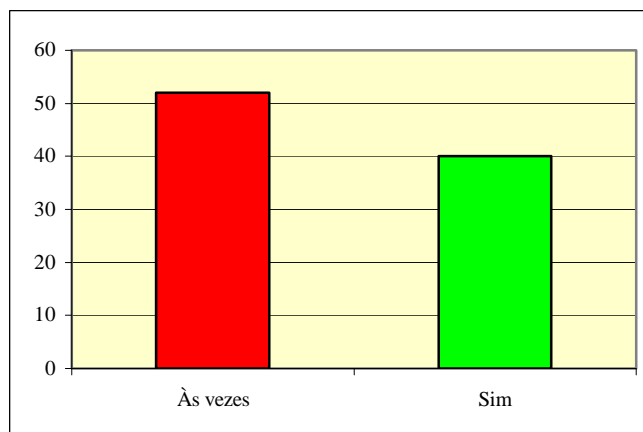
**Gráfico 120**

63% dos educandos “conhecem os outros lares” no Colégio de Pina Manique e 33% dizem-nos “não os conhecer” (gráfico 121).



**Gráfico 121**

52% dos educandos dizem-nos que “às vezes visitam os outros lares” no Colégio de Pina Manique e 40% “visitam os outros lares” (gráfico 122).



**Gráfico 122**

Os dez educadores entrevistados neste estudo explicam-nos como é um dia tipo nos lares:

- Azul 1, refere-nos que as crianças/jovens são acordados às 7.00h mas que alguns acordam mais cedo porque se têm que deslocar para longe; descem ao res de chão e tomam o pequeno-almoço; 1 faz a tarefa (arruma a cozinha); vão para o 1.º andar para fazerem as camas, fazem higiene pessoal e preparam-se para saírem para a escola. Ao fim do dia regressam ao lar, passam pelo gabinete dos educadores (res de chão) para conversarem um pouco sobre como correu o dia e vão tomar banho (1.º andar); às 7.15h jantam (res de chão) e alguns fazem tarefas domésticas; outros vêem televisão; às 20.30h fazem o estudo (1.º andar); às 21.30h descem ao res de chão e vêem mais um pouco de televisão; às 22.30h tomam a ceia e deitam-se.
- Azul 2, refere-nos, em relação aos jovens, de manhã: levantam-se; tomam o pequeno-almoço; fazem a sua higiene pessoal; fazem a limpeza do quarto; limpam a cozinha quando acabam de tomar o pequeno-almoço; vestem-se e vão para a escola. Refere-nos, em relação aos jovens, de tarde: regressam mais ou menos pelas 18h, tomam banho, jantam, tratam das tarefas domésticas, vêem televisão, estudam, vêem televisão e recolhem-se nos quartos.
- Verde 1, refere-nos que, durante a semana, os educandos acordam pelas 7h; os mais velhos tomam banho; tomam o pequeno-almoço até às 7.30h; fazem as tarefas dos

quartos/casas de banho e cozinha; vêem TV; a partir das 8.15h começam a sair para a escola. Refere-nos que regressam ao lar entre as 16h e as 18h: alguns dos mais novos tomam banho (até às 18h); jantam; fazem as tarefas da cozinha; estudam; vêem TV; pelas 21.30H deitam-se os educandos mais novos; pelas 22H deitam-se os educandos mais velhos.

- Verde 2, um dia tipo semana: acordam pelas 7.00h; tomam o pequeno-almoço até às 7.30h; fazem as tarefas dos quartos/casas de banho e cozinha; vêem televisão se se despacharem; a partir mais ou menos das 8.00h começam a ir para a escola. Chegam ao lar entre as 16.00h e as 18.00h: os mais novos tomam banho, até às 18.00 h; os mais velhos tomam banho de manhã. Jantam pelas 19.15h; fazem as tarefas da cozinha; estudam; vêem televisão; pelas 21.30h e 22.00h deitam-se. Cada um tem treinos desportivos em diversos dias que poderão começar pelas 18.30h e outros mais tarde, a partir das 21.30h.
- Amarelo 1, relata-nos a seguinte rotina pela manhã: *“Levantam-se às 7, depois tomam banho, vestem-se, têm que tomar o pequeno-almoço até às 8, quando não descem até às 8, não tomam o pequeno-almoço. Há determinados dias que têm que trazer a roupa para baixo... Têm que lavar as casas de banho, têm que mudar os lençóis num dia de semana, têm que deixar o lar ... até às 8 e meia da manhã. Vão para a escola.”*. Relata-nos a seguinte rotina pela tarde/noite: *“... eles só podem entrar a partir das 4 da tarde até às 6. Depois entram, depois estão um bocado, falamos os assuntos que temos para falar, depois, às 7, começa-se a... As tarefas já estão estipuladas de 2.ª a 5.ª, organizamos as tarefas, pomos os miúdos a fazer as tarefas, jantam. Depois, têm a hora de estudo, e depois, vão-se deitar.”*
- Amarelo 2, diz-nos *“... o educador faz o despertar às 7 da manhã. Eles, das 7 às 7 e meia, descem... vêm tomar o pequeno-almoço. Geralmente, neste espaço, já tomaram os banhos, já fizeram as camas. Tomam o pequeno-almoço, têm oportunidade de tomar o pequeno-almoço, até às 8. Das 8 às 8 e um quarto fazem as tarefas. Quem tem que fazer... quem tem que lavar mesas e lavar loiça, lava, quem tem que lavar casas de banho, limpar quartos, lava. Entretanto, alguns já saíram para a escola neste tempo, porque têm aulas no exterior têm que sair mais cedo. Depois, até às 8 e meia, saem para fora do lar... ”*. Refere-nos *“Depois, às 4 da tarde entram, vêem um bocadinho de*

*televisão, fazem os banhos. Às 7 já alguém pôs a mesa ... jantamos. Jantamos, depois, a seguir ao jantar vão ver mais televisão, quem tem que fazer tarefas faz. Às 8 e meia começamos a fazer estudo. Fazemos o estudo das 8 e meia às 9 e meia. Depois, às 9 e meia damos a ceia e começamos a fazer, portanto, a subida para os quartos e às 10 pretende-se que já estejam deitados, e às 10 e meia pedir, então, o silêncio.”*

- Vermelho 1, refere-nos que aos dias de semana os educandos se levantam pelas 6.45h; fazem a higiene pessoal; fazem a sua cama e vestem-se e tomam o pequeno-almoço até às 7 e um quarto; fazem as suas tarefas que estão estipuladas por mapas – O educador vai ver se está bem feito – o material escolar fica arrumado de véspera, e vão para a escola. Quando regressam da escola, consoante os horários, uns organizam o estudo (os que têm muitas negativas) ou arrumam as suas roupas na lavandaria ou os armários ou não fazem nada: “...*querem ver televisão ou vão ouvir musica*” – vão tomar banho e arranjam as suas roupas para o dia seguinte; deixam a cama aberta e, por volta das 7 horas, jantam; fazem as tarefas; brincam; todos estudam (entre as 20h e as 21h) – se quiserem podem estudar até mais tarde. Pelas 21.30h preparam-se para irem dormir.
- Vermelho 2, refere-nos que: “... *consiste em eles acordarem, tomarem o pequeno-almoço, fazerem as tarefas inerentes ao pequeno-almoço, a limpeza dos quartos, irem para a escola, regressarem da escola. Depois de regressar da escola, fazerem os banhos, a higiene pessoal, prepararem as roupas deles, brincarem, jantarem, brincar, conviver e depois é o deitar.*”
- Laranja 1, um dia tipo começa pelo acordar: 7 horas; os quartos são arrumados, varridos e são feitas as camas; pelas 7.30h é o pequeno-almoço; lavam as casas de banho; pelas 8 horas começam a sair para a escola – o dia é passado nas escolas e lá almoçam e lancham. Regressam ao lar por volta das 18 horas; em casos esporádicos alguns podem lanchar no lar; entre as 18 horas e as 19 horas vão buscar a roupa e tomam banho. Os que frequentam actividades saem pelas 18 horas ou 18.30 horas. O Jantar é pelas 19 horas; entre as 19 horas ou 19.30 horas fazem as tarefas domésticas após o jantar; 20.30 horas o estudo começa até às 21.30 horas; pelas 21.30 horas os mais pequenos deitam-se; pelas 22 horas vão os restantes para a cama. Excepcionalmente poderão ver televisão após as 22 horas.

- Laranja 2, refere-nos “... a tal rotina normal: é o acordar; tomar o pequeno-almoço; fazer as tarefas da manhã; dos quartos; da casa de banho; irem para a escola; fazem o almoço na escola; regressando a tempo de lanchar, fazem o seu lanche; brincam aí um bocadinho. Depois, vêem um bocado de televisão” – “Faz-se o jantar; depois do jantar podem brincar um bocadinho, até esta equipa das tarefas ter as tarefas concluídas, e se começar o estudo, que é das 8 e meia às 9 e meia. Depois do estudo, os mais velhos podem estar até às 10 e meia, às vezes – ainda estão aí um bocadinho, ou a ver televisão, ou jogar um game-boy. Pronto, os outros, normalmente, acabando a hora de estudo, não têm muito tempo depois para brincar, é logo para dormir.”.

### **3.1.13 Aspectos “Livres” Focados pelos Entrevistados sobre os Lares**

Alguns dos educadores, envolvidos directamente neste estudo, destacam os seguintes ângulos não abordados na entrevista:

- Azul 1, considera que se trata de um trabalho muito desgastante, descontínuo, que causa satisfação e frustração, em que as preocupações são “levadas” para casa. É um trabalho que pode provocar uma sensação de orgulho ao fim de alguns anos: “...aquece rapaz que está ali tem valores que fui eu que lhe incuti.” – há um sentimento de contribuição. Não sabe se conseguirá fazer este trabalho a vida toda porque é muito desgastante mas gosta muito do que faz.
- Verde 2, actividades desportivas: as actividades de desporto são escolhidas pelos educandos mediante a sua disponibilidade ao nível de tempo e dos seus gostos pessoais: cada caso é um caso – “...uma pedagogia mais direccionada”. Actividades de férias: os educadores tentam que todos os educandos estejam ocupados durante as férias: “...temos situações já de voluntariado que tentamos sempre criar nos alunos, não só no Banco Alimentar como, também, no Jardim Zoológico, por isso há, assim, umas situações de voluntariado...”.
- Vermelho 2, considera que “... o trabalho que nós desenvolvemos deveria de ser muito mais alargado à comunidade, recorrermos ou trabalharmos em parceria com eles e não o fazemos.”. Pensa que “Deveríamos de... de trabalhar mais a perspectiva da saúde dos miúdos...os problemas não são tratados por falta de respostas ou vêm muito

*tarde.”. Refere-nos que “... devia de haver uma maior integração destes miúdos em actividades extra-lar, extra-colégio, que, por via disso, podia proporcionar-lhes um... um contacto mais natural com as estruturas da sociedade, com os próprios valores da sociedade, é importante.”*

- *Laranja 2, refere-nos a importância de “... ser feito um trabalho assim muito direccionado com as famílias, e só isso nos permite depois, a nós também, desenvolver, se calhar um bom trabalho com os miúdos, se houver a parceria, se houver um bom trabalho de ambas as partes, as coisas, se calhar, surtem mais efeito...”. Refere-nos a sua situação precária de trabalho como uma ilegalidade que já está a ser resolvida “... vamos à entrevista para assinarmos os contratos individuais de trabalho, pelo menos já para estarmos um pouco mais seguros...”.*

Os educandos fornecem-nos as suas percepções sobre como, eventualmente, seriam as suas vidas se não estivessem acolhidos em lares (Quadro 18).

Lar Azul	Lar Verde	Lar Amarelo	Lar Vermelho	Lar Laranja
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Um pesadelo”</li> <li>• “Seria mais responsável, por mim e pelos que me rodeiam”</li> <li>• “Tinha uma vida normal”</li> <li>• “Acho que seria ainda mais feliz”</li> <li>• “Tudo. Não conheceria as pessoas com quem gosto de viver e conviver e ficava bastante triste gosto do meu lar e da casa pia”</li> <li>• “Muito diferente de certeza”</li> <li>• “Tudo”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Se calhar não estava na escola se tivesse em casa seria se calhar um bandido”</li> <li>• “Não sei”</li> <li>• “Coisas e ia ter mais liberdade”</li> <li>• “Tudo. Porque o lar deu-me hipóteses de fazer a minha vida se estivesse em casa acho que já tava «um pouco perdido»”</li> <li>• “Tinha mais liberdade (não quer dizer que não tenho liberdade)”</li> <li>• “Quase tudo, pois teria-me de desenrascar muitas vezes sozinho”</li> <li>• “Não sei”</li> <li>• “Não sei teria que experimentar para ver”</li> <li>• “Não sei”</li> <li>• “Acho que tava numa casa de correcção ou então</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Não teria tanta raiva à Direcção”</li> <li>• “Eu estava em Angola, a viver com a minha mãe, o meu pai e os meus irmãos”</li> <li>• “Talvez não estaria num curso com equivalência ao 12.º ano, mas sim num 8.º, passaria fome, não teria as coisas e as oportunidades que tenho agora, andaria mal vestido, não seria o «eu» de agora, etc.”</li> <li>• “Tudo”</li> <li>• “Não sei”</li> <li>• “Seria muito melhor do que estar aqui”</li> <li>• “Era um bandido”</li> <li>• “Ir para casa a trabalhar”</li> <li>• “Se não vivesse no lar a minha vida era boa à mesma mas confesso com muita dificuldade”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Deveria ser mais feliz mas já que não tenho essa oportunidade tenho que a respeitar”</li> <li>• “Acho que seria muito melhor se eu não vivesse no lar”</li> <li>• “Os amigos, o ambiente em casa e a escola”</li> <li>• “Não sei, se calhar não tava em Lisboa não tinha estes amigos”</li> <li>• “Não seria esta pessoa que sou agora porque foi a Casa Pia que me deu tudo na vida, obrigado”</li> <li>• “Acho que a minha vida seria muito, muito melhor”</li> <li>• “Seria normal”</li> <li>• “O que eu achava se eu não vivesse no lar a minha vida ia ser muito mal. Porque a minha família não me consegue sustentar, e o lar consegue”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A escola, os colegas”</li> <li>• “Não sei”</li> <li>• “Era melhor”</li> <li>• “Acordava a outra hora, não tinha estudo e deitava-me a outra hora”</li> <li>• “Tudo seria diferente, não teria tantas regras, teria o quarto só para mim, podia deitar-me mais tarde. O meu namorado podia estar mais tempo comigo”</li> <li>• “Era a mesma coisa”</li> <li>• “Ficava sozinho até às duas da manhã”</li> <li>• “Não teria tantas possibilidades de organizar a minha vida futura (ex: estudar)”</li> <li>• “As regras”</li> <li>• “Vinha para casa e vinha ao lar às vezes para matar as</li> </ul>

*A Vivência em Internato (A Experiência de Educandos e Educadores à Luz das suas Percepções Sócio-Educativas e Sócio-Profissionais) – Um Estudo de Caso.*

	<p>não sei”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Passaria a vida com mais dificuldade a nível financeiro”</li> <li>• “Muita coisa”</li> <li>• “Boa”</li> <li>• “Tinha mais dificuldades nos estudos”</li> <li>• “Era mais ou menos”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Tudo”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Achava que ia perder amigos”</li> <li>• “A escola os colegas”</li> <li>• “Achava triste”</li> <li>• “Nos dias de semana à tarde podia ir para a casa das minhas primas conversar e brincar, etc.”</li> <li>• “Ficava mais com os meus amigos e ao pé da minha família”</li> <li>• “Acho que já poderia ter a minha documentação”</li> <li>• “Não sei”</li> <li>• “Era um bandido”</li> <li>• “Penso que seria difícil pois é complicado estudar e fazer outras coisas devido a questões económicas e financeiras”</li> </ul>	<p>saudades”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Era ainda melhor mas não para a minha tia porque ela precisa de tempo”</li> <li>• “Um pouco mais difícil”</li> <li>• “Faltava às aulas. Ficava em casa”</li> <li>• “Nada”</li> <li>• “Apenas não sei o que seria”</li> </ul>
N.º de Resp.: 7	N.º de Resp.: 15	N.º de Resp.: 10	N.º de Resp.: 17	N.º de Resp.: 15

**Quadro 18**

Convidados a partilharem aspectos relacionados com as suas experiências de vida nos lares, que não tivessem sido focados nas entrevistas, as crianças/jovens fizeram os seguintes comentários (Quadro 19):

Lar Azul	Lar Verde	Lar Amarelo	Lar Vermelho	Lar Laranja
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Nada”</li> <li>• “Nada”</li> <li>• “Mais nada sinto-me bem e espero continuar por mais tempo”</li> <li>• “Não sei”</li> <li>• “Curto a malta toda que se encontra aqui no lar, e dos educadores, enfim é um bom lar”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Nada”</li> <li>• “Nada”</li> <li>• “Vivo bem aqui e vou continuar gostar disto depois de sair”</li> <li>• “Nada mais tenho a dizer”</li> <li>• “Às vezes os preceptores às vezes são bons. Quando nos portamos mal põem-nos de castigo”</li> <li>• “Nada de especial”</li> <li>• “Foi especial”</li> <li>• A Escola – Ajuda-me para o meu futuro para ter um emprego digno de mim”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Deviam mudar a Direção”</li> <li>• “Nada”</li> <li>• “Nada”</li> <li>• “Vive-se bem”</li> <li>• “Ir mais a casa”</li> <li>• “A minha vida no lar é estável mas podia estar melhor”</li> <li>• “Nada, não quero dizer nada”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Que podia sair quando quisesse”</li> <li>• “Nada, prefiro guardar tudo para mim ao menos assim não me chateio com ninguém”</li> <li>• “Apesar de todas estas reclamações isto é a «minha casa» e quando estou triste sinto-me apoiada por todos”</li> <li>• “Acho que é um lugar onde se ajuda as pessoas a crescer e a ser alguém na vida”</li> <li>• “Que gostava de sair do lar”</li> <li>• “Nada”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Nada”</li> <li>• “Os educadores preocupam-se comigo e dizem-me para fazer as coisas boas”</li> <li>• “Que independentemente de tudo... até é boa!”</li> <li>• “Nada...”</li> <li>• “A minha vida no lar é boa e gosto, sinto-me bem. Tenho grandes amigos costumo falar muito com eles sobre os meus problemas e cenas que me aconteceram de bom durante o dia”</li> <li>• “Deviam mudar</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Nada”</li> <li>• “É bom e ter os amigos como irmãos”</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Queria que mudassem a decoração do lar”</li> <li>• “Nada”</li> <li>• “Os brinquedos e a televisão”</li> <li>• “Não”</li> <li>• “O futuro”</li> <li>• “Mais nada”</li> <li>• “Penso que quando se vive no lar durante algum tempo que se sente a falta de algo”</li> <li>• “Neste momento acho que não tenho nada a dizer acho que é uma vida igual às outras apesar de ter às vezes algumas coisas um pouco diferentes da minha casa como os aspectos maus do lar”</li> </ul>	<p>algumas regras”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Quero sair rápido”</li> <li>• “Nada”</li> <li>• “Nada”</li> <li>• “Gosto do lar”</li> <li>• “Agora já gosto dos educadores”</li> <li>• “Gosto de estar no lar, uns dias mais outros menos. Mas já me habituei a cá estar”</li> <li>• “Nada”</li> </ul>
N.º de Resp.: 5	N.º de Resp.: 10	N.º de Resp.: 7	N.º de Resp.: 14	N.º de Resp.: 13

**Quadro 19**

A concluir, relembramos que neste capítulo (VI), denominado Apresentação e Análise de Dados, focámos três pontos-chave: as Entrevistas Exploratórias; a Observação presencial realizada; a Apresentação dos Resultados Obtidos Através do Inquérito por Entrevista e por Questionário. Este último ponto é o culminar de um intenso trabalho de pesquisa, conceptualização, aplicação e análise de informações privilegiadas fornecidas em primeira-mão das quais será possível tirar algumas ilações no sentido de melhor se compreender a realidade concreta das populações estudadas.

Por fim, o capítulo VII incidirá sobre as Conclusões e Reflexões Finais, aprimoradas a partir das Percepções Sócio-Educativas dos Educandos e das Percepções Sócio-Profissionais dos Educadores, para o que também, em muito, contribuiu a observação *in loco*.



## **Capítulo VII: Conclusões e Reflexões Finais**

As conclusões sobre este trabalho são apresentadas em dois pontos estruturais: *As Percepções Sócio-Educativas dos Educandos* e *As Percepções Sócio-Profissionais dos Educadores*.

### **1. As Percepções Sócio-Educativas dos Educandos**

Na percepção de muitos educandos, o seu internamento institucional deveu-se a uma decisão jurídica (tribunal); noutros casos, com alguma representatividade, têm a percepção que a sua entrada no lar foi devida a uma decisão familiar.

A maioria dos educandos diz-se ter sentido bem acolhida quando entrou para o lar, tendo, um número mais baixo de inquiridos, referido que sentiu solidão nessa altura.

Muitos educandos revelam que, aquando da sua admissão no actual lar, se sentiram apoiados ou mais ou menos apoiados. Este apoio, na admissão, foi prestado, principalmente, pelos educadores, e também pelos colegas que os receberam no lar.

No entender da pluralidade das crianças/jovens questionados, tiveram uma boa adaptação ao lar ou uma adaptação mais ou menos boa.

As percepções dos educandos, sobre os seus percursos de vida, se não tivessem sido acolhidos institucionalmente, revelaram-se, maioritariamente, negativas ou indefinidas, tendo as percepções positivas pouca expressão. Há, portanto, uma valorização do acolhimento em lar.

Grande parte dos educandos percebe positivamente a sua relação com os pares, dizendo que nos lares não há subgrupos de educandos nem “chefes” nas relações interpares. A maioria das crianças/jovens diz respeitar os pares e sentir-se respeitada pelos outros educandos, dos quais não têm medo nem, aos quais, suscita medo. Os educandos

consideram-se, maioritariamente, amigos uns dos outros e dizem respeitar a privacidade e a propriedade dos colegas.

Aquando de novas entradas, muitos referem terem pena e pensarem que outros (novos) educandos têm sorte em serem admitidos nos lares. Declaram receberem bem outros novos educandos.

Quando um colega sai (se desvincula do lar) a maioria diz desejar-lhe sorte na sua vida futura.

A maioria dos educandos divide o “seu” quarto com outros dois colegas e gosta de o partilhar com os pares em causa. Contudo, a maioria dos inquiridos revelou que gostaria de ter um quarto só para si. A multiplicidade dos educandos diz sentir segurança no lar.

Nas relações interpares, os educandos referem que os conflitos, que surgem mais frequentemente, se relacionam com roubos, agressões físicas e discussões.

Ressalta-se o facto de, nos lares de coeducação, também surgirem, na opinião dos educandos, como razão para conflitos os mexericos, as agressões verbais, o desrespeito aos educadores e o incumprimento de regras e tarefas. Numa primeira fase, referem que os conflitos são resolvidos pelo recurso ao diálogo e numa segunda fase através de castigos, normalmente, aplicados pelos educadores.

Metade dos entrevistados considera que os seus amigos estão no lar, e a outra metade cogita que os seus amigos estão noutra sítio exterior ao lar, sendo que a maioria pensa que estão na sua escola.

A generalidade das crianças/jovens consideram que os educadores costumam perguntar a sua opinião sobre as decisões a tomar em relação à sua vida.

A maior parte diz que respeita os educadores e que gosta destes, ficando triste ou não se importando quando algum educador deixa as funções, o que nos parece algo paradoxal. A multiplicidade das crianças/jovens refere que diz aquilo que pensa aos educadores e que não tem medo destes.

A diversidade dos educandos cogita que as suas opiniões e sentimentos são respeitados pelos educadores, referindo que os educadores são atenciosos e justos para consigo. Ao mesmo tempo, pensam que são compreendidos pelos educadores e que estes guardam segredo sobre questões da sua vida pessoal.

A pluralidade considera que respeita as regras e horários do lar mas que não concorda com estas. A maioria dos educandos refere que não pode usar o que gosta em relação a penteados, piercings, roupa, tatuagens, etc.

Na sua maioria os educandos pensam que os educadores os querem ajudar e os consideram responsáveis, embora apliquem castigos, por vezes, injustos, embora sem recurso à violência física.

Comummente os educadores fazem perguntas aos educandos que incidem, particularmente, sobre a escola e sobre a família, daí que considerem que os educadores se interessam por eles.

Na generalidade, as crianças/jovens referem que os educadores costumam perguntar a sua opinião sobre as decisões a tomar no dia a dia do lar.

A maioria participa nas assembleias de lar, que considera importantes porque ajudam a resolver os problemas dos lares e porque as suas opiniões são ouvidas.

A maior parte, ao imaginarem-se como educadores, revelam que seriam amigos dos educandos e que brincavam mais com estes.

Tendo para isso soberania, a maioria mudaria as regras e a decoração dos lares, atribuiriam mais dinheiro de bolso e fariam mais festas.

É expressiva a representatividade que diz gostar do “monitor” do lar e das “senhoras de apoio”, porque estas fazem as refeições.

Uma parte significativa considera os intervenientes na dinâmica do lar como se fossem da sua família porque se sentem gostados e apoiados, enquanto que outros assim não consideram porque não se sentem apoiados e sentem que “não lhes ligam”.

A maioria dos educandos diz gostar da escola porque mais tarde perspectiva vir a ter um emprego. Estes educandos dizem gostar do que lhes é ensinado na escola.

Em minoria, os educandos que não gostam da escola, assumem que não gostam de estudar e por isso, por vezes, faltam, deliberadamente, às aulas.

A maioria considera que vai muitas vezes a casa e gosta de ir e que gostaria mais de viver com a sua família, tendo invocado que “é a sua família” e “porque gosta mais”, sem outro tipo de justificação a fundamentar a preferência.

Os que preferem viver no internato, demonstram esta preferência porque, nos lares, têm mais amigos e se sentem mais acompanhados por isso não gostariam de ser transferidos de lar, referindo-se a este como a sua casa. Todavia, alguns gostavam de contar com uma transferência, para que o lar fosse mais perto de casa e porque não se consideram felizes a residirem no actual lar ou porque não gostam das regras vigentes no actual lar.

De entre os aspectos/pessoas de que mais gostam nos lares, a generalidade destacou, em primeiro plano, o convívio com os colegas, e, em segundo plano, o convívio com os educadores e as instalações da resposta social, com relevo para os quartos.

Em relação aos aspectos de que não gostam nos lares, a larga parte dos entrevistados disse não gostar das regras (tarefas domésticas, horas de estudo, etc.).

A maioria gostaria que os lares se situassem fora do perímetro do colégio, principalmente, porque não se vive numa escola e porque se sentem estigmatizados.

Em contraponto, os que defendem a localização dos lares intramuros, di-lo porque considera ser melhor o lar estar perto da escola (comodismo) e porque estão habituados.

No que se refere à forma como perspectivam a sua vida após a desvinculação dos equipamentos, a maioria expressa ter perspectivas positivas de vida.

Relativamente a aspectos relevantes não focados nos inquiridos, muitos não quiseram referir “nada” e um número significativo referiu como uma experiência positiva o seu acolhimento no lar.

Conclusivamente, podemos dizer que percepções sócio-educativas dos educandos, contingentes ao seu acolhimento institucional, são positivas, na medida em que estes se posicionam, relativamente ao mesmo, de uma forma generosa e de salutar consonância consigo próprios, com os seus pares, educadores e demais intervenientes nas dinâmicas dos lares, considerando-se por isso, de forma genérica, salvo exceções, seguramente adequadas as medidas de protecção avocadas.

## **2. As Percepções Sócio-Profissionais dos Educadores**

Os inquiridos escolheram a profissão “*por acaso*”, por gosto, por terem formação académica consonante ou por ser, para eles, um “*desafio*”. Consideram que se trata de uma profissão absorvente e exigente dado que se requer um grande envolvimento na vida dos educandos.

Genericamente, definiram da seguinte forma as características que consideraram importantes para se “*ser educador de lar*”: ser disponível, compreensivo humilde e dedicado; ter capacidade para dar aos educandos carinho, atenção, suporte, limites e acompanhamento aos mais diversos níveis do seu projecto de vida; gostar deste tipo de trabalho; ser participativo; ser equilibrado; ter boa formação pessoal; ser coerente e ter bom senso, ter uma presença de autoridade (sem serem autoritários); ter conhecimentos técnicos; ter capacidade para resistir a frustrações e ter como objectivo a defesa dos educandos.

De forma comum, pensam que 5 elementos são suficientes para assegurar as 24h nos lares, embora ainda fiquem períodos horários a descoberto, por isso, alguns, consideram que seria positivo existir um 6.º elemento nas equipas educativas.

Alguns consideram que são muitas pessoas para trabalharem com as crianças/jovens porque são 5 personalidades diferentes e porque se perde a continuidade e, ainda, porque se encontram, presencialmente, poucas vezes comunicando muito pelo telefone ou através do livro de ocorrências.

Para os inquiridos, o trabalho por turnos compreende vantagens e limitações. As vantagens relacionam-se com o facto dos educadores poderem estar com os educandos em períodos horários distintos e haver vigilância nos lares 24h; poderem tratar de assuntos pessoais em horário normal de expediente e disporem de tempos livres ao longo da semana. As limitações prendem-se com algum desgaste físico e psicológico; com o facto de sentirem necessidade de comunicar com os colegas a nível presencial e ser difícil; determinados turnos não favorecerem o contacto educadores-educandos; trabalharem alguns fins-de-semana e terem dificuldade em ter “vida pessoal”. Alguns defendem que o horário 00h/08h deveria ser desempenhado por profissionais não qualificados porque, neste horário, os educadores não fazem trabalho educativo.

A maioria considera que a CPL faz promoção de formação contínua (algumas são obrigatórias) teórico-prática para as equipas educativas, em áreas diversas, mas que têm dificuldade em frequenta-las devido aos seus horários rotativos.

Alguns inquiridos pensam que é fundamental e uma *mais valia* os educadores possuírem formação académica superior e que esta deve ser na área das ciências da educação e das ciências sociais; outros consideram que não é importante e que, antes, os educadores devem ter outro tipo de qualidades relativas à formação pessoal e referem que há bons educadores, com muita experiência, embora não sejam academicamente credenciados. Também explicaram ser importante haver uma espécie de “reciclagem” para os educadores nas funções há mais anos.

Alguns pensam que o acolhimento em internato deve ser temporário, referindo um tempo máximo de 3-4 anos ou de 4-5anos, mas que isso depende da situação concreta dos educandos. Porém, outros dizem que há situações em que é impossível o período de internamento ser curto.

A maioria considera que os processos de desvinculação são difíceis devido ao acolhimento ser muito dilatado no tempo. Para a pluralidade existe uma adequação no apoio e preparação específicos prestados pela instituição na altura da desvinculação. Todavia, outros consideram que as medidas não são adequadas porque, enquanto decorre o acolhimento institucional, não é concretizado um trabalho de acompanhamento às famílias.

No desempenho das suas tarefas quotidianas, o que lhes provoca satisfação é: terem relações de proximidade estabelecidas com os educandos, durante o acolhimento e após a desvinculação; quando, após a desvinculação, os educandos visitam o lar e se revelam integrados em sociedade; quando verificam aquisição de regras escolares e sociais (visíveis a médio e longo prazo); quando verificam que há respeito pelas regras dos lares e pelos educadores; quando os educandos aproveitam positivamente o período de institucionalização; quando os educandos reconhecem o trabalho dos educadores; quando os educandos demonstram abertura para dialogar; quando dispõem de bons meios técnicos

e estruturais (equipa técnica; direcção); quando são bem remunerados e têm acesso a formação contínua, o que se prende com uma maior motivação pessoal e profissional.

Em contraponto, o que lhes causa insatisfação, no seu dia a dia profissional é: os educandos não aproveitarem as oportunidades que têm durante o acolhimento; não conseguirem concretizar alguns objectivos (que dependem da instituição); quando há investimentos dos educadores e não há correspondência por parte dos educandos; o desrespeito dos educandos pelos educadores e o incumprimento de regras; quando antevêm percursos de vida complicados; quando há falhas de comunicação entre a equipa educativa e entre esta e a direcção; a estagnação profissional; os horários praticados, principalmente as noites; o facto do trabalho produzir desgaste emocional.

Na pluralidade, consideram que existe abertura dos lares às famílias, mas que, frequentes vezes, as últimas promovem o afastamento demitindo-se de responsabilidades porque encaram os lares como *depósitos*, não se não se envolvendo no processo de educação/accompanhamento e nos percursos escolares/profissionais das crianças/jovens, contudo há casos excepcionais. Acrescentam que as famílias são envolvidas directamente no acompanhamento aos educandos aos fins-de-semana quando os recebem e nos processos de desvinculação.

São unânimes em considerar que os lares não substituem as famílias dos educandos, nem é essa a sua função, porque não dão o afecto que só a família consegue dar. A maioria considera que é salutar para as crianças/jovens frequentarem as suas casas, dependendo das condições das famílias e da sua segurança estar, ou não, garantida.

Referem não ser feito um trabalho de acompanhamento às famílias durante o acolhimento dos educandos, o que consideram fulcral.

Expõem que os projectos de vida são concebidos com a envolvência dos educandos, educadores, equipa técnica e, eventualmente, familiares e outros parceiros sociais, como por exemplo as escolas. A responsabilidade pelos projectos de vida cabe, principalmente,



aos educadores de referência, embora alguns refiram que a responsabilidade é atribuída, sobretudo, aos educandos porque estes são os principais sujeitos activos no processo. Dos educadores é esperado que afirmem se os objectivos vão sendo atingidos, ou não e, por vezes, redefini-los e arranjar novas estratégias. Os projectos de vida são avaliados constantemente com os educandos e construídos no dia a dia e, em certa altura, é relevante haver uma avaliação geral do projecto vida (anual).

Em relação à localização dos lares intramuros percebem vantagens e limitações. As vantagens advogadas relacionam-se com: comodidade; um maior controlo de educadores sobre os educandos; maior protecção e segurança; existência de hierarquias presentes; maior possibilidade de cooperação entre os educadores dos diferentes lares; possibilidade de usufruírem de um espaço amplo; maior convívio entre os educandos dos diferentes equipamentos; possibilidade de se fazerem junções em tempo de férias; maior proximidade em relação à escola (para os que estudam no CPM); maior privacidade; um acesso privilegiado em relação aos equipamentos desportivos.

As limitações percebidas estão relacionadas com: existência de sobre-protecção institucional – maior dificuldade em adquirirem e treinarem competências (os educandos ficam amorfos); menor integração social (isolamento; exclusão; marginalização); existência de barreiras físicas e psicológicas (restrição ao espaço); a junção de lares nas férias fá-los saírem dos seus espaços ou verem os seus espaços invadidos; maior dificuldade no processo de desvinculação. Muitos educadores consideram que os lares deveriam ser autónomos em relação ao Colégio.

A multiplicidade pensa que existe uma relação de abertura e de proximidade dos lares em relação ao exterior. Alguns referem que se sentem *rotulados* no exterior da instituição.

De forma unânime, pensam que nos lares devem trabalhar elementos dos dois géneros porque são a representação parental equilibrada, o que permite dar um tipo de atenção diferenciada aos educandos. São concordes em considerar que é positiva a existência de

lares de coeducação porque é equilibrado e saudável e há uma partilha diferente de vivências mas é difícil haver coexistência na idade adolescente.

A esmagadora maioria considera que os lares não têm escassez de recursos materiais nem de recursos humanos. Porém, alguns referem a importância de terem mais uma “senhora de apoio”; mais técnicos e mais educadores.

Consideram que contam com o apoio da equipa técnica e, alguns, referem a importância dos técnicos passarem todos os dias pelos lares, lamentando que tenham apenas um horário diurno. Consideram que contam com o apoio da direcção do colégio, pois quase todos os pedidos são satisfeitos ou é justificada a sua recusa.

A maioria refere que existe, entre educadores e educandos, uma relação de respeito, de justiça e de confiança, pelo que os segundos confidenciam questões pessoais aos primeiros. Pensam que são percebidos pelos educandos como tal mas que é variável consoante as relações estabelecidas.

Alguns pensam que os educandos têm maior dificuldade em aceitarem a sua autoridade à medida que se vão tornando mais velhos.

Percebem as crianças/jovens de forma dissemelhante porque os educandos são diferentes, mas, essencialmente, como pessoas que precisam de ajuda, de compreensão, de orientação e de apoio.

Em relação ao que representa uma maior importância na relação que estabelecem com os educandos, as opiniões dos inquiridos dividem-se: para uns o factor técnico e o factor afectivo estão ambos no mesmo patamar (indissociáveis), com a mesma importância porque a relação deve ser construída tendo em conta as duas vertentes; para outros é mais a afectividade porque tem que haver empatia nas relações educadores-educandos; por fim, alguns pensam que deve ser o factor técnico dado que desempenham funções profissionais.

A pedagogia aplicada nos lares está muito centrada no grupo e nos objectivos a atingir com este e, pontualmente, focaliza-se nos indivíduos, dadas as diferentes características dos educandos. Atribuem a si um papel importante no desenvolvimento pessoal e social dos educandos porque são as figuras de referência e, como tal, representam modelos de organização, de socialização e de transmissão de valores. Para uns, simplesmente não existe qualquer tipo de reconhecimento; para outros, existe algum reconhecimento, não visível em pequenas coisas do quotidiano – principalmente, demonstrado pelos jovens mais maduros; e, finalmente, para outros, o reconhecimento é visível após as desvinculações.

Quanto ao *ratio* educadores/educandos, os educadores esclarecem que não é possível falar-se em *ratio* devido à existência de horários de trabalho diferenciados em que um educador pode trabalhar sozinho e ter muitos educandos a seu cargo; outros referem desde 3-4 educandos para um educador até 8 educandos para um educador.

Quanto à existência de heterogeneidade de idades dos educandos, fornecem opiniões paradoxais: por um lado consideram que é importante existir porque os mais novos aprendem com os mais velhos e os mais velhos protegem os mais novos; por outro lado, consideram que a homogeneidade etária facilita o trabalho e a relação pedagógica dos educadores com os educandos mas pode não ser o mais positivo para os últimos. Também referem que os, eventuais, comportamentos inadequados dos mais velhos *passam* com facilidade para os mais novos se existir heterogeneidade etária e que as diferenças etárias não devem ser superiores a 4 anos.

Segundo os entrevistados, percebem-se, nas relações inter-pares, como colegas (respeitam-se), de forma muito profissional; são pessoas diferentes com experiências diferentes que tentam não ter conflitos mas que não é fácil, podendo existir, eventualmente, algumas relações de amizade pessoal. Tentam trabalhar em conjunto (equipa) de forma coerente para atingirem objectivos comuns com os educandos e, no geral, são unidos e tentam chegar a consenso sobre as questões dos lares.

Referem que existem conflitos entre educandos e entre educadores e educandos. Os conflitos entre educandos surgem devido a agressões físicas, desrespeito pelos espaços individuais, insultos, pequenos furtos e mexericos que são resolvidos, normalmente, através do diálogo, por punições ou por os educandos fazerem tarefas em conjunto. Nalguns casos os educandos resolvem por si os seus conflitos. Os conflitos entre educadores e educandos surgem, na maioria das vezes, pelo incumprimento de regras, de tarefas e compromissos – falta de responsabilidade dos educandos e são resolvidos pelo diálogo, através de punições ou do envolvimento da Direcção do Colégio.

Nas Assembleias de Lar são discutidos assuntos do quotidiano dos jovens e da vida no lar e todos podem participar de forma democrática: educadores, educandos e o monitor. Consideram-nas importantes e úteis na medida em que são espaços de discussão, de partilha de ideias e de pontos de vista sobre aspectos da vida dos jovens e da vida do lar.

Em dois lares os educadores referiram que não têm sido muito importantes porque residem poucos educandos e os assuntos vão sendo tratados, por isso não têm uma periodicidade certa. Alguns educadores pensam que são relativamente úteis porque os jovens não as aproveitam bem.

Em relação à forma como os educadores idealizam os lares a médio e longo prazo, estes referem a localização extramuros; localização intramuros; locais acolhedores tipo “casa”; com 10/12 educandos a iniciarem novos o percurso institucional; com menos de 16 jovens, com técnicos especializados; sem heterogeneidade de idades; com 5 educadores; com 4 educadores; com 3 educadores; lares de coeducação; em relação estreita com as famílias; educadores com horários rotativos mas sem fazerem noites, educadores com mais autonomia; dentro ou fora do colégio com outra possibilidade de se fazer a aquisição de géneros; espaços amplos e individualizados; diminuição do ratio educadores-educandos.

Unanimemente os educadores referem que as disposições constantes nos Regulamentos Internos são cumpridas e alguns referem que há flexibilidade, sendo os ajustes feitos nas Assembleias de Lar.

Em remate, consideramos que a generalidade dos educadores, eventualmente representativos do todo, explanaram as suas percepções sócio-profissionais de forma ponderada, edificante e integra, tendo demonstrado um autêntico entrosamento com os seus pares e com as crianças/jovens. Porém, não se inibiram de abordar as arestas profissionais que, no seu entendimento, deveriam ser limadas, tais como o acompanhamento permanente às famílias dos educandos, durante a institucionalização, como forma de melhor suporte nos processos de desvinculação e os horários laborais a que estão submetidos, na medida em que são embaraços a uma melhor eficácia sócio-educativa e profissional.

## **Referências Bibliográficas**

- AARRE, T. F. *et al.*, (2003), *Efficacy of Repetitive Transcranial Magnetic Stimulation in Depression: A Review of the Evidence*. São Paulo: Revista de Psiquiatria Clínica (Vol. 31).
- ABRUNHOSA, Ana I. (Coord.) (2004), *Dossiê Casa Pia*, Lisboa: Biblioteca Expresso.
- ALBARELLO, Luc, DIGNEFFE, Françoise, HIERNAUX, Jean-Pierre, *et al.* (1997), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.
- ALMEIDA, Ana Nunes de (1998), *Crianças, maus-tratos e famílias in APF Abusos sexuais em crianças e adolescentes – contributos do 1º seminário nacional*, Lisboa: APF<sup>99</sup>.
- ALMEIDA, Ana Nunes de; ALMEIDA, H. Nunes de; ANDRÉ, Isabel (1998), *Famílias e maus-tratos às crianças em Portugal: Relatório Final*, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa.
- ALMEIDA, Ana, (1999), *Sombras e Marcas: Os Maus-tratos às Crianças em Portugal*, Revista *Análise Social* XXIV.
- ALVES, José da F. (1991), *O Mosteiro dos Jerónimos II - Das Origens à Actualidade*, Lisboa.
- AMADO, João (coord.) *et al.* (2003), *A Escola e os Alunos Institucionalizados*, Lisboa: Departamento de Educação Básica, Ministério da Educação.
- AMARO, F. (1986), *Crianças Maltratadas, Negligenciadas, ou Praticando a Mendicidade*, Lisboa: Cadernos do CEJ
- ANDERSON, M. (1984), *Elementos para a História da Família Ocidental – 1500-1914*, Lisboa: Quercus.
- ARAÚJO, Luís Manuel de, MARVÃO, Fátima, *et al.* (2000), *220 anos – Casa Pia de Lisboa – Instruir, Educar e Amparar*, Lisboa: Centro Cultural Casapiano.
- ARIÈS, P. (1973), *L'enfant et la Vie Familiale sous L'Ancient Régime*, Paris : Points.
- BERGER, M. (1998), *A Criança e o Sofrimento da Separação*, Climepsi Editores.
- BLANCO, Esperanza L. (2000), *Como Apresentar Relatórios*, Lisboa: Editorial Estampa.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994), *Investigação Qualitativa em Educação*, Porto: Porto Editora.

---

<sup>99</sup> APF – Associação de Planeamento Familiar.

- BOWLBY, J. (1980), *Apego. Volume I da Trilogia Apego e Perda*, São Paulo: Martins Fontes.
- BOWLBY, J. (1981), *Cuidados Maternos e Saúde Mental*. São Paulo: Martins Fontes.
- BOWLBY, John (2001), *Formação e Rompimento dos Laços Afectivos*, São Paulo: Martins Fontes.
- BRAZELTON, T. Berry e GREENSPAN, Stanley I. (2004), *A Criança e o seu Mundo – Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem*, Lisboa: Editorial Presença.
- CANHA, Jeni (2000/2003), *Crianças Maltratadas – O papel de uma pessoa de referência na sua recuperação*, Coimbra: Quarteto.
- CAPUCHA, Luís Manuel A. (1992), *Problemas de Pobreza: Conceitos. Contextos e Modos de Vida*, Dissertação de Mestrado em Sociologia Urbana e Rural, Lisboa: ISCTE.
- CARMO, H. (Coord.) (2001), *Problemas Sociais Contemporâneos*, Lisboa: Universidade Aberta.
- CARMO, H. e FERREIRA, Manuela M. (1998), *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-Aprendizagem*, Lisboa: Universidade Aberta.
- CARMO, M.<sup>a</sup> Fátima D. (2004), *Mais Que Uma Casa, Um Lugar para o Coração: Casa Pia de Lisboa, O Rosto do Internato (1960-1973)*, Dissertação de Mestrado, Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- CARNEIRO, M.<sup>a</sup> Rosário A. C. (1997), *Crianças de Risco*, Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- CARNEIRO, Roberto (Coord) (2003), *Relatório Intercalar do Conselho Técnico-Científico*, Lisboa: Centro de Recursos Educativos da Casa Pia de Lisboa.
- CARNEIRO, Roberto (Coord.) (2005), *Casa Pia de Lisboa: Um Projecto de Esperança – As Estratégias de Acolhimento das Crianças em Risco*, Cascais: Principia.
- CARVALHO, J. E. (2002), *Metodologia do Trabalho Científico – “Saber-Fazer” da Investigação para Dissertações e Teses*, Lisboa: Escolar Editora.
- CARVALHO, Paula T. de e FERREIRA, Teresa (2002), *Histórias de Desencantar – Os Afectos da Inquietude*, Lisboa: Âncora.
- COELHO, M.<sup>a</sup> Helena (1996), *Casapiano – Uma Questão de Identidade*, Dissertação de Mestrado em Sociologia, Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

- COIMBRA DE MATOS, A.(1997), *Crianças Maltratadas*, Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria, n.º 14.
- COIMBRA, A., FARIA, A. e MONTANO, T. (1990) ANOVA: Centro de Apoio e Intervenção na Crise para Crianças Vítimas de Maus-Tratos. Revista *Análise Psicológica* 2 (VIII).
- DICIONÁRIO de Língua Portuguesa (1997), Porto : Porto Editora.
- ECO, Umberto (2005), *Como se faz uma Tese em Ciências Sociais*, Lisboa: Editorial Presença.
- ENCICLOPÉDIA Luso-Brasileira de Cultura, Vol. IV, Lisboa: Verbo.
- EPIFÂNIO, Rui e FARINHA, A. (1997), *Organização Tutelar de Menores – Contributo para uma Visão Interdisciplinar do Direito de Menores e de Família*, Vol. I, 2.ª edição, Coimbra: Livraria Almedina.
- EZPELETA, Lourdes (2001), *La Entrevista Diagnostica con Niños y Adolescentes*, Madrid: Editorial Síntesis.
- FERREIRA, T. (2002), *Em Defesa da Criança*, Lisboa: Assírio & Alvim.
- FIGUEIREDO, B. (1998), *Maus-tratos à Criança e ao Adolescente (I): Situação e Enquadramento da Problemática*. Psicologia: Teoria, Investigação e Prática.
- FIGUEIREDO, B. (1998a), *Maus-tratos à Criança e ao Adolescente (II): Situação e Enquadramento da Problemática*. Psicologia: Teoria, Investigação e Prática.
- FIGUEIREDO, Ilda (2001), *Educar para a Cidadania*, Porto: Edições ASA.
- FREITAS, Eduardo de *et al.* (1993), *Lisboa Freguesia de Belém*, Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa.
- GABEL, M. (1995), *Définir la Maltraitance: Limites des Études Épidémiologiques*, (Vol. IV), Paris : Presses Universitaires de France.
- GABEL, M. (Org.) (1997), *Crianças Vítimas de Abuso Sexual*, São Paulo: Summus Editorial.
- GASPAR, M.<sup>a</sup> Teresa B. de M., (1999), *Crianças Negligenciadas – Inserção Sócio-Pedagógica e Cultural*, Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais, Lisboa: Universidade Aberta.
- GELLES, R. J. (1995), *Contemporary Families – A Sociological View*, Londres: Sage.



- GERSÃO, E. (2000), *As Novas Leis de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo e de Tutela Educativa – Uma Reforma Adequada aos Dias de Hoje*, in *Infância e Juventude*, n.º 2, Abril-Junho
- GIL MARTA, Sandra M. P., (2004), *A Educação pelo Trabalho segundo Padre Américo: Sua Influência em Residentes da Casa do Gaiato – Um estudo de Caso*, Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais, Lisboa: Universidade Aberta.
- GIL, António C. (1999), *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*, São Paulo: Atlas.
- GIL, José (2005), *Portugal, Hoje – O Medo de Existir*, Lisboa: Relógio D'Água.
- GRÁCIO, Rui (1995), *Da Educação (I)*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HILL, M. e CHAKRABARTI, M. (1999), *Residential Child Care. International Perspectives on Links with Families and Peers*, Londres: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- INSTITUTO para o Desenvolvimento Social (2000), *Crianças e Jovens que Vivem em Lar – Caracterização Sociográfica e Percursos de Vida*, Lisboa: CNPCJR/IDS.
- INSTITUTO para o Desenvolvimento Social (2000), *Lares de Crianças e Jovens – Caracterização e Dinâmicas de Funcionamento*, Lisboa: CNPCJR/IDS.
- KAZDIN, Alan E. e BUELA-CASAL, Gualberto (2001), *Conduta Anti-Social*, Amadora: McGraw-Hill
- KREISLER, L. (1995), *Les Enfants Victimes des Sévices (Vol. IV)*, Paris : Presses Universitaires de France.
- LAVADINHO, Conceição e FARINHA, António L. H. (1997), *Mediação Familiar e Responsabilidades Parentais*, Coimbra: Livraria Almedina.
- LÓPIZ, Enrique F. (2000), *Los Equipos asistenciales en las Instituciones – Guía Teórico-práctica de técnicas de Análisis Transaccional*, Madrid: Narcea.
- MAGALHÃES, T. (2002), *Maus-tratos em Crianças e Jovens*, Coimbra: Quarteto.
- MARCELLI, D. (1998), *Manual de Psicopatologia da Infância de Ajuriaguerra*, Porto Alegre: Artmed.
- MARTINET, S. (2000), *Maus-tratos. Primeiros Sinais. Factores de Risco*, Loulé: Editora NUAUF – Instituto superior D. Afonso III.
- MONDRAGÓN, Jasone e TRIGUEROS, Isabel (2002), *Intervención con Menores – Acción Socioeducativa*, Madrid: Narcea.

- MYERS, David G. (2004), *Exploraciones de la Psicología Social*, Madrid: McGraw-Hill.
- NAVARRO, Pina e LIMA, M.<sup>a</sup> Isabel S. (2000), *Centro Cultural Casapiano – Património Cultural da Casa Pia de Lisboa*, Lisboa: Casa Pia de Lisboa.
- NENO, Pinho (2003), *Escândalo na Casa Pia – O Meu Testemunho*, Lisboa: Texto Editora.
- PAIS, J. M. (1991), *Culturas Juvenis*, Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- PAIS, J. M. e CABRAL, M. V. (Org.) (1998), *Jovens Portugueses de Hoje*, Oeiras: Celta Editora.
- PÉREZ, (1986), *Aspectos psicológicos del Niño Maltratado y su Familia* in *Maltrato y Violencia Infanto-Juvenil*, Association Argentina para a UNICEF: Depalma.
- PESTANA, M. C. (1982), *Internatos – Que Estrutura Alternativa*, Lisboa: Casa Pia de Lisboa.
- PINHEIRO, Isabel (Coord.) (2000), *Manual de Gestão e Funcionamento dos Lares*, Lisboa: Casa Pia de Lisboa.
- PINTO, G. Alves (1998), *O Trabalho das Crianças. De Pequenino é que se Torce o Pepino (e o Destino)*, Oeiras: Celta Editora
- PINTO, J. (1982), *Sobre a Conceção da Vinculação*, *Revista Análise Psicológica* (III).
- PINTO, José dos S. *et al.* (1980), *Dicionário de Autores Casapianos*, Lisboa: Casa Pia de Lisboa.
- PINTO, M. e SARMENTO, Manuel J., *As Crianças, Contextos e Identidades*, Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.
- QUINTAS, Sindo F. e CASTAÑO, M.<sup>a</sup> Angeles S. (1994), *Planificación e Intervención Socioeducativa*, Salamanca: Amarú Ediciones.
- QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van (1992), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.
- REBELO, Luís (1995), *Casa Pia de Lisboa – Os Últimos 10 Anos – 1983-1993*, Lisboa: Casa Pia de Lisboa.
- REGUERA, Enrique M. (2005), *Crianças de Ninguém, Crianças de Rua – Psicologia da Infância Explorada*, Porto Alegre: Artmed Editora.

- RIBEIRO, Mário de S. (1939), *Do sítio da Junqueira*, Lisboa: Publicações Culturais da Câmara Municipal de Lisboa
- ROSADO, Aida *et al.* (2005), *Concretizar um Projecto de Esperança*, Lisboa: Casa Pia de Lisboa.
- SÁ, Eduardo (1993), *Psicologia dos Pais e do Brincar*, Lisboa: Edições Fim de Século.
- SÁ, Eduardo; CUNHA, M<sup>a</sup> João *et al.* (2005), *Abandono e Adopção*, Coimbra: Livraria Almedina.
- SAMPAIO, Daniel (2001), *Tudo o Que Temos Cá Dentro*, Lisboa: Caminho.
- SANCHES, José D. (1940), *Belém e Arredores Através dos Tempos*, Lisboa: Livraria Universo.
- SANCHES, José D. (1964), *Belém do Passado e do Presente*, Lisboa.
- SANTANA, F. e SUCENA, E. (Dir.) (1994), *Dicionário da História de Lisboa*, Mem-Martins.
- SEABRA DINIZ, J. (1993), *Este Meu Filho Que Eu Não Tive*, Porto: Edições Afrontamento.
- SEBASTIÃO, João (1998), *Crianças de Rua – Modos de Vida Marginais na Cidade de Lisboa*, Oeiras: Celta Editora.
- SILVA, Augusto S. e PINTO, José M. (orgs.) (1986), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Edições Afrontamento.
- SILVA, César da (1925), *Mosteiro dos Jerónimos História e Descrição do Monumento*, Lisboa.
- SILVA, L. (Org.) (2001), *Acção Social na Área da Família*, Lisboa: Universidade Aberta.
- SOULÉ, M., LAUZANNE, K. e LEBLANC, N. (1995), *La Carence des Soins Maternels et ses Effets*, (Vol. IV), Paris : Presses Universitaires de France.
- SOUSA SANTOS, B. (Dir.) (1998), *A Justiça de Menores: As Crianças Entre o Risco e o Crime – Relatório do Observatório Permanente da Justiça Portuguesa – Vol. I*, Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Economia, Centro de Estudos Sociais.
- SOUSA, E. (1995), *Minorias Vulneráveis: O Caso das Crianças Maltratadas*, Revista *Análise Psicológica* 4 (XIII).

SOUSA, Gonçalo V. (2003), *Metodologia da Investigação. Redacção e Apresentação de Trabalhos Científicos*, Porto: Civilização.

STRECHT, Pedro (1997), *Crescer Vazio – Repercussões Psíquicas do Abandono, Negligência e Maus-Tratos em Crianças e Adolescentes*, Lisboa: Assírio & Alvim.

STRECHT, Pedro (2002), *Interiores*, Lisboa: Assírio & Alvim.

STRECHT, Pedro (2003), *À Margem do Amor – Notas sobre Delinquência Juvenil*, Lisboa: Assírio & Alvim.

STRECHT, Pedro (2005), *Vontade de Ser – Textos sobre Adolescência*, Lisboa: Assírio & Alvim.

TAVARES, Adérito e PINTO, José S. (1990), *Pina Manique: Um Homem entre duas Épocas*, Lisboa: Casa Pia de Lisboa.

TEODORO, A. (2003), *Globalização e Educação – Políticas Educativas e Novos Modos de Governação*, Porto: Edições Afrontamento.

TREVITHICK, Pamela (2002), *Habilidades de Comunicación en Intervención Social – Manual Práctico*, Madrid: Narcea.

UNICEF, *Abertura e Humanização Institucional – Alternativas para crianças e adolescentes internos em internatos, orfanatos, reformatórios, presídios juvenis e instituições congéneres*, (2003), Francisco Espert S., n.º 7.

VALA, Jorge e MONTEIRO, M.<sup>a</sup> Benedita (Coord.) (2004), *Psicologia Social*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

### **Jornais e Revistas**

CONSELHO de Redacção da *Revista da Casa Pia de Lisboa* (1988-2002), *Revistas da Casa Pia de Lisboa* (N.º 1 a 23), Lisboa: Casa Pia de Lisboa.

JORNAL *Correio da Manhã*, (5.10.2005).

JORNAL *Expresso*, (7.1.2006).

JORNAL *Metro*, (26.1.2006).

JORNAL *O Século*, (1911).

JORNAL *Público*, (20.5.1999).

JORNAL *Público*, (3.10.1999).

JORNAL *Público*, (4.7.1999).

REVISTA *Visão*, (6.10.2005).

## **Relatórios**

*ACOLHIMENTO em Internato na CPL* (2002), Lisboa: Casa Pia de Lisboa.

*ALUNOS na CPL – Educação Pré-Escolar, Ensino Regular, Ensino Técnico-Profissional* (2002/2003), Lisboa: Casa Pia de Lisboa.

*CARACTERIZAÇÃO Sociográfica dos Educandos em Acolhimento em Internato na CPL – 2º Relatório Preliminar* (2002), Lisboa: Casa Pia de Lisboa.

*CARACTERIZAÇÃO Sociográfica dos Educandos em Acolhimento em Internato na CPL – 1º Relatório Preliminar* (2002), Lisboa: Casa Pia de Lisboa.

*DADOS Relativos aos Pedidos de Admissão em Internato na CPL* (2004), Lisboa: Casa Pia de Lisboa.

*MOBILIDADE de Utentes Internos na CPL (Janeiro a Setembro)* (2005), Lisboa: Casa Pia de Lisboa.

*OFERTA Educativa na CPL – Alunos/Turmas: Educação pré-escolar; Ensino Regular; Ensino Técnico-Profissional; Outras Modalidades de Ensino/Formação* (2005/2006), Lisboa: Casa Pia de Lisboa.

*PLANO de Actividades* (2003), Lisboa: Casa Pia de Lisboa.

*PLANO de Actividades da CPL* (2001-2002), Lisboa: Casa Pia de Lisboa.

*PLANO de Actividades da CPL* (2005), Lisboa: Casa Pia de Lisboa.

*PLANO de Actividades do Colégio de Pina Manique* (2005), Lisboa: Casa Pia de Lisboa.

*POPULAÇÃO e Utentes na CPL* (2002/2003), Lisboa: Casa Pia de Lisboa.

*POPULAÇÃO e Utentes na CPL* (2004/2005), Lisboa: Casa Pia de Lisboa.

*PREVISÃO da Distribuição de Alunos e Turmas nos Estabelecimentos da CPL* (2002/2003), Lisboa: Casa Pia de Lisboa.

*PROJECTO Educativo do Colégio de Pina Manique (2004), Lisboa: Casa Pia de Lisboa.*

*REGULAMENTO Interno do Colégio de Pina Manique (2005-2006), Lisboa: Casa Pia de Lisboa.*

*RELATÓRIO de Actividades da CPL (2002-2003), Lisboa: Casa Pia de Lisboa.*

*RELATÓRIO de Actividades da CPL (2003), Lisboa: Casa Pia de Lisboa.*

*RELATÓRIO de Actividades da CPL (2004), Lisboa: Casa Pia de Lisboa.*

*RELATÓRIO de Execução Final do Ensino Técnico-Profissional (2001/2002), Lisboa: Casa Pia de Lisboa.*

*RELATÓRIO de Execução Intermédio do Ensino Técnico-Profissional (2002/2003), Lisboa: Casa Pia de Lisboa.*

### **Legislação**

DECRETO-LEI n.º 10/2006, de 13 de Janeiro.

DECRETO-LEI n.º 119/93, de 25 de Fevereiro.

DECRETO-LEI n.º 120/98, de 8 de Maio.

DECRETO-LEI n.º 147/97, de 11 de Junho.

DECRETO-LEI n.º 18404, de 31 de Janeiro de 1930.

DECRETO-LEI n.º 189/91, de 17 de Maio.

DECRETO-LEI n.º 189/91.

DECRETO-LEI n.º 190/92, de 3 de Setembro.

DECRETO-LEI n.º 2/86, de 2 de Janeiro.

DECRETO-LEI n.º 2/98, de 2 de Janeiro.

DECRETO-LEI n.º 314/78.

DECRETO-LEI n.º 32613, de 31 de Dezembro de 1942.

- DECRETO-LEI n.º 332-B/2000, de 30 de Dezembro.
- DECRETO-LEI n.º 37205, de 6 de Dezembro de 1948.
- DECRETO-LEI n.º 391/91, de 23 de Agosto.
- DECRETO-LEI n.º 396/91, de 16 de Outubro.
- DECRETO-LEI n.º 39787, de 26 de Agosto de 1954.
- DECRETO-LEI n.º 41086, de 27 de Abril de 1957.
- DECRETO-LEI n.º 41761, de 26 de Julho de 1958.
- DECRETO-LEI n.º 78/79, de 3 de Abril.
- DECRETO-LEI n.º 98/98, de 18 de Abril.
- DESPACHO n.º 178 – A/ME/93, de 3 de Julho.
- DESPACHO n.º 26/MSSS/95, de 28 de Dezembro.
- DESPACHO n.º 3412/99, de 19 de Fevereiro.
- DESPACHO n.º 7264/99, de 13 de Abril.
- DESPACHO n.º 8595/2003, conjunto dos Ministérios das Finanças e da Segurança Social e do Trabalho.
- DESPACHO n.º 911/2002, conjunto da Presidência do Conselho de Ministros e Ministério da Segurança Social e do Trabalho, de 21 de Dezembro de 2002.
- DESPACHO normativo 13/95.
- DESPACHO normativo 27/96, de 3 de Agosto.
- DESPACHO normativo 64/98, de 18 de Agosto.
- DESPACHO normativo 64/98, de 4 de Setembro.
- DIRECTRIZES de Riad (1990), Documento das Nações Unidas n.º A/CONF. 157/24 (Parte I).
- LEI da Segurança Social n.º 28/84, de 14 de Agosto.
- LEI de Protecção à Infância, de 1911.

LEI n.º 147/99, 1 de Setembro.

LEI n.º 31/2003, de 22 de Agosto.

LEI n.º 9/98, de 18 de Fevereiro.

LEI Tutelar Educativa, de 2001.

PORTARIA conjunta dos Ministérios das Finanças e da Segurança Social e do Trabalho, de 26 de Março de 2003.

PORTARIA n.º 1272/95, de 25 de Outubro.

PORTARIA n.º 319/2003, de 21 de Abril.

PORTARIA n.º 423/92, de 22 de Maio.

### **Internet**

[www.acores.net](http://www.acores.net)

[www.agencia.ecclesia.pt](http://www.agencia.ecclesia.pt)

[www.amauta.inf.br](http://www.amauta.inf.br)

[www.apagina.pt](http://www.apagina.pt)

[www.casapia.pt](http://www.casapia.pt)

[www.ces.uc.pt](http://www.ces.uc.pt)

[www.correiomanha.pt](http://www.correiomanha.pt)

[www.diariodigital.sapo.pt](http://www.diariodigital.sapo.pt)

[www.diciopedia.pt](http://www.diciopedia.pt)

[www.dn.sapo.pt](http://www.dn.sapo.pt)

[www.fabricadeconteudos.com](http://www.fabricadeconteudos.com)

[www.fundacao-mario-soares.pt](http://www.fundacao-mario-soares.pt)

[www.gddc.pt](http://www.gddc.pt)

[www.iacrianca.pt](http://www.iacrianca.pt)

[www.jn.sapo.pt](http://www.jn.sapo.pt)

[www.jornal.expresso.pt](http://www.jornal.expresso.pt)



[www.jornal.publico.clix.pt](http://www.jornal.publico.clix.pt)

[www.lead.org.br](http://www.lead.org.br)

[www.portugaldiario.iol.pt](http://www.portugaldiario.iol.pt)

[www.regiao-sul.pt](http://www.regiao-sul.pt)

[www.scielo.br](http://www.scielo.br)

[www.verbojuridico.net](http://www.verbojuridico.net)

**A Vivência em Internato**  
**(A Experiência de Educandos e**  
**Educadores à Luz das suas Percepções**  
**Sócio-Educativas e Sócio-Profissionais)**  
**Um Estudo de Caso**

**Volume II**  
**(Anexos)**

Dissertação apresentada à Universidade Aberta para  
obtenção do Grau de Mestre em Relações Interculturais

José Rosado Medinas Martins

**ORIENTADORA:** Professora Doutora Lídia da Conceição Grave-Resendes

Lisboa, Novembro de 2006

## **Índice de Anexos**

<b>Anexo 1:</b> Definição e Classificação dos Maus-Tratos Infantis	3
<b>Anexo 2:</b> Consequências Psicológicas dos Maus-Tratos Infantis	6
<b>Anexo 3:</b> Condições que permitem às crianças/jovens ter resistências aos maus-tratos	8
<b>Anexo 4:</b> Consequências psicológicas da insuficiência e do rompimento de vínculos afectivos	10
<b>Anexo 5:</b> Manifestações de riscos e perigos para as crianças/jovens	12
<b>Anexo 6:</b> A Protecção a Menores em Espanha	14
<b>Anexo 7:</b> Aspectos Jurídicos e Financeiros dos Lares em Portugal	19
<b>Anexo 8:</b> Os Espaços Físicos dos Lares em Portugal	22
<b>Anexo 9:</b> Os Procedimentos de Acolhimento e as Normas Internas dos Lares em Portugal	25
<b>Anexo 10:</b> Os Critérios de Admissão nos Lares em Portugal	28
<b>Anexo 11:</b> A Intervenção dos Tribunais de Menores em Portugal	31
<b>Anexo 12:</b> A Intervenção das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens em Portugal	39
<b>Anexo 13:</b> <i>Directrizes de Riad</i> , 1990 (Organização das Nações Unidas)	48
<b>Anexo 14:</b> Aspectos Históricos Generalistas da Casa Pia de Lisboa	50
<b>Anexo 15:</b> Historiais dos Estabelecimentos Integrados da Casa Pia de Lisboa	82
<b>Anexo 16:</b> Historiais das Instituições Casapianas	137
<b>Anexo 17:</b> A Revista da Casa Pia de Lisboa (1988 – 2002)	148
<b>Anexo 18:</b> A Reestruturação da Casa Pia de Lisboa a partir de 2003	152
<b>Anexo 19:</b> A Constituição do Conselho Técnico-Científico da Casa Pia de Lisboa	155
<b>Anexo 20:</b> Recomendações Gerais do Conselho Técnico-Científico relativas ao Modelo Institucional	159
<b>Anexo 21:</b> Objectivos do Projecto Dartington	164
<b>Anexo 22:</b> O Projecto P.I.A.F. -Prevenção à Institucionalização e Apoio à Família	166
<b>Anexo 23:</b> O Projecto R.A.I.A. – Residência e Apoio à Integração de Adolescentes	170
<b>Anexo 24:</b> A Freguesia de Santa Maria de Belém	176
<b>Anexo 25:</b> O Projecto Educativo do Colégio de Pina Manique	180
<b>Anexo 26:</b> Os Patronos dos Lares do Colégio de Pina Manique	189
<b>Anexo 27:</b> Instrumentos de Recolha de Informação	193
<b>Anexo 28:</b> Observações realizadas no Lar Azul	221
<b>Anexo 29:</b> Observações realizadas no Lar Verde	229
<b>Anexo 30:</b> Observações realizadas no Lar Amarelo	235
<b>Anexo 31:</b> Observações realizadas no Lar Vermelho	242
<b>Anexo 32:</b> Observações realizadas no Lar Laranja	249
<b>Anexo 33:</b> Regulamentos Internos dos Lares	255
<b>Anexo 34:</b> Guião e Grelha de Preenchimento de Projecto de Vida	273



## **Anexo 1:**

# **Definição e Classificação dos Maus-Tratos Infantis**

Alguns autores contribuem para a definição e classificação dos maus-tratos infantis, como sistematizamos no quadro 1:

<b>Autores</b>	<b>Contribuições</b>
Coimbra, Faria e Montano (1990)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todas as acções dos pais, familiares ou outros que provoquem um dano físico ou psicológico, ou que, de algum modo, lesionem os direitos e necessidades da criança, no que respeita ao seu desenvolvimento psicomotor, intelectual, moral e afectivo.</li> </ul>
Kreisler (1995)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todas as violências físicas intencionais ou a abstenção voluntária de cuidados para com a criança, por parte dos pais ou adultos que a tenham a seu cargo, dos quais resultam danos, ofensas ou morte.</li> </ul>
Magalhães (2002)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualquer forma de tratamento físico e/ou emocional, inadequada, não acidental e reiterada, resultante de disfunções e/ou carências nas relações que privam o menor dos seus direitos, afectando a sua saúde, desenvolvimento físico, psicológico e social e/ou dignidade.</li> </ul>
Pérez (1986)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maus-tratos por injúrias físicas: lesões múltiplas, que não tiveram origem no mesmo espaço de tempo, tais como hematomas subcutâneos, fracturas com diversos graus de cicatrização nas costelas, queimaduras, deslocação das articulações, diversas lesões de pele, lábios, olhos e órgãos genitais;</li> <li>• Maus-tratos por abandono físico: este tipo de mau trato caracteriza-se pela negligência ao nível da alimentação, higiene, vestuário, assistência médica, escolaridade;</li> <li>• Maus-tratos por abuso sexual: o abuso sexual é exercido por um adulto sobre uma criança ou adolescente, numa relação de submissão;</li> <li>• Maus-tratos por abandono emocional: falta de interesse e de ligação do adulto pela criança.</li> </ul>
Gabel (1995)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Violência física: fracturas ou queimaduras (violências físicas activas) ou estados de desnutrição com atraso de crescimento e ausência de cuidados (violências físicas passivas);</li> <li>• Violência psicológicas: rejeição, desprezo, comportamentos sádicos, exigências desproporcionais para a idade da criança ou o abandono;</li> <li>• Abuso ou violências sexuais: participação de uma criança em actividades que não consegue compreender, com os pais ou adultos que detenham autoridade sobre ela;</li> <li>• Violências institucionais: desprezo pela personalidade da criança, pela raça ou religião.</li> </ul>
Sousa (1995)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maus-tratos físicos: actos cometidos por quem tem a criança a seu cargo e pressupõem contacto físico, resultando danos físicos;</li> <li>• Maus-tratos psicológicos: destruição ou a deterioração significativa das competências da criança, tais como a sobrevalorização ou desvalorização das competências da criança associada a punição, reforço negativo ou positivo ou ambiguidade de padrões de avaliação;</li> <li>• Negligência: negligência intencional das figuras parentais perante as necessidades primárias da criança;</li> <li>• Abuso sexual: contacto entre um adulto e uma criança incapaz de dar o seu consentimento (por razão de idade ou imaturidade).</li> </ul>
Canha (2000)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maus-tratos físicos: incluem a síndrome da criança abandonada, queimaduras, fracturas, traumatismos crânio encefálicos, lesões abdominais, sufocação, afogamento e intoxicações provocadas;</li> <li>• Negligência: incapacidade de proporcionar à criança a satisfação das suas necessidades de cuidados básicos de higiene, alimentação, afecto e saúde, indispensáveis ao seu crescimento e desenvolvimento normais;</li> <li>• Abuso sexual: envolvimento da criança ou adolescente em actividades cuja finalidade visa a satisfação sexual de um adulto ou outra pessoa mais velha e</li> </ul>

	<p>mais forte;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Mau trato psicológico ou emocional: incapacidade em proporcionar à criança um ambiente de tranquilidade, bem-estar emocional e afectivo, tal como a ausência de afecto, a hostilização verbal, a depreciação, a ameaça e humilhações frequentes ou situações de grande violência familiar;</li><li>• Síndrome de Munchausen por Procuração: simulação de sinais e sintomas da criança, por um elemento familiar, com a finalidade de convencer a equipa médica da existência de uma doença, obrigando a hospitalizações frequentes, necessidades de investigação exaustiva e muitas vezes invasivas.</li></ul>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Quadro 1**

Os referidos autores apresentam, quanto aos conceitos e às classificações que propõem, aspectos comuns: violências físicas intencionais; abuso sexual; violências psicológicas ou morais; omissão ou inadequação dos cuidados, interferindo no normal desenvolvimento da criança.

Situações de carência afectiva e económica, negligencia, abusos vários e exploração laboral representam o abandono das crianças/jovens, de uma forma geral.

## **Anexo 2:**

### **Consequências Psicológicas dos Maus-Tratos Infantis**



Sobre as consequências psicológicas dos maus-tratos infantis, os estudiosos da matéria dão-nos algumas pistas, como podemos constatar através do quadro 2:

<b>Autores</b>	<b>Contribuições</b>
Ferreira (2002)	<ul style="list-style-type: none"><li>● Falhas narcísicas (auto-estima);</li><li>● Depressão.</li></ul>
Coimbra de Matos (1997)	<ul style="list-style-type: none"><li>● Lesão na auto-estima;</li><li>● Vulnerabilidade psíquica;</li><li>● Carência relacional;</li><li>● Núcleo depressivo.</li></ul>
Figueiredo (1998, 1998a)	<ul style="list-style-type: none"><li>● Insegurança e medo na relação com os pais e com os outros.</li></ul>
Martinet (2000)	<ul style="list-style-type: none"><li>● Tendência depressiva;</li><li>● Imagem desvalorizada;</li><li>● Patologias da personalidade;</li><li>● Criança vítima de maus-tratos pode tornar-se adulto maltratante.</li></ul>
Strecht (1997)	<ul style="list-style-type: none"><li>● Relações pobres e com pouca constância com adultos ou crianças;</li><li>● Dependência de uma figura preferencial; Falhas depressivas precoces;</li><li>● Fragilidade narcísica;</li><li>● Predominância do “agir”;</li><li>● Imaturidades estruturais;</li><li>● Depressões;</li><li>● Desorganizações pré-psicóticas ou psicóticas.</li></ul>

**Quadro 2**

**Anexo 3:**  
**Condições que permitem às crianças/jovens ter**  
**resistências aos maus-tratos**

Strecht (2003), defende que as condições básicas que permitem às crianças/jovens ter resistências aos maus-tratos são, como é perceptível no quadro 3:

<b>Condições Básicas</b>	<b>Factores de Resistência</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Na Infância</b></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ser do sexo feminino;</li><li>• Inteligência superior;</li><li>• Segurança baseada em laços afectivos firmes;</li><li>• Temperamento dócil;</li><li>• Atitude positiva com tendência para a resolução de problemas;</li><li>• Boa capacidade de comunicação;</li><li>• Capacidade de planificação e crença no controlo;</li><li>• Sentido de humor;</li><li>• Fé religiosa;</li><li>• Capacidade de reflexão.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>No Enquadramento Familiar</b></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Boa relação com pelo menos um dos progenitores; afecto;</li><li>• Supervisão, disciplina com autoridade;</li><li>• Apoio à educação;</li><li>• Relação matrimonial propícia ao desenvolvimento da criança com ausência de discordâncias sérias.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Na Comunidade</b></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• ter uma vasta rede de apoios;</li><li>• Boas condições habitacionais;</li><li>• Escola exigente pelas estratégias positivas quanto a comportamento, atitudes e medidas <i>anti-bullying</i>;</li><li>• Escolas com oferta de boas oportunidades académicas e não-académicas;</li><li>• Vasto leque de actividades positivas de desporto e de ocupação de tempos livres.</li></ul>

**Quadro 3**

**Anexo 4:**  
**Consequências psicológicas da insuficiência e do  
rompimento de vínculos afetivos**

Alguns especialistas forneceram-nos contributos acerca das consequências psicológicas da insuficiência e do rompimento de vínculos afectivos, como podemos ver no quadro 4:

<b>Autores</b>	<b>Contribuições</b>
Ainsworth (1962)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Atraso na aparição da linguagem;</li> <li>● Regressão no domínio motor, emocional, esfinteriano, da linguagem e abstracção;</li> <li>● Insuficiência intelectual diminuída;</li> <li>● Comportamento adesivo por parte da criança;</li> <li>● Predisposição para o desenvolvimento somático;</li> <li>● Eficiência intelectual diminuída.</li> </ul>
Bowlby (1981, 1982)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Sentimentos de angústia, vingança ou culpa;</li> <li>● Necessidade excessiva de afecto;</li> <li>● Diminuição da capacidade de concentração;</li> <li>● Apatia;</li> <li>● Intenso conflito interno, tristeza e atitudes sociais negativas;</li> <li>● Afectação dos processos intelectuais (linguagem e abstracção);</li> <li>● Distúrbios da capacidade de estabelecimento de vínculos afectivos com outras crianças ou adultos;</li> <li>● Falta de confiança em si mesma; Incapacidade no controlo de impulsos;</li> <li>● Reacções anti-sociais;</li> <li>● Distúrbios da personalidade;</li> <li>● Desenvolvimento de um <i>falso eu</i>;</li> <li>● Falta de auto-confiança; Depressão;</li> <li>● Desenvolvimento de uma personalidade delinquente.</li> </ul>
Berger (1998)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Perturbações psicossomáticas;</li> <li>● Dificuldades de alimentação;</li> <li>● Dificuldades de linguagem;</li> <li>● Dificuldades ao nível da capacidade de representação, de simbolização e da elaboração do pensamento, afectando a capacidade de aprendizagem; Ferida na auto-estima;</li> <li>● Raiva ou vergonha;</li> <li>● Depressão e vazio.</li> </ul>
Marcelli (1998)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Bloqueio no desenvolvimento afectivo e cognitivo;</li> <li>● Sintomatologia depressiva;</li> <li>● Dificuldades de adaptação à escola;</li> <li>● Perturbações do comportamento (agressividade, hiperactividade, entre outras);</li> <li>● Episódio depressivo: abrandamento psicomotor e inibição psicomotora, indiferença e submissão ou agitação, instabilidade e oposição, falta de interesse, diminuída auto-estima, desvalorização, dificuldade de pensar, desinteresse ou desinvestimento escolares, fracasso escolar, distúrbios do apetite, dificuldades em conciliar o sono, ideias de morte, distúrbios de comportamento, condutas de tipo oposicional ou delinquente (fuga, roubo,...)</li> </ul>

**Quadro 4**

## **Anexo 5:**

### **Manifestações de riscos e perigos para as crianças/jovens**

Desta forma, temos as seguintes manifestações de riscos e perigos para as crianças/jovens, como nos revela o quadro 5:

<b>Comportamento(s)</b>	<b>Explicitação</b>
• Abandono	• A ausência de protecção da criança/jovem por desistência ou recusa da assunção das competências parentais.
• Negligência	• A incúria parental face às necessidades afectivas e de desenvolvimento da criança e/ou jovem.
• Abuso sexual	• A prática por parte de adultos de actos de natureza sexual envolvendo crianças/jovens.
• Exercício abusivo da autoridade parental	• A violência (física e/ou psicológica) sobre as crianças e/ou jovens.
• Abandono escolar	• A desistência por parte das crianças e/ou jovens da frequência escolar.
• Absentismo escolar	• A não frequência das aulas, ainda que se mantenham vinculados à instituição escolar;
• Trabalho infantil	• <i>O trabalho realizado por menores de quinze anos, os quais estão submetidos à obrigatoriedade escolar em regime diurno (Pinto, 1998).</i>

**Quadro 5**

## **Anexo 6:**

### **A Protecção a Menores em Espanha**



Em Espanha são disponibilizados recursos do seguinte tipo:

- Centros Abertos e Centros de Dia – Trata-se de equipamentos sociais diurnos preventivos das situações de risco que envolvem os menores. Apoiam, estimulam e potenciam o desenvolvimento pessoal, a socialização e a aquisição de aprendizagens nos tempos livres, fazendo um apoio preventivo à marginalização.

São destinados a menores entre os 6 e os 16 anos com dificuldades sócio-familiares ou situações de marginalização que fazem da rua o seu espaço habitual. As actividades são desenvolvidas com grupos reduzidos de crianças que são agrupadas tendo em conta a idade. O *ratio* é de 15 crianças por 2 educadores.

- Apartamentos Nocturnos – Destinam-se a menores com circunstâncias familiares difíceis, como por exemplo: famílias monoparentais; famílias com situação económica precária; famílias com trabalho nocturno; etc. O principal objectivo é evitar que as crianças passem a noite sozinhas ou que tenham que se levantar muito cedo o que, por vezes, provoca absentismo escolar.
- Ateliers Ocupacionais – São equipamentos para menores entre os 12 e os 16 anos e, por vezes, até aos 18 anos, que apresentam insucesso escolar, rejeição à escola ou absentismo em relação à escola ou formação profissional. Têm como objectivo, sobretudo, a adaptação pré-laboral e a terapia ocupacional, ao mesmo tempo que proporcionam a integração dos jovens na vida activa. Os jovens são motivados no sentido de ganharem auto-confiança e de aprenderem a trabalhar em grupo.
- Ajudas Económicas Condicionadas – São subsídios atribuídos para apoiar economicamente famílias de menores em risco ou em situação de conflito e marginalidade.

Este tipo de apoio económico condicionado visa a mudança de comportamento do menor ou da sua família. O objectivo desta ajuda económica ultrapassa o âmbito monetário, pretendendo conseguir mudanças sociais.

- Famílias de Acolhimento ou Educadoras – Destinam-se ao acolhimento temporário de menores por estes carecerem de um ambiente familiar que lhes seja adequado devido ao trabalho ou a doença dos progenitores. Este recurso não implica que haja ruptura do menor com a sua família biológica de forma definitiva.

Esta medida, que não deve ultrapassar um ano de duração, deve ser consciencializada e autorizada pelo menor. Este serviço pressupõe a existência de suporte técnico com capacidade para analisar e seguir a situação e também para seleccionar e preparar as famílias.

- Equipamentos Residenciais – São serviços dirigidos a menores cujo grau de problemáticas familiares precisam que se adopte a medida de separação temporal destes em relação à sua família.

Esta medida pressupõe a institucionalização temporária sem que haja ruptura do menor em relação à sua família biológica. Assim, devem ser fomentadas as relações dos menores com os pais em férias ou fins-de-

semana, tendo em conta a conflitualidade familiar e a segurança dos mesmos. Embora a estada das crianças nestes equipamentos implique o seu internamento, são, contudo, a alternativa aos internatos massificados com carácter fechado.

Os estabelecimentos desta natureza acolhem menores dos 0 aos 18 anos. O *ratio* por cada grupo de 6 a 12 crianças é de dois educadores. O menor só deve permanecer o tempo considerado indispensável e não mais de três anos, para que não sejam criadas dependências. É prestado à família acompanhamento no sentido de superar as causas que conduziram à separação, ao mesmo tempo que é preparada a integração da criança no seu meio familiar. Os equipamentos residenciais estão subdivididos em:

- Centros de Acolhimento ou Centros de Recepção – Trata-se de equipamentos de âmbito distrital. Acolhem menores a partir dos 6 anos em situação de urgência, por curtos períodos de tempo, enquanto são decididas medidas mais adequadas derivadas da análise da situação concreta. A população-alvo são crianças sem casa ou com graves problemas familiares.
- Residências Materno-Infantis – São residências para crianças dos 0 aos 6 anos de idade que necessitam de acolhimento residencial temporário e para mães grávidas ou em recuperação pós-parto e seus filhos. O acolhimento dura o tempo necessário à solução dos problemas imediatos e/ou que tenham outro tipo de recurso.
- Residências, Lugares Familiares e Vivendas Tuteladas – São equipamentos usados para acolher pessoas com problemas graves e com as quais são desenvolvidas actividades educativas. Para tal, são utilizadas escolas e outros recursos da comunidade em que estão inseridos.

Devem ter entre 20 e 30 camas e um ambiente familiar, embora em regime de internato.

Os lugares familiares não devem ter mais do que 15 camas e são o melhor recurso para o acolhimento de irmãos. As residências podem ser infantis (para menores dos 6 aos 14 anos) e juvenis (para jovens dos 14 aos 16 ou 18 anos).

- Apartamentos e Comunidades de Jovens – São utilizados por jovens dos 16 aos 18 anos, os quais precisam de acolhimento temporário.

Têm como objectivo principal a integração sócio-laboral e a aquisição de autonomia definitiva por parte dos jovens. Cada comunidade tem um grupo de 5 a 7 membros que são acompanhados por um educador que desempenha o papel de tutor.

- Comunidades de Aprendizagem em Meio Rural, Quintas ou Comunidades Terapêuticas – Destinam-se a adolescentes com carências familiares de longa duração. São situações irreversíveis que não tornam possível uma relação familiar por ter havido perturbações graves no seu desenvolvimento. Exemplos destas problemáticas são as relacionadas com a desabitação de drogas em que os jovens precisam de

apoio para conseguir autonomia através da aprendizagem pré-laboral de forma a conseguirem-se inserir socialmente.

Em Espanha a Lei Penal do Menor (1996) regula as competências dos Juizes de Menores que incorrem em condutas interpretadas pela lei como sendo delitos ou faltas a sancionar ou corrigir. Compete às Comunidades Autónomas a execução das medidas impostas pelos Juizes de Menores no sentido de haver reeducação e ressocialização. Desta forma, os recursos de reeducação agrupam-se da seguinte maneira:

- Centros de Reeducação – São estabelecimentos que fazem intervenção educativa junto de menores que cometeram delitos ou infracções e, por tal, são objecto de intervenção judicial.

O internamento de menores em centros reeducação tem por objectivo conseguir, através da vida quotidiana do centro, que estes aprendam a valorizar positivamente o meio social e que adoptem atitudes activas e criticas da integração na dinâmica social, ao mesmo tempo que adquirem hábitos sãos de convivência e relação. Está a cargo dos educadores a observação directa e participante na vida quotidiana e a elaboração e execução de um programa individualizado que contemple todas as áreas de desenvolvimento dos menores. De forma paralela, deve existir um trabalho de intervenção junto das famílias para que estas participem e se impliquem no processo de mudança e se consigam melhoras na situação do núcleo familiar de origem.

- Apoio a Menores Toxicodependentes – O uso e o abuso de drogas é um dos problemas com maior gravidade a que as sociedades ocidentais fazem frente. Este problema afecta praticamente todos os sectores da sociedade, mas principalmente as pessoas jovens entre os 18 e os 35 anos. Cada vez mais se encontram menores de 18 anos, ainda estudantes, cujos problemas de uso de drogas têm repercussões dramáticas ao nível individual, familiar e social.

- Quintas – Recorre-se a este tipo de equipamentos quando a intervenção educativa e social junto de alguns menores não pode ser concretizada no seio da família ou do meio social em que residem.

As quintas, as comunidades terapêuticas ou centros de desintoxicação e recuperação são serviços reeducativos que funcionam só para pessoas com problemas de saúde especiais ou para aqueles que não têm uma família que sirva de suporte ao sucesso do processo de desintoxicação. Estes serviços pretendem reforçar a autonomia dos jovens através de uma dinâmica ocupacional baseada em tarefas no âmbito agro-pecuário, como forma de inserção laboral e de aprendizagem instrumental e criativa.

- Oficinas Pré-Laborais – Estes estabelecimentos permitem realizar um seguimento pós-institucional que seja facilitador da inserção do menor no mundo do trabalho.

Estes centros oferecem formação pré-laboral e aprendizagem a menores, a partir dos 14 anos, com problemas de absentismo escolar e desintegração no processo escolar normal. A partir dos 16 anos proporcionam-lhes formação profissional específica e participação no processo produtivo e comercial. São recursos polivalentes

que se articulam com empresas, câmaras municipais, etc., e que se situam nos bairros como mais um recurso da comunidade em que se inserem.

- Integração Sócio-Laboral – Encontrar e manter um emprego remunerado constitui algo fundamental na vida das pessoas uma vez que lhes proporciona realização pessoal, melhor auto-estima e segurança. Para tal, deve ser promovida uma política de emprego que favoreça o ingresso dos jovens no mundo do trabalho, o que constitui uma condição indispensável para o seu processo de integração social, afastando-os da inadaptação social e da delinquência juvenil.

## **Anexo 7:**

### **Aspectos Jurídicos e Financeiros dos Lares em Portugal**

A grande maioria dos lares de crianças/jovens eram Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS): eram 208 as instituições de acolhimento permanente de crianças/jovens que detinham este estatuto jurídico, o que correspondia à grande maioria dos equipamentos (82%). Destes, alguns eram Fundações de Solidariedade Social (37%); outros eram Associações de Solidariedade Social (31%); uma pequena parte (2%) eram Associações de Voluntariado de Acção Social ou Associações de Socorros Mútuos. Existiam lares para crianças/jovens que eram Entidades Públicas (13%); Entidades Sem Fins Lucrativos (3%); Cooperativas (1%); Entidades Com Fins Lucrativos (1%).

A grande maioria dos lares de crianças/jovens tinha os seus estatutos registados na DGAS (81%). Algumas destas instituições (15%) não registaram os seus estatutos na DGAS e, destas, 10 lares tinham já solicitado a sua inscrição (4%). Outro aspecto organizacional importante neste contexto é a questão dos apoios financeiros à instituição, que podiam assumir a forma de *receitas próprias*, de financiamentos oriundos dos *acordos de cooperação*, ou podiam ainda ser *outras fontes de financiamento*.

Para a maioria dos lares de crianças/jovens (82%) as receitas próprias assumiam um peso de entre 0 e 25% do total do seu financiamento. As receitas próprias assumiam uma importância de mais de 75% no bolo de financiamento para apenas 4% dos 257 lares existentes, o que correspondia a apenas 8 lares. Cerca de 73% dos lares sustentava-se em mais de 75% do total nacional por via dos acordos de cooperação, sendo irrelevante a percentagem de lares para quem esta fonte de financiamento apenas representava menos de metade da totalidade dos recursos financeiros do lar (cerca de 17%). Registou-se a existência de 19 destas instituições cuja sobrevivência em termos económicos dependia na totalidade dos respectivos acordos de cooperação.

Os *acordos de cooperação* dos lares eram, maioritariamente, *acordos típicos* (cerca de 82%), representando a *atipicidade* dos acordos apenas cerca de 7% do total. Houve que considerar a existência de 3 lares cujo acordo se classifica de *gestão* e 10% da totalidade dos lares que detêm *outro tipo de acordo* de cooperação. Relativamente a *outras fontes de financiamento não* especificadas, na totalidade do orçamento destas instituições, assumiam um peso idêntico ao financiamento proveniente de receitas dos próprios lares: para cerca de 83% da totalidade dos lares estas fontes de financiamento indeterminadas representavam até metade do orçamento da instituição.

Uma das possíveis fontes de financiamento dos lares não especificadas (que não resultam nem de fontes próprias nem dos acordos de cooperação) era a contribuição financeira por parte das famílias de origem das crianças acolhidas. Mais de metade dos lares de crianças e jovens (69,6%) tinham mais de três terços das suas crianças acolhidas de forma gratuita, sendo que 13,8% destas instituições acolhiam gratuitamente entre 51% e 75% das crianças que nelas viviam. Tomou-se conhecimento de um número significativo de lares (16,6%) nos quais menos de metade das crianças acolhidas viviam no lar sem qualquer contribuição da sua família.

Verificou-se que as valências que menos celebravam acordos de cooperação eram os *lares para crianças/jovens* e os *centros de actividades ocupacionais*.

Apesar de os lares femininos serem a valência que mais funcionava sob acordo, tanto os lares mistos como os lares masculinos apresentavam um *deficit*, relativamente à celebração do acordo de cooperação para o seu funcionamento. Esta constatação podia ser considerada indicador da fragilidade de condições em que os lares de crianças/jovens funcionavam, sem os apoios financeiros regulares por parte da Segurança Social que derivavam do acordo de cooperação. Por outro lado, sem acordo de cooperação, os lares de crianças/jovens encontravam-se a funcionar em situação de relativa autonomia o que, em situações extremas, pode implicar risco para as crianças/jovens acolhidos, cujas condições de vida não eram observadas por avaliadores externos.

No que concerne às valências que estas instituições tinham em funcionamento<sup>1</sup>, a mais representada em termos percentuais era o lar feminino: cerca de metade das instituições que tinham a valência *lar de crianças/jovens* tinham em funcionamento *lares para raparigas*. Seguiu-se a valência *lar misto* com representatividade de cerca de 39% no conjunto das instituições, seguida dos *jardins-de-infância* (37%) e dos *lares masculinos* (34%). As *actividades de tempos livres* e os *lares de idosos* existiam nalgumas instituições. *Centros de dia* e os *centros de actividades ocupacionais* encontravam-se também representados no conjunto das instituições de acção social.

---

<sup>1</sup> “Sempre que possível, devem funcionar nos lares outras valências que sejam compatíveis com as suas finalidades e susceptíveis de beneficiar os seus utentes e a comunidade em geral”. (Art.º 6 do DL 2/86, de 2 de Janeiro)

## **Anexo 8:**

# **Os Espaços Físicos dos Lares em Portugal**



Em relação às instalações e equipamentos dos lares, verificou-se que estes se encontram instalados, maioritariamente, em *prédios de habitação de utilização exclusiva*. Seguiram-se, em termos de representatividade, os edifícios históricos como albergue do acolhimento de crianças/jovens. Salientou-se, ainda, a relativa importância dos prédios de habitação de utilização parcial neste contexto e a existência de alguns lares de crianças/jovens a funcionarem em edifícios pré-fabricados ou nouro tipo de edifício, como hospitais, quintas, conventos, palacetes, vivendas, entre outros.

A grande maioria das instituições que efectuavam um acolhimento de carácter permanente encontrava-se instalada em edifícios que se consideraram estar em bom estado, existindo lares que se consideraram apenas necessitarem de obras de limpeza ou manutenção. Registou-se a existência de lares que funcionavam em edifícios considerados degradados, alguns dos quais necessitando de obras estruturais. Os restantes edifícios degradados que albergavam instituições desta natureza necessitavam de obras pontuais.

Se o aspecto exterior do edifício onde se encontravam instalados os lares de crianças/jovens foi considerado importante como indicador das condições de vida que estas instituições proporcionavam aos jovens que acolhiam, o seu aspecto interior revelou-se significativo no respeitante à natureza do acolhimento que era efectuado por instituições que tinham por objectivo a reprodução das condições de vida vividas no seio de uma família.

A tendência registada em relação ao aspecto exterior dos edifícios onde se situavam os lares reproduziu-se relativamente ao seu aspecto interior: a grande maioria dos lares proporcionavam boas condições de vida no interior das suas casas às crianças/jovens que acolhiam, ainda que algumas destas instituições necessitassem de proceder a obras de manutenção e limpeza no interior dos edifícios que ocupavam. No que concerne ao aspecto interior do edifício onde o lar se encontrava instalado, a degradação pareceu dizer respeito, essencialmente, a *prédios de utilização exclusiva do Lar* e a *edifícios históricos*.

Os edifícios que se encontravam em melhor estado no seu aspecto interior são, essencialmente, prédios *de habitação de utilização exclusiva*. No que se referiu aos equipamentos e divisões que existiam nos equipamentos, apenas uma pequena percentagem destes dispunha de quartos individuais; por seu turno, os quartos partilhados eram uma realidade existente em todas as instituições, sem excepção.

No entanto, em média, nos quartos partilhados, coabitavam um número superior ao número médio de crianças a dormirem no mesmo quarto nas famílias portuguesas. Na maioria, os quartos eram partilhados por entre 4 a 7 crianças, ainda que num número muito significativo de situações, nestes quartos não coabitassem mais de 3 crianças e/ou jovens. Verificou-se existirem lares a cujos quartos partilhados se podia atribuir a designação de *camaratas*: em algumas destas instituições dormiam mais de 8 crianças no mesmo quarto, podendo este número ascender a 18, 19 ou até a 25 indivíduos.

Quanto aos espaços de ocupação de tempos livres dos acolhidos, observou-se a existência de salas de convívio, de salas de estudo e de espaços de recreio, na maioria dos lares. Esta elevada representatividade dos espaços de ocupação de tempos livres indicou a importância conferida pelas instituições a esta dimensão da vida dos menores. Os espaços relativos à alimentação eram, nestes lares, a cozinha e a sala de jantar. A primeira existia na maioria dos casos, constatação que conduziu à ilação de que existiriam alguns lares que não confeccionavam as refeições nas suas instalações, assim como existiam poucas destas instituições que não dispunham de sala de jantar.

Nos lares de crianças/jovens existiam também instalações para o pessoal auxiliar da instituição mas, alguns, não dispunham deste equipamento. Apenas uma pequena parte da totalidade dos lares se encontrava dotado de acessibilidades para deficientes, apesar de 134 das 257 instituições deste tipo acolherem, pelo menos, uma criança/jovem portador de deficiência. Relativamente ao número de cada uma destas instalações nos lares, verificou-se que, em média, existiam cerca de 5 quartos individuais nestas instituições, 10 quartos partilhados; 2 salas de convívio, 2 salas de estudo e 2 espaços de recreio em média, por instituição; e cerca de 9 casas de banho, 2 cozinhas e 2 salas de jantar por lar.

O número médio de gabinetes técnicos nos lares de crianças/jovens era de 2, assim como a média de quartos de apoio a familiares dos acolhidos. Nestes lares existiam ainda, aproximadamente, 4 quartos para o pessoal de acompanhamento, 3 espaços para apoio e 3 arrecadações. Quanto ao espaço envolvente dos lares, verificou-se que apenas uma pequena percentagem se encontravam isolados, sem terem nas suas imediações uma zona habitacional. A grande maioria destas instituições estava enquadrada em áreas residenciais, assim como em zonas onde existiam estabelecimentos de ensino e acessibilidade a transportes públicos. Os estabelecimentos de saúde encontravam-se próximos destas instituições na maioria das situações, assim como os equipamentos desportivos. Os equipamentos culturais e os estabelecimentos de formação profissional, eram próximos dos lares em bastantes casos.

**Anexo 9:**  
**Os Procedimentos de Acolhimento**  
**e as Normas Internas dos Lares em Portugal**

Um aspecto organizativo importante a considerar prendeu-se com a adopção, ou não, por parte destas instituições, de regulamento interno. Por regulamento interno entendia-se o conjunto de normas previamente estabelecidas e fixadas pelas quais a instituição se regia no seu funcionamento sendo do conhecimento partilhado de todos os que conviviam no espaço da instituição (crianças e/ou jovens, educadores, auxiliares, etc.). Conferiu-se que em mais de metade dos 257 lares para crianças/jovens existentes se produziu documentação que regulamentava o funcionamento da instituição. Os restantes não dispunham de regulamento interno.

Os motivos apresentados por estas instituições para a não adopção de regulamento interno foram diversos: houve lares que, apesar de não disporem deste dispositivo, consideram-no importante colocando a hipótese da sua elaboração; outros apresentaram o recurso a outros documentos que funcionavam como “substitutos” do regulamento interno (os estatutos da instituição ou da congregação religiosa a que pertenciam - no caso das instituições canónicas, ou o “Projecto Educativo” do lar); noutros lares a justificação apresentada para a não adopção de regulamento interno residiu na discordância acerca da sua pertinência, posição que decorria da filosofia de funcionamento destas instituições, que visavam a reprodução do modelo familiar.

O conceito de “acolhimento” parecia ter, na perspectiva dos responsáveis pelas instituições de acolhimento de crianças/jovens, percepções diversas, que iam da confinção do acolhimento ao momento da admissão da criança/jovem na instituição até uma perspectiva continuada de permanência na instituição que se centrava no acompanhamento que esta prestava às crianças/jovens que acolhia. No espectro dos lares portugueses, a descrição dos procedimentos de acolhimento adoptados pareceu centrar-se maioritariamente em *questões técnicas* (entrevistas técnicas, estudos e diagnósticos psicológico, social, de saúde das situações) e na *integração das crianças e jovens no grupo* (entendido como conjunto da comunidade acolhida e da equipa de acompanhamento).

O terceiro tipo de acolhimento era aquele que se centrava na integração pela *normatividade*<sup>2</sup>, i.e. cuja principal preocupação no acolhimento era a transmissão das regras de funcionamento da instituição aos recém-chegados. Outros lares existiam que *não tinham definidos os procedimentos a adoptar* no acolhimento das crianças/jovens. Alguns lares definiram os procedimentos que adoptavam para acolher as crianças/jovens como flexíveis e “*personalizados*”, adaptados às necessidades de cada um.

Registou-se a existência de um outro tipo de acolhimento, que surgiu como uma variante ao acolhimento de integração no grupo, cujo objectivo era integrar a criança/jovem “*como se de uma família se tratasse*”. A expressiva maioria dos lares adoptava a constituição da informação relativa às características das crianças acolhidas em processos individuais na maioria dos casos. Existiam, no entanto, alguns lares que não o

---

<sup>2</sup> As regras e normas vigentes na instituição, assim como o processo de integração no grupo, podiam ser da responsabilidade, tanto dos técnicos como de outras crianças, normalmente mais velhas.

faziam. As normas de funcionamento de uma instituição reflectem os princípios e os objectivos do seu funcionamento, quer no que diz respeito aos seus níveis de abertura à comunidade e à família, quer no que se refere ao tipo de acompanhamento prestado às crianças/jovens acolhidos.

**Anexo 10:**  
**Os Critérios de Admissão nos Lares em Portugal**

Quanto aos critérios geográficos no acolhimento de crianças/jovens, a norma generalizada parecia ser a da diversidade concelhia, i.e. a grande maioria das instituições acolhiam crianças/jovens oriundos de outros concelhos ou de outras freguesias que não aqueles onde o lar se situava. No entanto, existiam alguns lares que apenas acolhiam jovens residentes na freguesia onde o lar se encontrava instalado. Relativamente à trajetória percorrida por uma criança/jovem, nos meandros do acolhimento institucional, desde a fase da sua admissão até à altura da autonomização e auto-suficiência (que, por norma, coincide com a entrada na vida adulta), passando pela análise das características das condições de vida que os lares proporcionam às crianças/jovens que acolhem, houve constatações relevantes.

No que se refere aos critérios e normas no acolhimento das crianças/jovens, atestou-se que pela limitação física dos espaços para o acolhimento, por um lado, e da capacidade técnica e humana de acompanhamento das situações e dos projectos de vida das crianças/jovens acolhidos, por outro lado, pareceu ter-se tornado uma necessidade destas instituições a definição de critérios para a admissão que permitissem seleccionar os perfis dos jovens acolhidos. Em mais de metade dos lares de crianças/jovens, o primeiro critério de selecção ao acolhimento era o sexo, facto de decorreria da facilidade de acomodamento das crianças e jovens em camaratas (que é a forma mais frequente de acolhimento nestas instituições).

Contudo, muitas das instituições de acolhimento para crianças/jovens acolhiam ambos os géneros<sup>3</sup>. Em segundo plano, surgiu o tipo de problemática enquanto critério seleccionador do acolhimento das crianças/jovens em lar: em algumas destas instituições este era o principal filtro para a selecção. Em seguida, ainda que com pouca representatividade, encontraram-se outros critérios não especificados para a admissão das crianças/jovens no lar, que iam desde o *grau de emergência* da situação, à *inexistência de deficiências graves* na criança/jovem a acolher ou ao facto de se tratar de *decisão judicial*, até à simples *existência de vaga* que permitisse o acolhimento. Numa pequena quantidade de lares de crianças/jovens, o principal critério de admissão era a existência prévia na instituição de outros familiares<sup>4</sup> acolhidos, no sentido de se manterem e favorecerem as relações afectivas e laços com as trajetórias passadas; seguindo-se-lhe o escalão etário<sup>5</sup> e a residência na área onde o lar se situava.

Os critérios de admissão de crianças e jovens nos lares não se encontravam, na maioria das situações<sup>6</sup>, registados nos estatutos da instituição. Relativamente ao seu registo nos regulamentos do lar, o panorama alterou-se: metade dos lares para crianças/jovens tinham os critérios por que regiam, a admissão das

---

<sup>3</sup> “Os lares devem de preferência ser mistos e em qualquer caso propiciar convívio com crianças, jovens e adultos de ambos os sexos”. (Art.º 5 do DL n.º 2/86, de 2 de Janeiro)

<sup>4</sup> A existência de outros familiares acolhidos na instituição é o principal 3º critério de admissão em lar, com um peso de cerca de 38% do total de lares.

<sup>5</sup> Relativamente à idade, enquanto critério de admissão das crianças e jovens em lar, é de referir que, apesar de se encontrar em 4º lugar nos primeiros critérios adoptados pelos lares de crianças/jovens para a sua admissão, enquanto segundo critério de admissão se encontrou em 1º lugar com 80% dos casos.

<sup>6</sup> Os lares da Região Norte eram aqueles onde maioritariamente se encontrou o registo dos critérios de admissão nos estatutos da instituição (49% do total de lares desta região).

crianças/jovens, registados no seu regulamento<sup>7</sup>. Em virtude das limitações de acolhimento (de espaço e no que se relacionava com a capacidade técnica) relativamente às necessidades sociais, em cerca de metade dos lares de crianças/jovens (i.e. em 128 lares) existiam listas de espera.

---

<sup>7</sup> “A admissão das crianças e jovens em lares, bem como a implantação e o funcionamento destes equipamentos, qualquer que seja o seu suporte jurídico-institucional, ficam sujeitos a regulamentos a aprovar por portaria do Ministro do Trabalho e da Segurança Social, ouvidas as uniões das institui: particulares de solidariedade social.” (Art.º 8 do DL n.º 2/86, de 2 de Janeiro).



## **Anexo 11:**

### **A Intervenção dos Tribunais de Menores em Portugal**

Sousa Santos *et al.*, (1998), defende que a Justiça de Menores é uma intervenção paternalista e institucionalizada que age, principalmente, junto dos grupos sociais mais frágeis. A Justiça de Menores surgiu com o Estado-Providência com o intuito de resolver diferendos e de fazer controle social sobre os menores em situações de risco e sobre os menores delinquentes. A partir dos anos 80 surge a discussão entre o “*modelo de justiça*” e o “*modelo de protecção*”. O primeiro, põe em plano de relevo a defesa da sociedade e o respeito pelos direitos, liberdades e garantias dos menores; o segundo, focaliza-se na defesa do interesse do menor. Após esta discussão, deu-se uma evolução na Justiça de Menores, que colocou de parte as visões reducionistas, adoptando um “*modelo participativo e democrático*” que visa, na sua essência, a protecção e a promoção dos direitos das crianças/jovens.

Na segunda metade do séc. XX houve dois pontos de ruptura no desempenho da Justiça de Menores. Em 1964 deu-se um grande aumento de menores que cometeram crimes e uma diminuição significativa das crianças/jovens em risco. Em 1989 a situação inverteu-se. Em finais da década de 80 aumentou a visibilidade das situações das crianças/jovens em risco e deu-se uma maior consciencialização social face a estas problemáticas, o que teve reflexo no âmbito judicial. Até à década de 80 as situações-tipo que chegam aos Tribunais estão, essencialmente relacionadas com mendicidade e vadiagem. A partir da década de 80 e na década de 90 aumenta o número das situações de maus-tratos e abandono a que os Tribunais são chamados a dar resposta.

Os menores, em situação de risco que são avaliados pelos Tribunais são, predominantemente, oriundos de famílias desestruturadas e com problemas de alcoolismo, vivendo em habitações degradadas, na sua maioria. As profissões são assalariadas, existem baixos níveis de escolaridade e relações familiares tensas e, por vezes, violentas. A negligência é uma constante quotidiana. No caso dos menores que cometem crimes as características são as mesmas, embora as famílias sejam mais estruturadas. Estes menores e as suas famílias vivem sobretudo em zonas suburbanas.

A partir da década de 90 houve um aumento significativo de processos iniciados por instituições escolares, de saúde e de solidariedade, entre outras. Até 1989 predomina a aplicação, pelos Tribunais, de medidas de admoestação e entrega aos pais. Depois desta data há uma maior tendência para as medidas de acompanhamento educativo. A medida de internamento em instituição é mais aplicada a menores em risco, principalmente se forem raparigas. Os Tribunais demonstram dificuldade em resolver rapidamente as situações por serem muitas as solicitações e porque o tempo das crianças/jovens é diferente do tempo dos adultos. Os Tribunais dependem de relatórios sociais e psico-sociais para serem mais céleres, mas é necessário superar a falta de articulação entre o Tribunal e as respostas sociais que existem: centros de acolhimento, lares, amas, famílias de acolhimento.

Também o facto da jurisdição de menores ser considerado de baixo estatuto sócio-profissional para juizes e outros profissionais envolvidos, faz com que haja falta de incentivo nos recursos humanos e falta de recursos

financeiros. No início do séc. XX, surgem de forma diferente, ao nível do Tribunal, a perspectiva de entendimento da delinquência juvenil e dos menores em perigo. A nova filosofia vai no sentido de “*protecção, educação e correcção*”.

Em 1911, Portugal aprovou a “*Lei de Protecção à Infância*”, tendo, assim, surgido o “*Direito de Menores*” e o “*Tribunal de Menores*”, como forma do Direito ser exercido sobre os menores delinquentes e sobre os que correm perigo moral de o fazerem. Em Portugal, os Tribunais de Menores, começaram por se designar “*Tutorias de Infância*”, e aplicam medidas de protecção e defesa dos menores, quer se encontrem em “perigo moral”, “indisciplinados ou desamparados” ou “delinquentes”, no sentido destes não enveredarem por actos criminosos. Segundo Sousa Santos *et al.*, (1996) cit. in Sousa Santos *et al.*, (1998), “*A promoção do bem-estar das crianças negligenciadas, abandonadas, maltratadas, desamparadas (vagabundagem, mendicidade, libertinagem) e da educação e correcção dos menores que praticam crimes integra-se, assim, no âmbito das funções instrumentais dos tribunais, de controle social e de resolução de litígios*”. Nos anos 80, com a crise do Estado-Providência, houve críticas à intervenção “paternalista” dos Tribunais, uma vez que estes não respeitavam o direito de audição e do contraditório das crianças/jovens e só se debruçavam sobre casos de crime, de negligência, abandonos ou maus-tratos de crianças/jovens filhas de famílias pobres, o que contribuía para estigmatizar a pobreza.

Em simultâneo, outros movimentos alertaram para o aumento da “*delinquência juvenil*” e para a insegurança que se vive, principalmente, nas cidades, defendendo a diminuição da idade de imputabilidade penal e a aplicação do Direitos de adultos. A discussão sobre a aplicação do Direito aos menores mantém-se apesar das reformas estaduais e internacionais, como foi o caso nas Nações Unidas e do Conselho da Europa de 1997. Este último adoptou soluções não repressivas e “diversas” relativamente a crianças/jovens que pratiquem crimes. Nos tempos mais recentes a Justiça de Menores procura aproximar-se da comunidade como forma de haver uma parceria Estado-Comunidade e de se incrementar a cidadania.

A parceria Estado-Comunidade confere capacidades de confluência de energias às comunidades, levando-as a criar redes de desenvolvimento social. O nível de desenvolvimento económico, social e político condiciona, conforme as épocas, o desempenho dos Tribunais de Menores. Becker, (1973) cit. in Sousa Santos *et al.*, (1998), refere que “... *as instâncias de controle, nomeadamente os tribunais, são altamente selectivas só «apanhando», em regra, aqueles menores, ou que praticam crimes, ou que são negligenciados ou que foram vítimas de maus-tratos, pertencentes a grupos sociais mais desfavorecidos*”.

O Juiz de Menores, ao atender a necessidades sociais e da administração pública, interliga o exercício do Direito com a intervenção social, na medida em que tenta satisfazer os interesses colectivos e os interesses do menor e da sua família. Também, os interventores sociais, nomeadamente os técnicos de serviço social, mandatados pelo juiz, acabam por ser encarados, sociologicamente, como actores judiciais. Sousa Santos *et*

al., (1998), refere que, de acordo com o Decreto-lei n.º 314/78, de 27 de Outubro, que apresenta a Organização Tutelar de Menores (OTM), as situações em que os menores podem ser presentes a Tribunal são as seguintes: “1- A criança, menor de 18 anos, vítima de comportamentos desadequados por parte dos detentores do poder paternal ou das pessoas que detêm a guarda de facto – crianças vítimas de maus-tratos ou em situações de abandono ou desamparo capazes de pôr em perigo a sua saúde, segurança, educação ou moralidade – artigo 15º, ai a) e 19º da OTM;

2- A criança cuja conduta desadequada é reveladora de dificuldades de integração social. Agrupam-se, aqui, as situações previstas na OTM, nos artigos: 13º, alínea a – menores, entre os 12 e os 15 anos, “que mostrem dificuldade séria de adaptação a uma vida social normal, pela sua situação”; 15, alínea b – menores, entre os 14 e os 18 anos, que se “mostrem gravemente inadaptados à disciplina da família, do trabalho ou do estabelecimento que se encontrem internados”, ou, ainda, art. 13º alínea b – menores, entre os 12 e 16 anos, que “se entreguem à mendicidade, vadiagem, prostituição, libertinagem, abuso de bebidas alcoólicas ou uso ilícito de estupefacientes”.

3- A criança, de idade compreendida entre os 12 e os 16 anos, que se constitua como “agente de algum facto qualificado pela lei penal como crime ou contravenção” – artigo 13º, al c).”

Na “Lei de Protecção à Infância”, de 1911, eram consagradas categorias jurídicas distintas: “1. “Menores sem domicílio certo, nem meios de subsistência, abandonados, pobres, maltratados”, que poderá ser equiparada à categoria actual de “menores em perigo moral”;

2. “Menores ociosos, vadios, mendigos ou libertinos”, corresponderá à actual formulação de “menores indisciplinados e desamparados”;

3. “Menores autores de contravenções ou crime”, categoria que se mantém.”

Segundo Beleza dos Santos (1923/25) cit *in* Sousa Santos *et al.*, (1998), esta lei pode ser considerada preventiva, tutelar e altamente subjectiva.

A partir de 1962 o Direito de Menores é revisto, tendo em conta a delinquência, podendo ser categorizado em três grupos:

- Crianças vítimas de maus-tratos e abandono (ou anteriormente crianças em perigo moral);
- Crianças maltratadas (ou anteriormente crianças indisciplinadas e inadaptadas);
- Crianças que praticam crimes.

Nos tempos mais recentes, constatamos que algumas situações conjecturadas na OTM não têm, muitas vezes, eco judiciário, como é o caso do exercício abusivo da autoridade e da mendicidade. Entre as diversas situações calculadas pela OTM, só chegam, na prática, a tribunal, a prática de crime, o ser vítima de maus-tratos ou de abandono/desamparo, a inadaptação a uma vida social normal e, em menor medida, à disciplina da família, a vadiagem e a libertinagem.

Enquanto que nos finais dos anos 80 as situações principalmente consideradas pelo tribunal estão relacionadas com o comportamento dos menores (vadiagem, libertinagem, inadaptação); nos tempos mais actuais, as questões prioritárias que são analisadas pelo tribunal prendem-se com situações de desprotecção das crianças e maus-tratos. Eventualmente, isto deve-se à mudança de opinião no seio social, nomeadamente às informações e opiniões veiculadas pelos *media*. Para além destas razões, também os magistrados mudaram as suas próprias representações (curadores e juizes de menores) sobre aquilo em que é prioritário intervir: situações de maus-tratos e desprotecção infantil. No caso de alguns menores verifica-se a acumulação de diversos motivos para que haja intervenção tutelar por haver a vivência de um conjunto de problemáticas interrelacionadas (maus-tratos; abandono/desamparo; inadaptação à vida social e à disciplina da família/escola).

O artigo 51.º da OTM prevê o arquivamento liminar dos processos nos casos “...em que seja manifesta a desnecessidade de sujeitar o menor a medida tutelar...”, o que se verifica, especialmente, nos processos determinados pelo comportamento do menor. É usual processos sobre factos ilícitos praticados por crianças/jovens serem arquivados por se considerarem como “*bagatelas jurídicas*”, pesando, para tal, a idade do menor e a existência, ou não, de enquadramento familiar. Por vezes, é prática judiciária o enquadramento de certas condutas ou factos consumados pelas crianças/jovens na categoria de “*comportamento normal da adolescência*”. A justiça tutelar não decide sobre factos mas protege e reencaminha menores. Desta forma, independentemente dos factos que deram origem à abertura do processo, se o menor é considerado não reencaminhável, a justiça tutelar não tem lugar à actuação.

Quando chegam a Tribunal participações relacionadas com menores vítimas de furto concretizadas, também, por menores, por vezes não é possível intervir junto dos agressores porque as autoridades participantes, não conseguiram recolher elementos suficientes que permitam a acção do tribunal. Situações surgidas em contexto de conflito familiar são, frequentemente, participadas directamente à polícia, e não aos tribunais. Pode-se considerar que o sistema judicial tem duas portas: uma primeira, na qual algumas crianças têm a sorte de não entrar, devido ao arquivamento liminar pelo tribunal; uma segunda, de exclusão do sistema, que são os arquivamentos liminares dos processos tutelares, em que o Tribunal decide não haver fundamentos para aplicar uma medida tutelar a esses menores. O Ministério Público ganha relevo na sua função devido ao aumento da judicialização das situações de maus-tratos e abandono, dado que nestas a intervenção das autoridades policiais é mais reduzida.

A comunidade de cidadãos sempre teve um papel parco na procura de tutela judiciária para os seus menores e verifica-se, na actualidade, uma tendência para uma maior redução de iniciativas individuais ou de grupos de proximidade. Por um lado, os processos iniciados por pedido do menor sempre foram muito raros; por outro lado, os pais e outros não-familiares, nos nossos dias, perderam a liderança que detinham na década de 80, nomeadamente na denúncia, ao Tribunal, de situações de abandono e inadaptação. Regra geral, são os

serviços públicos (saúde, segurança social, escola, IRS), o Ministério Público ou as Comissões de Protecção de Menores que fazem chegar a tribunal questões relacionadas com menores. A participação de cidadãos é percentualmente superior em Lisboa que no resto do país. Por estes motivos, diz-nos Sousa Santos *et al.*, (1998), que “... têm alguma razão aqueles que, há décadas, vêm advogando a substituição dos tribunais, em matéria da protecção das crianças, por órgãos de tipo social (sempre que tal não contenda com os direitos dos pais em matéria de educação dos filhos), argumentando precisamente que os tribunais têm dificuldade em obter a confiança das crianças e suas famílias.”

Muitas vezes, as instituições de saúde, nomeadamente os hospitais pediátricos, dirigem-se aos tribunais para verem aprovadas medidas, contra a vontade dos detentores do poder paternal, indispensáveis para a protecção da saúde da criança. Refere-nos Epifânio e Farinha, (1997), que “...os polícias têm um papel importante a desempenhar na detecção dos jovens em perigo que lhes incumbe assinalar à autoridade judiciária...” mas “... não é raro que a jurisdição de menores só seja posta em movimento após a terceira ou a quarta infracção cometida por um menor cujo comportamento, entretanto se degradou gravemente. Uma acção educativa ordenada tardiamente arrisca-se então a ser ineficaz...”. Seguem-se as participações de outros tribunais, pois a competência dos tribunais comarcãos cessa “... quando entenda que a medida aplicável excede a sua competência, o juiz deve remeter o processo ao tribunal de menores com jurisdição na área, onde correrão os termos ulteriores” (art.31º nº 1, OTM) e “a aplicação de medidas de internamento, bem como a apreciação das situações a que se refere o art.16º, é da competência exclusiva dos tribunais de menores”. (Artigo 30º, nº 1, OTM). De acordo com o art. 10º, nº 1 da OTM, o Ministério Público, enquanto curador de Menores “...Têm a seu cargo defender os direitos e velar pelos interesses dos menores, podendo exigir aos pais, tutores ou pessoas encarregadas da sua guarda os esclarecimentos necessários. Compete-lhe, ainda, nos termos do artigo 3º, nº 1, al a) da Lei Orgânica do Ministério Público representar os incapazes.”

Relativamente ao género, o número de raparigas no sistema tutelar é diminuta mas tem vindo a aumentar nos últimos tempos. As principais situações feminizadas estão relacionadas com abandono, inadaptação, maus-tratos e prostituição. Relativamente à prática de crime, o número de raparigas que é alvo de procedimento tutelar é muito mais baixo do que o número de rapazes. Entre o número de mulheres vítimas de maus-tratos que apresentam queixas e o número de crianças/jovens em risco também é possível estabelecer um paralelismo, o qual se tem vindo a afirmar nos últimos anos.

É nos processos “da iniciativa da comunidade” que a diferença entre os sexos mais se faz sentir: os processos iniciados pelos pais, por outros familiares, outras pessoas não-familiares ou outras autoridades, são sempre mais frequentes em relação às raparigas do que aos rapazes. Isto relaciona-se com o facto das raparigas ainda serem matéria de um maior zelo social protector/controlador.

Um dos motivos de asfixia da Justiça de Menores é a cultura administrativa, organizacional e burocrática, adoptada como pratica corrente, segundo a qual os papéis são postos à frente dos interesses das pessoas. Para colmatar esta situação seria fundamental a implementação de formação interdisciplinar e reorganização administrativa, para que as resposta fossem mais céleres, uma vez que o tempo das crianças/jovens não se combina com o tempo da burocracia administrativa e, porque, há processos tutelares muito urgentes. Da mesma forma, a qualidade do atendimento das crianças e das suas famílias é primordial. De igual modo os Tribunais de Menores funcionariam melhor se este juízo fosse mais valorizado sócio-profissionalmente.

Segundo Sá *et al.* (2005), as crianças/jovens que se encontram em situação de perigo estão desadequadas relativamente à fase de desenvolvimento a que pertencem. Por tal, é preciso proteger as crianças/jovens, por vezes, através da adopção de decisões legais, sempre considerando o seu interesse superior e o seu bem-estar. O Artigo 50º da Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei nº 147/99 de 1 de Setembro), define que os menores podem ser acolhidos, até 6 meses, em casas de acolhimento, ou de forma prolongada, em Lares de Infância e Juventude, de forma a serem protegidos. Nos nossos dias, os princípios constantes na Declaração dos Direitos da Criança são postos em pratica pelos Tribunais de Família e Menores, para que haja protecção administrativa e judiciária dos menores, dado que as crianças/jovens são considerados sujeitos com direitos.

Actualmente há uma clara aposta nos aspectos preventivos e no desenvolvimento integrado das crianças/jovens nos diferentes ambientes. Para Strecht (2003), as crianças/jovens que vivem em instituições de acolhimento sofreram traumas na primeira infância e até aos seis anos de idade sem que os serviços de protecção e os tribunais tivessem tomado as medidas adequadas. Em situações graves a justiça deve proteger as crianças/jovens atempadamente para que mais tarde não venha a ter junto dos mesmos um papel punitivo. Quando as situações não são oportunamente resolvidas no sentido da protecção das crianças/jovens o espaço prisional surge como o único capaz de conter e de satisfazer as necessidades básicas. Por vezes, os jovens são castigados pelos motivos pelos quais se tornaram vitimas e desta forma é-lhes difícil terem assimilado um sentido de justiça. Segundo Strecht (2003), Portugal é o país da U.E.<sup>8</sup> que mais condena a penas de prisão efectivas, por vezes, pessoas muito novas, por crimes não muito violentos, sem que haja consciência real dos percursos que os levaram a ter determinados procedimentos. Por outro lado, a prisão não chega para demover outros jovens da prática de certos crimes.

Segundo a nova Lei Tutelar Educativa, de 2001, que veio revogar a antiga Organização Tutelar de Menores, de 1978, a partir dos 12 anos as crianças/jovens que praticaram determinados crimes qualificados podem ser presentes a tribunal e colocados em Centros Educativos do Instituto de Reinserção Social. As antigas disposições legais juntavam, nos mesmos espaços, jovens vitimas, agora entregues aos Serviços da Segurança Social, e jovens agressores o que criava dificuldades enormes na gestão das dinâmicas nos equipamentos.

---

<sup>8</sup> U.E. – União Europeia.

Nestes Centros passam algum tempo conforme determinado pelo tribunal, em função do crime que praticaram, em regime aberto, semi-aberto ou fechado. Após os 16 anos de idade os jovens já podem ingressar nas prisões de adultos porque se considera que já têm responsabilidade criminal.

Na U.E. a idade mínima de atribuição de responsabilidade criminal varia entre países: em Inglaterra é aos 10 anos; em Espanha é aos 18 anos. Brazelton e Greenspan (2004), referem o trabalho excessivo que os tribunais têm e a falta de tempo e de apoio especializado para avaliar as situações e tomar decisões mais esclarecidas. Contudo, há, actualmente, um melhor entendimento dos tribunais relativamente ao papel afectivo que cabe ao pai, o qual deve ser envolvido no acompanhamento do crescimento dos filhos, enquanto, anteriormente, era distanciado apenas lhe sendo exigido apoio financeiro. Assim, há uma maior consciencialização do tribunal para proteger o bem-estar das crianças/jovens, promovendo um trabalho de cooperação de ambos os progenitores relativamente aos filhos.



**Anexo 12:**  
**A Intervenção das Comissões de Protecção  
de Crianças e Jovens em Portugal**

As CPCJ<sup>9</sup> são constituídas e funcionam nos termos da Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro (alterada pela Lei n.º 31/2003, de 22 de Agosto, e regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 332-B/2000, de 30 de Dezembro). 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 susceptíveis de afectar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral. Estas instituições exercem as suas atribuições em conformidade com a lei e deliberam com imparcialidade e independência, contando com a colaboração das autoridades administrativas e policiais, bem como das pessoas singulares e colectivas que para tal sejam solicitadas. Funcionam nas modalidades restrita e alargada – a comissão restrita e a comissão alargada. A comissão restrita funciona em permanência e o seu plenário reúne sempre que convocado pelo respectivo presidente, no mínimo com periodicidade quinzenal.

A comissão alargada funciona em plenário ou por grupos de trabalho para assuntos específicos, reunindo o plenário com a periodicidade exigida pelo cumprimento das suas funções, no mínimo de dois em dois meses. O apoio logístico é assegurado pelo município, em cujas instalações as CPCJ funcionam. A Comissão Nacional de Crianças e Jovens em Risco acompanha, apoia e avalia o desempenho das CPCJ. O Ministério Público acompanha a actividade das CPCJ, tendo em vista apreciar a legalidade e a adequação das decisões, a fiscalização da sua actividade processual e a promoção dos procedimentos judiciais adequados.

As CPCJ têm uma composição plural – interinstitucional e interdisciplinar. A comissão alargada congrega representantes: do município; da segurança social; do Ministério da Educação; de instituições particulares de solidariedade social; de associações de pais, de jovens e de organizações privadas que desenvolvam actividades desportivas, culturais ou recreativas; das forças de segurança; 4 pessoas designadas pela assembleia municipal; técnicos e cidadãos cooptados (aqueles com formação em serviço social, psicologia, saúde ou direito; estes com especial interesse pelos problemas da infância e juventude). A comissão restrita compreende, no mínimo, cinco dos membros que integram a comissão alargada. À comissão restrita compete, especialmente, intervir nas situações em que a criança ou jovem está em perigo. O estatuto dos membros das CPCJ caracteriza-se pela imparcialidade e independência relativamente aos serviços ou entidades que representam. O seu mandato é de dois anos renovável, não podendo prolongar-se por mais de seis anos consecutivos. O trabalho nas CPCJ é prioritário relativamente ao que desenvolvem nos respectivos serviços de origem.

São competências das CPCJ: desenvolver acções de promoção de direitos; desenvolver acções de prevenção das situações de perigo; intervir nas situações em que a criança ou jovem está em perigo. Estas instituições intervêm no sentido da promoção dos direitos da protecção da criança e do jovem quando está em risco/perigo a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral, i.e. abandono, maus-tratos físicos e/ou psíquicos, abuso sexual, trabalho infantil, comportamentos/actividades/consumos que

---

<sup>9</sup> CPCJ – Comissões de Protecção de Crianças e Jovens

prejudiquem a criança/jovem. Podem ser alvo de acções das CPCJ crianças/jovens com menos de 18 anos, podendo ir até aos 21 anos nos casos de jovens que tenham solicitado a continuação da intervenção antes de atingirem a maioridade. As CPCJ procedem à aplicação de medidas de promoção e protecção previstas na lei prestando: apoio junto dos pais ou outro familiar; apoio para a autonomia de vida; acolhimento familiar ou institucional.

Obtido o consentimento dos pais ou responsáveis pela criança/jovem e, pela própria criança/jovem com mais de 12 anos, a CPCJ elabora um acordo de protecção e promoção adequado à situação em causa, nele definindo as medidas necessárias a aplicar. Sempre que se verifique a oposição dos responsáveis (ou da criança/jovem) à intervenção desenvolvida pelas Comissões, a situação é remetida para o Tribunal de Família e Menores. As situações de risco/perigo podem ser sinalizadas às CPCJ por: entidades policiais; autoridades judiciais; entidades com competências em matéria de infância e juventude (infantários; creches; escolas; instituições de saúde; serviços de acção social...); qualquer pessoa que tenha conhecimento de crianças/jovens em situação de risco/perigo; as próprias crianças/jovens. Considera-se em perigo a criança ou o jovem que, 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 afeição adequados à sua idade e situação pessoal; é obrigada a actividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação e desenvolvimento; está sujeita, de forma directa ou indirecta, a comportamentos que afectem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional; assume comportamentos ou se entrega a actividades ou consumos que afectem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponha de modo adequado a remover essa situação.

A intervenção das CPCJ depende: da impossibilidade de actuação das entidades com competência na área da infância e juventude de, só por si e de forma adequada e suficiente, removerem o perigo em que se encontram as crianças e jovens; do consentimento expresso dos pais, do representante legal ou da pessoa que tenha a sua guarda de facto; da não oposição da criança ou jovem com idade igual ou superior a 12 anos.

As CPCJ exercem a sua competência na área do município onde têm sede, mas nos municípios com maior número de habitantes podem ser criadas várias CPCJ, como é o caso de Lisboa, Porto e Coimbra. Em Lisboa existem 10 CPCJ da seguinte forma localizadas por freguesias: Santa Maria de Belém (1); São Francisco Xavier (2); Ajuda (3); Alcântara (4); Campolide (5); Santo Condestável (6); Prazeres (7); Santa Isabel (8); Lapa (9); Santos-o-Velho (10). Em 1998, estavam instaladas em Portugal 135 CPCJ, cobrindo mais de dois terços do território português. Segundo Sá *et al.* (2005), em 2000, havia em Portugal, de acordo com a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco, 15.310 crianças/jovens institucionalizadas.

De acordo com Brazelton e Greenspan (2004), por vezes, as crianças são entregues a sucessivas famílias de acolhimento, devido às suas problemáticas, sem que tenham devidamente sido feitas as avaliações necessárias conducentes à promoção do seu bem-estar e interesse superior. Desta forma, é fundamental que seja concretizada uma avaliação inicial, com vista a compreender o passado das crianças/jovens (abusos sexuais, abandono, negligência, etc.), para que seja possível haver a selecção de uma família adequada às características da criança. As Comissões de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ), invocam a intervenção da comunidade, de forma não-institucionalizadora, em parceria com os serviços do Estado.

O desempenho das CPCJ é diferenciado em função do envolvimento dos seus membros, os quais pertencem a instituições públicas que nem sempre os “libertam” para se dedicarem acompanhamento permanente de casos. As CPCJ são mobilizadas, principalmente por serviços do estado como escolas, hospitais, etc., e por cidadãos que alertam para situações de crianças com menos de 12 anos, que se encontram em risco. A negligência, abandono e maus-tratos são as situações-tipo mais participadas às CPCJ, relativamente a crianças de ambos os sexos, na mesma proporção, as quais vivem em meios familiares não nucleares, desestruturados e dominados pelo abuso do álcool e pela toxicodependência. As comissões favorecem, na generalidade, um acompanhamento de tipo “*médico-sócio-educativo*”.

É de grande importância que haja articulação entre a intervenção comunitária e administrativa das CPCJ e do Tribunal, ao nível da recolha de informação e ao nível da eficácia das respostas sociais: adopção, centros de acolhimento temporário de emergência, lares para crianças desprovidas de meio familiar, famílias de acolhimento.

Os anos 60 e 70 são uma referência importante no aperfeiçoamento do sistema de protecção de menores, o qual se organizou em redor de dois pólos: o judicial e o administrativo. Desta forma surgiram diferentes entidades, com diferentes saberes mas com um fim comum: a protecção por via não judicial dos interesses da criança. Estas entidades são compostas multidisciplinarmente, com profissionais de diferentes valências do conhecimento, ligados à infância e juventude, que procuram aproximar-se das comunidades e dos seus problemas relativos à infância e juventude.

Em muitos países as CPCJ organizaram-se tendo em conta uma intervenção complementar à dos tribunais de menores, estando contempladas na legislação com competências exclusivas ou partilhadas com a da entidade judicial. Contudo, países, como é o caso dos escandinavos, constituíram os seus sistemas de protecção de crianças/jovens em volta de uma intervenção de tipo administrativo. 1974 foi o ano que marcou, em Portugal, a evolução da justiça de menores, dado que se começaram a conceber os primeiros traços de um sistema de protecção em que se complementa o factor administrativo com o judicial.

Sousa Santos *et al.*, (1998), cita o Director-Geral dos Serviços Tutelares de Menores em 1974, António Miguel Caeiro, no qual este afirma ter encontrado “... *um serviço com deficiências profundas que não via possibilidade de corrigir (...) nos primeiros tempos de contacto com os estabelecimentos apercebi-me de que, na actividade destes, os menores internados não eram a razão de ser, mas como que um pretexto para o funcionamento de organizações administrativas ou industriais, tendo por suporte três espécies de pessoal (...) os menores, reduzidos ao papel de, trabalhadores sem salário, peças importantes na actividade produtiva das receitas próprias e também nos serviços prestados, como criados gratuitos, ao pessoal superior*”. No projecto de 1974 estava presente a ideia da importância do primado da protecção social sobre a protecção judiciária nas situações de inadaptação de crianças/jovens. O Tribunal interviria, obrigatoriamente, nos casos em que fosse necessário obstar o poder paternal e em situações de menores que, tendo atingido 14 anos, cometessem actos considerados pela lei como crime ou contravenção. Este projecto nunca foi legislado mas foi recuperado quando se originaram os Centros de Observação e Acção Social (COAS), os quais assumem, no essencial, a ideia de protecção formal não judiciária de menores. Os COAS foram criados pelo Decreto-lei nº 314/78: um diploma de revisão à Organização Tutelar de Menores (OTM), como instituições oficiais não judiciárias de protecção a menores. Estes Centros têm competências complementares em relação aos tribunais de menores, podendo adequar medidas de protecção a menores de 12 anos, que se encontrem numa das situações descritas no art. 13º, ou seja, em situações de inadaptação social, mendicidade, vadiagem, prostituição, libertinagem, abuso de bebidas alcoólicas ou produtos estupefacientes, e a menores que tenham sido agentes de factos qualificados pela lei penal. Desta forma, o Tribunal só actua no caso dos pais se oporem às decisões do COAS ou quando se considera que os menores agiram criminalmente, de modo intencional. Os Centros têm, também, funções de apoio aos tribunais de menores e estabelecimentos tutelares, podendo realizar observação de menores e dar seguimento ao cumprimento das medidas tutelares decididas.

Da adopção deste diploma, foram criadas, como órgãos de gestão dos COAS, as primeiras comissões de protecção de menores, as quais representaram a primeira experiência portuguesa de protecção de menores por via administrativa. De acordo com Sousa Santos *et al.*, (1998), “*A comissão de protecção é constituída por um director, por um psicólogo, por um curador de menores do tribunal com jurisdição na área do centro, um representante do Ministério dos Assuntos Sociais e um representante do Ministério da Educação. Compete-lhe decidir, aplicar e acompanhar a execução das medidas de protecção a menores, sempre que a situação se enquadre na competência material do COAS.*”

Em 1978, foram criadas, no campo de acção do COAS, comissões de protecção, organizadas de forma diferente do filosofado em 1974. Têm competências restritas que se limitam a situações de inadaptação e delinquência, prenunciadas no art. nº 13º da OTM, e apenas até aos 12 anos de idade. Assim, desaparece a aproximação das comissões relativamente às comunidades locais, uma vez que passam a integrar representantes dos serviços públicos e vão funcionar junto dos tribunais de menores. Em 1991 é retomada a

filosofia de fundação das Comissões de Protecção próximo dos COAS, com a institucionalização das actuais CPCJ.

A ideia basilar de criação das comissões de protecção nas comunidades locais contribui para dar resposta à necessidade de responsabilização das mesmas no que concerne às “suas” crianças/jovens, em respeito e colaboração com as famílias. As comissões devem, assim, ser facilitadoras de interdisciplinaridade e de interinstitucionalidade. A confluência interdisciplinar tem fundamento no direito que a personalidade humana tem em ser criada e desenvolver-se, através do processo de socialização, no qual o meio desempenha uma função crucial. Em relação a uma criança ou jovem desprovido de protecção, é muito importante ter em conta o meio envolvente. A protecção inclui um conhecimento das suas relações com a família, com a escola, com a comunidade e com o Estado. Diz-nos Sousa Santos *et al.*, (1998), que “...a sua protecção terá de ter em conta a situação global, os eventuais distúrbios no seu processo de desenvolvimento terão de ser procurados no funcionamento da relação (global e complexa) entre o próprio indivíduo cultural e circunstancialmente situado e o seu objectivo de se tomar humano”.

De acordo com Rodrigues (1996) *in* Sousa Santos *et al.*, (1998), ir ao encontro do interesse das crianças/jovens consiste em intervir de forma adequada para fazer a correcção de uma trajectória com determinados objectivos. Estes interesses envolvem interdisciplinaridade sistemática que se deve desenrolar no âmbito de coadjuvação interinstitucional. A lei de 1991 possibilita a criação de comissões em todas as comarcas do país e, nas comarcas que abranjam mais que um município, podem ser instituídas comissões de base municipal. A composição e o funcionamento destas comissões são interdisciplinares, sendo integradas por representantes de várias áreas, ligadas a estas questões: Ministério Público, Município, Centro Regional de Segurança Social, serviços locais de Educação, Instituto da Juventude, Instituições de Solidariedade Social, autoridades policiais, Associações de Pais, médico e psicólogo.

As comissões funcionam de forma autónoma, de acordo com a lei de forma a atender aos direitos e interesses do menor. Podem aplicar medidas de protecção a crianças, até à idade de 12 anos, que se encontrem em situação de delinquência e para-delinquência e a menores, independentemente da idade, em situações de risco para a sua saúde, educação ou formação. Também podem agir preventivamente em relação a situações de menores carenciados de protecção colaborando com o tribunal. As comissões estão legitimadas para podem interferir por iniciativa própria e recebem participações de qualquer pessoa ou entidade.

Ao receber uma participação, a comissão inicia esforços de instrução, os quais são fundamentais para se aprofundar o conhecimento sobre a situação e para que seja tomada uma deliberação. Assim, a comissão deve proceder a contactos pessoais, directos e informais, privilegiando a audição do menor e dos seus representantes legais. As comissões podem aplicar qualquer medida nos termos dos art. 18º e 19º da OTM, com excepção das medidas de colocação institucional. Para que haja intervenção da comissão junto do

menor, tem que haver consentimento expresso dos representantes do menor, para que sejam respeitados os seus direitos e da sua família. Se os representantes legais do menor se opuserem à intervenção da comissão, esta termina. Porém, a comissão deve enviar o processo ao tribunal.

A articulação entre a comissão de protecção de menores e o tribunal torna possível uma célere intervenção judicial, se não for possível à comissão actuar primeiramente. Segundo a maioria das comissões, as mesmas consideram-se bem implantadas e divulgadas nas comunidades locais em que se inserem, conseguindo fazer trabalho de parceria com outras instituições. Assim, de um modo geral, as autoridades municipais têm assegurado, em cumprimento do art. 4º nº 1 do Decreto-Lei nº 189/91, o regular funcionamento das Comissões. Grande parte das comissões reúne semanalmente ou quinzenalmente, sendo que outras optam por se juntarem mensalmente, mas todas referem que reúnem sempre que a natureza e urgência das situações o exija. Relativamente à forma como organizam os processos, o método seguido é, geralmente, o mesmo em todas as comissões. O processo é iniciado com a participação da situação, que é registada em livro próprio, discutida em reunião da comissão, na qual se definem estratégias de intervenção e diligências a realizar.

Em relação a cada menor é organizado um processo individual. Todavia, há comissões que organizam um só processo para vários menores pertencentes ao mesmo agregado familiar. As tarefas inerentes ao processo são distribuídas pelos elementos da comissão que realizam as necessárias diligências de instrução, nomeadamente, a recolha do consentimento dos responsáveis pelo menor e audições aos técnicos das instituições participantes na situação. No final, a decisão é tomada. Nas famílias dos menores, sinalizados às comissões, imperam factores como o analfabetismo ou a baixa escolarização e um reduzido nível de formação profissional, com elevados índices de desemprego, ou emprego precário, em categorias de trabalhadores indiferenciados. Existem situações de doença mental, alcoologia, toxicodependência e prostituição. A estrutura familiar é, preponderantemente, disfuncional, estando muitas vezes ausente um dos progenitores.

Na sua maioria, trata-se de famílias de baixos rendimentos, que vivem em bairros sociais degradados, prevalecendo as casas com reduzidas condições de habitabilidade. O tipo de família nuclear é aquele que mais se encontra e alguns casos de monoparentalidade. Os problemas-tipo que afectam as famílias dos menores assistidos pelas comissões estão, globalmente, relacionados com desorganização familiar, toxicodependência, alcoolismo, e prostituição. Normalmente estas famílias apresentam disfunções familiares graves, que se reflectem directamente no crescimento saudável dos filhos, designadamente, a desresponsabilização dos pais na educação dos filhos, a falta de capacidade parental, que se traduz em situações de negligência, relações familiares conflituosas, alcoolismo, separação e até analfabetismo. No que à escolaridade diz respeito, é visível a existência de um número alto de pais sem qualquer escolaridade, com maior ocorrência nas mães. As causas que levam à operação das comissões estão relacionadas, maioritariamente, com situações de menor-vítima e não menor agente. Desta forma, e numa ordem

decrecente, o valor mais alto corresponde a níveis de negligência, abandono ou outras situações de perigo para o menor; depois, pela ordem que se segue, vêm: os maus-tratos; o absentismo escolar e a prática de actos com relevância criminal; as condutas desviantes; o abuso sexual; a mendicidade; inaptações; a vadiagem, a prostituição e a gravidez prematura.

Entre os 0 e os 5 anos verificam-se situações de risco para a saúde, educação e moralidade, o que pode ser aclarado por haver uma maior vulnerabilidade e uma maior necessidade de protecção das crianças mais novas. No que concerne à inaptação à família, chegam às comissões, geralmente, muitos casos de adolescentes entre os 13 e os 15 anos, principalmente do sexo masculino. As medidas aplicadas pelas comissões, estas prendem-se, regra geral, com o acompanhamento, sem que o menor seja afastado do meio familiar, havendo algum tipo de intervenção junto da respectiva família dado que as causas do problema estão lá.

Na tentativa de estabelecer uma hierarquia das medidas aplicadas pelas comissões, o valor mais alto cabe ao acompanhamento educativo, social, médico e psicológico, seguindo-se-lhe a colocação em família de acolhimento ou família idónea, a colocação institucional, a colocação em equipamentos ou serviços sociais, a admoestação, a inserção em família alargada e, por último, a obrigação de condutas ou deveres.

Na maioria das comissões, o acompanhamento traduz-se numa forma de supervisão ao desenvolvimento e evolução da situação do menor e da sua família. As comissões são mobilizadas, essencialmente, pelos serviços locais da Educação, Saúde e outros. Estas formas de acompanhamento traduzem uma forma de intervenção de apoio social, especificamente adaptada ao modo de funcionamento das Comissões e às situações detectadas, que registam problemáticas muito abrangentes e, nas quais, não é possível, na maioria dos casos, intervir apenas com a aplicação de uma medida. Apenas acompanhando a família, os cuidados que a mesma tenha com a saúde da criança, o seu processo educativo e de socialização, poderá a comissão apoiar e intervir de modo a eliminar a situação de risco em que se encontram essas crianças.

De acordo com o art. 8.º do Decreto-Lei nº 189/91, o limite dos 12 anos, estabelecido à competência de intervenção das comissões, restringe-se às situações de desviância ou delinquência, não se impondo qualquer limite nos casos de “menores em risco”, para os quais as Comissões têm competência para actuar, independentemente da idade. Os principais problemas com que se confrontam as comissões na sua acção, estão arrolados nas comissões cuja área de influência abarca localidades periféricas dos centros urbanos e bairros degradados, onde imperam situações de analfabetismo, absentismo escolar, doenças físicas e mentais, agregados familiares numerosos, desemprego, alcoolismo, prostituição e droga.



Aparentemente as comissões estão mais vocacionados e detêm maior aptidão para interferir junto de crianças mais novas. Situações de jovens mais velhos, com problemas de delinquência ou pré-delinquência, são remetidas pelas comissões para o tribunal.

**Anexo 13:**  
***Directrizes de Riad, 1990***  
**(Organização das Nações Unidas)**

A Organização das Nações Unidas alerta-nos para a importância da família da seguinte forma:

- *“Cada sociedade deve dispensar uma importância elevada às necessidades e bem-estar da família e de todos os seus membros.*
- *Dado que a família é a unidade central responsável pela socialização primária da criança, devem ser feitos esforços pelos poderes públicos e organismos sociais para preservar a integridade da família, inclusive da família alargada. A sociedade tem a responsabilidade de ajudar a família a fornecer cuidados e protecção às crianças e a assegurar o seu bem-estar físico e mental. Devem assegurar-se creches e infantários em número suficiente.*
- *Os Governos devem estabelecer que permitam a educação das crianças em ambiente familiar estável e seguro. As famílias necessitadas de assistência para a resolução de condições de instabilidade ou de conflito devem poder dispor de serviços adequados.*
- *Quando por um lado, não existir um ambiente familiar estável e seguro e, por outro lado, os esforços da comunidade para ajudar os pais falharem e a família alargada não conseguir preencher este papel, devem considerar-se colocações alternativas, incluindo o acolhimento familiar e a adopção. Estas colocações devem recrear, tanto quanto possível, um ambiente familiar estável e seguro e, ao mesmo tempo, proporcionar à criança um sentimento de continuidade que evite os problemas associados com o acolhimento à deriva.*
- *Deve dar-se atenção especial às crianças afectadas por problemas gerados por uma rápida e irregular mudança económica, social e cultural, em especial às crianças de famílias de minorias autóctones, migrantes ou refugiadas. Como estas mudanças podem quebrar a capacidade social da família para assegurar as tradicionais funções de educação e manutenção das crianças, muitas vezes como resultado de conflitos de papéis e de culturas, será necessário criar modalidades inovadoras e socialmente construtivas para a socialização das crianças.*
- *Devem ser tomadas medidas e desenvolvidos programas para dar às famílias a oportunidade de aprenderem as funções e obrigações parentais, no que diz respeito ao desenvolvimento e a protecção da criança e dos jovens e encorajando a participação dos jovens em actividades familiares e comunitárias.*
- *Os Governos devem tomar medidas para promover a coesão e harmonia familiares e para desencorajar a separação das crianças dos pais, a menos que circunstâncias que afectem o bem-estar e o futuro da criança não deixem alternativa viável.*
- *É importante acentuar a função da socialização da família e da família alargada; é também igualmente importante reconhecer o papel do futuro, as responsabilidades, a participação e a parceria dos jovens na sociedade.*
- *Ao assegurar o direito da criança a uma socialização correcta, os Governos e outras entidades devem confiar nas entidades sociais e jurídicas existentes, mas quando as instituições e costumes tradicionais já não são eficazes, devem também estabelecer e autorizar medidas inovadoras.”*

## **Anexo 14:**

### **Aspectos Históricos Generalistas da Casa Pia de Lisboa**

Embora a fundação da Real Casa Pia de Lisboa, em 1780, tivesse obedecido ao objectivo primordial de minorar a insegurança pública da cidade de Lisboa, que se fez sentir após o terramoto de 1755, nem por isso deixa de revelar as preocupações de carácter pedagógico que já na altura norteavam as medidas de carácter social, então desencadeadas pelo seu fundador o intendente-geral da Polícia da Corte e Reino, Diogo Inácio de Pina Manique.

Sob a forma de uma “*casa de correcção*”, ao mesmo tempo “*oficina de labor*”, era criada a Real Casa Pia que recebe, numa primeira fase, treze mendigos, a que mais tarde se juntariam também mulheres. Foram criadas oficinas para o ensino de diferentes indústrias, algumas das quais desconhecidas em Portugal, como é o caso do fabrico de lonas, brins e tecido de meias, para o que foram contratados mestres estrangeiros. Igualmente foram desenvolvidas as oficinas de fiação de tecidos de seda e algodão, de serralharia, latoaria e carpintaria, entre outras.

Quando da inauguração formal da Casa Pia, em 3 de Julho de 1780, o novo estabelecimento dava já guarida a crianças recolhidas nas ruas de Lisboa, o que significa um primeiro passo no sentido da sua transformação, a breve trecho, numa casa de educação. Acumulava assim às funções de “*prisão penitenciária*” para reclusão e regeneração de vadios e “*mulheres de má nota*”, as de um asilo para “*amparo e protecção educativa*” de órfãos<sup>10</sup>. É atribuído a Pina Manique o mérito de ter tido a percepção exacta de que só uma “*sólida e sábia*” educação, serviria de solução “*própria a afeiçoar bons cidadãos*”, muitos deles vítimas da miséria e da carência de trabalho, pondo em prática uma “*caridade produtiva*” em antítese à política de marginalização social.

Como refere César da Silva em 1896, foi verdadeiramente “*assombroso*” o desenvolvimento que a Casa Pia atingiu durante a sua estada no Castelo. As disciplinas então leccionadas excediam em muito o comum às instituições de ensino da época, incluindo a Casa Pia nos seus currículos, para além das primeiras letras, disciplinas como Matemática, Química com aplicações à Metalurgia, Agricultura, Tinturaria e Farmácia, sendo ministrados conhecimentos de artilharia e fortificação, astronomia e óptica. O ensino das línguas mereceu especial atenção, tendo sido na Casa Pia que pela primeira vez ensinada a língua alemã, a que acrescia o ensino do Latim, Francês e Inglês. Eram igualmente leccionados princípios de contabilidade comercial, tendo em vista o prosseguimento de estudos na Aula do Comércio, já instituída por Pombal. Para além das aulas professadas no Castelo, e da possibilidade dos órfãos frequentarem o ensino superior em Coimbra e no estrangeiro, foi ainda permitido aos alunos da Instituição a frequência nas academias da Marinha e de Fortificação, Artilharia e Desenho, então inauguradas em Lisboa.

Faziam analogamente parte dos currículos da Casa Pia aulas de Pilotagem, de Filosofia e de Grego, bem como de desenho que viria a estar na origem da Academia do Nu.

---

<sup>10</sup> A designação de “*órfão*” abrangia todas as crianças recolhidas na Instituição, a despeito de terem ou não pais.

Tratava-se de uma medida de tal modo arrojada que só Pina Manique, “*com a quase onnipotência que possuía no reino, seria capaz de se abalar a fazer*”.

É de referir que a Casa Pia esteve sempre aberta a alunos não internos, prática que continuou até 1860, altura em que as suas aulas passaram a ser exclusivo dos órfãos da Instituição, embora posteriormente voltasse a ser retomada. Segundo César da Silva, é provável que no período do Castelo, a par dos alunos verdadeiramente asilados, houvesse os chamados “*porcionistas*”, ou seja, aqueles cujas famílias pagavam uma certa quantia em troca do ensino prestado.

Para além do desenho, outra arte mereceu especial atenção de Pina Manique, a música, que o levou a criar uma escola na Casa Pia que preparava e fornecia músicos para as bandas militares. Contudo, o ensino da música permanecerá como preocupação constante dos futuros dirigentes da Instituição. Para “*o cultivo das mais altas ocupações intelectuais*”, a Casa Pia contava com vários colégios<sup>11</sup> como o de São Lucas, em Lisboa, o Colégio de Ciências Naturais, em Coimbra, um outro próximo da Universidade da mesma cidade, onde os religiosos de São João de Deus cursavam estudos médicos, tendo em vista melhor socorrerem os seus enfermos, a que acresce os colégios situados no estrangeiro.

São ainda mencionadas outras acções desenvolvidas pela Casa Pia no âmbito da assistência social que excediam o simples acolhimento e o ensino de órfãos ou a recepção de reclusas da casa de correcção de Santa Margarida, mulheres “*perdidas*” cuja pena de degredo passaria, a partir de 1795, a ser substituída pelo recolhimento no Castelo. Essas acções estendiam-se também à distribuição de medicamentos gratuitos aos pobres, através do laboratório farmacêutico do próprio estabelecimento, para além do socorro a enfermos e às pessoas “*envergonhadas*” a quem era prestado acolhimento e sustento, sendo distribuídas mais de quinhentas refeições diárias a indigentes e a inválidos. A acção social da Casa Pia, explica-nos César da Silva, compreendia dois tipos de crianças: as que não tinham pai e aquelas que o tendo, viviam ao abandono quer pela miséria quer pelo desregramento dos seus progenitores, não havendo qualquer diferença entre uns e outros.

De acordo com um almanaque da Academia Real das Ciências, de 1794, citado por César da Silva, o Orfanato e a Casa de Correcção do Castelo compreendiam sete “*repartições*”. Assim, existiam a Casa da Força, I repartição, sob a protecção de Nossa Senhora do Carmo, com cerca de 35 homens, mendigos e vadios, que se ocupavam no fabrico de cordoalha, lona, brim, algodão, meias de seda e de algodão; a II repartição, sob a invocação de Nossa Senhora da Conceição, que albergava 42 mulheres oriundas da já mencionada Casa de Correcção de Santa Margarida de Cortona, que ali procuravam uma “*vida regular*”,

---

<sup>11</sup> Note-se que o termo “*colégio*” não tinha, no período em análise, a mesma conotação que tem nos nossos dias, significando apenas um agrupamento de alunos, excluindo a ideia de aulas. Mais tarde, seria substituído pela designação de companhia, para condizer com o regime de tipo militar então instituído.

dedicando-se à “*amassaria*”; a III repartição, com a designação de Colégio de S. Lucas Evangelista, que contava com 185 estudantes, que frequentavam aulas de diferentes disciplinas, como línguas, anatomia, desenho, arquitectura, botânica e farmácia, 76 dos quais terão passado ao ensino superior sendo desta repartição seleccionados os alunos bolseiros quer para a Dinamarca e Edimburgo, quer para Roma; a IV repartição, a Casa de Educação de Santo António, onde se preparavam os órfãos na altura cerca de 256, antes de ingressarem no Colégio de São Lucas; a V repartição, sob os auspícios de São José, que acolhia os órfãos de “*tenra idade*”, sendo referido o total de 115 para a época; a VI repartição, protegida de São Diego, onde se ministrava o ensino da língua alemã a cerca de 24 órfãos; por fim, a VII repartição, o Recolhimento das Meninas Órfãs da Rainha Santa Isabel, que dava abrigo a 215 crianças que aprendiam, para além de ler e escrever; o catecismo, costura, tecelagem e bordados.

Todas estas repartições da Casa Pia eram apoiadas por capelães, mestres, médicos, cirurgiões e uma botica, onde eram facultados medicamentos aos doentes pobres. No estabelecimento era geralmente prestada assistência médica a doentes de fora de Lisboa que não podiam recorrer aos serviços do Hospital Real de S. José. É de referir a existência de um armazém que servia de loja para a venda das manufacturas produzidas nas oficinas da casa.

O período mais crítico em termos de rendimentos seria o compreendido entre 1811 e 1833, em que a Casa Pia precariamente fica instalada no convento de Nossa Senhora do Desterro. O ano de 1811 coincide com o rescaldo das invasões francesas e com o fim da chamada Guerra Peninsular em que portugueses, espanhóis e ingleses disputaram o território ibérico às tropas de Napoleão. Não obstante os esforços da Regência, face à ausência da família real que se exilara no Brasil, a situação do País era crítica e a miséria assolava sobretudo a zona correspondente às Linhas de Torres Vedras, o braço armado contra o inimigo — “*famílias sem casa nem abrigo, crianças vagando ao desamparo, separadas de seus pais ou órfãos deles; por toda a parte a fome, a miséria, as doenças*”. Cenas idênticas às de Lisboa, onde afluíam multidões de desalojados, verificavam-se em outras regiões do País atingidas pela guerra, com maior incidência em Leiria e Ourém, onde chegaram a ser reunidas cerca de duzentas crianças esfomeadas e sem abrigo, situação que se ia repetindo e proliferando.

Após uma primeira fase em que a Regência do Reino vai socorrer famílias e crianças órfãs que vagueavam pela cidade de Lisboa, recolhendo-as no seminário de Nossa Senhora da Salvação ou nas instalações da Cordoaria da Junqueira (a chamada “*casa da estopa*” que fora dependência da Casa Pia e onde foram postos a trabalhar rapazes maiores de catorze anos), foi o intendente da Polícia, então Jerónimo Francisco Lobo, encarregue de diligenciar o acolhimento para as crianças desamparadas quer de Lisboa, quer de Leiria e Ourém, cujo número continuava a aumentar. Perante esta situação, o problema residia no espaço adequado para esse fim, uma vez que as instalações do Castelo de S. Jorge, onde estivera instalada a Casa Pia, tinham

sido, em 1807, transformadas em casernas para os soldados franceses, com o conseqüente desmantelamento da Instituição.

Como único recurso, face à urgência de socorrer o número de crianças desamparadas que era cada vez maior foi escolhido o convento de Nossa Senhora do Desterro, que na época se encontrava quase desocupado pelos seus fundadores, os monges de São Bernardo. Assim, a “moderna” Casa Pia, como passou a ser designada, era inaugurada em 31 de Agosto de 1811. Desta consta o fim a que se destinava a Instituição, que determinava poderem “*entrar todos os menores desamparados, que por ora se podem manter*”.

Deste modo, a Casa Pia recolheu nas suas novas instalações 92 crianças, mas em 1815 já totalizavam, entre órfãos e órfãs, 569 elementos. Contudo, devido à situação vivida na época e à escassez de receitas que eram atribuídas à Instituição, e que tinham prioritariamente de ser distribuídas pelo maior número possível de necessitados, os seus objectivos estiveram aquém dos desenvolvidos aquando da sua criação, limitando-se a sua função exclusivamente à de um “*asilo de crianças pobres, ao passo que a instituição do Castelo foi além disso o núcleo dos estudos científicos em Lisboa*”.

A Casa Pia do Desterro partira do nada, uma vez que não contara sequer com bens pertencentes às anteriores instalações, reduzindo-se o espólio deixado pelos invasores franceses a apenas alguns quadros. Facilmente se compreende que a fase do Desterro, como refere Adérito Tavares, tenha sido um “*período triste*” na vida da Instituição casapiana, um autêntico “*desterro*”. Até a efectivação do liberalismo, iriam decorrer muitos anos de acentuada instabilidade política e precariedade económica, a que a Casa Pia não ficaria livre, pelo que a administração da Instituição foi várias vezes substituída, ficando à mercê da liderança política ora protagonizada pelos liberais, ora pelos absolutistas.

A maioria dos alunos da Instituição, atingida a idade própria, ia frequentar as oficinas da Casa, de molde a aprenderem um ofício que, no Desterro, variava entre os de latoeiro, ferreiro e tecelão, e outros cujo interesse de auto-suficiência indicasse ser conveniente. Fora do Estabelecimento existiam dois colégios, um nas proximidades da Ajuda, onde os alunos aprendiam a arte de calceteiro e de carpinteiro, trabalhando nas obras do vizinho palácio, pelo que auferiam um salário, e outro na Fundação, onde eram ensinados outros ofícios em oficinas do Estado, em troca de alimentação. Havia ainda mestres que voluntariamente aceitavam os alunos da Real Casa Pia para aprendizes de seus ofícios.

Em 1820, é solicitado à Academia Real das Ciências pelo responsável da Casa Pia o então intendente da Polícia Filipe Ferreira de Araújo e Castro, um estudo de apreciação, tendo em vista uma reforma profunda da Instituição que obviasse o seu desenvolvimento. Nesse sentido, a “*Memória*”, como é designado pelo Intendente o referido estudo, deveria ser “*não só uma exposição e projecto literário, mas uma conta oficial e autêntica daquela Administração*”. Daqui resultaria um relatório em que constavam as impressões da



comissão, bem como propostas de melhoramentos susceptíveis de remediar as anomalias detectadas, de forma a permitir o desenvolvimento dos estudos, assim como da organização administrativa da Casa Pia. Como aspectos mais pertinentes da “*Memória*”, contam-se a referência à excessiva população, 805 órfãos de ambos os sexos, distribuída pelos espaços restritos da Real Casa Pia de então, na sua maioria sem luz e sem circulação de ar, sendo sugerida a redução do número de camas por dormitório, números esses que oscilavam entre as oito, dez e mesmo quinze e dezasseis camas, como é o caso do colégio n.º 4 que, contudo, era considerado o melhor dos colégios pela claridade e livre circulação do ar.

A partir de 1824, integrado na política de restrições em que se inseria o recurso à “*aula mútua*”, cessa a frequência dos alunos nos cursos externos, são fechadas algumas oficinas, ficando apenas em funcionamento as que se destinavam à iluminação pública da cidade e as indispensáveis para o fornecimento do próprio Estabelecimento. Quatro anos volvidos, recorria a Casa Pia a uma subscrição pública para fazer face à situação de ruptura em que se encontrava, uma vez que “*aos males antecedentes ajuntara-se agora o do considerável aumento de sua população, que começou a crescer extraordinariamente*”.

À medida que se agravava a situação política e financeira do País, assim se deteriorava a própria estabilidade da Instituição e a qualidade de vida dos asilados, cujo número aumentava indiscriminadamente, por força da miséria pública, mas também das ilegalidades cometidas em consequência de favoritismos, “*que era por esse tempo a norma da pública administração*”, não obedecendo as admissões “*ao antigo preceito estabelecido na Casa Pia de só recolher órfãos. Entravam todas as crianças cujos pais tinham valimento junto dos áulicos do monarca D. Miguel ou os seus sequazes*”. Passados três anos, a população da Casa Pia atingia o número de 1200 asilados, contra os 520 a 540 do ano de 1828, verificando-se um verdadeiro “*empilhamento*”, no dizer do autor com todas as consequências que lhe são inerentes.

A construção da Praça de Touros do Campo de Santana, em 1832, surge, precisamente, como a tentativa do administrador da Casa Pia desde a sua reabertura, António Joaquim dos Santos, de aumentar os rendimentos da Instituição, uma vez que esta gozava, por decreto de D. João VI confirmado por D. Miguel, do privilégio de cobrar uma certa quantia por cada exibição tauromáquica que se realizasse em Lisboa.

Em 1830 é criada a Escola de Veterinária do Salitre, que iria igualmente contar com a frequência de alunos da Casa Pia, em número maioritário, facto que representou um notável progresso no cenário do quase completo aniquilamento dos estudos nacionais. Em 1835 iria ser incorporada no Instituto Agrícola. É ainda de mencionar a criação de uma oficina de litografia que, o período posterior da vida da Instituição, já nos Jerónimos, se transformaria num dos melhores núcleos do ramo na capital.

A instabilidade política vivida em Portugal, sobretudo durante a luta pelo poder entre liberais e absolutistas, teve reflexos bem visíveis no seio da Instituição, também ela dividida ideologicamente entre as duas facções.

As repercussões desta situação far-se-iam sentir nomeadamente a nível da própria administração, ora representada pela figura de um intendente afecto aos conservadores, ora por uma Comissão nomeada pelos liberais, como foi o caso verificado em 1822. Pouco tempo volvido, em 17 de Março de 1823, passava a Casa Pia a designar-se por “*Colégio Constitucional dos Artistas*”. A 7 de Abril do mesmo ano, era extinta a Intendência, passando a Casa Pia para a dependência do Ministério do Reino. Só com a tomada do Poder por D. Miguel a Casa Pia voltaria a ser entregue à Intendência que, entretanto, já tinha ressurgido em Junho do mesmo ano. O período que medeia entre 1824 e 1826, de relativa acalmia política, vai permitir minimizar a situação económica da Instituição e realizar alguns melhoramentos.

António Joaquim dos Santos, em 1828, assume, pela terceira vez, a administração da Casa Pia. Contudo, por força das pressões externas e pela completa desordem em que se encontrava o País, a recuperação era impossível, ficando a Casa Pia no mais completo abandono após a fuga do referido administrador em consequência da entrada das tropas liberais na cidade de Lisboa.

A partir de 1833, “*Novos tempos de grandeza*” sob os “*influxos benéficos da Constituição*”, esperavam, no entanto, a Casa Pia. Em consequência do novo regime em vigor afecto à Carta Constitucional de 1826, a Casa Pia, que não só foi poupada, como ainda foi valorizada e protegida, tendo em conta que “*representava no país o primeiro passo de progresso liberal, mas do progresso mais sólido o que faz elevar o nível intelectual dum povo pela disseminação do ensino*”. Por decreto de 28 de Dezembro de 1833, a Real Casa Pia de Lisboa era oficialmente transferida para o mosteiro dos Jerónimos.

Ao primeiro administrador António Maria Couceiro, não são atribuídos grandes méritos no que toca ao seu mandato, seja pelo estado deplorável em que se encontrava a Instituição, seja pela ausência de perfil adequado à difícil tarefa de reerguer a Real Casa Pia de Lisboa. Apenas o seu substituto, José Ferreira Pinto Basto iria, de facto, fazer jus ao título de reformador a quem se viriam depois juntar os nomes de José Maria Eugénio de Almeida e Francisco Simões Margiochi, homens igualmente enérgicos e determinados, capazes de restituírem à Instituição todo o esplendor dos velhos tempos.

Pinto Basto ficou impotente perante o estado em que tinha encontrado a Casa Pia. Uma Casa Pia exausta, com diminutos rendimentos e elevado número de alunos, do que resultara um elevado montante de dívidas. Por outro lado, apesar da mudança de instalações, o espaço útil continuava a ser reduzido para o número de asilados, uma vez que a população ali existente anteriormente era extremamente reduzida, por se tratar de frades. Entretanto, em consequência de uma visita de D. Pedro, em 1834, à Real Casa Pia, tinha sido promulgado um decreto que previa a sua total reforma. Conforme comenta César da Silva, por “*suas largas vistas*” essa reforma tendia a transformar a Instituição naquilo que fora nos tempos do Castelo — “*a Universidade Plebeia*”. O referido projecto conferia à Casa Pia o estatuto de “*asilo de amparo, e educação,*

para *órfãos desvalidos*” e a capacidade para 1000 órfãos, 600 do sexo masculino e 400 do sexo feminino a quem eram devidos sustento, vestuário, curativo e ensino.

O decreto estabelecia, como condições gerais de acesso ao Estabelecimento, ser órfão de pai e mãe, ou pelo menos de pai, ter de sete a dez anos de idade, atestado de saúde, pobreza e desamparo, autenticado pelo pároco e juiz de paz da respectiva freguesia. A saída dos órfãos coincidia com a conclusão do “*ramo de ensino*” em que estavam matriculados, ou com a idade de dezoito anos, mesmo que não tivessem terminado os estudos. No caso das órfãs, a idade limite era de vinte anos, desde que tivessem parentes a quem serem entregues, embora pudessem sair do Estabelecimento para casar, para criadas de costura, de cozinha ou para companhia de quem as quisesse.

No espaço dos claustros dos Jerónimos, improvisaram-se grandes salões que acolhiam agora os rapazes da Casa Pia, enquanto as raparigas eram alojadas nas celas dos frades, numa superfície reduzida. Vão, pois, constituir as prioridades de Pinto Basto, a adopção de uma melhor alimentação para os alunos, o alargamento das instalações existentes que continuavam a ser a principal causa da persistência das doenças endémicas, a renovação do vestuário e roupas caseiras, cuja lavagem passava a ficar a cargo do próprio Estabelecimento, uma nova farmácia e novas enfermarias “*assoalhadas e muito resguardadas*” de forma de proteger os órfãos enfermos do frio tinham aliás vitimado já alguns dos asilados. Como refere César da Silva, “*o estabelecimento era um verdadeiro hospital*”.

Constavam das aulas em curso as disciplinas de Gramática portuguesa, Ortografia, Inglês, Francês, Geografia, Pintura, Desenho, Litografia, Música, Dança e Esgrima. Funcionavam também no Estabelecimento as chamadas Escolas Gerais, que correspondiam a escolas secundárias já existentes no reinado de D. Maria I e que constituiriam o gérmen dos liceus criados por decretos de 1835 e 1836. Data da mesma altura a incorporação na Casa Pia da escola régia das primeiras letras pertencente à freguesia de Belém, ficando aberta a todas as crianças da paróquia, vindo a fundir-se com a escola de ensino mútuo já existente na instituição.

As escolas da Casa Pia continuavam a ser públicas. O mesmo sistema era previsto para as órfãs que, na opinião do administrador, deveriam oferecer ainda maiores dificuldades, principalmente tratando-se das de maior idade. São então referidos os tanques, as casas de barrela e o prado, construídos para o tratamento das roupas do Estabelecimento, bem como o ensinamento das órfãs por “*lavadeiras de jornal*” contratadas para o efeito. Faz parte desta mesma administração a criação de um Conservatório de Música na Casa Pia, em 1835, em substituição da escola oficial existente no seminário da extinta Igreja Patriarcal. Os alunos porcionistas mantinham-se, existindo agora os chamados “*porcionistas de caridade*”, normalmente alunos oriundos das colónias portuguesas que, por iniciativa do Ministério da Marinha, e colocados na Casa Pia, a troco de uma determinada quantia.

Embora longe de uma grande prosperidade, quando Pinto Basto dá por terminada a sua administração estavam já reunidas as condições necessárias para que o desenvolvimento da Casa Pia fosse irreversível, não obstante a reincidência de momentos de crise, como será o caso da iniciada por volta de 1859. Por sua própria sugestão é nomeada uma comissão para o substituir na gerência, a qual tomaria posse em 1837, ainda que se tivesse mantido no activo até 1838. Quando a comissão tomou posse do cargo, existiam na Casa Pia 525 alunos, 419 alunas, 17 porcionistas de beneficência, 25 surdos e cegos, num total de 986.

Conforme consta dos números acima indicados, fazia já parte dos currículos da Instituição o ensino de surdos e cegos limitando-se este último ao ensino quase exclusivo da música, estando na base da criação da chamada “*banda dos ceguinhos*” que actuava principalmente na praça de touros do Campo de Santana.

Por decreto de Joaquim António de Aguiar datado de 15 de Fevereiro 1834, era integrado nesta Instituição o “*Colégio de Surdos-Mudos e Cegos da Luz*”, criado em 1823 por decisão de D. João VI, a pedido de sua filha D. Isabel Maria. Devido a dificuldades de carácter essencialmente financeiro e pedagógico, o Instituto viria a ser extinto em 1860. No ano de 1905 o referido Instituto, agora apenas destinado a surdos, seria novamente incorporado na Casa Pia de Lisboa, não sem que antes tenham sido registadas várias iniciativas exteriores a este Estabelecimento, mas todas elas de curta duração. Composto por duas secções, a feminina, instalada em Santa Isabel (anteriormente colégio externo da Instituição), e a masculina, no edifício dos Jerónimos, apenas esta última ria permanecer ligada à Casa Pia, após a extinção da primeira entre os anos de 1928 e 1930. Foi da secção masculina que nasceu o Instituto de Surdos-Mudos de Jacob Rodrigues Pereira, cuja evolução iria culminar em 1922, no actual “*Instituto Jacob Rodrigues Pereira*”.

Em 1842, com o derrube da Constituição de 1838 começavam também as dificuldades económicas da Instituição, agravando-se a instabilidade, por força das mudanças introduzidas no regime de administração. De acordo com ordens governamentais era adoptado o regime de provedores, residindo a principal diferença na designação e nas atribuições, agora mais amplas do que as atribuídas à Comissão Administrativa. Em 1859, em consequência das circunstâncias vividas no País e da consecutiva alternância de provedores, a Casa Pia encontrava-se já na eminência de ruptura quando, a convite de Fontes Pereira de Melo, passa a ocupar o lugar de provedor José Maria Eugénio de Almeida, cuja administração é considerada como uma das mais notáveis da história da Instituição. Iniciava-se o segundo período da época de Belém que se prolongaria até 1872.

José Maria Eugénio de Almeida defendia o princípio de que “*a caridade pública acaba no ponto, além do qual cessam os meios necessários para se poder executar*”, razão pela qual começa, logo após a sua tomada de posse, por contestar veementemente o número elevado de órfãos existentes no Estabelecimento. Por outro lado, defendia ainda o princípio de que os orçamentos dos estabelecimentos de caridade pública não se deviam saldar com défice, única forma de evitar uma desorganização ainda mais lastimosa. Em consequência

destas premissas, a reforma de Eugénio de Almeida vai centrar-se, numa primeira fase, na redução do número de alunos, então num total de mil (conforme prescrito pelo decreto de 1835), quando, como ele próprio afirmava, “*em nome das leis da verdade e da humanidade*”, não havia meios para sustentar mais de quinhentos.

Numa segunda fase, Eugénio de Almeida vai preocupar-se com as instalações do mosteiro dos Jerónimos, o qual, destinado de origem para quarenta ou cinquenta monges, não reunia, no seu entender as condições adequadas para “*um grande colégio popular*”. À semelhança do que acontecera no Desterro, também aqui a falta de condições de alojamento é apontada como a causa principal das mais variadas doenças como a tísica, a escrófula e a oftalmia de toda a espécie. Assim, como prioritário, tornava-se necessário reduzir o número dos órfãos de acordo com os recursos económicos disponíveis e a capacidade de ocupação; remover as causas principais da insalubridade do edifício e promover a reconstrução do edifício de molde a adaptá-lo ao fim a que estava destinado.

A opção foi não revogar o decreto de 9 de Maio de 1835 que fixara em mil o número de órfãos da Instituição, mas suspender as admissões e promover com extrema prudência, as saídas voluntárias dos órfãos, alguns dos quais permaneciam indefinidamente no Estabelecimento, matriculados nominalmente nas oficinas e vivendo na maior ociosidade. Para as órfãs nesta situação, cerca de 65, foram encontradas outras alternativas, como a ida para recolhimentos ou conventos, o casamento (para o que recebiam um dote da Casa Pia), o recurso a um subsídio durante cinco anos, para os casos de invalidez, ou mesmo o regresso às respectivas famílias.

Estas medidas terão continuidade no último decénio do século XIX, durante a administração do provedor Simões Margiochi, em que as órfãs num total apenas de 25, continuam a receber uma mensalidade, vivendo 23 junto de suas famílias, enquanto as duas restantes se encontravam no Convento das Oblatas, na Ajuda, limitando-se o internato, a partir desta altura, apenas ao sexo masculino. São ainda realizadas obras no sentido de tornar habitáveis as instalações em que estavam alojados os alunos. Concluídas as obras principais nos colégios e garantidos os requisitos mínimos de habitabilidade, procedia-se à sua reforma educativa, imprimindo-lhe um novo carácter que contemplava a educação física, a educação intelectual e a educação moral religiosa. Assim, a ginástica passa a fazer parte do plano de estudos, é contratado oficialmente, em 1838, o primeiro professor de ginástica da Casa Pia, Herman Roeder e é criado um ginásio na cerca dos Jerónimos, apetrechado com todos os aparelhos necessários para a prática da arte acrobática, o primeiro ginásio de que há conhecimento em Portugal.

Para a sanidade do corpo vão contribuir igualmente os cuidados a ter com a higiene. Conforme consta dos Registos de Regulamentos de 1859, os preceitos de higiene contemplavam medidas minuciosas que abrangiam a separação do vestuário e calçado por cada educando, a mudança regular das roupas de cama, a existência de um lavatório próprio para cada um, melhores e mais frequentes lavagens, incluindo o corte das

unhas e do cabelo à “*escovinha*”, datando da mesma altura a existência de casas de banho e de saneamento básico, o que, para a época podemos considerar uma inovação. Com o mesmo objectivo, a alimentação vai passar a ser “*mais condimentada, mais forte, mais arada, fixada, não pelo arbítrio dos empregados, mas por meio de uma tabela que a administração examinava e aprovava*” —, dando-se carne às crianças cinco vezes por semana, bem como uma merenda para evitar longos intervalos entre o almoço e o jantar.

Como medida preventiva realizavam-se visitas sanitárias que se destinavam a verificar a saúde dos alunos e a detectar as suas moléstias para logo serem atalhadas ou curadas, sem perda de tempo, evitando-se a sua eventual propagação. Em consequência da concretização destas medidas, apenas passíveis de realização para o sexo masculino, foi possível transformar num colégio a enfermaria, agora substituída por uma “*casa de saúde*” destinada apenas a tratar de “*ligeiros incómodos dos alunos*” e a prestar os primeiros socorros.

Após a deliberação do governo de retirar da Casa Pia a “*aula mútua*” e de pô-la apenas ao serviço do concelho de Belém, a administração ficou incumbida de estabelecer as aulas de instrução primária que fossem necessárias para os alunos. Numa primeira fase foram criadas três, com a denominação de cadeiras. Eugénio de Almeida defendia a ideia de que a instrução primária devia ser a instrução própria de uma instituição como a Casa Pia. A reforma dos estudos vai contar com a colaboração do professor José António Simões Raposo, cujas qualidades pedagógicas lhe conferem um carácter de antecipação relativamente à época.

Encarava já a escola de uma forma abrangente, no sentido do desenvolvimento global do indivíduo, entendido como um “*ente físico, moral e intelectual*”, tendo em vista o progresso do ser humano não apenas enquanto homem, mas também enquanto cidadão e trabalhador. Vai propor a criação de uma “*escola moderna, mais humana, mais acomodada às necessidades da vida real*”, uma escola polivalente, capaz de preparar o jovem para a sua inserção na sociedade, proporcionando-lhe vivências diversificadas ao mesmo tempo que aptidões profissionais. Como então afirmava, “*a escola moderna é família, é sociedade, é jardim, é oficina, é campo, é cidade*”. Uma escola que abolia a lição expositiva a favor de uma aula em que o aluno era chamado a participar exercitando a sua inteligência, sendo-lhe dada a oportunidade de partir à descoberta, de forma a tomar posse, por seus próprios meios, do conhecimento. Uma escola cujo professor fosse mais “*artista*” que “*sábio*”, e o aluno tivesse acesso à “*prática*”.

Como não podia deixar de ser a educação moral e religiosa vem em complemento da educação física, do ensino literário e fabril, constando, inclusive, dos mapas dos colégios, a partir de uma portaria de 16 de Janeiro de 1860, a menção a “*todas as circunstâncias que se julgarem necessárias para se conhecer o estado físico e moral do órfão*”, para além dos dados habituais de uma ficha biográfica. A esse ramo da educação era então atribuída a responsabilidade da formação do homem, do cidadão e do cristão. A reforma levada a cabo por Eugénio de Almeida vai englobar para além do ensino, a administração da Instituição. Esta, por sua

vez, vai compreender a regulamentação de admissão de alunos na Instituição, o funcionamento dos colégios, a criação de regulamentos para o pessoal em geral e para as várias dependências como o refeitório, a despensa, a portaria da cerca, as oficinas, e ainda para os serviços médico e bibliotecário, incluindo até o próprio serviço prestado pelo capelão.

Volvidos dezassete anos, por decreto de 8 de Agosto de 1889, ocupa o lugar de provedor da Casa Pia Francisco Simões Margiochi, genro de José Maria Eugénio de Almeida, que vai implementar uma nova reforma pondo em prática a sua comprovada experiência em assuntos administrativos, acrescida das qualidades de trabalho e rectidão de carácter que lhe são atribuídas, bem como a sua propensão para as questões ligadas à educação popular como dera provas através do cargo de secretário da Sociedade das Casas de Asilo da Infância Desvalida, que exercera durante vinte anos.

Como medidas introdutórias, Simões Margiochi vai proibir expressamente os castigos corporais, já regulamentados em pormenor pela Comissão Administrativa em 1850, para o que emite uma portaria em 1889 em que condena o uso da palmatória. Neste sentido, cessa o uso da palmatoada, são inutilizadas todas as palmatórias e são elaborados de imediato os regulamentos de prémios e castigos que passam a ser o suporte da disciplina, sendo posteriormente, em 1892, dissolvida a “*polícia geral*” do Estabelecimento. Através de outra portaria do mesmo ano, é criado um Conselho Escolar em substituição do cargo de “*provisor dos estudos*”, que datava de 1866, alargando assim a todos os professores a participação no projecto global da Escola.

Uma outra portaria, datada de 1889, introduz uma inovação — o ensino de exercícios militares aos alunos, com a formação de batalhões escolares, cujo plano de organização é aprovado em 1892, estando na origem do futuro Curso de Sargentos do exército implementados na Casa Pia a partir de 1903. A partir da mesma data o “*toque de Casa Pia*”, que se fazia ouvir 15 minutos antes da alvorada e do recolher passava a ser feito com cornetas, ficando o toque do sino, destinado apenas a chamamentos de funcionários e das companhias, variando o número de badaladas e o toque a repique, conforme o destinatário.

A reforma de Simões Margiochi vai ser “*profunda, persistente e metódica*”, abrangendo vários sectores, com relevo para o que se prende com o plano de estudos que reorganiza o ensino profissional, anteriormente reduzido por José Maria Eugénio de Almeida. O contexto era outro e tornava-se imperioso acompanhar o desenvolvimento industrial que se fazia então sentir em Portugal. Data de 1894 a criação do curso de Relojoaria, único no País, cuja escola-oficina, a título de ensaio, vai funcionar na rua São João da Mata n.º 113-115, em Lisboa, num palacete alugado para o efeito pela Casa Pia onde coabitavam os alunos e o mestre, um relojoeiro construtor de nome Augusto Justiniano de Araújo, com quem havia sido feito um acordo. Por uma portaria de 1895, é criada igualmente um curso elementar de agricultura, designando-se a respectiva escola por “*escola de agricultura prática*”, cuja aprovação ministerial data de Janeiro de 1896. Ali eram

professados dois cursos, o de agricultura prática, que preparava operários agrícolas e tratadores de animais, e o de jardineiro horticultor com a duração de três e dois anos, respectivamente, estando equiparados aos cursos das escolas práticas de agricultura oficiais.

Durante os 21 anos em que não esteve arrendada, a cerca foi explorada para sustento do internato, à semelhança do que acontecera anteriormente com os frades Jerónimos. A referida escola estava instalada nessa enorme propriedade, no espaço hoje correspondente aos Lares Martins Correia, Maldonado Gonelha e Augusto Poiares, do Colégio de Pina Manique. O curso seria extinto em 1897. O ensino da agricultura seria mais tarde retomado no período republicano, bem como na actualidade através da criação de um curso de Agricultura, Pecuária e Gestão Florestal.

Consta de uma outra portaria de 1889, o carácter obrigatório do ensino da Música cuja recuperação data, no entanto, da vigência de Carlos Maria Eugénio de Almeida (após ter sido excluído do plano de estudos em 1860), para o que contou com o empenho desinteressado do professor primário Joaquim José Branco que à data criou um corpo de música vocal e instrumental.

O mesmo se passou com o teatro que, embora privilegiado por Simões Margiochi através da referida portaria, merecera já especial atenção por parte do seu antecessor que contou, mais uma vez com a dedicação altruísta, neste caso do “*fiel da despensa*” João José da Silva Nunes, fazendo reaparecer em 1887, uma aula que, desde o administrador António Maria Couceiro, cessara completamente. Na sequência do desenvolvimento do teatro, é criada uma orquestra para o seu acompanhamento, bem como uma fanfarra como complemento dos batalhões. Volvidos alguns anos já Simões Margiochi reunia as condições propícias para introduzir as devidas reformas e inovações. É durante a sua administração que, em 1893, se desenvolve na Casa Pia um jogo que viria a transformar-se no “*desporto-rei*”, o futebol.

Após 1898, muitos dos melhores jogadores da Casa Pia, já fora da Instituição, passam a desempenhar papel importante no incremento da modalidade, integrando as equipas dos recém-criados Sport Lisboa, actualmente Sport Lisboa e Benfica, e Sporting Clube de Portugal, em 1904 e 1906, respectivamente. As discussões e a propaganda de ideias políticas ou religiosas eram expressamente proibidas, consoante essa determinação da mesma portaria de Junho de 1894 que criava as referidas conferências. Com as transformações operadas com a reforma de Simões Margiochi, verificou-se um extraordinário progresso que deixava antever um futuro promissor para a Instituição, com o recurso à estatística e ao novo sistema de admissão de órfãos que a partir de 1892 passa a ser efectuado pelo Ministério do Reino, em substituição do regime de concursos que vigorava desde 1860.

Após a implantação da República em 5 Outubro de 1910, um decreto do ministro do Interior da República, Dr. António José de Almeida, de 7 de Março de 1911 põe termo ao regime de provedoria na Casa Pia, sendo



os cargos de provedor e adjunto substituídos por uma direcção cujas competências são emanadas da Direcção Geral da Administração Política e Civil, com o aval do Conselho Superior de Beneficência. A esse propósito, um artigo do jornal *O Século*, publicado em 1911, comenta que “*a mudança de regime levou ali a sua onda transformadora e pouco tempo depois de 5 de Outubro, colocava na direcção dos serviços da Casa Pia um inteligente espírito, médico reputado, o Sr. Dr. António Aurélio da Costa Ferreira*”.

Aurélio da Costa Ferreira manifestava uma opinião idêntica, ao afirmar que “*quer no sistema adoptado no estabelecimento (...), quer em geral, o problema da assistência está muito mal resolvido no nosso país (...). Não se tem feito dela uma força social, aproveitando-a como elemento de progresso, mas quase só como asilo*”. Inspirado na moderna filantropia, Aurélio da Costa Ferreira resolve fazer da Casa Pia “*não um instrumento episodicamente útil, mas totalmente aproveitável aos internados e ao país*”. Assim, leva a efeito o estudo individual dos alunos, avaliando as suas capacidade intelectuais, as suas condições físicas, as suas tendências naturais ou especiais predilecções, procedendo em conformidade, “*pela forma reconhecida mais humana e social*”, isto é, integrando-os “*nos meios próprios ao natural desenvolvimento e aproveitamento destas disposições*”. Conforme explica, o internato, em casos da natureza dos que chegavam à Instituição, só pode ser uma “*fórmula de urgência, nunca uma situação, porque é perigosa (...). Todo o dever de quem conscienciosamente zela pelos desgraçados, é arrancá-los a este internato, pondo-os em contado com a vida, fonte de experiência e de independência, quando nela sejam amparados*”. Por outro lado, impedia-se assim que a Casa Pia continuasse a ser uma “*casa de arrecadação*” que recebia e conservava as crianças até à idade regulamentar de dezoito anos.

Neste contexto, a admissão dos alunos — numa lotação que não devia exceder os oitocentos e que incluía “*os menores indigentes ou em perigo moral, de sete a onze anos de idade incompletos*” — era feita através de anúncio de abertura publicado no Diário do Governo, sendo organizado em três “*classes*”: a de “*internados*”, a de “*subsidiados em estudos*” e em “*aprendizado*”. O segundo caso abrangia os menores cujas famílias eram consideradas “*moralmente capazes*” de os educar e que, por essa razão, não tinham necessidade de ficar no regime de internato, cessando o referido subsídio na idade de catorze anos ou nos casos de provada falta de estudo. Estava ainda prevista a situação de incompetência por parte da pessoa responsável pelo menor o qual, neste caso, podia ser internado.

Os alunos em aprendizado eram alojados no colégio externo da instituição, de nome Santa Isabel, recebendo um salário estímulo cujo montante era fraccionado em parcelas, sendo-lhes se apenas usufruir de 10%. Do restante, 50% revertia para o cofre do Estabelecimento. Os outros 40% eram depositados na Caixa Económica Portuguesa em nome dos alunos, sendo-lhes entregue por ocasião da baixa da matrícula.

A idade limite de estada no Estabelecimento continuou a ser a dos 18 anos, mas os alunos podiam sair antes desde que fosse reconhecida a utilidade para bem do seu futuro. Entretanto, era mantida a coexistência do

internato com o externato e com o sistema de patronato. Dos 10 aos 12 anos, processava-se o ensino primário elementar com trabalhos manuais para “educar o aluno e ainda dar-lhe os primeiros hábitos mecânicos que depois seriam aproveitados na oficina”; dos 2 aos 6, seguia-se o aprendizado duma profissão, continuando-se a educação geral, o qual se fazia no internato porque nem a oficina nem as famílias portuguesas das “classes populares” estavam em condições de acompanhar o ensino profissional duma “sã educação moral”; aos 6 anos, “o rapaz” passava à oficina da cidade, ao exercício de uma profissão como aprendiz, instalando-se no externato ou indo viver com a família, caso esta reunisse as condições para o receber. Existia em qualquer dos casos uma fiscalização feita directamente pelo director para o caso do externato, ou pelos chamados “visitadores”, para o caso dos alunos que passavam a viver com as suas famílias. Finalmente, aos 18 anos, o aluno era “entregue a si mesmo”, não sofrendo então com a mudança, “que não se fez bruscamente, mas sim lentamente e ponderadamente”.

A intenção era acabar com o “depósito” e dar origem a “uma obra que não anula, nem pode anular acção da família”. Assim, era defendida uma instrução intuitiva e prática em que era valorizado o meio exterior entendido aqui não apenas como o meio envolvente em que o aluno vivia, mas também e sobretudo, o meio nacional. É precisamente como elemento activo do chamado “movimento da escola nova” que Aurélio da Costa Ferreira cria um Instituto Médico-Pedagógico na Casa Pia de Lisboa.

A Casa Pia era vista como um “estabelecimento destinado a recolher sustentar educar e instruir menores do sexo masculino, indigentes e desvalidos, e torná-los cidadãos úteis, aptos para, segundo as sua tendências, inteligência e aptidões, angariarem os meios de subsistência”. Como o seu próprio dirigente afirmava, “a Casa Pia é do povo, deve admitir rapazes do povo, educá-los para serem artistas conscientes, profissionais inteligentes”.

Em consonância com estes objectivos, são valorizados diferentes tipos de instrução, cabendo a cada um o desenvolvimento de determinadas competências. À educação e instrução intelectual competia, assim, desenvolver o espírito crítico por meio de exercícios de observação e de experimentação, enquanto que à moral — que segundo a lei devia ser laica —, cabia o desenvolvimento da vontade, da iniciativa e o combate à ociosidade. A educação e instrução cívica, privilegiando a instrução e o exemplo como meios, procurava formar cidadãos cumpridores dos seus deveres e conhecedores dos direitos, firmes nas suas convicções, porém nunca intolerantes. A ociosidade e a cobardia eram tidas como as faltas mais dignas de castigo.

A formação do CPAC<sup>12</sup>, em 1920, deve-se em parte à acção de um grupo de ex-alunos da Casa Pia que em Janeiro do mesmo ano havia fundado a revista Foot-ball. O plano do Clube seria, porém, delineado por Alfredo Soares que, como refere Viriato Camilo, “demonstra, mais do que a vontade de alcançar vitórias, um forte empenhamento em que os casapianos estivessem no desporto tal como na vida — com dignidade”.

---

<sup>12</sup> CPAC – Casa Pia Atlético Clube.

Alfredo Soares acumulava com o cargo de vice-director do Estabelecimento o de presidente da Direcção do CPAC, realidade de que não se consegue dissociar antes transpondo para o Clube a máxima que o norteava de bem servir a pátria, através de *“ordem e trabalho”*. Estava então convicto de que o CPAC podia ser uma *“obra grandiosa, extraordinária”* uma vez que estavam reunidas as condições excepcionais para torná-lo *“um centro poderoso de actividade desportiva”*; o resto, dependia apenas de *“muito trabalho”* e de uma *“disciplina inteligente e voluntária”*, aliada a uma *“sábia organização desportiva”*.

É como elemento activo desse movimento que Aurélio da Costa Ferreira, ao empreender uma maior dinâmica à prática desportiva, organizando estruturas associativas que pudessem dar resposta às necessidades dos alunos nos períodos extracurriculares, não se esquece dos exercícios de ginástica respiratória para os *“surdos-mudos”*, que passam a fazer parte do programa escolar destes alunos a partir de 1913.

Com o método da *“pedagogia científica”*, inserido no *“movimento da escola nova”*, pretendia-se *“fazer do ensino algo mais do que o meio através do qual os indivíduos se habituavam às rotinas sociais. Em primeiro lugar tratava-se de estudar a criança, o meio em que vivia, a sua capacidade mental, através de inquéritos e testes e do seu tratamento estatístico. Este estudo forneceria aos educadores os meios de preparar as crianças para as suas funções na sociedade futura”*. Há a preocupação constante para tentar descobrir as causas dos problemas, bem como promover uma análise cuidada da evolução de cada caso, de modo a verificar se a terapia aplicada é a mais adequada para cada situação.

Em Março de 1911, quando a direcção de Aurélio da Costa Ferreira tomou conta do estabelecimento, encontrou no internato um *“não pequeno número de anormais médios e pedagógicos”*, que tinham, na sua maioria, transitado para a Casa Pia em 1906, vindos dos extintos asilos municipais e constituindo, pela sua desinquietação e retardamento, grande obstáculo ao regular andamento do ensino nas aulas. Por isso, foi projectada a sua transferência para local onde não provocassem perturbações e fossem ensinados, graças a *“cuidados especiais”*, de modo a *“aproveitar as faculdades que neles fossem susceptíveis de aproveitamento”*.

Com o objectivo de um melhor enquadramento e educação daqueles que maiores dificuldades físicas e intelectuais apresentavam, Aurélio da Costa Ferreira propôs ainda a criação de uma Colónia Agrícola que se tornasse numa instituição destinada à educação de *“anormais pedagógicos”*, na concretização das suas preocupações anteriormente enunciadas. A 5 de Outubro de 1912, era inaugurada a Colónia Agrícola de São Bernardino, sob a regência de César da Silva, contando com 35 menores em regime de internato, escolhidos entre aqueles que mais careciam e que eram considerados incapazes de receber um ensino literário por serem *“turbulentos ou inconstantes, apáticos ou asténicos”*.

Devido ao afastamento destes alunos da Casa Mãe a disciplina melhorou e os progressos dos 122 restantes alunos foram maiores. Da mesma forma, os alunos da Colónia Agrícola, “*de começo remissos e insofridos*”, começaram a dar indícios de melhoria, dedicando-se “*com boa vontade aos trabalhos que constam da aprendizagem de diversos ofícios e de trabalhos rurais na cerca anexa ao edifício*”. Aos alunos mais sossegados e com idade de começar uma aprendizagem era-lhes possibilitado ensino profissional, afastando-os daqueles que ainda se encontravam apenas numa fase de educação.

Em 1916, perante a eminência da entrada de Portugal na Grande Guerra, é intensificada na Casa Pia a instrução de sargentos, sendo dada preferência aos seus alunos na admissão à Escola de Guerra, tendo os mesmos vindo a participar com um batalhão escolar e alunos do Curso de Sargentos. Ainda durante a direcção de Aurélio da Costa Ferreira e pelo facto de o País se encontrar num “*estado de guerra*”, foram realçados nas aulas os valores nacionais, preparando os alunos para a situação de futuros combatentes, a fim de transmitir a todos calma, serenidade e disciplina.

A instabilidade nacional provocada pela I Guerra Mundial afectou directamente a Casa Pia de Lisboa, não só pelo facto de nela existir o Curso de Sargentos, mas também porque levou a restrições económicas, à diminuição do tempo de instrução dos alunos para que pudessem realizar os exames finais mais cedo, entrando de seguida no serviço militar e à adaptação a uma nova realidade constituída pelo regresso de mutilados. Apesar das dificuldades financeiras, a Casa Pia disponibiliza alguns meios para ajudar a “*patriótica campanha*”, nomeadamente uma parte das instalações para alojamento de 600 praças, a banda e a classe de ginástica para espectáculos de angariação de fundos para apoio às famílias dos mutilados, em colaboração com a Cruzada das Mulheres Portuguesas, e ainda coloca os seus pupilos à disposição do governo para “*auxiliarem ou desempenharem serviços públicos, compatíveis com a sua idade e a sua preparação, em que por motivo de mobilização, se venha a dar falta de pessoal*”.

Com o mesmo intuito de ajuda, a Casa Pia permite aos mestres e professores a leccionação em cursos para os mutilados ou estropiados, de modo a fornecer-lhes educação, instrução e aprendizagem de um ofício compatível com a nova situação. Também neste caso o apoio é feito em colaboração directa com a Cruzada das Mulheres, através do ensino aos mutilados dos membros inferiores de modo a poderem ser empregados de escritório, alfaiates ou marceneiros, enquanto aos que ficaram surdos era ensinado a ler nos lábios.

A 29 de Julho de 1922 é nomeado director o antigo subdirector Alfredo Soares que se reforma em 1929, sendo então nomeado o tenente-coronel Câmara Leme que comandara o batalhão escolar na Flandres. Entretanto, a Casa Pia como que “*hiberna*” sob a máxima elitista do Estado Novo segundo a qual “*se todos souberem ler e escrever, a instrução desvaloriza-se*”. Num regime em que apenas os mais aptos e mais fortes estão preparados para o prosseguimento de estudos, a Instituição afasta-se da filosofia que fizera dela, desde a sua origem, uma verdadeira “*Universidade plebeia*”. Casa Pia de Lisboa é na actualidade uma instituição

destinada “ao acolhimento, educação, ensino e reintegração social de crianças e de jovens sem apoio familiar normal ou em risco de exclusão social”. Ao mesmo tempo que prepara os jovens para a sua integração social fomenta “a destreza de mãos tanto quanto a inteligência, o desenvolvimento físico tanto quanto a formação espiritual, moral e religiosa, os valores da solidariedade tanto quanto os da cultura, da ecologia ou do desporto”.

Com a evolução da sociedade a Instituição foi-se adaptando e alterando as suas estruturas. “E, porque assim é, as necessidades de internamento também já não são as mesmas. Os alunos internos são em menor número e deixaram de viver nas grandes camaratas de 60 ou 70 alunos para viverem em lares com dimensões familiares, e onde é possível uma educação personalizada”. A 31 de Dezembro de 1942 o decreto n.º 32613 integra na Casa Pia um conjunto de asilos de Lisboa e com ele termina oficialmente o regime de directores. Repõe-se o regime de Provedoria e é feita a reforma da Instituição segundo a estrutura que ainda hoje vigora.

A educação integral dos jovens e as constantes preocupações de manter os educandos ocupados em actividades extracurriculares de seu interesse fizeram com que na Lei Orgânica, em vigor desde 1985, fosse apontado como dever dos educadores “evitar a ociosidade dos educandos, despertando-lhes o interesse pelas diversas formas de actividade intelectual e manual”. Nesta perspectiva, existem as mais variadas formas de ocupação dos tempos livres (expressão visual, expressão corporal e artística, expressão musical e desporto) que permitem aos jovens optar entre 34 actividades diferentes.

Para desenvolver todas estas componentes da educação, a Casa Pia de Lisboa conta com um diversificado e numeroso grupo de profissionais nas diversas áreas, que englobam os serviços administrativos, os serviços médicos e religiosos, o ensino e educação, o serviço social e o de psicologia, a manutenção e vigilância, a alimentação e higiene, entre outros, num total que ultrapassa os mil funcionários. Em termos físicos, a Instituição integra, para além dos Lares, oito Colégios: Pina Manique, D. Maria Pia, Instituto Jacob Rodrigues Pereira, Santa Clara, Santa Catarina, Nuno Álvares, Nossa Senhora da Conceição e António Aurélio da Costa Ferreira. Cada Colégio inclui vários edifícios com valências próprias, como sejam os lares/residência, as aulas, as oficinas, os refeitórios, os armazéns, os espaços desportivos, recreativos e culturais, os gabinetes técnicos e as secretarias, entre outros.

Fazem ainda parte da CPL, com estabelecimentos integrados: Escola Agrícola Francisco Margiochi; o CEAS – Centro Educativo e de Apoio Social; Centro Cultural Casapiano. As Instituições Casapianas são: Associação de Trabalhadores da Casa Pia de Lisboa; Associação Casapiana de Solidariedade; União de Alunos; Conselho de Ex-Alunos; Casa Pia Atlético Clube – Ateneu Casapiano. Para além dos colégios situados em Lisboa, outras “pequenas instalações completam as estruturas físicas da Casa Pia que vão desde o Estoril ao Algueirão, de Chelas a Alcanena, Colares à Lourinhã”.

No seguimento de todas as iniciativas anteriormente promovidas e no que respeita à música, actualmente, para além das aulas que fazem parte do plano de estudos dos 1.º e 2º Ciclos do Ensino Básico, existem coros, bandas, conjunto de metais, orquestra e conjuntos de instrumentos de arco e de sopro que actuam nas comemorações oficiais da Casa Pia de Lisboa, sendo também muito requisitados para actuações em actos públicos no exterior da Instituição. O suporte financeiro que permite concretizar um projecto desta dimensão implica o recurso a somas avultadas, que têm as mais variadas procedências e que englobam as receitas próprias (como são os casos da Praça de Touros do Campo Pequeno ou do Bingo das Amoreiras), as doações e legados, bem como as verbas da Segurança Social e apoios comunitários.

Em 2002 com a eclosão para a opinião pública, através da Comunicação Social, da existência de abuso sexual praticados sobre menores tutelados pela instituição, em regime de internato, esta sofreu um duro golpe que levou a várias mudanças, como foi o caso da imediata substituição do Provedor e dos Provedores Adjuntos, tendo sido nomeada para o cargo, pela primeira vez na história da instituição, uma figura do sexo feminino: Dr.ª Catalina Pestana. Em 2003 o Ministério da Segurança Social e do Trabalho, constituiu o Conselho Técnico-científico (CTC), para analisar o estado em que se encontrava a instituição.

Importa agora invocar algumas razões para a denominada “crise” instaurada na CPL, tendo como pano de fundo a obra “*Um Projecto de Esperança*” produzida pelo CTC da CPL. Desta forma., enunciamos algumas características da macro-instituição ao nível quantitativo e qualitativo. Segundo Carneiro *et al.* (2005), de acordo com um estudo solicitado pelo CTC à organização McKinsey & Company, o número de utentes dos serviços da CPL aumentou para o dobro entre os anos de 1983 (2499 utentes) e 2003 (5480 utentes). Em 2003 a população-utente distribui-se pelo regime de semi-internato (3942) e pelo regime de internato (501). No ano de 2003 a população-utente a estudar em estabelecimentos da CPL reparte-se da seguinte forma:

- 349 crianças frequentam a educação pré-escolar;
- 854 alunos cursam o ensino regular;
- 2075 estudam no ensino técnico-profissional.

Os lares que acolhem as crianças e os adolescentes na CPL são 31. São em número de 20 os lares situados dentro dos colégios (intramuros); 11 lares situam-se fora dos colégios (extramuros), mas dependentes destes. A média de educandos por lar é de 20,4, sendo a idade média os 13,5 anos e o *ratio* educando por educador de 3,8. Os lares da CPL têm, genericamente, um número muito elevado de educandos, comparativamente às instituições estrangeiras congéneres. Os educandos acolhidos nos lares frequentam, na sua maioria (53%), as aulas nos colégios da CPL em que os lares estão instalados. À altura do estudo, a CPL integrava 10 estabelecimentos de educação e formação com regime de semi-internato:

- Colégio de Pina Manique – 1604 alunos;
- Colégio de D. Maria Pia – 770 educandos;
- Colégio Nuno Alvares Pereira – 589 alunos;

- Colégio de Nossa Senhora da Conceição – 467 alunos;
- Colégio de Santa Clara – 373 alunos;
- Instituto Jacob Rodrigues Pereira, bilingue (línguas gestual e falada), especialmente vocacionado para a educação de surdos – 341 utentes;
- Escola Agrícola Francisco Margiochi (Quinta de Arrife. Alcanede, Santarém) – 107 alunos;
- Colégio de Santa Catarina – 78 utentes;
- Colégio António Aurélio Costa Ferreira, com 29 alunos surdocegos;
- Centro Educativo de Acção Social, num bairro social no Monte da Caparica (Almada), com 102 utentes, apenas de ensino pré-escolar.

As instituições além-fronteiras que recebem o mesmo tipo de população e que têm missão análoga apresentam uma dimensão média de 500 alunos por colégio. Assim, o Colégio de Pina Manique e o Colégio de D. Maria Pia têm valores bastante superiores (1604 e 770). A educação pré-escolar existe em quase todos os colégios da CPL. O ensino técnico-profissional tem idêntica repartição, envolvendo 43 cursos distribuídos por três níveis de qualificação:

- O nível I (para alunos com o mínimo de 14 anos e frequência do 6.º ano) compreende 87 alunos;
- O nível II (para alunos com o 2.º ciclo ou equivalente) abarca 1227 alunos;
- O nível III (para adolescentes com o 3.º ciclo ou equivalente) abrange 761 alunos.

Quanto ao aproveitamento escolar dos estudantes, as taxas de sucesso escolar tocam os 79% entre os internos e os 84% entre os semi-externos. As taxas de insucesso são mais altas entre os alunos internos no 1.º ciclo do ensino básico. Em relação ao ensino técnico-profissional, o insucesso é mais elevado no nível I, abrangendo 32% do universo, menos gravoso no nível II, com 22%, e ainda menos no nível III, com 18%. Em geral, neste mesmo tipo de ensino, os alunos em internato manifestam um rendimento escolar inferior aos restantes.

A CPL disponibiliza também outras respostas, directa ou indirectamente interligadas com o aspecto da educação, designadamente:

- Ensino/apoio a 101 surdos e a surdocegos adultos;
- Alfabetização a 55 adultos;
- Apoio a 174 pessoas e famílias em situação de risco ou de efectiva exclusão social;
- Bolsas e subsídios de estudo a 70 ex-externos para acesso a ensino universitário.

A CPL também presta apoio a utentes do Bairro Social da Urbanização de Nossa Senhora da Conceição, no Monte da Caparica (Almada). Em relação aos colaboradores da CPL, estes são cerca de 1400 e têm as seguintes características genéricas:

- 65% estão dedicados à actividade educativa, como docentes (648), educadores de juventude e monitores de formação (227) e técnicos de educação (83).

- Os restantes colaboradores são técnicos superiores, auxiliares e administrativos.
- 75% dos colaboradores são pessoal altamente qualificado, professores e técnicos;
- 50% detêm formação ao nível do ensino superior;
- 21% são administrativos e auxiliares.

A CPL tem receitas superiores a 43 milhões de euros, sendo financiada em cerca de 93% por fundos estatais. As despesas com o pessoal figuram cerca de 65% dos custos operacionais, tendo-se assistido a um crescimento significativo em 2004, mormente para fazer face ao reforço de educadores nos lares. Os investimentos rondam os três milhões de euros por ano. A CPL detém um amplo agregado de imóveis de utilização própria (25 propriedades/edifícios onde estão instalados nove colégios, 14 lares, a Provedoria e a Urbanização de Nossa Senhora da Conceição) e ainda outro agrupado em arrendamento social (Urbanização do Monte da Caparica) e comercial (ex. Praça de Touros do Campo Pequeno). De um ponto de vista qualitativo, a empresa McKinsey & Company, chegou às seguintes conclusões relativas às potencialidades da CPL, como nos demonstra o quadro 6:

<b>Forças</b>	<b>Ameaças</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empenho e sentido de pertença dos recursos humanos</li> <li>• Suficientes recursos financeiros e património</li> <li>• Abrangência da formação</li> <li>• Instalações e meios aparentemente adequados</li> <li>• Solidez na relação entre educandos</li> <li>• Grande qualidade de alguns formadores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imagem negativa constantemente veiculada pelos meios de comunicação social</li> <li>• Desadequação do enquadramento legal da CPL                         <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Na sua lei orgânica</li> <li>○ No tratamento judiciário dos jovens em risco de marginalidade</li> </ul> </li> </ul>
<b>Fraquezas</b>	<b>Oportunidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização familiar e centralizadora</li> <li>• Lei orgânica e estrutura administrativa desadequadas</li> <li>• Falta de estratégias de políticas sociais e educativas</li> <li>• Desadequação dos cursos</li> <li>• Massificação e limitação do âmbito do semi-internato</li> <li>• Deficiências quantitativas e qualitativas dos recursos humanos</li> <li>• Inexistência de auditoria interna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibilidade dos responsáveis políticos para encontrar soluções para a situação de crise actual</li> <li>• Consciência social crescente em relação aos objectivos da CPL</li> <li>• Oportunidade do actual momento para mobilizar a sociedade civil</li> </ul>

**Quadro 6**

Diz-nos Carneiro *et al.* (2005), que a reforma protagonizada pelo 11.º Provedor, Braga Paixão (1940-1942), ao concentrar na CPL todos os estabelecimentos de educação e assistência de Lisboa dependentes da Direcção-Geral da Assistência, que passaram a ser secções da Casa Pia, viabilizou uma subida ingovernável de alunos. Com efeito “*O autoritarismo do regime salazarista (...) entra e enraíza-se dentro desta instituição tentacular, com uma gestão centralizada, burocrática, distante das crianças e do seu quotidiano, muito longe das teorias e da prática de um Aurélio da Costa Ferreira. Os próprios directores de cada uma*



*das "secções" (...) dispunham de pouca autonomia, tendo que submeter à Provedoria praticamente todas as medidas e decisões, quer administrativas quer pedagógicas. (...) Nas décadas finais do Estado Novo (50 e 60), a Casa Pia de Lisboa reforçou esta tendência e a Instituição atravessou um período cinzento, sem chama, com as crianças e jovens sofrendo algumas privações” (op. cit. Tavares, 2004).*

Na década de 1970 considera-se que existe uma perigosa massificação do internato, desmotivadora da intervenção mesmo dos técnicos mais empenhados (Marvão e Coelho, 2000). Esta crise, que se arrastou a partir das décadas de 70 e 80, nasceu, de acordo com Carneiro *et al.* (2005), de: “(i) *défice de lideranças superiores e intermédias, que terá permitido a instalação, sobretudo nos internatos, de um ambiente de liberdade sem responsabilidade;* (ii) *perda, por parte dos vários sectores da instituição, da mística casapiana;* (iii) *as dimensões de uma instituição tentacular, com vários colégios e milhares de alunos, muitos dos quais podiam frequentar escolas comuns ou, pela sua problemática, ser integrados noutras instituições, especializadas.*” Assim, “*ao grande peso das chefias intermédias e a ausência de autonomia das direcções dos colégios*” (Carneiro, *et al.*, 2005), congrega-se “*o carácter demasiado centralizador das chefias de topo, isto é, da própria Provedoria*” (op. cit. Tavares, 2004).

O estudo efectuado pela estrutura McKinsey & Company (2004), para o CTC conclui:

- Há uma ténue eficiência da CPL na reinserção das crianças/jovens pode estar ligada a três condições:
  - A localização dos lares intramuros;
  - A excessiva dimensão dos lares;
  - A não-promoção da coordenação de esforços entre os vários mediadores da parte do sistema de acompanhamento de cada criança pela CPL;
- Existe uma reduzida eficácia da CPL no âmbito do ensino a qual pode ser determinada por dois ângulos:
  - Algum grau de desordenação entre os cursos ministrados e a empregabilidade, uma vez que as áreas de maior grandeza na CPL correspondem a taxas de empregabilidade medianas;
  - A desmesurada dimensão dos colégios, superior, nos maiores, a todas as referências nacionais e/ou internacionais;
- O sistema organizativo da CPL tem potencial para ser aperfeiçoado devido a três causas:
  - Existe um excessivo grau de reporte dos colégios à Provedoria (10 equipamentos);
  - Os processos horizontais de administração da instituição necessitam de delimitação de liderança/gestão;
  - O semi-internato e o internato são geridos contemporaneamente pelos directores de cada colégio, apesar de se tratar de actividades muito distintas;
- Os principais processos horizontais de gestão da CPL apresentam necessidades sérias ou, em alguns casos, são, inclusivamente, inexistentes:
  - O processo de planeamento não é acompanhado pelo estabelecimento de objectivos de médio prazo;

- O processo de gestão orçamental não inclui mecanismos de controlo das despesas que são da responsabilidade dos colégios;
- O processo de auditoria interna é inexistente (apesar de referido na Lei Orgânica);
- A instituição tem sentido dificuldades na contratação de pessoal qualificado (docente e não docente) e na retenção de docentes (elevada rotatividade). Carneiro, *et al.*, 2005.

Segundo a McKinsey (2004), em confrontação com semelhantes estrangeiras, a CPL apresenta-se desfavorecida relativamente a: “(i) dimensões, quer a global e a de algumas das unidades, quer quanto à lotação dos lares para internos; (ii) a predominante localização destas unidades residenciais dentro do espaço físico dos próprios colégios, e não no seio comunitário comum; (iii) o elevado rácio utente/educador.” Carneiro, *et al.*, 2005.

A Casa Pia de hoje é, incontestavelmente, uma escola moderna, actualizada, vanguardista em vários domínios: curricular pedagógico, didáctico, humano. A Casa Pia de Lisboa vive uma das épocas mais fecundas da sua já longa história. Nos seus diferentes colégios, em instalações modernas e funcionais, a Instituição Casapiana proporciona uma formação completa a mais de quatro milhares de crianças e jovens, desde a educação infantil ao 12.º Ano. Prosseguindo uma tradição secular, os ensinamentos técnico-profissional (com 44 cursos diferentes), artístico e musical, bem como a prática desportiva, continuam a ocupar um lugar central na estrutura curricular da Casa Pia.

A Instituição alargou o leque da oferta educativa como melhorar a qualidade dessa oferta. Entre os mais recentes colégios da Casa Pia contam-se a Escola Agrícola Francisco Margiochi e o Colégio António Aurélio da Costa Ferreira, para crianças surdocegas. A inovação pedagógica e o pioneirismo educativo da Instituição Casapiana constituíram sempre uma questão nuclear, uma autêntica “*marca recorrente*”, ao longo de toda a sua existência. A fundação da Casa Pia, por Diogo Inácio de Pina Manique, insere-se no filantropismo iluminista característico do século XVI europeu. É neste panorama cultural que devemos inserir o esforço desenvolvido pelos estrangeirados portugueses a favor da modernização do País. Tal como Pombal, também Pina Manique foi sensível às propostas reformistas dos estrangeirados. Formado nos parâmetros da pedagogia oratoriana, Pina Manique acreditava nas virtualidades da instrução como forma de libertação do homem.

É este o contexto em que se processa a formação intelectual de Pina Manique, que frequentou o Colégio dos Oratorianos em meados do século XVIII. Não foi, certamente, por acaso que, em 1780, quando fundou a Real Casa Pia de Lisboa, Pina Manique entregou a organização pedagógica da Instituição a outro antigo aluno dos Oratorianos, José Anastácio da Cunha. A Casa Pia de Lisboa foi pioneira em algumas áreas educativas, particularmente no que respeita ao ensino técnico-profissional. Na verdade, encontramos sempre, em todas as fases da já longa história da Instituição Casapiana, estruturas curriculares em que os ensinamentos oficial e

técnico-profissional se acham presentes. A Casa Pia de Lisboa, na época em que esteve instalada no Castelo de S. Jorge (1780-1807), viveu uma das fases mais pujantes da sua existência.

Desde a primeira hora, como podemos verificar através do plano de estudos elaborado por José Anastácio da Cunha que a obra de Pina Manique se mostrava ambiciosa nos seus objectivos e inovadora na sua prática: incluía cadeiras como Matemática Pura, Mecânica e Óptica, Astronomia, Geometria, Física Experimental, Química e Farmácia. Mais tarde, seriam também criados cursos práticos profissionais e introduzido o estudo de matérias como a Anatomia, o Desenho do Nu, Comércio e línguas estrangeiras (Francês, Inglês e Alemão, este leccionado pela primeira vez em Portugal).

Sendo a Casa Pia um estabelecimento de recuperação e de reinserção social (para usar uma linguagem dos nossos dias), procurou dar aos jovens e mesmo aos adultos que, nos primeiros tempos, lhe eram entregues, uma formação profissional que os tornasse aptos para enfrentar o mundo do trabalho. Em 1793, treze anos depois da fundação, a Casa Pia albergava mais de um milhar de pessoas. Para além dos alunos que frequentavam, nos edifícios do Castelo, os cursos e matérias curriculares já referidos, havia 59 alunos a frequentar a Universidade de Coimbra, dez alunos no Colégio das Belas Artes da Casa Pia em Roma e sete a estudar Obstetrícia em Copenhaga e Edimburgo. O ensino oficial incluía fiação e tecelagem de linho e de algodão, cordoaria, fabrico de lonas, brins e meias, bem como a aprendizagem dos ofícios de alfaiate e sapateiro.

Não se tratava ainda, como é óbvio, de um verdadeiro ensino técnico-profissional, teórico-prático, com uma estrutura curricular coerente e especializada. Não passava, nalguns casos, de formação de mão-de-obra especializada. Era, todavia, o embrião, a sessenta anos de distância, daquilo que os reformadores dos meados do século XIX viriam a fazer.

Não foi apenas no domínio oficial que o pioneirismo pedagógico da Casa Pia do Castelo se fez sentir. Detecta-se a influência das correntes iluministas, particularmente das concepções pedagógicas que Jean-Jacques Rousseau explanou no *Émile*, quando se recusam os castigos físicos: “*A razão, a experiência e o exemplo das mais modernas e melhores Escolas reprovam todo o castigo corporal, como tão bem todo o castigo que humilha demaziadamente e envilece.*” São igualmente visíveis, neste verdadeiro “*Regulamento Interno*” da Casa Pia do Castelo, as influências dos estrangeirados, sobretudo de Luís António Verney, como por exemplo quando José Anastácio recomenda que se deve «*explicar e mostrar frequentemente [alunos] em que consiste a verdadeira nobreza.*» (Verney escrevera que «*os homens cultos e virtuosos é que são verdadeiramente nobres*»).

Outra inovação, autenticamente “*revolucionária*” para a época, é a criação, na Casa Pia, de uma espécie de conselho escolar cujas normas de funcionamento revelam uma razoável “*democraticidade*”: “*O Inspector e*

*Lentes se ajuntarão uma vez por mes para conferirem sobre o que se fizer necessario e se julgar util. [...] Qual quer membro da Junta proporá livremente o que o seu zelo do bem publico lhe ditar e livremente impugnará as propostas alheias. (...) Havendo discrepância de votos, dará cada membro o seu voto por escrito, corroborando as razões em que se estribo, e o Senhor Intendente decidirá.”*

O total de crianças do sexo masculino (as únicas referidas nesta “*Relação*”) é de 505. A estas haveria que juntar as órfãs do Recolhimento de Santa Isabel (que, nesta altura, teria uma população próxima das 300 raparigas). Em Novembro de 1836, foi nomeada por Passos Manuel uma nova administração, que iria proceder à urgente reforma da Instituição. Foi então empossado como administrador o primeiro dos grandes reformadores de cuja acção a Casa Pia beneficiaria no século XIX – José Ferreira Pinto Basto, amigo pessoal de Passos Manuel, abastado negociante e capitalista, fundador da fábrica de cerâmica da Vista Alegre. Era um homem empreendedor, verdadeiro filantropo, a quem a Casa Pia ficou a dever uma reforma enérgica, que a aproximaria da Escola inovadora criada por Pina Manique. Graças ao impulso de Pinto Basto, a Casa Pia ultrapassou o ponto de não-retorno, transformando-se numa verdadeira instituição nacional. A sua acção à frente da Casa Pia caracterizou-se por um extraordinário dinamismo. Estabeleceu um regime alimentar abundante e sadio, chegando a criar uma padaria e um matadouro dentro da instituição. Vestiu dignamente os alunos, restabeleceu a farmácia, construiu novos edifícios, incluindo enfermarias e, por fim, procedeu à indispensável reforma pedagógica.

Reorganizaram-se os “*estudos gerais*”, o equivalente ao actual ensino básico e secundário (primeiras letras, Latim, Grego, Filosofia, Retórica, Matemática, etc.). O objectivo de Pinto Basto era transformar a Casa Pia num dos melhores estabelecimentos de ensino da Europa. Queria fazer com o barro vivo que eram as crianças da Casa Pia uma cerâmica ainda mais preciosa que a da Vista Alegre. Prosseguindo uma tradição que vinha já do tempo da Casa Pia do Castelo, foram também criadas aulas de Música e oficinas, como as de alfaiate, sapateiro, ferreiro, latoeiro, etc., o que confirmava a vocação pioneira da Instituição no domínio do ensino profissional. Em 1839, ano da morte de Pinto Basto, dos 500 alunos existentes, frequentavam o ensino profissional 149. Quanto às 427 alunas (as “*órfãs*”), 321 aprendiam, para além da Leitura, Escrita, Desenho e Música, um dos seguintes ofícios: costureira, sapateira, engomadeira, fiandeira, tecedeira, cozinheira.

Foi igualmente reatada a tradição casapiana da fiação e tecelagem da lã, do linho e do algodão, produzindo-se tecidos para uso da própria Casa e para venda. Finalmente, foi no tempo de Pinto Basto que se introduziu na Casa Pia a arte de Gutenberg. O ensino da tipografia, então iniciado, permaneceria na Instituição até à morte natural desta arte e à sua substituição pelas modernas tecnologias informáticas de composição e de impressão. Em 1859 abriu-se um novo ciclo na vida da Instituição. Os ventos “*regeneradores*” fizeram-se sentir com a administração de José Maria Eugénio de Almeida (1859-1872), cujo mandato à frente dos destinos da Instituição inaugurou uma autêntica “*dinastia*” familiar. Na verdade, após o seu falecimento, em 1872,

sucedeu-lhe no cargo o filho Carlos Maria Eugénio de Almeida (1872-1889) e, em seguida, o genro Francisco Simões Margiochi (1889-1897). Eugénio de Almeida foi o «regenerador» da Casa Pia.

A reforma curricular procurou harmonizar o ensino que se prestava na Casa Pia com aquele que as restantes escolas do País ofereciam. No que diz respeito ao ensino oficial, Eugénio de Almeida foi draconiano. Mandou encerrar, pura e simplesmente, a maioria das oficinas que existiam nos Jerónimos, cuja degradação se tinha acentuado (conservou apenas as de canteiro, alfaiate e funileiro). Uma das decisões tomadas por Eugénio de Almeida foi a de encaminhar alguns alunos para o Instituto Industrial de Lisboa ou para oficinas externas, pagando um subsídio aos respectivos mestres.

O recrutamento dos mestres que recebiam na sua oficina os alunos da Casa Pia era feito com muito cuidado. Segundo o *Livro de Registo dos Alunos Aprendizizes Fora do Estabelecimento*, relativo ao ano de 1854, os candidatos deviam comparecer na Provedoria munidos de “*atestado de boa conducta passado pelo Parocho da respectiva Freguezia*”, tomando como aprendiz um aluno da Casa Pia e “*obrigando-se a bem ensiná-lo no seu mister a sustentá-lo, vesti-lo e calçá-lo, a tratá-lo nas enfermidades que em pouco tempo forem curáveis, e a dar-lhe um vestuário completo no fim da aprendizagem*”. O mestre é também obrigado a velar pelo cumprimento dos preceitos religiosos por parte do seu aprendiz e compromete-se igualmente a comunicar à Casa Pia todos os problemas de comportamento.

O novo administrador Carlos Eugénio de Almeida, não só continuou o projecto de ampliação dos espaços físicos da Casa Pia como procurou dinamizar as reformas pedagógicas iniciadas por seu pai. Nos anos seguintes, o prestígio da Instituição consolidou-se. Como diz César da Silva, “*os alunos eram disputados vivamente por mestres d’offícios e commerciantes, porque a solida instrução com que sahiam do estabelecimento, e a educação esmerada que recebiam, os tornavam preferiveis a todos os outros rapazes.*” Para o reforço deste prestígio muito contribuíram alguns professores, entre os quais se destacam dois: Alfredo Soares e José António Simões Raposo. Alfredo Soares dedicou praticamente toda a sua vida à Casa Pia: foi aluno (1878-1886), professor (1889-1901), subdirector (1898-1922) e director (em substituição de António Aurélio da Costa Ferreira, quando este se suicidou, em 1922). Quanto a Simões Raposo, foi também subdirector da Instituição, para além de reformador do Ensino Primário casapiano e nacional. A sua dedicação à causa do ensino das primeiras letras só encontra paralelo na de João de Deus, o autor da *Cartilha Maternal*.

Em Agosto de 1889, foi nomeado administrador da Real Casa Pia de Lisboa Francisco Simões Margiochi. Exerceu uma gestão pragmática e dinâmica, mostrando-se um digno continuador de José Maria Eugénio de Almeida. Agrónomo, autarca e par do Reino, Margiochi soube imprimir à Instituição Casapiana um forte impulso de modernização e remodelação, traduzido numa reforma curricular que procurou não só

acompanhar as novas tendências pedagógicas, como também ir ao encontro das necessidades da economia industrial.

No que diz respeito à aprendizagem oficial, Margiochi conservou tudo o que existia do tempo de Eugénio de Almeida, mas introduziu o ensino de uma nova arte, que haveria de ganhar raízes na tradição técnico-profissional casapiana: a relojoaria, para a qual foi criada uma oficina-escola.

Foi igualmente estabelecido nesta altura o Curso Especial de Agricultura que, para além de Noções de Botânica Agrícola, incluía Trabalhos Práticos de Cultura Cerealífera, Cultura Vitícola, Cultura Olivícola, Cultura Hortícola, Fabricação do Vinho, do Azeite, da Manteiga, do Queijo, Tratamento de Vacas Leiteiras, jardinagem, Criação de Aves e Coelhos, Escrituração Agrícola, etc. Na abertura deste curso e no respectivo leque disciplinar percebe-se, como não poderia deixar de ser a influência da formação agronómica do próprio Margiochi. A actuação de Simões Margiochi como administrador da Casa Pia foi muito inovadora. Enumeram-se algumas das suas medidas particularmente significativas: reestruturação da Biblioteca e abertura de um Museu Escolar e de um Laboratório de Física e Química; criação dos Batalhões Escolares; início da prática do futebol; interdição da prática de castigos físicos e organização de um Conselho Escolar Curiosamente, estas duas últimas medidas retomavam a tradição que já encontrámos na Casa Pia do Castelo. O pioneirismo educativo da Casa Pia de Lisboa não se fez sentir exclusivamente no ensino técnico-profissional. Também noutros domínios, como as artes plásticas, a música ou o desporto, a Instituição desempenhou um papel precursor As artes plásticas foram acarinhadas na Casa Pia desde a sua fundação. No plano de estudos inicial incluía-se o Desenho logo nas chamadas Classes Menores e, posteriormente, foi introduzido, ao nível do ensino médio, o Desenho do Nu.

Num tempo em que o neoclassicismo começava a impor-se um pouco por toda a Europa, o interesse pela arte de desenhar modelos humanos “*do natural*” encontrava-se extremamente difundido, Em 1779, o pintor Cirilo Wolkmar Machado, com o apoio mecenático de alguns aristocratas lisboetas, fundou uma Academia do Nu que, no entanto, foi sol de pouca dura: fechou em 1781. Quatro anos mais tarde, Pina Manique ressuscitou-a, com a ambiciosa designação de Régia Academia Olisiponense de Pintura, Escultura e Arquitectura. Instalou-a provisoriamente na sua própria casa e convidou para professores alguns dos mais destacados artistas portugueses, entre os quais Joaquim Machado de Castro. Pouco depois, transferiu esta Academia para a Casa Pia do Castelo, onde a encontramos em pleno funcionamento no ano de 1787, quando ali se realizou uma sessão solene em honra de D. Maria I, na qual foi orador o próprio Machado de Castro. No seu *Discurso sobre as utilidades do Desenho*, então pronunciado, elogia o interesse de Pina Manique pelo “*Desenho do Natural*”: “*Sabendo que Portugal, entre os potências civilizadas, era a que unicamente carecia de uma Aula onde se desenhasse pelo Natureza nua, deliberou fundar urna Sociedade para esse fim.*”

Em 1785, Pina Manique fundou em Roma a Academia das Belas-Artes da Casa Pia, para onde passaram a ser encaminhados os alunos que se revelavam particularmente dotados para a pintura, a escultura ou outras das artes plásticas. Esta Academia, que funcionou durante doze anos consecutivos, proporcionou a um razoável número de jovens estudantes portugueses a estadia numa das grandes capitais europeias da Arte, contribuindo para a formação de uma notável geração de artistas, entre os quais se contam Domingos Sequeira, Vieira Portuense, João José de Aguiar, José da Cunha Taborda e muitos outros. Seria, porém, apenas no tempo de Francisco Simões Margiochi que o ensino das artes plásticas alcançaria de novo a projecção que tivera no tempo da fundação. Retomou-se a prática de enviar os alunos com vocação artística para estabelecimentos de ensino superior onde prosseguiam os estudos iniciados na Casa Pia.

Durante as administrações de José Maria Eugénio de Almeida e Simões Margiochi foi particularmente acarinhado o ensino do Desenho Industrial e do Desenho Geométrico. O País encontrava-se empenhado na industrialização e tornava-se indispensável preparar técnicos capazes de desenhar as fábricas e os “*maquinismos*” que elas encerravam. Também neste domínio a Casa Pia foi pioneira: como nos informa César da Silva, “*em 1873, por ocasião da exposição de Vienna d’Austria, mandou ali a Casa Pia uma collecção de trabalhos dos seus alumnos, e d’elles se fez um pequeno catalogo, que foi impresso. (...) Na exposição de Paris, de 1878, também o estabelecimento se fez representar; expondo uma completa e rica collecção pedagogica que foi muito apreciada n’aquella capital, e galardoada com a medalha de prata.*”

No século XVIII, existiam apenas fanfarras regimentais, compostas por clarins, trompas, cometas, pífaros, tambores e outros «instrumentos bélicos». A primeira verdadeira banda militar foi a da Guarda Real de Polícia de Lisboa, instituída em 1801. A partir de 1810, no entanto, a maioria dos regimentos passaram a ter também a sua banda, embora constituída por um limitado número de músicos. Também neste domínio a Casa Pia foi pioneira. Na verdade, encontramos, logo na época do Castelo, uma banda de alunos cuja aprendizagem se acha documentada nos Livros de Despesa: em 17 de Março de 1798 aparece lançado o seguinte registo: “*Pago a Mestre Alfaiate Franco. Xer. Pereira pelo fardamento que fez pa. os Alumnos da Muzica dos instrum. Belicos como consta da sua conta e recibo — 385 mil 690 réis*». Pouco tempo depois, em 3 de Abril do mesmo ano, nova despesa, desta vez com a compra de instrumentos: “*Dinheiro que se pagou a Mathias Johnson dos estromentos que forão pa Muzica, como consta do seu Resibo — 245 mil e 400 réis.*” Não se olhava a meios para alcançar os fins, neste caso os nobres fins de preparar jovens músicos na Instituição Casapiana. E não se pense que apenas se ensinavam “*estromentos bélicos*”, isto é, que somente se preparavam músicos para integrarem as fanfarras militares. Esse seria o principal objectivo, mas encontramos também na Casa Pia do Castelo o ensino de outros instrumentos, como o cravo. Os jovens músicos casapianos apresentavam-se com relativa frequência em público, abrilhantando sessões solenes ou outras cerimónias. Mas não eram só os alunos que se faziam ouvir nas instalações da Casa Pia do Castelo. A fase da Casa Pia do Desterro, pelas razões já anteriormente expostas, não foi favorável ao ensino da Música. No entanto, em Belém, retomou-se esta tradição e de forma bastante ambiciosa.

O actual Conservatório Nacional nasceu, portanto, na Casa Pia, onde teve como primeiro director João Domingos Bomtempo (1775-1842), pianista, compositor e pedagogo, um dos mais notáveis músicos portugueses do século XIX. Conforme nota César da Silva, a transferência do Conservatório para o Bairro Alto não impediu que o ensino da Música continuasse a fazer-se na Instituição, aliás sem qualquer hiato até aos dias de hoje. Quando se iniciou a administração de José Maria Eugénio de Almeida, em 1859, existia uma “*Banda de Cegos*” na Casa Pia. Foram transferidos para uma casa anexa à Praça de Toiros do Campo de Sant’Ana, pertencente à Instituição Casapiana, passando a animar com bastante sucesso, os espectáculos taurinos aí realizados. “*Mente sã em corpo são*”: assim, lacónicos, definiam os antigos Romanos o seu projecto de educação integral. “*Mais alto, mais longe, mais forte*”: também assim, de forma lapidar; viria o barão Pierre de Coubertin a ressuscitar o ideal olímpico, em 1896. Apesar das convulsões que a Casa Pia sofreu após a morte do seu fundador, este projecto de educação integral foi sempre ressurgindo, como um lema original, como uma ideia recorrente. Em 1838, foi introduzida a Ginástica no currículo da Casa Pia de Belém, ministrada por um professor chegado expressamente de França. Os alunos mostravam-se robustos e saudáveis, provocando a admiração de todos quantos duvidavam das teorias chegadas dos longínquos países nórdicos.

Foi o passado distante da Casa Pia, no que toca às actividades físicas e desportivas, que abriu decisivamente o caminho ao passado recente. Os alunos educados na Instituição na viragem do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, sob a orientação esclarecida de pedagogos como Margiochi, Simões Raposo, Alfredo Soares ou Aurélio da Costa Ferreira, prosseguiram no caminho da formação integral que sempre foi apanágio da Casa Pia. Foram esses jovens da *bele époque* que se tornaram pioneiros, entre nós, de novos desportos como o futebol e o basquetebol, e entusiásticos praticantes de outros desportos mais antigos, como o atletismo, a esgrima e a natação. E fundaram, para si e para os seus companheiros saídos da Casa Pia, um clube onde todos pudessem entregar-se livremente a essa verdadeira paixão pelo desporto, o Casa Pia Atlético Clube – Ateneu Casapiano. Continuavam assim a trilhar os caminhos que lhes tinham sido abertos dentro da própria Instituição.

No Castelo de S. Jorge, foram responsáveis pela Casa Pia as seguintes individualidades:

- Diogo Inácio de Pina Manique — O senhor Intendente o fundador da Casa Pia de Lisboa, o juiz do crime do bairro do de S. Jorge, superintendente geral dos Contrabandos e Descaminhos dos Reais Direitos, provedor geral das Alfândegas e feitor-mor das do Reino, alcaide de Portalegre, etc., etc.

Sobre o “*feroz, e muitas vezes incompreendido Intendente*”, referem-se as palavras de Adérito Tavares: “*um homem como Pina Manique, que gostava de crianças, era, por certo, um homem de paz*”.

- José Rodrigues Lisboa — Administrador da Casa Pia de 1780 a Agosto de 1811. Era o braço direito de Pina Manique, a dedicação sem limites à causa dos órfãos. É volumosa a sua correspondência com Pina Manique. Acompanhou ainda a reabertura da Instituição no Convento do Desterro, onde faleceu ao findar do ano de 1811.



No Convento de Nossa Senhora do Desterro, dirigiram a Casa Pia as subseqüentes personalidades:

- António Pedro – Administrador, de Setembro de 1811 a Agosto de 1812;
- José Januário Ribeiro – Administrador, de Setembro de 1812 a Dezembro 1812;
- António Joaquim dos Santos, – Administrador, de Dezembro 1812 a Junho de 1822.

Entretanto, dera-se a Revolução de 1820.

- Joaquim Xavier da Silva – Preside à 1.<sup>a</sup> Comissão Administrativa, entre Agosto de 1822 e Setembro de 1824, que era constituída por Manuel Tavares da Fonseca, Padre António Joaquim da Costa Pinto (capelão), António José Pedroso de Almeida (escrivão da fazenda) e Gaspar José Ribeiro (tesoureiro).
- António Cândido Cordeiro Pinheiro Furtado — Tenente-coronel de Engenharia. Administrador, entre Outubro de 1824 e Setembro de 1826.
- António José Melquiades — Capitão-tenente da Armada. Administrador, de Setembro de 1826 a Março de 1827.
- Dionísio José Monteiro de Mendonça – (escrivão fiscal da fazenda) e Francisco Crispim dos Ramos Ferreira Nobre (1.<sup>o</sup> escriturário), administram interinamente, entre Março de 1827 e Junho de 1828.
- António Joaquim dos Santos – regressa à Casa Pia que administra, de Junho de 1828 a Julho de 1833.

Nas instalações pertencentes ao Mosteiro dos Jerónimos, conduziram a Casa Pia os seguintes figuras:

- António Maria Couceiro – Administrador, entre 9 de Agosto de 1833 e Novembro de 1836.
- José Ferreira Pinto Basto – Administrador, entre Novembro de 1836 e Agosto de 1838. Fez um levantamento da situação da Casa Pia e dele lavrou importante relatório, propondo a constituição de uma 2.<sup>a</sup> Comissão Administrativa, constituída por 7 elementos.
- António Saldanha da Gama (Conde de Porto Santo) – Preside à 2.<sup>a</sup> Comissão Administrativa, entre Agosto de 1838 e Julho de 1839, constituída por José Ferreira Pinto Basto, Manuel Joaquim Jorge, Nuno Moura Barreto (Marquês de Loulé), Francisco de Paula Heitz, pelo Conde da Ribeira Grande e por Luís Martins de Basto.
- Joaquim da Costa Bandeira (Conde de Porto Côvo) – Preside à 3.<sup>a</sup> Comissão Administrativa, entre Julho de 1839 e Janeiro de 1850.

Com o termo desta 3.<sup>a</sup> Comissão Administrativa terminou na Casa Pia o regime de Administradores, iniciando-se o de Provedorias.

- Conde de Porto Côvo Bandeira – 1.<sup>o</sup> Provedor, entre Janeiro de 1850 e Dezembro de 1853.
- Nuno Moura Barreto (Marquês e depois Duque de Loulé) – 2.<sup>o</sup> Provedor, entre Janeiro de 1854 e Junho de 1858. Substituído interinamente pelo Adjunto Dr. Alberto António de Moraes Carvalho, entre 1854 e 1856. De Março de 1856 a Novembro de 1858, serviu de Provedor o Adjunto Dr. Luís do Amaral Frazão.

- Diamantino António Botto Machado e Figueiredo – 3.º Provedor, entre Novembro de 1858 e Outubro de 1859.
- José Maria Eugénio de Almeida – 4.º Provedor, entre Outubro de 1859 e Abril de 1872. Provedor reformador da Casa Pia de Lisboa. O adjunto de José Maria Eugénio de Almeida foi o Marquês de Ficalho, que de Abril de 1872 a Janeiro de 1873 desempenhou as funções de provedor.
- Carlos Maria Eugénio de Almeida – 5.º Provedor, por morte de seu pai, assumiu o cargo entre Janeiro de 1873 e Abril de 1887. Foi um continuador da obra reformadora de seu pai. Entre 1887 e 1889, o adjunto Marquês de Ficalho voltou a exercer o cargo de provedor.
- Francisco Simões Margiochi – Engenheiro Agrónomo. 6.º Provedor, entre Agosto de 1889 e Abril de 1897. Genro de José Maria Eugénio de Almeida, continua a sua obra reformadora.
- Elvino José de Sousa e Brito – Conselheiro da República. 7.º Provedor, de Abril de 1897 a Agosto de 1898.
- Luís de Sequeira Oliva – 8.º Provedor, entre Agosto de 1898 e Agosto de 1902.
- Jaime Artur da Costa Pinto – Deputado. 9.º Provedor, entre Agosto de 1902 e o fim do ano de 1908.
- António Duarte Ramada Curto – Médico. 10.º Provedor, entre Janeiro de 1909 e Março de 1911.

Em 5 de Outubro de 1910 foi implantada a República em Portugal. Na Casa Pia de Lisboa, o seu primeiro responsável passou a designar-se por Director:

- António Aurélio da Costa Ferreira – Médico, Antropologista e Pedagogo. 1.º Director, de 1911 a 1922, nomeado por decreto ministerial de António José de Almeida, em 7 de Março de 1911.
- Alfredo Soares – Pedagogo. 2.º Director, de Julho de 1922 e até Julho de 1929. Ex-aluno da Casa Pia de Lisboa.
- Luís Borges Soares da Câmara Leme — Coronel. 3.º e último Director da Casa Pia republicana, entre 1929 e 1940.

Entretanto, a partir de 1935, o Estado Novo levou a cabo a reforma da Assistência, integrando definitivamente na Casa Pia de Lisboa um conjunto de estabelecimentos de ensino e de assistência. Em 1940 retoma o regime de Provedorias.

- Braga Paixão – 11.º Provedor, de 1940 a 1943.
- Pedro de Campos Tavares – 12.º Provedor, de 1943 a 1956.
- José Sebastião Silva Dias – 13.º Provedor, de 1957 a 1958.
- José Francisco Rodrigues – 14.º Provedor, de 1958 a 1973.
- António Correia de Barros – 15.º Provedor, de 1973 a 1974.
- José Augusto Pereira Neto – 16.º Provedor, de 1974 a 1976.
- José Peixeiro Simões, adjunto de Correia de Barros, foi o Provedor em exercício entre 1976 e 1981.
- João Batista Comprido – 17.º Provedor, de 1981 a 1982.

- Damasceno de Campos – 18.º Provedor, de 1982 a 1986.
- Luís Manuel Martins Rebelo – 19.º Provedor, de 1986 a 2002. Foi afastado do cargo após se ter verificado que alunos da instituição e funcionários estavam implicados em abusos sexuais de menores.
- Maria Catalina Pestana – 20.ª Provedora, foi nomeada para o cargo em substituição do último Provedor em finais de 2002, após se ter verificado que alunos da instituição e funcionários estavam implicados em abusos sexuais de menores. Pela primeira vez uma mulher está à frente da Provedoria da Casa Pia de Lisboa.
- Maria Joaquina Madeira – Preside à Comissão Instaladora, desde Janeiro de 2006, criada com a finalidade de pôr em curso a reestruturação da instituição de forma a recentrá-la na sua missão.

**Anexo 15:**  
**Historiais dos Estabelecimentos Integrados**  
**da Casa Pia de Lisboa**

### **Colégio de D. Maria Pia<sup>13</sup>**

O Colégio de D. Maria Pia, cujas instalações se localizam na Zona Oriental de Lisboa, junto da Igreja da Madre de Deus, encontra as suas raízes no velho e conhecido asilo com este mesmo nome. Situa-se na zona limitada pela Rua da Madre de Deus, pela Rua Nelson de Barros e pelo Largo Marquês de Nisa, confinando ainda com o Museu do Azulejo.

O Palácio em que se encontra instalado ergue-se numa região que se estende desde St.<sup>a</sup> Apolónia a Marvila, ao longo da margem norte do Tejo, onde, desde recuados tempos, nobreza, alto clero e ordens religiosas ergueram palácios, casas nobres e conventos. Também alguns reis de Portugal escolheram o sítio de Xabregas, ou Enxobregas, como se dizia então, para ali se estanciarem ou construírem paços. O Paço de Xabregas deixou verdadeiramente de ser um Paço Real em 1630, ano em que saiu do património da Casa Real para passar para o dos Teles de Meneses, Condes de Unhão. Com o terramoto de 1755, o Palácio de Xabregas sofreu considerável ruína.

Parece ter sido D. João III o fundador do Paço Real de Xabregas, em 1556, na propriedade existente entre os Conventos da Madre de Deus e dos Frades Franciscanos. Neste Paço habitou a Rainha D.<sup>a</sup> Catarina, viúva de D. João III e, esporadicamente, o seu neto, o Rei D. Sebastião. Também a princesa Margarida de Sabóia, Duquesa de Mântua, aí residiu, mas na condição de prisioneira, aquando da restauração da independência nacional, em 1640, tornando-se então os Paços local de conspiração contra D. João IV. O Estado comprou o Palácio dos Marqueses de Niza para aí instalar o Asilo Maria Pia, criado pelo Decreto-Lei de Março de 1867. Este Palácio, «antigo paço real em Xabregas», é edificado a partir de 1510 e nele viveram D. Leonor e seu marido D. João II. Aqui habitaram, temporariamente, todos os reis de Portugal até D. João IV, «excepto os Filipes». D. João IV, a pedido de sua mulher D. Luísa de Gusmão, fez a doação deste Paço à Condessa de Unhão, camareira-mor da Rainha.

Pela morte do 5.<sup>o</sup> Conde de Unhão, D. João Xavier Teles de Menezes e Castro, casado com a 4.<sup>a</sup> Marquesa de Niza, D. Maria José Francisca Baltazar Xavier da Gama, o Palácio de Xabregas passou a ser de Niza. O Palácio continuou na família até ao último Marquês, D. Domingos da Gama, grande boémio e gastador, que se viu obrigado a desfazer-se do Palácio em 1862, vendendo-o a um particular. É então comprado pelo Estado, que aí instala o Asilo Maria Pia, como atrás se disse. Passado algum tempo sofre um incêndio que o destrói quase totalmente, sendo reconstruído, mas já sem a beleza primitiva, notando-se apenas na fachada a reconstrução setecentista. Em 1871 processam-se novas obras de restauro a adaptações sob a direcção dos architectos João Nepomuceno e Liberato Teles. É interessante referir que o Asilo acolheu, durante muitos anos, quer crianças quer velhos que dele necessitassem.

---

<sup>13</sup> in *Revista da Casa Pia de Lisboa* n.ºs 3, 15, 17 e 23 e [www.casapia.pt](http://www.casapia.pt)

Por decreto-lei de 31.12.1942, o Asilo Maria Pia passa a Secção D. Maria Pia, sendo assim integrado na Casa Pia de Lisboa. Para esta Secção eram transferidos a parte má dos educandos internos que não tivessem o desejado aproveitamento escolar e cujo comportamento desajustado os impedia de absorver docilmente os conhecimentos escolares e oficinais que a Casa Pia proporcionava aos seus alunos. De igual modo os funcionários mais limitados ou menos bem comportados eram encaminhados para a Secção de Xabregas, como também era conhecida, quer como castigo quer porque se pensava que para aqueles alunos era indiferente serem acompanhados por pessoas competentes e dedicadas, ou por trabalhadores eventualmente pouco rentáveis noutras Secções da Instituição.

Frequentemente ouvia-se dizer que a Secção de D. Maria Pia era a «Pia da Casa». Nos primeiros anos da década de 70 ainda foi tentada a institucionalização deste estado de inferioridade em que se encontrava a Secção Maria Pia, rotulando-a de Instituto Médico-Pedagógico. Pode-se dizer ter sido “pior a emenda que o soneto”, dado que não foram proporcionados os indispensáveis meios de que necessita um estabelecimento com certo cunho de reeducação, como se pretendia, nomeadamente os meios técnicos. Foram tomadas algumas medidas consideradas positivas mas cujo alcance se perdeu por falta de acompanhamento técnico. Com efeito, foram melhoradas as condições de alimentação e vestuário dos alunos, os dormitórios foram divididos de modo a aumentar uma certa individualização e intimidade, a liberdade foi outorgada amplamente.

À direcção do estabelecimento foi consentida grande autonomia de gestão, incomparavelmente maior do que aquela de que usufruíam os actuais colégios da instituição. Ao mesmo tempo notava-se um enorme mal-estar nos alunos e nos trabalhadores, incluindo os técnicos, que mutuamente se desrespeitavam e maldiziam. Foi assim que o golpe militar de Abril de 1974 veio encontrar a Secção de D. Maria Pia da Casa Pia de Lisboa. As movimentações populares que entre tanto se desencadeavam serviam de elemento catalizador para que aquela insatisfação efervescente viesse toda ao de cima e se apoderasse de tudo e de todos, qual explosão há muito mal contida. Alunos e trabalhadores procuravam retirar desta situação o máximo de dividendos para cada um, sem repararem que as contradições eram muitas e estavam a vir cada vez mais à luz do dia. Os educandos e os funcionários queriam a liberdade fundamentalmente para si próprios, não hesitando em sacrificar a liberdade do outro, através de expulsões e saneamentos recíprocos.

Nos primeiros meses depois de Abril de 1974 os alunos estavam a «levar a melhor». O director já tinha sido saneado pelos alunos habilmente manobrados pelos trabalhadores que se julgavam injustiçados e sobretudo pelos oportunistas desejosos de ocuparem o poder por mais amargo que este fosse na altura. Em Novembro de 1974 havia um novo director na calha para avançar, os alunos a «pedirem» para os deixarem continuar naquela agitação frenética permanente e os funcionários a implorarem a vinda de um capitão do exército que metesse os alunos (só os alunos) na ordem. É necessário ter a coragem de afirmar que a esmagadora maioria dos trabalhadores propunha, para solução dos complicados problemas que os alunos levantavam, uma feroz

militarização: solução esta ridicularizada pelos próprios alunos que, tocados pela agitação militar então vivida, comentavam: «Isto já nem com a tropa vai».

O reduzido número de técnicos, receosos, mal sussurravam a alternativa: «o que é preciso é desmassificar a educação». Contra tudo e contra quase todos, o Colégio D. Maria Pia avançava para uma aventura que havia de marcar mais tarde toda a Instituição: a desmassificação do grande internato. Através de oposições e vicissitudes várias, foram surgindo os lares. Não se pode deixar de referir que foi nesta época – anos de 1974 e seguintes – que se fecundou essas arrojadas palavras de vinte e tal anos antes, vincadas à laia de desabafo na introdução do antigo regulamento da Casa Pia, instituído pelo Decreto-Lei n.º 39787 de 26 de Agosto de 1954 e cuja transcrição se apresenta: *«Está demonstrado que o tipo de internatos-bloco não corresponde às exigências presentes de recuperação social das crianças a que se destinam as instituições no género da Casa Pia, e por isso se procura um regime em que a vida interna se aproxima tanto quanto possível do tipo familiar ou de grupos reduzidos, umas vezes integrados no âmbito de grandes institutos com vida in terna própria completa, outras vezes sob a forma de lares abertos, com uma ligação mais ampla com a vida social».*

Na actualidade este estabelecimento da Casa Pia de Lisboa abrange duas grandes dimensões: O Internato e o Semi-internato. O Internato é constituído pelas seguintes dependências: Lar Cândido de Oliveira; Lar Luz Soriano; Lar Venceslau Pinto; Lar Viriato Augusto Tadeu; Lar de Santo António; Lar José Neto; Lar João Ferreira Lapa; Lar da Areia Branca (Lourinhã); Lar Domingos Sequeira (desactivado neste momento); Lar Francisco dos Santos (desactivado neste momento). Estes Lares acolhem crianças e jovens de ambos os sexos, em regime de coeducação. É importante referir que alguns lares se situam dentro dos muros do grande estabelecimento e outros se integram em bairros urbanos e sub-urbanos de Lisboa.

A segunda dimensão do Colégio é o Semi-Internato. Um Semi-Internato é uma escola que acolhe e apoia alunos durante todo o dia, colocando ao seu dispor um conjunto de actividades de natureza cultural e recreativa para além das actividades curriculares. O Colégio de D. Maria Pia recebe alunos entre os 6 e os 18 anos, aos quais proporciona a frequência do ensino regular (1.º e 2.º Ciclos e 8.º e 9.º anos do 3.º Ciclo do Ensino Básico) e ensino técnico-profissional (Nível I e Nível II), alternativo ao ensino regular. Os educandos são acolhidos das 8h 30m às 17h 30m ou 18h, consoante o nível de ensino frequentado, período que coincide com a ausência dos encarregados de educação em casa por razões de natureza laboral. As carências e o perfil da maior parte dos alunos que frequentam o ensino regular neste Estabelecimento da Casa Pia de Lisboa são uma preocupação sempre presente no desenvolvimento dos currículos. O ensino técnico-profissional é um sector importante no Colégio, quer pelo tipo de alunos que procura a Instituição, quer pela escassez de formação profissional na nossa sociedade para esta faixa etária. Desenvolve-se segundo as seguintes áreas de formação e cursos:

- Nível I: Metalomecânica (Canalizações/Latoaria; Serralharia Civil); Panificação, hotelaria e Restauração (Cozinha e Pastelaria).
- Nível II: Metalomecânica (Canalizações/Latoaria; Chaparia/Recuperação de Carroçarias; Pintura de Automóveis; Serralharia Civil); Madeiras e Construção Civil (Carpintaria; Marcenaria); Têxtil e Vestuário (Corte e Confecções; Estofador); Panificação, Hotelaria e Restauração (Cozinha e Pastelaria); Artes e Design (Artes Visuais).

Os cursos são organizados de forma a permitirem a prossecução dos seguintes objectivos: formação profissional permanentemente adequada ao desenvolvimento tecnológico e empresarial, permitindo ingresso no mundo do trabalho; obtenção de carteira profissional; equivalência escolar para fins de em prego ou de continuidade de estudos. Os cursos de Nível I e II têm a duração de dois anos lectivos podendo, no entanto, ser prolongados de acordo com as capacidades individuais dos alunos. No Colégio de D. Maria Pia funcionam as seguintes oficinas em que se ministram cursos profissionais de Nível I: Serralharia Civil, Estofador; Bate-Chapas, Pintura Automóvel, Pintura de Construção Civil, Corte e Confecções, Carpintaria e Marcenaria. O curso de Artes Gráficas tem as seguintes especialidades: Fotocompositor, Fotógrafo, Retocador, Montador, Transportador e Impressor *Offset*.

Outras oficinas dão apoio à aprendizagem profissional fundamentalmente prática que visa ao emprego dos aprendizes no mais curto espaço de tempo. A grande diferença entre a aprendizagem profissionalizante reside na existência de um programa ao qual toda a actividade oficial se subordina — oficinas de cursos profissionais. Existem em Maria Pia as seguintes oficinas em que se processa o ensino profissionalizante: Construção Civil; Canalizador-I.atoeiro; Electricidade; Mecânica; Sapataria. Funciona ainda no Colégio de D. Maria Pia a Escola de Calceteiros, em colaboração com a Câmara Municipal de Lisboa.

Para os jovens que se encontram fora da escolaridade obrigatória, o Colégio dispõe ainda de Formação Profissional Especial em várias áreas, promovida pelo CRIS (Centro de Recursos para a Inserção Social). O CRIS surgiu em 1996 como alternativa a um modelo mais estruturado dum contexto institucional de formação, apresentando-se como uma estrutura flexível de acolhimento para jovens com mais de 16 anos, onde lhes são prestados serviços integrados nas áreas de informação, orientação, acompanhamento, formação e emprego, e no desenvolvimento de acções de natureza inter-sectorial que agem preventivamente sobre os factores de exclusão social. Há neste estabelecimento um salão de trabalhos manuais, frequentado pelas crianças mais novas, de forma a mais tarde os jovens poderem fazer a sua escolha profissional.

Procura-se desenvolver fundamentalmente o ensino das actividades profissionais de que haja carência social, isto é, procura de mão-de-obra. Frequentam o Colégio alunos da instrução primária integrados em classes regulares. Os mais velhos frequentam o salão de trabalhos pré-oficinais, considerando, na maior parte dos casos, as suas dificuldades escolares, sendo depois encaminhados para os cursos profissionais.



Os mais novos frequentam actividades chamadas livres, as quais são dinamizadas pelos educadores de Semi-Internato. As actividades livres integram estudo acompanhado, educação física, expressão corporal, expressão dramática, música, jogos diversificados, visitas de estudo, contactos com a comunidade e com o meio...

O Colégio de D. Maria Pia, sob a sua responsabilidade, dispõe ainda de mais dois equipamentos: o Centro de Educação Ambiental e Cultural de Colares e a Colónia de Férias da Areia Branca. O primeiro situa-se no Parque Natural Sintra-Cascais e oferece excelentes condições para a realização de programas ligados ao ambiente, ciência, agricultura biológica e património, podendo aí desenvolver-se um vasto leque de actividades que vão das actividades educativas e pedagógicas complementares às de ocupação de fins-de-semana e férias. A Colónia de Férias da Areia Branca localiza-se a 3 km da vila da Lourinhã, tendo capacidade para 48 utentes. Estes podem usufruir de programas que contemplam a praia, o campo e a História da região, bem como a prática de várias modalidades desportivas. E também neste espaço que se situa o Lar da Areia Branca. Estes dois Equipamentos são utilizados pelos vários Colégios da Casa Pia de Lisboa e por outras instituições que os solicitam.

Outros serviços integram o Colégio de D. Maria Pia, tais como os serviços administrativos, o serviço social e psicologia, os serviços de saúde, o economato constituído por armazém e despensa, cozinha, refeitórios, lavandaria, serviços de limpeza...

Os educandos internos do Colégio de D. Maria Pia estão distribuídos por oito lares/residências, quatro dentro do próprio espaço físico do Colégio e os restantes dispersos pela região do distrito de Lisboa. Cada lar é um núcleo com vida própria, com alguma autonomia e, tanto quanto possível, integrado no agregado populacional onde se encontra, aproveitando as actividades, experiências e serviços dessa mesma comunidade. O acompanhamento diário das crianças de cada lar é feito por uma equipa educativa constituída por cinco educadores, pessoal auxiliar, monitor e técnicos de apoio (assistentes sociais e psicólogos) a estas equipas. Os princípios orientadores que norteiam a actuação desta equipa educativa e técnica junto dos alunos internos baseiam-se na educação centrada no educando, liberdade na escolha e realização do projecto pessoal de cada jovem e sua responsabilização, a sua formação pessoal e social e integração no mundo do trabalho.

Os Lares são caracterizados pela existência de um edifício que tem o aspecto de casa; pela constituição de uma equipa educativa integrada fundamentalmente por educadores de ambos os sexos e senhoras de apoio; pela criação de laços de parentalidade e de fraternidade, em que o sentido do masculino e do feminino se procure como complementar e não como dominador; e finalmente pela convicção de que é o trabalho, na dimensão ora mais manual ora mais intelectual, que conduz à realização pessoal e social destas crianças e jovens e os faz homens e mulheres livres, autónomos e responsáveis.

Pretende-se uma casa que seja acolhedora, uma equipa educativa formada por adultos a cimentar cada vez mais a sua maturidade e dedicação, um grupo de crianças e jovens onde haja expressões do masculino e do feminino como em qualquer família dita normal. Os lares dependentes do Colégio de D. M.<sup>a</sup> Pia são: Lar Cândido de Oliveira, de co-educação (intramuros); Lar Luz Soriano, de co-educação (intramuros); Lar Venceslau Pinto, de co-educação (intramuros); Lar Viriato Augusto Tadeu, de co-educação (intramuros); Lar de Santo António, de co-educação (extramuros - Xabregas); Lar José Neto, de co-educação (extramuros - Chelas - Zona J); Lar João Ferreira Lapa, de co-educação (extramuros – Algueirão); Lar Domingos Sequeira (desactivado neste momento); Lar Francisco dos Santos (desactivado neste momento).

O Colégio de D.<sup>a</sup> Maria Pia proporciona, por opção, aos seus alunos e educandos a fruição de um vasto leque de actividades, tanto ao nível cultural como desportivo, contribuindo desta forma para a sua formação global como cidadãos livres e responsáveis. Realçam as seguintes: Ateliers de Formação (Atelier de expressões; Atelier de reciclagem; Atelier de emoções; Atelier de Internet; Atelier de desenho; Atelier de jornalismo); Actividades Lúdico-associativas (Ludoteca; Sala de Alunos; Atelier de dramatização; Atelier de jogos tradicionais); Actividades Desportivas (Voleibol; Futebol; Luta Livre); Actividades Multimédia (Biblioteca; Sala de Estudo; Sala de Informática; Clube Europeu); Actividades Musicais (Atelier de música; Tuna Infantil “Roda Pião”; Orquestra Ligeira; Orquestra Orff; Classe de Flauta de Bisel; Coro Juvenil; Projecto “Samba”.

O Colégio de D.<sup>a</sup> Maria Pia promove e participa em vários projectos que se desenvolvem com a dinâmica do Projecto Educativo. Neste momento são de realçar os seguintes: Programa “Sensibilizar para o Futuro”; Programa “Gestão de Conflitos”; Programa de Tutoria; Centro Multimédia Escolar; Loja Pedagógica; Projecto “Ciência em Movimento”; Equipa de Promoção da Saúde; Clube Europeu; Centro de Educação Ambiental de Colares. O Colégio de Santa Catarina tinha, em Setembro de 2002, 972 utentes, 176 dos quais em regime de Acolhimento em Internato.

#### **Colégio de D. Nuno Álvares Pereira<sup>14</sup>**

O Colégio de Nuno Álvares Pereira situa-se na Rua Alexandre de Sá Pinto (antiga Rua das Casas de Trabalho), na freguesia de Sta. Maria de Belém, em Lisboa. Nos finais do séc. XVIII instalou-se em Portugal a Ordem de S. Francisco de Salles. A 16 de Novembro de 1782 chegavam de França cinco religiosas da Ordem da Visitação da Regra de S. Francisco de Salles, com o objectivo de fundarem um novo convento no sítio da Junqueira. Enquanto as obras decorriam, as religiosas habitaram o mosteiro das Comendadeiras da Encarnação. Em 1792 já se chamava à rua onde o convento estava a ser construído Rua das Freiras de N.<sup>a</sup> Sr.<sup>a</sup> da Visitação. A 29 de Janeiro de 1846 concluiu-se o novo Convento das Salésias, albergando a partir dessa data as professoras da Ordem. O convento é de arquitectura própria da época: a capela, a sacristia e várias

---

<sup>14</sup> in *Revista da Casa Pia de Lisboa* N.ºs 5, 15, 17 e 23 e [www.casapia.pt](http://www.casapia.pt)

dependências dispostas a poente do antigo refeitório, claustros e celas. Um grande muro delimitava as propriedades da cerca, transformada em campo de jogos do clube «Os Belenenses».

Até 1910, data da implantação da República, as freiras do convento dedicavam-se à instrução de meninas, tendo atingido bastante fama pelo seu esmerado ensino. Neste colégio conventual, fundado pelo Padre Teodoro de Almeida, foram educadas as filhas da Primeira Nobreza de Portugal. Sobre o pensionato do Convento da Visitação de St.<sup>a</sup> Maria de Lisboa (Salésias) existem os relatos da primeira década (1881 a 1893), sobre a distribuição anual dos prémios às alunas, realizada no final do ano lectivo. As alunas recebiam aqui instrução (da 1<sup>a</sup> à 7<sup>a</sup> classe) e eram premiadas pela «conduta», «excellence», «dedicação», «sistema métrico», «piano», «canto», «geografia», «alemão», «caligrafia», «ordem», «flores», «contabilidade comercial», «desenho a lápis e a pastel, pintura a óleo, desenho à pena, ornatos e letra gótica», «aplicação ao trabalho», «inglês», «exercícios de memória e recitação».

Estimativamente, a maior preciosidade que este convento guardava era um macinho de cartas autografadas do Infante Santo, «macinho por cujo intermédio se teriam alcançado feitos sobrenaturais, se não autênticos milagres». Havia sido presente da Rainha D. Maria I, à primeira Superiora do Convento. Tempos depois, com a morte da última freira, o Convento foi entregue à Associação de Beneficência de S. Francisco de Salles, continuando a ter como tarefa prioritária a educação de jovens.

Em 1904, a cerca conventual transforma-se em campo de futebol, onde alguns dos mais famosos jogadores portugueses iniciaram as suas carreiras, integrados no primeiro clube de futebol português “Sport Lisboa” o qual, mais tarde, se passaria a denominar Sport Lisboa e Benfica. Com a implantação da República e a abolição das Ordens Religiosas, o Convento foi extinto; a 27 de Novembro de 1914 procedeu-se ao leilão do recheio do convento. Posteriormente a Assistência Pública tomou conta desta propriedade, onde instalou o Refúgio e Casas de Trabalho (daí o nome por que ainda é conhecida a rua onde se localiza o Colégio), para recolher rapazes da capital, abandonados. O primeiro director desta instituição foi o Sr. Júlio Alfredo Caeiros.

Em 1927 esta «Casa de Assistência e Caridade» foi extinta e substituída pelo Asilo de Nuno Alvares, dirigido pelo Dr. César Melo e que se destinava à educação de jovens, em regime de internato. O Asilo passou a fazer parte da Casa Pia de Lisboa a partir de 1942, com a designação de Secção de Nuno Alvares, acolhendo, em regime de grande internato, jovens a quem eram possibilitados os estudos até à conclusão da 4.<sup>a</sup> classe do ensino primário e que funcionou até finais da década de 70.

À data da promulgação do decreto n.º 18.404, de 31.5.1930, que regulamenta as admissões de menores e de inválidos nos estabelecimentos de ensino dependentes da Direcção-Geral de Assistência, consideravam-se dependentes da DGA os seguintes estabelecimentos de Assistência aos menores: Casa Pia, Asilo D. Maria

Pia, Asilo José Estêvão Coelho de Magalhães, Asilo de Sta. Clara, Asilo Nuno Álvares, Asilo 28 de Maio. De 26.5.1911 a 10.5.1919 a Casa Pia perdeu a autonomia administrativa em consequência do Decreto de 7.3.1919 do Governo Provisório; nesta altura, no entanto, o Colégio de Nuno Álvares estava sob o domínio da Assistência Pública. Em 8/11/1919 foram decretadas as disposições fundamentais do Regulamento da Casa Pia de Lisboa. O número de alunos estabelecido era então de 800, divididos em três classes: internados, subsidiados em estudo e subsidiados em aprendizagem de qualquer profissão. Só mais recentemente se reuniram as diversas actividades assistenciais dispersas. É este o espírito do Decreto-Lei n.º 31666, de 21.11.1941.

Pelo Decreto-Lei n.º 32255, de 19/9/1942, é estabelecida a provedoria da Casa Pia de Lisboa, competindo a esta organizar e manter várias modalidades de assistência social às crianças órfãs e desvalidas ou portadoras de anormalidades físicas ou mentais. A reforma da Casa Pia de Lisboa foi promulgada pelo Decreto-Lei n.º 32613, de 31/12/1942; segundo este decreto, o internato é meio de excepção, só recomendável quando o lar em que a criança veio à vida deixou de existir. As respectivas normas gerais foram compiladas no regulamento geral da Casa Pia, que consta do decreto n.º 37205 de 6.12.1948. Para realização dos fins enunciados, a Provedoria da Casa Pia concentrará sob a sua direcção várias instalações ou estabelecimentos de assistência que passam a constituir secções do mesmo agrupamento pedagógico e administrativo: a antiga Real Casa Pia (compreendendo o Instituto de Surdos-Mudos Jacob Rodrigues Pereira) que passa a denominar-se Secção D. Maria Pia, secção Nuno Álvares, Secção de N.ª Sr.ª da Conceição, Secção de Sta Clara e Secção 28 de Maio.

As secções de Nuno Álvares, Pina Manique, D. Maria Pia e o Instituto Jacob Rodrigues Pereira destinam-se a indivíduos do sexo masculino e as secções de N.ª Sr.ª da Conceição e Sta Clara a indivíduos do sexo feminino. Em 1942 foram excluídos da Secção de Pina Manique todos os alunos do ensino primário elementar. Estes alunos passaram às secções de Nuno Álvares e D. Maria Pia, consoante a sua idade fosse inferior ou superior a 11 anos. Como a Secção de Nuno Álvares tinha apenas ensino elementar, os alunos transitavam, segundo as indicações dos serviços de orientação, para a Secção de Pina Manique os que se destinavam a seguir o curso comercial ou industrial e para a Secção de D. Maria Pia os destinados a aprendizagem de artes e ofícios. Nas secções de Nuno Álvares e 28 de Maio faziam-se as admissões dos alunos, sendo posteriormente transferidos para as outras secções.

Em 1944 teve início o funcionamento, na Casa Pia de Lisboa de classes especiais para os alunos atrasados mentais, dos seus internatos nas secções de Nuno Alvares, Maria Pia e 28 de Maio, tendo alguns professores ido obter a respectiva especialização no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira. Os alunos que não completassem, em Nuno Alvares, a 4.ª classe até aos 12 anos de idade, eram enviados para a Secção de Maria Pia. Em 1986 este estabelecimento de ensino deixou de ser Secção de Nuno Alvares e passou a designar-se Colégio de Nuno Alvares Pereira.

O Colégio D. Nuno Álvares Pereira, instalado no antigo convento das Salésias, é hoje um dos estabelecimentos que fazem parte integrante do património da Casa Pia de Lisboa. À entrada para o edifício principal, do lado esquerdo de um grande portão de ferro, está uma placa em mármore branco, a identificar a instituição e o Colégio. O edifício principal é sóbrio, de paredes grossas, com grandes janelas que deixam entrar muita luz e sol e com amplos corredores onde se encontram belos azulejos do séc. XVIII, assim como em alguns espaços interiores. À frente da fachada principal existe um jardim, recentemente remodelado.

Uma parte do “velho” edifício está ocupada com quatro residências para os educandos em regime de internato. São os Lares: Lar Mulher Casapiana, Lar Albino Vieira da Rocha, Lar Pedro Guedes e Lar António Bernardo (no interior do estabelecimento). Depende também deste Colégio o Lar de Sta Rita (Monte Estoril). Ao Lar Mulher Casapiana o acesso é feito pelo jardim; aos outros Lares o acesso é pela entrada principal onde uma larga escadaria nos leva ao átrio para onde convergem os três Lares referidos. Nos Lares, procura-se, em espaços humanizados e agradáveis, que as crianças e jovens, com o apoio das equipas técnico-educativas, cresçam e se tornem cidadãos de corpo inteiro, de modo a que, de futuro, sejam intervenientes e actuates, numa sociedade mais feliz e justa. Do lado esquerdo da entrada principal está a secretaria, dispondo também o Colégio de um grande, espaçoso e acolhedor refeitório, onde se servem as refeições: almoços aos alunos e funcionários e jantares aos educandos internos.

O Colégio D. Nuno Álvares Pereira oferece a escolaridade mais completa, entre os Colégios da Casa Pia de Lisboa. Os seus cerca de 700 alunos estão integrados num plano curricular que abrange o ensino Pré-Primário até ao 9.º ano; no âmbito do Ensino Técnico e Profissional existem os cursos de Panificação e Pastelaria e de Óptica Ocular. Ambos os cursos têm a componente técnica e oficial a funcionar no novo edifício escolar, em salas próprias e bem equipadas tecnologicamente. No alargado leque de comemorações a realizar anualmente pela Instituição, o Colégio não esquece o dia 6 de Novembro, dedicado à memória do seu patrono, D. Nuno Álvares Pereira.

O Colégio de D. Nuno Álvares Pereira tem em desenvolvimento os seguintes Projectos: Projecto Nova Escol(h)a, Acolhimento em Semi-Internato / Ensino / Formação Cívica; Projecto “Literatura e Literacia”, Pré-Escolar; Projecto “A Educação para os Valores”, Pré-Escolar; Projecto “Passo a Passo”, Pré-Escolar; Projecto “Meninos do Mundo”, Pré-Escolar; Projecto “A Hora do Conto”, Pré-Escolar / 1.º CEB / Formação Cívica; Avós e Netos, 1.º CEB / Formação Cívica; Ler – Contributo para Viver em Harmonia, 1.º CEB; Valorização do Património – Monumentos Históricos, 1º CEB; Aprender a Aprender, 2.º e 3.º CEB; Auto-regulação na sala de aula / Estudo Acompanhado, 2.º CEB; Projecto Ciência Viva – Que Raio de Conhecimento, 2.º CEB; Projecto Multicultural – Disciplina de Francês, 3º CEB; Acompanhamento de Nível I – Orientação Para a Carreira e treino de Competências Sociais, ETP N.1; Implementação do projecto PIPAS – “A Travessia”; Participação no Projecto “Internet nas Escolas” (com o Ministério da Ciência e da

Tecnologia), Ensino; Jornal da Escola – MSN – Nuno Álvares; Atelier Polivalente; Projecto PIAF – “Prevenção à Institucionalização e Apoio à Família (CPL / SCML / CIS / AD-i), Inovação.

A origem sócio-cultural das crianças e jovens que acolhe e as suas trajectórias culturais e experiências de vida exigem uma intervenção cuidada, supletiva da família, no sentido da formação de cidadãos saudáveis, conscientes dos seus direitos e deveres. Concretizando esta função social e educativa o Colégio de D. Nuno Álvares Pereira integra no seu Projecto Educativo a Formação Cívica, Cultural e Recreativa, com os seguintes objectivos essenciais:

- Organizar as actividades na diversidade e qualidade de oferta possibilitando a frequência de pelo menos uma actividade por cada aluno e educando.
- Planificar as actividades de forma integrada a fim de rentabilizar recursos e abranger os tempos não lectivos dos alunos que acolhe das 8.30 às 18.30 horas de 2ª a 6ª feira, e dos educandos, 24 horas por dia.
- Assegurar a qualidade das actividades e projectos por forma a dignificar a representação da Casa Pia de Lisboa.

Realçam-se as seguintes actividades em desenvolvimento: Artes em Sabão; Atelier de Fotografia; Atelier de Musica; Aprendizagem de flautas Bisel; Aprendizagem de Instrumentos de Banda Filarmónica; Coro Infantil e Juvenil; Atelier de Capoeira; Oficina de Teatro; Ludoteca, Pré-Escolar; Atelier de Teatro no âmbito da expressão Dramática, 3.º CEB; Viver em Harmonia com os outros e o Meio, 1.º CEB / Formação Ambiental; Ambiente Verde, 1.º CEB / Formação Ambiental. O Colégio de D. Nuno Álvares Pereira tinha, em Setembro de 2002, 723 utentes, 105 dos quais em regime de Acolhimento em Internato.

### **Colégio de Santa Catarina<sup>15</sup>**

O Colégio de St.ª Catarina ocupa um antigo complexo conventual, situado no Largo de São João Nepomuceno, na Freguesia de S. Paulo e, num dos bairros mais típicos da cidade de Lisboa – a Bica. O Colégio de Santa Catarina ocupa um antigo complexo conventual, consagrado à devoção do santo trazido pelos religiosos Carmelitas Descalços Alemães – São João Nepomuceno, que actualmente dá o nome ao largo onde se situa o colégio. O convento foi fundado para albergar os Carmelitas Descalços Alemães que se ocupavam da comunidade Alemã, residente em Lisboa. Foi no reinado de D. João V (1706 – 1750) e a pedido de sua esposa D. Mariana de Áustria que o convento e a igreja foram edificados. A rainha interessou-se desde a sua chegada que os seus compatriotas pudessem ser assistidos por religiosos da mesma língua, instalando-os provisoriamente no Corpo Santo e só posteriormente, neste convento.

A igreja foi decorada com frescos e pinturas, alegóricas ao seu patrono, da autoria de um grande pintor do período artístico joanino – Pedro Alexandrino de Carvalho. Testemunho da sua beleza e esplendor é ainda

---

<sup>15</sup> in *Revista da Casa Pia de Lisboa* N.ºs 6, 15, 17, 23 e [www.casapia.pt](http://www.casapia.pt)

hoje a existência de uma imagem de João Nepomuceno de grandes dimensões que estava colocado no frontispício da igreja e que actualmente se encontra no átrio (antigo Claustro) do colégio. Anos mais tarde, em 1737, este complexo conventual foi reconstruído pelos arquitectos Carlos Mardel e Machado de Castro. Este complexo conventual passa por diversas ocupações religiosas. Entretanto, extintas estas ordens, o convento foi passando por diversas ocupações, chegando, em 1858, a Asilo de Santa Catarina – internato feminino, fundado por paroquianos.

O Colégio de Santa Catarina constitui um equipamento social (estabelecimento integrado) pertença da Casa Pia de Lisboa desde 1972. Em 1973 a Casa Pia de Lisboa começou a reverter este colégio em resposta residencial destinada aos dois sexos. Este Colégio tem funcionado como uma unidade de acolhimento. Na década de 80, passou a assumir, igualmente, a valência de semi-internato. Assim, na valência de internato, existem dois lares integrados no edifício estrutural do Colégio de Santa Catarina (lares Clemente José dos Santos e Joaquim José Branco) com estruturas de tipo familiar/residencial e com a lotação, cada, para 18 educandos e dois lares exteriores (lares de Santa Isabel e João José de Aguiar) – Pólo da Ajuda – que incluem, cada, educandos da instituição e educandos pertencentes ao Sistema de Emergência do Distrito de Lisboa.

A valência de semi-internato funciona do pré-escolar ao quarto ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Situado discretamente na colina de St.<sup>a</sup> Catarina e contemplando o Tejo, este edifício, de características conventuais e de fachada setecentista, possui um piso térreo onde se abre um pátio (antigo Claustro), funcionando à sua volta os serviços administrativos do Colégio, os gabinetes dos serviços técnicos, um ginásio, uma pequena capela reconstruída recentemente, duas casas de banho, a cozinha, o refeitório, uma enfermaria, um pequeno armazém e a mediateca. Obedecendo ao declive natural, descemos umas pequenas escadas de pedra e encontramos, num segundo piso térreo, um recreio polivalente, duas casas de banho, uma sala de aulas, a lavandaria e a ludoteca. Estes dois últimos espaços encontram-se edificadas sobre construções particulares.

No primeiro andar funcionam as salas de aula, a sala dos professores, três casas de banho e o lar, em regime de coeducação – Clemente José dos Santos. No segundo piso funciona o lar Joaquim José Branco. Os dois patronos destes lares foram ilustres alunos da Casa Pia de Lisboa, o primeiro distinguido na área da Literatura e o segundo na área da Música – autor da música e letra do hino da Casa Pia de Lisboa. Pertencem, também, a este equipamento dois outros lares situados na Ajuda – o lar João José de Aguiar e o lar de Santa Isabel. É objectivo dos lares acolher crianças e jovens em perigo e em risco de exclusão social, garantir-lhes os cuidados adequados às suas necessidades, permitindo-lhes condições de educação e bem-estar que promovam o seu desenvolvimento integral.

Procura-se criar espaços humanizados em que as crianças e jovens, com o apoio das Equipas Técnico-educativas, possam crescer em segurança, e alegria interiorizando valores de solidariedade, responsabilidade

e autonomia. Este equipamento possui, ainda, uma Unidade de Emergência com uma disponibilidade de seis camas que visa acolher crianças em situação de risco com idades compreendidas entre os 6 e 12 anos. Esta unidade funciona vinte e quatro horas por dias durante os trezentos e sessenta e cinco dias do ano. Tem como prioridade prestar os primeiros cuidados de apoio durante. O período previsto da estadia, bem como assegurar a frequência à escola em regime provisório, integrados no ano de escolaridade em ‘que se encontram matriculados.

O Colégio, aberto à comunidade, acolhe, no seu máximo, 80 alunos em regime de semi-internato e 80 educandos residentes, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos de idade. O Colégio na sua vertente de educação residencial é composto por quatro lares: Lar Clemente José dos Santos; Lar Joaquim José Branco; Lar João José Aguiar; Lar Santa Isabel; Lar da Areia Branca, de co-educação (extramuros – Lourinhã) (Colégio de St.<sup>a</sup> Catarina). É também neste espaço que se localiza a Colónia de Férias da Areia Branca, pertencente à Casa Pia de Lisboa.

Cada lar dispõe de uma equipa educativa, constituída por cinco educadores, tendo como Equipa de Apoio duas funcionárias que asseguram os serviços gerais de funcionamento do lar. Prestam apoio Técnico aos quatro lares, uma Assistente Social e uma Psicóloga. Os lares dependem do Director do Colégio que é Coadjuvado por um Assessor para Internato. Estão organizados em estruturas de tipo familiar – residencial com capacidade para 20 Educandos cada, excepto o Lar Santa Isabel que tem capacidade para 18 Educandos. Acolhe, pois, este Colégio de Santa Catarina 42 educandos residentes de ambos os sexos, acrescidos de mais 18, também em regime de co-educação, residentes na antiga casa de Alexandre Herculano que, no Largo da Torre, na Ajuda, é designado actualmente como Lar de Santa Isabel.

De idades compreendidas entre os 5 e os 20 anos, os educandos frequentam aulas noutros Colégios da Casa Pia de Lisboa, no seu próprio Colégio, em escolas da zona de residência ou ainda em Escolas que, pela natureza da formação específica, que foi opção de estudos de alguns educandos, foi necessário encontrar no exterior. Diariamente (con)vivem com estes 60 educandos, 9 educadores de internato que são o seu suporte mais directo, a imagem de adulto mais próxima; estimulam e orientam; procuram ajudar a crescer, compensando a ausência de uma família natural.

Os fins-de-semana e férias são o espaço privilegiado para vivência com os familiares ou afins. Fomentados e sistematizados estes contactos, de acordo com as situações e possibilidades em cada caso, há sempre os educandos que ficam em casa, programando o seu fim-de-semana com os seus educadores. No dia-a-dia, os momentos de maior movimento no internato são registados aquando do «regresso a casa». Esperados e encaminhados pelos seus educadores, inserem-se nas diferentes actividades também do dia a dia e do lazer ao fim do dia... A todos o Colégio proporciona férias, num mínimo de 15 dias, passados na praia, no campo, em colónias de férias do Colégio, em Campos de Férias, em Campos de trabalho...



De acordo com o Protocolo de cooperação, celebrado em Março/99 entre o Instituto de Desenvolvimento Social, a Santa Casa da Misericórdia, o Centro Regional de Segurança Social de Lisboa e a Casa Pia de Lisboa, foi criado o Sistema de Acolhimento de Emergência para o Distrito de Lisboa.

A Casa Pia de Lisboa colabora para o sistema com a disponibilidade de 6 camas no Lar de Santa Isabel e João José Aguiar para Criança / Jovem dos 6 aos 12 Anos. No âmbito da reestruturação geral da CPL, nomeadamente no respeitante à grande linha orientadora da desmassificação do internato, surge o Projecto L.A.R., sob a gestão do Colégio de Santa Catarina. Com este Projecto, o equipamento passa a oferecer quatro respostas sociais já a partir de Setembro de 2005:

- A resposta ao Sistema de Emergência do Distrito de Lisboa;
- A resposta de acolhimento em lar;
- A resposta do Centro de Férias da Areia Branca;
- A resposta de uma Residência de Autonomia que se constitui como nova resposta social no âmbito do processo de mudança da Casa Pia de Lisboa.

O Colégio de Santa Catarina tinha, em Setembro de 2002, 162 utentes, 83 dos quais em regime de Acolhimento em Internato.

### **Colégio de Santa Clara**<sup>16</sup>

O Colégio de Santa Clara situa-se em Alfama, no Campo de Santa Clara (Feira da Ladra), junto ao Panteão Nacional. Ao Sul estende-se o Rio Tejo. Esta zona histórica e ribeirinha, situada na parte oriental da cidade de Lisboa, é constituída pelas Freguesias de S. Vicente, St.º Estêvão, Castelo, Graça, Sé, St.ª Engrácia, S. Miguel, S. Tiago e S. Cristóvão. É constituída por bairros antigos e degradados, que se encontram em recuperação gradual, onde predominam famílias alargadas e de baixos rendimentos. Esta população dedica-se fundamentalmente ao sector terciário. A zona está apetrechada de um equipamento sócio-cultural muito diversificado: Clubes recreativos, Colectividades, Museus, Igrejas, Galerias de Arte, um Teatro, Infantários, Creches, Escolas do 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, uma Escola do Ensino Secundário e Escolas Profissionais.

Fortes laços comunitários caracterizam a zona e assim é possível fomentar a cooperação entre as diversas instituições. A construção deste edifício está ligada à história da primitiva Igreja de Sta. Engrácia (actual Panteão Nacional) e ao agravo que ocorreu em Janeiro de 1630: na noite de 15 de Janeiro de 1630 foi arrombada a porta do Sacrário da Igreja e foram usurpadas as “Sagradas Formas”, tendo sido perpetrado um atentado ao Santíssimo Sacramento.

---

<sup>16</sup> in *Revista da Casa Pia de Lisboa* n.ºs 4, 15, 17, 23 e [www.casapia.pt](http://www.casapia.pt)

Como consequência desse agravo, a Infanta D. Maria Ana, filha de D. José I, fez a promessa de mandar erigir o convento do Desagravo ao Santíssimo Sacramento, vulgarmente designado de Conventinho Novo. O Convento foi fundado em 1766 e o responsável pelo projecto foi o Arquitecto Reinaldo Manuel dos Santos, um dos reconstrutores da cidade de Lisboa após o terramoto. O decreto-lei de 1834 de Joaquim António de Aguiar – o “mata-grades”, como mais tarde se lhe chamou – extinguindo as ordens religiosas e nacionalizando-lhes os bens, viria a extinguir o Convento enquanto tal.

A adaptação às mudanças sociais nunca é fácil, e a Revolução Liberal trouxera várias. O convento transformou-se num asilo para órfãos e abandonados que ali eram internados. A sua educação era feita pelas religiosas reclusas. O espaço foi aberto a pessoal laico. Com o advento da República, passou para o Estado, integrado na Assistência Pública. Depois de várias tentativas de remodelações e melhoramentos, acabou por se transformar na Escola Profissional Feminina de St.<sup>a</sup> Clara, em 1911. O núcleo principal da sua actividade, em 1927, consistia no ensino da costura, bordados, chapéus e flores artificiais. Mais tarde, instrução primária e labores. Começou por ser uma escola de artes e ofícios e pré-enfermagem para as raparigas do internato.

Em 1942, pelo Dec-Lei nº 32613 de 31 de Dezembro de 1942, passou a pertencer à Casa Pia de Lisboa, com o nome de Secção de Sta. Clara – devido à sua localização – sendo dirigido até 1974 por Irmãs de Maria Auxiliadoras (Salesianas), que aí ministravam as meninas o Curso Básico Primário e o então chamado Curso Complementar de Aprendizagem. Continuou sendo um internato feminino, a cujas raparigas se ministrava o ensino primário que podia ser complementado com o então Curso Complementar de Aprendizagem (constituído por algumas disciplinas do equivalente ao 1.º ano do Ciclo de então, mais aprendizagem de corte e costura, bordados e malhas). Em 1958, com a derrocada da Secção do 28 de Maio, localizada em Almada, acolheu várias raparigas e as religiosas salesianas, filhas de Maria Auxiliadora que ali se recolhiam.

Em 1960 abriu o regime de semi-internato. As admissões eram processadas pela Provedoria da Casa Pia de Lisboa. Em 1962 iniciou o ensino do Ciclo Liceal. Integrou no seu corpo de ensino, mais tarde, um curso geral de Administração e Comércio. Com a Revolução do 25 de Abril de 1974 muitas e novas mudanças e outras dificuldades surgiram. A estrutura global vigente entrou em instabilidade e desorganização. Tudo passou a ser posto em causa. O grande internato deixou de ser a resposta mais adequada e o Semi-Internato, naquela data em regime de coeducação somente no ensino primário, surgiram também algumas adaptações.

Em 1975 abriu-se o espaço do estabelecimento à zona geográfica circundante, e as admissões em Semi-Internato passaram a ser feitas por uma equipa pluridisciplinar do próprio estabelecimento, cujas candidatas a admitir deveriam residir na zona ou serem filhas de pais trabalhadores na zona. Inicia-se o curso unificado. As religiosas retiram-se e a Provedoria nomeia uma Directora que em 1977, fruto da crise interna, é substituída por um grupo interno directivo que se manteve em função até 1980.

Entretanto no Semi-Internato, passou-se ao regime de coeducação até ao Ciclo Preparatório. O espaço do grande internato foi reestruturado para se tornar mais próximo de um verdadeiro Lar (dividido em quartos, sala de entrada, sala de estar), e a população residente foi reduzida. De então até hoje o estabelecimento tem sido gerido por uma Directora, nomeada pela Provedoria da Casa Pia de Lisboa. A Secção de St.<sup>a</sup> Clara passou a chamar-se Colégio de St.<sup>a</sup> Clara e a partir de 1987, o regime de coeducação alargou-se a todos os níveis de ensino que ministra.

No ano lectivo de 1987/88 começou a funcionar no Colégio o Ensino Pré-Escolar e no ano lectivo de 1992/93 iniciou-se o Ensino -Técnico – Profissional de nível II (com equivalência ao 3º ciclo do Ensino Básico) – com o curso de Administração e Comércio. A partir do ano lectivo de 1995/96 deixou de funcionar o 3º ciclo do Ensino Básico, tendo sido implementado o Curso Básico de Artes Visuais. Necessidades de recuperação do seu património levaram a que o Colégio alargasse o seu espaço fazendo a gestão de um Lar no exterior – o Lar de S. Francisco de Salles – até 1998. Esta variação importante da sua tradição residencial afirma uma tendência global da Casa Pia de Lisboa e do Colégio de St.<sup>a</sup> Clara.

O antigo espaço do Internato deu lugar a dois novos Lares, inaugurados a 3 de Julho de 1997, para dar resposta a grande parte das solicitações feitas à Casa Pia de Lisboa e enriquecer o grandioso Património da Instituição. Os ilustres ex-casapianos Arquitecto António do Couto e Dr. Francisco Soares Franco deram nome aos dois lares do Colégio de St.<sup>a</sup> Clara. O Colégio de Santa Clara funciona em Semi-Internato e Internato. Este equipamento goza de um estatuto de relativa autonomia, embora subordinado aos princípios e à disciplina orçamental da instituição em que se integra. Em princípio, serve a zona da cidade nem que está inserido, mas não exclusivamente, e esforça-se para dar respostas eficazes às carências do maior número de crianças e jovens que, em cada ano lectivo, lhe é possível acolher.

Trata-se de uma população oriunda, na generalidade, de famílias em dificuldade; em grande parte portam carências instrumentais e de comunicação, muitas vezes são mal alimentados e alojados. Os alunos semi-internos são acolhidos entre as 8.00h e as 18.30h. Dadas as características das crianças e jovens utentes do Colégio, é servido um lanche a meio da manhã, um almoço, e um lanche a meio da tarde. Com os educandos desenvolve-se, no quotidiano, uma prática educativa, ao nível do ensino e ao nível da dinamização dos tempos livres. Os alunos semi-internos, encontram-se distribuídos pelos seguintes Ciclos de Ensino: Pré-Escola; 1.º Ciclo do Ensino Básico; 2.º Ciclo do Ensino Básico; 2 Cursos de Ensino Técnico-Profissional: Administração e Comércio e Curso Básico de Artes Visuais (Nível II).

Sempre que se constate a sua necessidade, os alunos beneficiam de apoio pedagógico acrescentado em todas as disciplinas ou áreas. No que concerne às actividades de complemento curricular, o Colégio faculta aos seus alunos os seguintes tipos de actividades:

- Actividades Musicais: Coro, flautas, cavaquinhos, bandolins e banda.

- Dança: Ballet, sapateado e dança jazz.
- Actividades Desportivas: Futebol, ténis de mesa, mini trampolim, esgrima, luta livre e ginástica.
- Artes Plásticas: Artes decorativas, cerâmica, azulejaria, banda desenhada e fotografia.
- Actividades Lúdico-pedagógicas: Jornal do Colégio («A Porta Aberta»), núcleo do ambiente, clube de História e clube de Matemática.

Esta dinâmica é suportada por espaços materiais como sejam: salas de aula, salas de desenho e trabalhos manuais, sala de dança, ginásio, laboratório, sala de estudo, biblioteca, sala de audiovisuais, sala de jogos, gabinetes de trabalho (Direcção Coordenação, Técnicos vários) sala de professores, salas para terapias, gabinete médico e de enfermagem, secretaria, reprografia, sala de atendimento para encarregados de educação, pátios e outras dependências de apoios (cozinha, copa, refeitório, armazéns, oficinas de manutenção, balneários e instalações sanitárias). Também os espaços da comunidade geográfica são utilizados, sobretudo os circundantes, o que, alargando as suas fronteiras, responsabiliza para a utilização dos seus próprios espaços a um trânsito com a comunidade.

O Colégio dispõe dos seguintes recursos humanos: docentes; educadoras (incluindo as que dão apoio ao internato); auxiliares de acção educativa; psicólogos; técnicas de serviço social; técnica superior de educação especial e reabilitação; professores de ensino especial; funcionárias administrativas; telefonistas; segurança; funcionários de manutenção das instalações. Com a rica comunidade envolvente o Colégio desenvolve uma vasta rede de parcerias.

Em dois Lares mistos, localizados intramuros (Lares António do Couto e Francisco Soares Franco) são acolhidos educandos dos 5 aos 18 anos, num espaço físico contíguo ao do Colégio. Contudo, apesar de haver acesso interno entre os Lares e o Colégio, este só é utilizado pelos educadores e demais funcionários afectos ao funcionamento do Internato. Os educandos que, eventualmente, frequentem o Colégio em regime de Semi-Internato fazem o seu acesso pelo exterior, tal como todos os outros alunos. Ainda que localizados um ao lado do outro, cada Lar é um núcleo com vida própria, com uma dinâmica diferente, com relativa autonomia e, tanto quanto possível, integrado no espaço geográfico e agregado populacional onde se encontra, usufruindo das actividades, experiências e serviços dessa mesma comunidade.

O acompanhamento e rotinas diárias das crianças e jovens de cada um dos lares é garantido por uma equipa educativa, com cinco elementos cada, uma auxiliar, um monitor e uma equipa técnica, constituída por uma psicóloga e uma assistente social, que, por sua vez, também dão apoio aos educadores. A intervenção das equipas técnica e educativa junto dos educandos internos é regulada por alguns princípios orientadores que se baseiam, nomeadamente, na educação centrada no educando, formação pessoal e social, liberdade na escolha e realização do projecto pessoal de cada educando e sua responsabilização bem como das respectivas famílias, sempre que possível, e integração dos jovens adultos no mundo laboral.

O Colégio de Santa Clara tinha, em Setembro de 2002, 407 utentes, 34 dos quais em regime de Acolhimento em Internato.

### **Colégio de Nossa Senhora da Conceição<sup>17</sup>**

O Colégio de Nossa Senhora da Conceição é um dos Estabelecimentos da Casa Pia de Lisboa e está situado no centro da cidade de Lisboa, no Largo do Rato. Este estabelecimento integrado da Casa Pia de Lisboa ocupa o antigo Convento das Freiras Trinitárias no Rato, construído no séc. XVII (1663)), pelo Capitalista Manuel Gomes de Elvas, em terrenos extremos ao largo. A função do edifício era receber "mulheres de nobre estirpe", conforme se pode perceber na lápida lavrada em 1637. Foram seus padroeiros Manuel Correia Lacerda que mandou fabricar os postais da frontaria e Luís Gomes de Sá e Meneses de alcunha "Rato", que deu o nome (bem como ao Largo que lhe fica defronte e que manteve a tradição, apesar de um dia lhe terem chamado Praça do Brasil, coisa que o povo não deixou passar).

Foi edificado sob a orientação técnica de Baltazar Alvares, em terrenos contíguos aos de outra Congregação (S. Filipe de Néri) extremado-se a nível do Largo, que na altura englobava a designação de Campolide. Os benefícios na decoração interior do templo e do convento deveram-se ao Cardeal-Patriarca de Lisboa, D. Tomás de Almeida, que em muito contribuiu para o engrandecimento da casa.

A clausura teve início em 1721 com 40 Freiras, 2 Capelães, Médico, Botica e 3500 cruzados de renda. Pouco sofreu com o terramoto, vindo no entanto a ser remodelado em 1880 (após a extinção das Ordens Religiosas e a morte da última freira) pelo arquitecto Pedro de Ávila, aí se instalando, então, o Asilo de Nossa Senhora da Conceição, das raparigas abandonadas (fundado em 1856), hoje Colégio de Nossa Senhora da Conceição, estabelecimento integrado da Casa Pia de Lisboa, que ocupou o convento a partir de 1895. Com entrada pela Rua do sol ao Rato, o Colégio de N.ª Sr.ª da Conceição ocupa parte de um edifício seiscentista, cuja fachada principal domina, por inteiro, o Largo do Rato. Edificado na zona oeste do Largo do Rato, o convento das freiras Trinitárias do Rato foi construído em pleno séc. XVII (1633), sob a inovação de Nossa Senhora dos Remédios, das Religiosas da Santíssima Trindade. Remodelado ao longo dos tempos, este edifício histórico foi tendo várias utilizações, nomeadamente mosteiro de religiosas e valência de apoio social, nele se instalando o actual Colégio da Casa Pia de Lisboa no princípio deste século.

A entrada principal é na Rua do Sol ao Rato, fazendo-se a entrada dos alunos pela Rua D. João V. Localizado nesta área bem conhecida de Lisboa, o Colégio tem como vizinhos alguns dos mais importantes pontos de referência da cidade, numa combinação privilegiada de espaços verdes e arquitectónicos de grande imponência. São abundantes os motivos de interesse que cercam o Colégio e que este aproveita na sua acção

---

<sup>17</sup> in *Revista da Casa Pia de Lisboa* n.ºs 7, 15, 17 e 23 e [www.casapia.pt](http://www.casapia.pt)

educativa e pedagógica, proporcionando aos alunos interessantes trabalhos de observação e de pesquisa, em frequentes visitas a locais que encontram “logo ao sair da porta”.

O Colégio de N.ª. Sr.ª da Conceição, um dos equipamentos sociais da Casa Pia de Lisboa, desenvolve a sua acção através do acolhimento, educação, ensino, formação e preparação técnico profissional das crianças e jovens que lhe são confiados. Com uma população em regime de semi-internato, tem uma oferta educativa que abrange o Jardim de Infância, a Educação Pré - Escolar, os 1º, 2º, 3º Ciclos do Ensino Básico e o nível 2 do Ensino Técnico Profissional, com um Curso de Artes Visuais. Integrado neste Colégio, mas localizado extra-muros, está também o Lar S. Francisco de Salles (Lar misto), situado na rua D. Estefânia, onde residem alguns educandos em regime de internato.

Sob a orientação da Directora, trabalha a equipa de Coordenação Pedagógica, o corpo docente e um conjunto de técnicos de serviços de saúde e assistência social, terapeutas, psicologia, educadores e serviços administrativos. Os alunos ocupam o seu dia em actividades lectivas e extracurriculares, estas de âmbito desportivo e artístico. A educação religiosa está também presente na educação dos alunos. Para o apoio científico e pedagógico, o Colégio dispõe de infra-estruturas adequadas, designadamente uma mediateca que engloba biblioteca, centro de audiovisuais e centro de informática, um auditório e sala de reuniões. Para as actividades desportivas dispõe de um recinto polidesportivo e de um ginásio, equipados com balneários. Durante o período de férias, os alunos são acompanhados em deslocações à praia e em estadias em colónias de férias.

Para além da permanente interligação com os outros Colégios da Casa Pia de Lisboa, o Colégio de Nossa Sr.ª da Conceição desenvolve uma frequente colaboração com a Junta de Freguesia de Santa Isabel e com a Câmara Municipal de Lisboa, no âmbito de actividades desportivas e culturais. Também desenvolve actividades em parceria com o Centro de Saúde, Tribunal de Família e Menores e Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. Com a comunidade e os espaços envolventes o Colégio promove um relacionamento proveitoso em acções educativas.

A admissão em regime de semi-internato obedece a critérios de natureza social e aos requisitos específicos definidos legalmente para cada um dos níveis de escolaridade. A maioria dos alunos que frequenta o Colégio beneficia da situação de escalão gratuito que se concretiza no seu acompanhamento entre as 8.30h e as 18.30h, e na atribuição de material escolar, livros e outros benefícios sociais; os outros, de acordo com a situação sócio-económica do agregado familiar, são enquadrados no escalão correspondente da tabela de participação familiar.

A vertente social que caracteriza o Projecto Educativo da Casa Pia de Lisboa, e consequentemente do Colégio, estende-se às interrupções das actividades lectivas e às férias, em permanente ligação com as

famílias. Assim, nestes períodos, os alunos do Jardim-de-infância, dos 1º e 2º ciclos e os educandos do Lar S. Francisco de Salles frequentam colónias abertas ou fechadas, de praia e campo, nomeada mente nos meses de Julho e Agosto, algumas delas em articulação com a Junta de Freguesia de St.<sup>a</sup> Isabel.

Em resposta aos novos e crescentes desafios, várias infra-estruturas foram reorganizadas. O Colégio dispõe, na sua vertente de semi-internato, de mais espaços úteis, acolhendo novos equipamentos e facilitando diferentes actividades de carácter científico-pedagógico e lúdico. Destaca-se a modernização dos espaços de recreio dos diferentes níveis de ensino e dos espaços desportivos – ginásio e polidesportivo. O espaço da mediateca, já composto pela biblioteca, sala de audiovisuais, ludoteca e clube de línguas, foi enriquecido com a ampliação da sala de informática. Numa atitude de permanente construção, o Colégio procura estimular nos seus alunos e educandos competências, atitudes e valores conducentes à reflexão crítica, à autonomia e à criatividade, privilegiando a tolerância, o respeito e a solidariedade como valores essenciais à formação da personalidade e ao exercício de uma cidadania plena.

O Lar S. Francisco de Salles estava localizado intramuros no Colégio de St.<sup>a</sup> Clara o qual foi integrado na Casa Pia de Lisboa, em 1942, funcionando como Internato Feminino. Foi dirigido por Religiosas Salesianas até 1975. A partir desta data os órgãos de gestão são nomeados pela Provedoria da Casa Pia de Lisboa e procura-se reestruturar o espaço internato pela transformação das camaratas em quartos e pela redução do número de educandas. Mas, as condições habitacionais mantinham-se precárias e degradavam-se progressivamente: chovia no refeitório, os quartos eram frios, as paredes húmidas, as salas com pouca luz, as canalizações estragadas..., havia ratos...

A par das pressões do internato de Santa Clara, o Instituto Jacob Rodrigues Pereira tinha libertado duas casas num andar da Rua D. Estefânia e assim nasceu o Lar de S. Francisco de Salles localizado no exterior do Colégio. Reuniram-se esforços para a recuperação, conservação e decoração do espaço e o Natal/88 foi passado na nova casa. A partir de 1998 o Lar de S. Francisco de Salles passa a ser uma dependência do Colégio de Nossa Senhora da Conceição embora a sua localização se mantenha. As preocupações dominantes no presente são estabilidade educativa as sente numa metodologia de trabalho pluridisciplinar orientada por objectivos comuns, — a estruturação do grupo de educandos, o estreitamento dos laços familiares, a maior integração social pela participação em actividades culturais e recreativas da área envolvente es preparação escolar e profissional que lhes confira a autonomia socioprofissional.

O objectivo geral é proporcionar ao grupo as condições necessárias para um crescimento equilibrado, no sentido da autonomia progressiva, valorizando a componente relacional nas vertentes da solidariedade e responsabilidade. Em termos gerais, a estratégia assenta na estimulação da atitude participante quer dos adultos quer dos menores.

Estão em curso no Colégio de Nossa Sr.<sup>a</sup> da Conceição os seguintes projectos, actividades e acções de formação: Vamos ler com as crianças; Feira do Livro; "Animateca"; Actividade Desportiva; Clube Europeu; Coro; Informática; Tapeçaria; Corfebol; Núcleo Ambiental; Violas; Folclore; Experimentação e Pesquisa; Jornal Escolar (Redacção; Paginação); Percussão; Atelier de Madeiras; Expressão Plástica; Atelier de Costura; Clube de Línguas; Danças de Salão; Ténis de Mesa; Ludoteca; Biblioteca; Acompanhamento aos professores colocados pela 1ª vez no colégio; Acções de formação realizadas no âmbito do Centro de Formação da C.P.L e de Protocolos entre a C.P.L. e outras Instituições; Participações em congressos/seminários organizados pela C.P.L. outras instituições; Projecto de intervenção precoce (jardim de Infância); Projecto de competências Linguísticas (Jardim de Infância); Psicologia Positiva na escola (1º e 2º ciclo), coordenado pela Prof. Dr.<sup>a</sup> Helena Marujo; Projecto de dinamização das equipas educativas (Internato); Projecto de Educação parental (Internato); Projecto de Auto-Regulação na Sala de aula ( 1º e 2º CEB); "Educação para a paz" – Jardim-de-infância e 1º ciclo; Treino de competências cognitivas (1º e 2º ciclo); Projecto de Prevenção do Abuso Sexual (PIPAS), Coordenado pelo Dr. Raul Melo (Internato e Semi-Internato). O Colégio de Nossa Senhora da Conceição tinha, em Setembro de 2002, 509 utentes, 18 dos quais em regime de Acolhimento em Internato.

#### **Colégio António Aurélio Costa Ferreira<sup>18</sup>**

O Colégio António Aurélio da Costa Ferreira, da Casa Pia de Lisboa, situa-se na Rua Alberto de Oliveira, Bairro de Alvalade, pertencente à Freguesia do Campo Grande, que é delimitada pela Avenida General Norton de Matos (2ª. Circular), Avenida Estados Unidos da América e Avenida das Forças Armadas. Foi inaugurado a 3 de Julho de 1996, e tem como principal objectivo facilitar a relação criança – mundo, promovendo o seu desenvolvimento global, através de acções e meios facilitadores da sua integração. A C.P.L.<sup>19</sup> esteve ligada a este empreendimento desde o começo, uma vez que Per Aron Borg (1º Director, de nacionalidade sueca, do Instituto Jacob Rodrigues Pereira) era pago, de acordo com alguns documentos, através dos cofres desta Instituição. Mas foi em 1834 que o instituto da Luz foi integrado na C.P.L., criando-se, então, a Secção de Surdos-Mudos.

Os surdos-mudos e os cegos estiveram juntos no começo, mas foram depois separados, criando-se para isso, escolas próprias: umas para “surdos-mudos” e outras para cegos, situação que se manteve até aos nossos dias. As escolas para surdos surgiram mais ou menos por todo o país, incluindo Madeira e Açores, sobretudo a partir de 1950, com os professores especializados na C.P.L. Não há conhecimento de que tivesse havido alguma tentativa de ensinar os cegos antes da criação do Instituto da Luz em 1823 e também nada se sabe sobre os métodos utilizados para os ensinar, nesse Instituto. As crianças surdocegas foram, no nosso país e até há bem pouco tempo, ignoradas ou abandonadas por não haver para elas qualquer resposta. Assim, se

---

<sup>18</sup> in *Revista da Casa Pia de Lisboa* n.ºs 17, 18 e 23 e [www.casapia.pt](http://www.casapia.pt)

<sup>19</sup> C.P.L. – Casa Pia de Lisboa



batia à porta de uma escola de surdos ou à porta de uma escola de cegos. Sendo admitidas, não deixavam de ser ignoradas ou abandonadas, porque não estava aí a solução. Nenhuma destas escolas deu, até hoje, uma resposta cabal aos problemas destas crianças.

Em 1986, o Director do Instituto Sint Michielsgestel, sediado na Holanda, Padre J. van Eijndhoven acompanhado pela professora Karien van Heesewijk, veio a Portugal para estudar com as autoridades nacionais a possibilidade de se criar aqui uma escola para crianças surdocegas, dando eles toda a colaboração possível. Para isso visitaram várias instituições e serviços de norte a sul do país.

A C.P.L foi a instituição escolhida para dar corpo à ideia atendendo à sua história e à sua vocação e, sobretudo, às estruturas já existentes (como o Instituto Jacob Rodrigues Pereira) que poderiam apoiar a criação dessa primeira escola. Algum tempo depois era produzido o seguinte despacho: “*Criação de uma escola para Surdocegos, em colaboração com o Instituto Voor Doven*”.

1) “*Em 28 de Outubro de 1986, foi decidido, pelo Secretário de Estado da Segurança Social criar uma escola para surdocegos em Portugal em colaboração com o Instituto Voor Doven, da Holanda.*

*Este Instituto esteve representado pelo seu presidente, Padre Eijndhoven.*

1.1) *Esta escola funcionará no âmbito da Casa Pia de Lisboa, e iniciará a sua actividade em Outubro de 1987.*

1.2) *Os presidentes dos conselhos directivos dos centros regionais de segurança social deverão providenciar no sentido de serem inventariados exaustivamente, todos os casos de Surdocegos e dar conhecimento à Casa Pia de Lisboa e ao Gabinete”.*

Em 13 de Abril de 1988 o Presidente da Câmara Municipal de Lisboa, Engenheiro Krus Abecassis dá a sua concordância para a construção da escola no terreno escolhido, que da prospecção feita, recaiu num de dois espaços contíguos na zona de Alvalade. Elaborou o Projecto de arquitectura o Arquitecto Rui Cardin. Foi decidido dar a esta escola o nome de António Aurélio da Costa ferreira. E semelhança do que se passa com todas as outras dependências da Casa Pia, chamados Colégios, esta denomina-se Colégio António Aurélio da Costa Ferreira.

O Dr. António Aurélio da Costa Ferreira foi director da Casa Pia de Lisboa de 1911 a 1922. Médico, antropologista, pedagogo e político, foi sobretudo a sua faceta de pedagogo que mais sobressaiu enquanto foi director da Casa Pia. Foi em Portugal o criador das classes especiais ao retirar da Casa Pia para o instituto Médico-Pedagógico, por ele fundado em 1934, as crianças mais atrasadas e que mereciam cuidados especiais. Em várias escolas regulares foram depois criadas classes para os alunos mais débeis. Estas classes foram, anos mais tarde, extintas e os alunos integrados nas classes normais. Deve-se, também, a Costa Ferreira a criação em 1913, do primeiro curso de especialização para professores dos então chamados surdos-

mudos e a adaptação de um edifício na Secção de Pina Manique para o ensino destes deficientes da audição e da fala.

A Freguesia em que se insere é servida por uma vasta rede de transportes (Metropolitano, Carris, Rodoviária Nacional) tornando o Colégio num local de fácil acesso. Esta freguesia tem uma população flutuante muito grande devido não só ao facto de aqui se localizar a Cidade Universitária, bem como o Hospital de Santa Maria. A Freguesia do Campo Grande dispõe de uma vasta rede de instalações e equipamentos com quem o Colégio mantém excelentes relações e bons resultados.

O desenvolvimento assenta no crescimento potencial das crianças através de uma acção reflexiva que visa a aquisição de um saber dizer – pensar – participar – fazer – viver numa vivência expressa, partilhada, interpretada e transformada. Trata-se de adquirir um saber que se situa em relação a uma vivência original com as suas formas próprias de expressão, de compreensão crítica de solidariedade de acção transformadora, onde a criança é o principal actor, mas a família e a comunidade tem um papel activo. Assim, o processo ensino/aprendizagem centra-se nos alunos, nas estratégias e nos conteúdos, referindo valores e privilegiando as grandes finalidades a atingir. O Colégio de António Aurélio da Costa Ferreira da Casa Pia de Lisboa foi inaugurado a 3 de Julho de 1996 e tem como principal objectivo facilitar a relação criança-mundo, promovendo o seu desenvolvimento global, através de acções e meios facilitadores da sua integração.

Os utentes admitidos terão de ser portadores de surdocegueira, tendo como prioridade de admissão crianças de idades inferiores aos 10 anos. O colégio possui serviço permanente de observação, diagnóstico e encaminhamento de cada situação e dá resposta precoce a todas as situações de surdocegueira. Efectua observações domiciliárias e locais e conseqüente encaminhamento e admissão de acordo com o perfil dos mesmos. A população surdocega é oriunda de diversas áreas geográficas do país, tendo as crianças sido encaminhadas através do Ministério da Educação, Centros Regionais de Segurança Social, Autarquias, Misericórdias, Hospitais e Centros de Saúde, Associações representativas de indivíduos com deficiência visual e auditiva, Centros de Apoios Educativos e Embaixadas.

A Casa Pia de Lisboa desenvolve desde 1986 programas educacionais para crianças surdocegas e, desde 1990 programas de reinserção social e reconversão profissional para surdocegos adultos. Implementaram-se projectos e protocolos que articulam todas as instituições e serviços que neste campo têm vindo a desenvolver trabalho, nomeadamente com o Ministério da Educação, o Instituto de Emprego e Formação Profissional, os Centros Regionais de Segurança Social, Autarquias, Associações representativas de indivíduos com deficiência visual e com deficiência auditiva.

Este Colégio dispõe da mais avançada técnica no domínio da reabilitação de indivíduos surdocegos, indispensáveis em alguns casos para a melhoria da qualidade de vida em aspectos básicos como o acesso à

informação, movimentação, controle do ambiente e, acima de tudo, comunicação. Foi construído respeitando os requisitos ergonómicos da população que atende. Foram escolhidas cores garridas e texturas contrastantes, distintivas de espaços, funções e direcções: as portas são indicadoras de espaço de trabalho, casa de banho, ou exterior; os corrimões metálicos e de cores diferentes, os pontos de luz nas escadas, os tapetes antiderrapantes e os caminhos bem assinalados pela textura e cor dos materiais fornecem aos utentes os dados proprioceptivos necessários facilitadores da orientação e da deslocação em segurança.

A população atendida neste colégio é constituída por crianças, jovens e adultos surdocegos e por um grupo de crianças ouvintes que frequentam a escola do 1.º CEB. A maioria dos pedidos de atendimento das pessoas surdocegas coloca como prioridade o internato, embora este regime só se aplique aos casos em que, de modo algum, o regime de semi-internato seja viável, enquanto que as crianças do 1.º CEB estão todas em apoio residencial. As pessoas surdocegas adultas são atendidas nas zonas de residência ou, pontualmente, deslocam-se ao colégio para receberem formação especializada em áreas de comunicação alternativa, orientação e mobilidade e reconversão profissional.

As crianças ouvintes são todas residentes e, nos casos em que é possível, deslocam-se a casa da família. Os pedidos de atendimento da população surdocega jovem e adulta são, na sua maioria, dos distritos do litoral. São desenvolvidos serviços de diagnóstico e de avaliação das capacidades funcionais, auditivas, visuais para a melhor adaptação e coordenação dos recursos e da intervenção de reabilitação. As limitações da pessoa surdocega congénita para a aquisição de um código linguístico e a premente necessidade de comunicação alternativa para quem está num processo de surdez e cegueira progressiva, levam a privilegiar a intervenção na área da comunicação, podendo variar entre sistemas gestuais, Braille na mão, dactilografia adaptada, desenho, objectos ou a recuperação do sistema oral.

Os programas educativos contemplam actividades em ambientes naturais no desenvolvimento das capacidades de execução de tarefas de vida diária, de actividades de higiene pessoal, arranjo residencial, vestuário e alimentação. Simultaneamente desenvolvem-se capacidades de locomoção que permitam independência em espaços familiares, o respeito pela autonomia e adaptação do comportamento social, desenvolvimento psicomotor, orientação mental e locomoção física, habilidades de arte para a sensibilização artística e desenvolvimento da dimensão cultural, apoio à interpretação, reconversão profissional e do sistema de comunicação e orientação de programas educativos e pré-profissionais.

As acções transnacionais em desenvolvimento abrangem o programa HORIZON, desenvolvido com a Lega del Filo D'Oro de Itália e com a Denmark Deafbiind Association, tendo como metas as acções de colocação de pessoas surdocegas no mercado de trabalho, criação de uma estrutura de suporte às entidades empregadoras, formação profissional da pessoa surdocega, adaptação de materiais e ajudas técnicas, desenvolver técnicas de avaliação e orientação vocacional e desenvolver uma atitude consciente da

necessidade de adaptação técnica e física por parte dos empregadores, a realização da XII Conferência Mundial da DbI (Deafbiind International), e, dentro do DbN (Deafbiind Network), estudos para o desenvolvimento de um curriculum europeu comum para a formação de intérpretes.

Com o DbI, associação em que a Casa Pia ocupa a vice-presidência, e com as organizações associadas, CESSA e CAT de França, SENSE e RNIB do Reino Unido, NCTDb da Noruega, TOOI e EV da Suécia, Lega del Filo D'Oro de Itália, ICAD da Dinamarca, SDB e IvD da Holanda LORM da República Checa, ONCE de Espanha, Fátima da Argentina, Perkins School dos EUA, desenvolvemos actividades regulares de estudo sobre o ser viço e formação de intérpretes, estudo do síndrome de Usher, planeamento de seminários, simpósios e conferências relacionadas com o mundo da pessoa surdocega.

O Colégio António Aurélio da Costa Ferreira é uma escola com pedagogia que privilegia mais o processo que o resultado, a aplicação do modelo educativo baseado nas relações pessoais, na observação de processos e na consideração dos progressos e na adaptação curricular às diferenças dos alunos. Este colégio destina-se a crianças e jovens portadoras de deficiência auditiva e visual em vários graus, por vezes combinada com dificuldades motoras e de aprendizagem. Muitas vezes exibem comportamentos de tipo autista, alheamento social e estereotípicos. Outros apresentam comportamentos disruptivos de auto-agressão e agitação emocional. Estão limitados na sua capacidade de interacção com pessoas e ambientes.

Os graves problemas de relação de comunicação, de comportamento e a grande necessidade de assistência ao nível dos cuidados físicos tão característicos desta população, obriga a que todo o trabalho desenvolvido seja feito numa relação de “um para um”. Os programas educativos individualizados obedecem a diversas variáveis sendo de destacar: a idade em que se verificou a privação da visão e audição; a natureza e extensão da deficiência visual e auditiva; a existência ou não, de outras deficiências associadas.

*Etiologia* – A população surdocega é muito heterogénea na idade e nas etiologias. A diferença de idades implica grande diversidade de programas comunicacionais e pré-profissionais; as diferentes etiologias têm implicação directa no comportamento dando origem a distúrbios no sono, nas estereotípias várias, nos comportamentos de agressividade, ataxia, comunicação.

Abrangendo a população surdocega do país e em colaboração com os Centros Regionais de Segurança Social, Santa Casa da Misericórdia, CASCIS, CERCI, Câmara Municipal de Fafe, Câmara Municipal de Portalegre, AICIA de Arouca e Autarquias, estamos a desenvolver um programa de formação e emprego. Tendo por base a orientação da pessoa surdocega e de sua família procura-se a inserção ocupacional ou profissional, implementação de programas aumentativos e alternativos de comunicação, de independência pessoal, de orientação e mobilidade e de apoio às entidades empregadoras.

Conta este estabelecimento integrado da C.P.L. com os seguintes recursos humanos: 1 Assistente Administrativa; 1 Assistente Social; 1 Psicólogo; 4 Auxiliares de Serviços Gerais; 2 Operadores de Lavandaria; 2 Docentes; 4 Educadores Especializados; 12 Educadores.

No Colégio António Aurélio da Costa Ferreira são utentes crianças e jovens com multideficiência sensorial – surdocegueira estando 21 em regime residencial e 9 em semi-internato. Os educandos internos visitam regularmente a família, sendo que alguns vão todos os fins-de-semana a casa e os que residem mais longe vão a casa com periodicidade quinzenal. O motivo de internamento nos utentes deste Colégio é devido, na sua quase totalidade, ao facto das famílias residirem numa zona geográfica distante do distrito em que se encontra localizado o Colégio e por disfunção familiar. A maioria dos utentes reside fora da área da grande Lisboa, distribuindo-se a sua origem maioritariamente a Norte do país e aos PALOP's.

Cada bloco tem 2 andares com acesso pelo exterior e interior. Os lares são mistos. Cada sala tem o equipamento adaptado à população que nela desenvolve as suas actividades. Uma escada dá acesso ao segundo piso que é a parte residencial, tem 3 quartos com capacidade para 3 a 4 crianças cada e 2 WC amplos. Os pisos residenciais estão unidos dois a dois por um corredor onde se encontra o quarto do educador. Nestes pisos encontra-se: Gabinete Médico, Sala de Massagem e a Sala de Convívio.

Os recursos humanos que o Colégio dispõe para assegurar o apoio residência desta população são constituídos por 8 educadores de internato e 2 Técnicos de Educação. A dimensão residencial integra 30 educandos surdocegos, dos quais 20 são residentes em regime de co-educação, 9 em regime de semi-internato. Dá-se apoio a uma população de 43 pessoas surdocegos adultas a nível nacional. O Colégio desenvolve actividades reabilitativas com recurso a pessoal especializado e em condições especiais de ensino, onde se destacam: Natação; Hipoterapia; Apoio psicológico; Língua gestual.

Estão ainda em curso os seguintes projectos: Projecto “Rede Nacional de Apoio à População Surdocega Adulta”; Projecto “Orientação Vocacional”; Atelier de Pintura e Cerâmica; Oficina de Artes e Ofícios; Atelier «Área do Imaginário»; Atelier de Jardinagem. O Colégio António Aurélio da Costa Ferreira tinha, em Setembro de 2002, 77 utentes, 21 dos quais em regime de Acolhimento em Internato.

### **Colégio de Pina Manique<sup>20</sup>**

O Colégio de Pina Manique situa-se na Rua dos Jerónimos, na Zona Ocidental de Lisboa, numa área limitada, a sul, pelo Mosteiro dos Jerónimos, a norte, pelos serviços centrais (Provedoria) e a oeste, pelo Instituto Jacob Rodrigues Pereira. A fundação da Casa Pia de Lisboa, em 1780, deve-se a D. Maria I, a Pia, embora o seu promotor tenha sido Diogo Inácio de Pina Manique, o Intendente Geral da Polícia da Corte e do

---

<sup>20</sup> in *Revista da Casa Pia de Lisboa* n.ºs 2, 15 e 23 e [www.casapia.pt](http://www.casapia.pt)

Reino. O Colégio de Pina Manique é, por assim dizer, o herdeiro “natural” da Casa Pia de Lisboa, cuja história pode ser identificada por fases, de acordo com os locais onde esteve instalada desde a sua fundação: Fase do Castelo; Fase do Desterro e Fase de Belém.

Em 1833, ano em que se verifica a transferência da Casa Pia de Lisboa para o Mosteiro dos Jerónimos corresponde a fase de Belém. Posteriormente, verifica-se a construção gradual nas terras contíguas (a “cerca”) ao Mosteiro. Em 1880, a Casa Pia de Lisboa fica definitivamente confinada a este espaço. É assim que, quando em 1942 são criadas as chamadas Secções da Casa Pia, as instalações de Belém passam a designar-se por Colégio de Pina Manique, em homenagem àquele que foi o mentor da Casa-mãe.

O Colégio de Pina Manique traz até aos nossos dias a Casa Pia de 1780. Vinte e cinco anos após o Terramoto de Lisboa e no início da era industrial, Diogo Inácio de Pina Manique funda a Casa Pia de Lisboa e instala-a no Castelo de S. Jorge, de onde é desalojada aquando das invasões francesas, em 1807. Reaberta depois, em 1811, no Convento de Nossa Senhora do Desterro é em 1833 transferida para o Mosteiro dos Jerónimos. Em 1888 António Augusto de Aguiar transfere para os terrenos anexos ao Mosteiro a Casa Pia de Lisboa, que a partir de 1942 fica reduzida a esses mesmos terrenos. E nessa altura implantado o regime de Provedoria e nasce a Secção de Pina Manique, futuro Colégio de Pina Manique. De 1942 a 1980 a Secção de Pina Manique era um grande internato masculino.

É em 1980 que se inicia a renovação do Colégio, a dois níveis: através da desmassificação do internato e através da criação de Cursos Técnico Profissionais. Um e outro níveis visaram possibilitar uma gradual alteração estrutural do Colégio – construção de lares/residências e remodelação da escola e das oficinas foram a primeira aposta. Deve sublinhar-se a existência e o aumento do número de rapazes e raparigas em regime de semi-internato, e daí a premência da implantação de algumas infraestruturas decisivas para dinamização de tempos (espaços de recreio, campos de jogos, pavilhão gimno-desportivo) e ainda a revitalização automática de algumas actividades (banda, coro, desportos vários, etc.).

Em 28 de Fevereiro de 1833, por Decreto Real, o Colégio de Pina Manique, então Casa Pia de Lisboa, foi transferido do Convento do Desterro para o Mosteiro dos Jerónimos. Constituído na altura apenas por um dormitório, uma biblioteca e alguns casebres nos terrenos anexos, cedo se sentiu a necessidade de aumentar o espaço e melhorar as instalações existentes. Foi assim, em 1874, renovado o dormitório e criada a primeira enfermaria com farmácia, inaugurando-se também as primeiras instalações para aulas e definido um espaço próprio para recreio. Mais tarde, onde hoje encontramos o edifício das aulas, junto ao Pátio das Malvas, foram instaladas as oficinas de Canteiro, Carpinteiro e Torneiro e, no espaço que agora corresponde à Biblioteca da Marinha, tomaram assento as oficinas de Tecelão, Alfaiate, Sapateiro e Ferreiro.

No terceiro quartel do séc. XIX foi erguido o edifício onde se instalou os colégios 5 e 6, junto à actual Biblioteca da Marinha. Os colégios 1 e 2, com os respectivos balneários, foram edificados no local onde hoje se encontra o edifício principal das aulas. A norte do Pátio das Malvas funcionava o colégio 7 e a aula de Música. A ginástica, até então praticada ao ar livre no Pátio das Malvas foi transferida para o local onde se situam hoje as oficinas.

A Casa Pia foi definitivamente desalojada do mosteiro em 1888, tendo-se instalado na «Cerca». A partir de 1889, e por influência de Francisco Margiochi, os alunos passaram a poder também frequentar aulas no exterior. No início do séc. XX, ao leque dos cursos existentes vieram juntar-se, entre outros, os de Agricultura, Sargentos e Artes.

Em 1933 foram inaugurados os edifícios oficiais com o aspecto que hoje conhecemos. Quando outras secções se vieram juntar à administração da Casa Pia, em 1942, a secção situada nos terrenos anexos ao Mosteiro dos Jerónimos foi baptizada com o nome de Pina Manique. A partir daí novas adaptações foram surgindo, nomeadamente através da substituição de oficinas, visando uma integração mais actualizada dos alunos no mercado de trabalho.

Nos anos que se seguiram ao 25 de Abril de 1974, para além da suspensão dos cursos profissionais, substituídos por «cursos supletivos» e pelo Ensino Unificado, as antigas grandes camaratas foram também reestruturadas e pouco a pouco substituídas por lares, que conferem um ambiente mais familiar aos alunos residentes. O Colégio de Pina Manique, então Secção de Pina Manique, “nasceu”, pois, em 1942 quando a Casa Pia de Lisboa se ramificou em várias Secções, e ficou definitivamente instalado nos terrenos anexos ao Mosteiro dos Jerónimos.

Inserido numa zona histórica e culturalmente riquíssima da cidade de Lisboa, os nossos «vizinhos» são o próprio Mosteiro dos Jerónimos e o Centro Cultural de Belém, a Torre de Belém e o Padrão dos Descobrimentos, a Presidência da República, o Palácio da Ajuda e o Estádio do Restelo. Em cada um destes marcos da vida histórica, cultural, desportiva e turística desta zona da cidade, e mesmo do país, sente-se sempre algum relacionamento com a existência e a história deste Colégio.

A demonstrá-lo estão, por exemplo, a estátua de Afonso de Albuquerque e os mausoléus de Vasco da Gama e de Camões nos Jerónimos, que foram erigidos por vontade de um notável ex-aluno – Luz Soriano – que legou parte dos seus bens para esse efeito. A imagem dos alunos deste Colégio na comunidade local é também exemplificada pelo carinho com que os habitantes da zona chamavam Gansos» aos grupos de alunos que desfilavam nas cerimónias oficiais da cidade ou nas suas saídas rotineiras na zona que, pela forma como se deslocavam em fila com as suas fardas cinzentas de peitilhos brancos faziam lembrar os gansos que passeavam à beira do Tejo.

Importante tem sido também o Rio Tejo, sobretudo nos anos 20, onde os alunos se banhavam, aprendiam a nadar e praticavam desportos náuticos. Hoje em dia ainda se levam por vezes os alunos a passear à beira-rio junto ao Padrão dos Descobrimentos e à Torre de Belém. É em 1983 que se inicia a Renovação do Colégio de Pina Manique a dois níveis: através da desmassificação do internato e através da remodelação dos Cursos Técnicos e Profissionais. Um e outro níveis visaram possibilitar uma gradual alteração estrutural do Colégio – a construção de Lares/Residências e a reestruturação da Escola e das oficinas foram a primeira aposta. Deve sublinhar-se a existência e o aumento do número de raparigas, sobretudo a partir desse ano, em regime de semi-internato, e daí a premência da implantação de algumas infra-estruturas decisivas para dinamização de tempos (espaços de recreio, campos de jogos, pavilhão gimno-desportivo, espaços verdes como o jardim e os arrelvamentos junto de cada Lar) e ainda a revitalização inerente de algumas actividades (banda, coro, conjunto musical, danças africanas e vários desportos federais e não federados).

Foram construídas cinco residências que permitam acolher mais de 100 educandos com carências de nível sócio-económico-familiar. Os recursos humanos recrutados para trabalharem nos Lares foram formados em colaboração com o Instituto Piaget. Em regime de semi-internato o Colégio duplicou o número de crianças e jovens (de 700 alunos em 1983 passou, em 1995, a 1400), distribuídos em dois regimes de ensino: o ensino formal – 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário – e o Ensino Técnico Profissional.

Nesta área, onde desde 1979/1980, sentindo-se a necessidade de retomar o ensino profissional, existiam cursos de Grau I, II e III com equivalência escolar, respectivamente, ao 4º ano, ao 6º ano e ao 9º ano de escolaridade, é que se verificou o grande salto qualificativo do Colégio. Reformulou-se o Ensino profissional com a criação, em 1989/1990, dos Cursos Profissionais de Níveis I e II e os Cursos Técnicos de Nível III, com equivalências, respectivamente, ao 6º ano, ao 9º ano e ao 12º ano de escolaridade. Ao atingir o 12º ano de escolaridade quer através dos Cursos Técnicos de Nível III, quer através do Ensino Secundário, o Colégio colaborou de modo decisivo na continuação de estudos a nível superior de um número razoável de alunos que de outro modo talvez não tivessem tido essa oportunidade. Paralelamente, aqueles que não prosseguem estudos têm também sempre contado com o apoio institucional no encaminhamento para a vida activa.

Ao longo desta última década todo o espaço físico do Colégio tem sofrido uma profunda remodelação de modo a acompanhar este crescimento, em termos das infra-estruturas necessárias. Cabe referir, em especial, a transformação das antigas camaratas em pavilhões de aulas para o Ensino Técnico Profissional, a construção de instalações desportivas mais adequadas aos seus objectivos e a construção, já iniciada, do Centro Cultural Casapiano. Entretanto, é também nesta década que o Colégio sai dos seus postos, implantando o Curso Prático de Agricultura (Nível I) e o Curso de Operador Agrícola (Nível II) na Escola Agrícola Francisco Margiochi na Quinta do Arrife. Todo este crescimento tem correspondido a um aumento significativo do número de Técnicos de Educação e Ensino com os quais se têm desenvolvido acções no âmbito da formação inicial e contínua. E também de referir o esforço paralelo no sentido da modernização dos serviços de apoio



administrativo. Em 1995, o Colégio de Pina Manique apresenta um leque de apoios Técnicos e Pedagógicos que podemos classificar desta maneira: Apoios Técnicos (Psicólogos – 3; Assistentes Sociais – 3; Educadores - 10; Médicos – 1; Enfermeiros – 1; Capelão – 1); Apoios Pedagógicos (docentes – 153; Monitores Oficiais – 30). No ano lectivo 2002-2003, de forma sintética, o Colégio de Pina Manique apresentava os seguintes dados:

- Ensino regular: 443 Alunos, a frequentarem o 2º e 3º ciclo e o ensino secundário. Estes alunos estavam distribuídos por 20 turmas.
- Ensino técnico-profissional:
  - Nível I: 17 Alunos, a frequentarem um Curso de Serralharia Civil, numa turma única.
  - Nível II: 564 Alunos, a frequentarem os Cursos de: Administração e Comércio; Artes e Indústrias Gráficas/Encadernação e Restauro; Electrotécnico/Electricista de Instalações; Relojoeiro/Instrumentista de Precisão; Restauração Colectiva; Mecânica Automóvel; Serralharia Mecânica. Estes alunos estavam distribuídos por 32 turmas.
  - Nível III: 648 Alunos, a frequentarem os Cursos de: Técnico de Gestão de Contabilidade; Técnico de Design de Equipamento; Técnico de Desporto; Técnico de Electrónica/Electrónica Industrial; Técnico de Relojoaria/Técnico de Instrumentação; Técnico de Hotelaria, Restauração, Organização e Controle; Técnico de Informática de Gestão; Técnico de Produção Industrial; Técnico de Electromecânica Automóvel. Estes alunos estavam distribuídos por 35 turmas.

No total, no referido ano lectivo, o Colégio de Pina Manique tinha 1672 alunos, distribuídos por 88 turmas. Ainda no ano lectivo 2002-2003, este equipamento contava com 245 docentes, 26 educadores de semi-internato e internato, 6 técnicos de serviço social, 6 psicólogos, 1 médico, 1 enfermeira, 7 administrativos, 2 costureiras, 2 telefonistas, 3 porteiros, 4 cozinheiras, 3 auxiliares de alimentação, 1 fotocopista, 1 operador de lavandaria, 11 operários, 36 auxiliares de acção educativa/auxiliares de serviços gerais e 1 encarregado geral.

Nesta altura dispunha o Colégio das seguintes infraestruturas desportivas, culturais e sociais: um pavilhão gimnodesportivo; um ginásio; um polidesportivo (hóquei, andebol, futebol de 5, voleibol e basquetebol); um campo de basquetebol; um campo de futebol de 5 e andebol; dois campos de ténis; uma pista de skate; um campo de futebol de 11 com relva sintética; um centro de multimédia escolar constituído por: mediateca, videoteca, informática e jornal “O Ganso”; Cinco Lares de acolhimento onde residiam 105 educandos dos 3 aos 18 anos; restaurante pedagógico; auditório do Pavilhão Anastácio da Cunha; salas de música; salas de ténis de mesa.

Se, em tempos, este Colégio esteve um pouco virado para si próprio, desligado da comunidade local em que se insere, tomou-se entretanto consciência da importância da interpenetração de experiências entre a Escola e o meio, factor de enriquecimento de uma acção educativa que se quer total e integradora. Objectivo

consagrado no Projecto Educativo do Colégio de Pina Manique, a inter-permeabilização Colégio / Comunidade através da utilização de recursos e da organização conjunta de actividades educativas tem vindo a tornar-se uma realidade que permite uma contínua e enriquecedora convivência quotidiana, imprescindível numa atitude educativa virada para a tolerância, a integração e o diálogo. Tem, pois, sido de inestimável valor educativo para os nossos alunos a corrente de trocas e colaborações com a Junta de Freguesia de Santa Maria de Belém e o Secretariado Paroquial, os Museus dos Jerónimos e da Marinha, a Biblioteca Municipal de Belém, a Escola Secundária do Restelo, as dependências bancárias da zona e o Clube de Futebol «Os Belenenses».

O Colégio de Pina Manique é o maior Colégio da Casa Pia de Lisboa. Como parte integrante da CPL, o Colégio de Pina Manique funciona em regime de internato, dando resposta ao objectivo primeiro da CPL, o acolhimento/educação a crianças e jovens privados de meio familiar adequado, e de semi-internato, em que é ministrada educação àqueles que nele se matriculam, seja no ensino técnico-profissional, seja no ensino regular.

No regime de internato, o Colégio acolhe em cinco lares/residências, cujos patronos são Maldonado Gonelha, Gil Teixeira Lopes, Alfredo Soares, Augusto Poiares e Martins Correia, intra-muros, crianças e jovens de ambos os sexos, em conformidade com a medida de acolhimento em Instituição, prestando-lhes “*o acolhimento permanente e o acompanhamento de um Serviço Especializado de Apoio Educativo (SEAE) que lhes garantam os cuidados adequados às suas necessidades e lhes proporcionem as condições indispensáveis à sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral*” (Artigo 49.º da Lei da Protecção de Crianças e Jovens em Perigo). A organização dos Lares consta do Manual de Gestão e Funcionamento dos Lares da Casa Pia de Lisboa.

A valência de semi-internato compreende o Ensino Regular, com turmas de 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, e o Ensino Técnico-Profissional de níveis II e III, que se divide em sete áreas e estas em vinte cursos, de acordo com o Despacho Normativo n.º 64/98 de 18 de Agosto.

O Colégio de Pina Manique é um espaço comum de aprendizagem, de criatividade e de intervenção social, desempenhando um papel orientador no desenvolvimento de capacidades, atitudes, valores e sentimentos que proporcionem aos seus alunos as condições indispensáveis para uma integração harmoniosa e participativa na vida da escola, na sociedade e no futuro, como cidadãos intervenientes e responsáveis. O Colégio de Pina Manique recebe cerca de 1200 alunos em regime de Semi-Internato, entre os 10 e os 20 anos e 70 educandos em regime de Internato, cuja faixa etária vai dos 6 aos 21 anos. O Colégio de Pina Manique tutelou, a Quinta do Arrife, actualmente gerida pela Escola Agrícola Francisco Margiochi, onde estão alunos também em regime residencial.

Enquanto estabelecimento de ensino, proporciona a frequência do ensino regular (2.º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Secundário) e ensino técnico-profissional (Níveis II e III), alternativo ao ensino regular. Os alunos são acolhidos das 8h 30m às 18h. O Ensino Regular no ano lectivo de 2005-2006 é composto pelo 2º Ciclo do Ensino Básico (5º e 6º Ano); 3º Ciclo do Ensino Básico (8º e 9º Ano); Ensino Secundário (12º Ano).

O Colégio oferece 20 Cursos Técnico-Profissionais criados pelo Despacho Normativo N.º 13/95 e reformulados pelo Despacho Normativo N.º 64/98, de 4 de Setembro. Os Cursos Técnico-Profissionais estão distribuídos pelos Níveis II e III e têm os seguintes objectivos: Formação profissional permanente adequada ao desenvolvimento tecnológico e empresarial, permitindo, se necessário e conveniente, imediato ingresso no mundo do trabalho; Obtenção de uma carteira profissional; Equivalência escolar.

Os Cursos de Nível II têm a duração de três anos lectivos e destinam-se a alunos com aproveitamento no 2º Ciclo do Ensino Básico ou equivalente. Conferem qualificação profissional de Nível II e equivalência ao 3º Ciclo do Ensino Básico para sequência de estudos. Os Cursos de Nível III têm a duração de três anos lectivos e destinam-se a alunos com aproveitamento no 3º Ciclo do Ensino Básico ou equivalente. Conferem qualificação profissional de Nível III e equivalência ao 12º ano do Ensino Secundário para sequência de estudos. Os Cursos estão integrados em diversas Áreas de Formação, todos com três anos de duração:

- Área Administrativa e Comercial: Nível II (Administração e Comércio); Nível III (Técnico de Contabilidade; Técnico de Informática de Gestão).
- Área de Animação Social: Nível III (Técnico de Desporto).
- Área de Artes e Design: Nível II (Artes e Indústrias Gráficas, Encadernação e Restauro); Nível III (Técnico de Design de Equipamento).
- Área de Electrotecnia: Nível II (Electrotécnico; Electricista de Instalações); Nível III (Técnico de Electrónica; Técnico de Electrónica Industrial).
- Área de Metalomecânica: Nível II (Mecânica Automóvel; Serralharia Mecânica); Nível III (Técnico de Electromecânica Automóvel; Técnico de Produção Industrial).
- Área de Microtecnologias: Nível II (Relojoeiro Instrumentista de Precisão; Instrumentista de Precisão); Nível III (Técnico de Relojoaria; Técnico de Instrumentação).
- Área de Panificação, Hotelaria e Restauração: Nível II (Restauração Colectiva); Nível III (Técnico de Hotelaria, Restauração, Organização e Controlo).

No regime de semi-internato os alunos frequentam o Ensino Regular ou Técnico-Profissional e participam das actividades desportivas, lúdicas e culturais. Beneficiam ainda de apoio alimentar, (durante as horas de permanência no Colégio), transporte e material escolar.

O regime de Internato dá resposta ao objectivo principal da Casa Pia de Lisboa – prestar acolhimento/educação a crianças e jovens privados de meio familiar adequado. Com uma capacidade para 90

educandos, o Colégio acolhe em 5 lares/residências intra-muros, crianças e jovens de ambos os sexos, em conformidade com a medida de acolhimento em Instituição, segundo a qual é prestado o acolhimento permanente e o acompanhamento de um Serviço Especializado de Apoio Educativo que lhes garantem os cuidados adequados às suas necessidades e lhes proporcionem as condições indispensáveis à sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral. São cinco os Lares/residências do Colégio de Pina Manique, cada um deles com o nome de um patrono, ilustre ex-aluno da CPL: Lar Alfredo Soares; Lar Martins Correia; Lar Gil Teixeira Lopes; Lar Maldonado Gonelha; Lar Augusto Poiares.

A vivência em internato assemelha-se o mais possível à de uma família normalmente constituída, habitando os educandos em residências dimensionadas para, aproximadamente um número de 20 alunos. Os Lares do Colégio de Pina Manique organizam-se da seguinte forma: Lar Gil Teixeira Lopes (em regime de coeducação); Lar Alfredo Soares (em regime de coeducação); Lar Augusto Poiares (masculino); Lar Maldonado Gonelha, masculino); Lar Martins Correia (masculino). Os alunos são acompanhados, durante as 24 horas, por 5 educadores, duas pessoas de apoio polivalentes, um monitor, dois assistentes sociais e uma psicóloga.

Os recursos humanos que trabalham com os Lares / Residências têm sido seleccionados com grande rigor, tendo-se dado especial atenção à formação académica de nível superior dos educadores. O Colégio de Pina Manique proporciona, por opção, aos seus alunos e educandos a fruição de um vasto leque de actividades extra-curriculares, contribuindo desta forma para a sua formação global como cidadãos livres e responsáveis. Realçam-se as actividades desportivas, musicais, de enriquecimento curricular e artes plásticas.

- Actividades Desportivas: Atletismo; Escalada; Fitness – ginástica aeróbica e step; Futsal; Natação; Patinagem/hóquei em patins; Torneio multi-actividades; Corta Mato do Colégio; Olimpíadas Desportivas; Torneios Inter-Turmas De Futebol (Fut 7 e Fut 11); Torneio de Futebol de 5 (2º ciclo); Capoeira.
- Actividades Musicais: Coro; Grupo Musical; Banda Juvenil; Clube de Instrumentos de Corda e de Tecla; Aprendizagem de instrumentos musicais: piano, órgão, guitarra; “Oficina dos Malucos”; Grupo de Gaitas de Foles; Rádio; Laboratório de som.
- Actividades de Enriquecimento Curricular: Clube Aventura; Clube da Astrofísica; Núcleo do Ambiente; Núcleos de Inglês; Jornal do Colégio “O Ganso”.
- Actividades de Artes Plásticas: Atelier de Cerâmica; Atelier de Tapeçaria/tecelagem; Atelier Multi-actividades

O Colégio de Pina Manique tem em desenvolvimento ainda os seguintes projectos: Projecto PIPAS (Projecto Integrado de Prevenção do Abuso Sexual); Projecto Atelier de Aprendizagens; Projecto da Equipa de Mediação de Conflitos. O Colégio de Pina Manique tinha, em Setembro de 2002, 1769 utentes, 102 dos quais em regime de Acolhimento em Internato.

A história do Colégio de Pina Manique (CPM) tem a sua génese intimamente ligada à história da Casa Pia de Lisboa, dado que, por decreto de 28 de Dezembro de 1833, a Real Casa Pia de Lisboa foi oficialmente transferida para o Mosteiro dos Jerónimos. O CPM situa-se na Rua dos Jerónimos, na Zona Ocidental de Lisboa, numa área limitada, a sul, pelo Mosteiro dos Jerónimos, a norte, pelos serviços centrais (Provedoria) e a oeste, pelo Instituto Jacob Rodrigues Pereira.

A fundação da CPL, em 1780, deve-se a D. Maria I, a Pia, embora o seu promotor tenha sido Diogo Inácio de Pina Manique, o Intendente Geral da Polícia da Corte e do Reino. O CPM é, por assim dizer, o herdeiro “natural” da CPL, cuja história pode ser identificada por fases, de acordo com os locais onde esteve instalada desde a sua fundação: Fase do Castelo; Fase do Desterro e Fase de Belém.

Em 1833, ano em que se verifica a transferência da CPL para o Mosteiro dos Jerónimos corresponde a fase de Belém. Posteriormente, verifica-se a construção gradual nas terras contíguas (a “cerca”) ao Mosteiro. Em 1880, a CPL fica definitivamente confinada a este espaço. É assim que, quando em 1942 são criadas as chamadas Secções da Casa Pia, as instalações de Belém passam a designar-se por CPM, em homenagem àquele que foi o mentor da Casa-mãe.

O CPM traz até aos nossos dias a Casa Pia de 1780. Vinte e cinco anos após o Terramoto de Lisboa e no início da era industrial, Diogo Inácio de Pina Manique funda a Casa Pia de Lisboa e instala-a no Castelo de S. Jorge, de onde é desalojada aquando das invasões francesas, em 1807. Reaberta depois, em 1811, no Convento de Nossa Senhora do Desterro é em 1833 transferida para o Mosteiro dos Jerónimos. Em 1888 António Augusto de Aguiar transfere para os terrenos anexos ao Mosteiro a Casa Pia de Lisboa, que a partir de 1942 fica reduzida a esses mesmos terrenos. E nessa altura implantado o regime de Provedoria e nasce a Secção de Pina Manique, futuro Colégio de Pina Manique. De 1942 a 1980 a Secção de Pina Manique era um grande internato masculino.

É em 1980 que se inicia a renovação do Colégio, a dois níveis: através da desmassificação do internato e através da criação de Cursos Técnico Profissionais. Um e outro níveis visaram possibilitar uma gradual alteração estrutural do Colégio – construção de lares/residências e remodelação da escola e das oficinas foram a primeira aposta. Deve sublinhar-se a existência e o aumento do número de rapazes e raparigas em regime de semi-internato, e daí a premência da implantação de algumas infraestruturas decisivas para dinamização de tempos (espaços de recreio, campos de jogos, pavilhão gimno-desportivo) e ainda a revitalização automática de algumas actividades (banda, coro, desportos vários, etc.).

Em 28 de Fevereiro de 1833, por Decreto Real, o CPM, então CPL, foi transferido do Convento do Desterro para o Mosteiro dos Jerónimos. Constituído na altura apenas por um dormitório, uma biblioteca e alguns casebres nos terrenos anexos, cedo se sentiu a necessidade de aumentar o espaço e melhorar as instalações

existentes. Foi assim, em 1874, renovado o dormitório e criada a primeira enfermaria com farmácia, inaugurando-se também as primeiras instalações para aulas e definido um espaço próprio para recreio. Mais tarde, onde hoje encontramos o edifício das aulas, junto ao Pátio das Malvas, foram instaladas as oficinas de Canteiro, Carpinteiro e Torneiro e, no espaço que agora corresponde à Biblioteca da Marinha, tomaram assento as oficinas de Tecelão, Alfaiate, Sapateiro e Ferreiro.

No terceiro quartel do séc. XIX foi erguido o edifício onde se instalou os colégios 5 e 6, junto à actual Biblioteca da Marinha. Os colégios 1 e 2, com os respectivos balneários, foram edificados no local onde hoje se encontra o edifício principal das aulas. A norte do Pátio das Malvas funcionava o colégio 7 e a aula de Música. A ginástica, até então praticada ao ar livre no Pátio das Malvas foi transferida para o local onde se situam hoje as oficinas. A CPL foi definitivamente desalojada do mosteiro em 1888, tendo-se instalado na «Cerca». A partir de 1889, e por influência de Francisco Margiochi, os alunos passaram a poder também frequentar aulas no exterior. No início do séc. XX, ao leque dos cursos existentes vieram juntar-se, entre outros, os de Agricultura, Sargentos e Artes.

Em 1933 foram inaugurados os edifícios oficiais com o aspecto que hoje conhecemos. Quando outras secções se vieram juntar à administração da Casa Pia, em 1942, a secção situada nos terrenos anexos ao Mosteiro dos Jerónimos foi baptizada com o nome de Pina Manique. A partir daí novas adaptações foram surgindo, nomeadamente através da substituição de oficinas, visando uma integração mais actualizada dos alunos no mercado de trabalho. Nos anos que se seguiram ao 25 de Abril de 1974, para além da suspensão dos cursos profissionais, substituídos por «cursos supletivos» e pelo Ensino Unificado, as antigas grandes camaratas foram também reestruturadas e pouco a pouco substituídas por lares, que conferem um ambiente mais familiar aos alunos residentes.

O CPM, então Secção de Pina Manique, “nasceu”, pois, em 1942 quando a CPL se ramificou em várias Secções, e ficou definitivamente instalado nos terrenos anexos ao Mosteiro dos Jerónimos. Inserido numa zona histórica e culturalmente riquíssima da cidade de Lisboa, tem como “vizinhos” o próprio Mosteiro dos Jerónimos e o Centro Cultural de Belém, a Torre de Belém e o Padrão dos Descobrimentos, a Presidência da República, o Palácio da Ajuda e o Estádio do Restelo. Em cada um destes marcos da vida histórica, cultural, desportiva e turística desta zona da cidade, e mesmo do país, sente-se sempre algum relacionamento com a existência e a história deste Colégio.

A demonstrá-lo estão, por exemplo, a estátua de Afonso de Albuquerque e os mausoléus de Vasco da Gama e de Camões nos Jerónimos, que foram erigidos por vontade de um notável ex-aluno – Luz Soriano – que legou parte dos seus bens para esse efeito. A imagem dos alunos deste Colégio na comunidade local é também exemplificada pelo carinho com que os habitantes da zona chamavam “gansos” aos grupos de alunos que desfilavam nas cerimónias oficiais da cidade ou nas suas saídas rotineiras na zona que, pela forma como

se deslocavam em fila com as suas fardas cinzentas de peitilhos brancos faziam lembrar os gansos que passeavam à beira do Tejo. Importante tem sido também o Rio Tejo, sobretudo nos anos 20, onde os alunos se banhavam, aprendiam a nadar e praticavam desportos náuticos. Hoje em dia ainda se levam por vezes os alunos a passear à beira-rio junto ao Padrão dos Descobrimentos e à Torre de Belém.

É em 1983 que se inicia a Renovação do CPM a dois níveis: através da desmassificação do internato e através da remodelação dos Cursos Técnicos e Profissionais. Um e outro níveis visaram possibilitar uma gradual alteração estrutural do Colégio – a construção de Lares/Residências e a reestruturação da Escola e das oficinas foram a primeira aposta. Deve sublinhar-se a existência e o aumento do número de raparigas, sobretudo a partir desse ano, em regime de semi-internato, e daí a premência da implantação de algumas infra-estruturas decisivas para dinamização de tempos (espaços de recreio, campos de jogos, pavilhão ginno-desportivo, espaços verdes como o jardim e os arrelvamentos junto de cada Lar) e ainda a revitalização inerente de algumas actividades (banda, coro, conjunto musical, danças africanas e vários desportos federais e não federados).

Foram construídas cinco residências que permitem acolher mais de 100 educandos com carências de nível sócio-económico-familiar. Os recursos humanos recrutados para trabalharem nos lares foram formados em colaboração com o Instituto Piaget.

Em regime de semi-internato o Colégio duplicou o número de crianças e jovens (de 700 alunos em 1983 passou, em 1995, a 1400), distribuídos em dois regimes de ensino: o ensino formal – 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário – e o Ensino Técnico Profissional.

Nesta área, onde desde 1979/1980, sentindo-se a necessidade de retomar o ensino profissional, existiam cursos de Grau I, II e III com equivalência escolar, respectivamente, ao 4º ano, ao 6º ano e ao 9º ano de escolaridade, é que se verificou o grande salto qualificativo do Colégio. Reformulou-se o Ensino profissional com a criação, em 1989/1990, dos Cursos Profissionais de Níveis I e II e os Cursos Técnicos de Nível III, com equivalências, respectivamente, ao 6º ano, ao 9º ano e ao 12º ano de escolaridade.

Ao atingir o 12º ano de escolaridade quer através dos Cursos Técnicos de Nível III quer através do Ensino Secundário, o Colégio colaborou de modo decisivo na continuação de estudos a nível superior de um número razoável de alunos que de outro modo talvez não tivessem tido essa oportunidade. Paralelamente, aqueles que não prosseguem estudos têm também sempre contado com o apoio institucional no encaminhamento para a vida activa.

Ao longo desta última década todo o espaço físico do Colégio tem sofrido uma profunda remodelação de modo a acompanhar este crescimento, em termos das infra-estruturas necessárias.

Cabe referir, em especial, a transformação das antigas camaratas em pavilhões de aulas para o Ensino Técnico Profissional, a construção de instalações desportivas mais adequadas aos seus objectivos e a construção, já iniciada, do Centro Cultural Casapiano. Entretanto, é também nesta década que o Colégio sai dos seus postos, implantando o Curso Prático de Agricultura (Nível I) e o Curso de Operador Agrícola (Nível II) na Escola Agrícola Francisco Margiochi na Quinta do Arrife.

Todo este crescimento tem correspondido a um aumento significativo do número de Técnicos de Educação e Ensino com os quais se têm desenvolvido acções no âmbito da formação inicial e contínua. E também de referir o esforço paralelo no sentido da modernização dos serviços de apoio administrativo.

Em 1995, o CPM apresenta um leque de apoios Técnicos e Pedagógicos que podemos classificar desta maneira: Apoios Técnicos (Psicólogos – 3; Assistentes Sociais – 3; Educadores - 10; Médicos – 1; Enfermeiros – 1; Capelão – 1); Apoios Pedagógicos (docentes – 153; Monitores Oficiais – 30).

No ano lectivo 2002-2003, de forma sintética, o CPM apresentava os seguintes dados:

- Ensino regular: 443 Alunos, a frequentarem o 2º e 3º ciclo e o ensino secundário. Estes alunos estavam distribuídos por 20 turmas.
- Ensino técnico-profissional:
  - Nível I: 17 Alunos, a frequentarem um Curso de Serralharia Civil, numa turma única.
  - Nível II: 564 Alunos, a frequentarem os Cursos de: Administração e Comércio; Artes e Indústrias Gráficas/Encadernação e Restauro; Electrotécnico/Electricista de Instalações; Relojoeiro/Instrumentista de Precisão; Restauração Colectiva; Mecânica Automóvel; Serralharia Mecânica. Estes alunos estavam distribuídos por 32 turmas.
  - Nível III: 648 Alunos, a frequentarem os Cursos de: Técnico de Gestão de Contabilidade; Técnico de Design de Equipamento; Técnico de Desporto; Técnico de Electrónica/Electrónica Industrial; Técnico de Relojoaria/Técnico de Instrumentação; Técnico de Hotelaria, Restauração, Organização e Controle; Técnico de Informática de Gestão; Técnico de Produção Industrial; Técnico de Electromecânica Automóvel. Estes alunos estavam distribuídos por 35 turmas.

No total, no referido ano lectivo, o CPM tinha 1672 alunos, distribuídos por 88 turmas. Ainda no ano lectivo 2002-2003, este equipamento contava com 245 docentes, 26 educadores de semi-internato e internato, 6 técnicos de serviço social, 6 psicólogos, 1 médico, 1 enfermeira, 7 administrativos, 2 costureiras, 2 telefonistas, 3 porteiros, 4 cozinheiras, 3 auxiliares de alimentação, 1 fotocopista, 1 operador de lavandaria, 11 operários, 36 auxiliares de acção educativa/auxiliares de serviços gerais e 1 encarregado geral.

Nesta altura dispunha o Colégio das seguintes infraestruturas desportivas, culturais e sociais: um pavilhão gimnodesportivo; um ginásio; um polidesportivo (hóquei, andebol, futebol de 5, voleibol e basquetebol); um



campo de basquetebol; um campo de futebol de 5 e andebol; dois campos de ténis; uma pista de skate; um campo de futebol de 11 com relva sintética; um centro de multimédia escolar constituído por: mediateca, videoteca, informática e jornal “O Ganso”; Cinco Lares de acolhimento onde residiam 105 educandos dos 3 aos 18 anos; restaurante pedagógico; auditório do Pavilhão Anastácio da Cunha; salas de música; salas de ténis de mesa.

Se, em tempos, este Colégio esteve um pouco virado para si próprio, desligado da comunidade local em que se insere, tomou-se entretanto consciência da importância da interpenetração de experiências entre a Escola e o meio, factor de enriquecimento de uma acção educativa que se quer total e integradora.

Objectivo consagrado no Projecto Educativo do CPM, a inter-permeabilização Colégio/Comunidade através da utilização de recursos e da organização conjunta de actividades educativas tem vindo a tornar-se uma realidade que permite uma contínua e enriquecedora convivência quotidiana, imprescindível numa atitude educativa virada para a tolerância, a integração e o diálogo. Tem, pois, sido de inestimável valor educativo para os nossos alunos a corrente de trocas e colaborações com a Junta de Freguesia de Santa Maria de Belém e o Secretariado Paroquial, os Museus dos Jerónimos e da Marinha, a Biblioteca Municipal de Belém, a Escola Secundária do Restelo, as dependências bancárias da zona e o Clube de Futebol «Os Belenenses».

### **Instituto Jacob Rodrigues Pereira<sup>21</sup>**

O Instituto Jacob Rodrigues Pereira é composto por três espaços físicos distintos mas complementares: o Colégio de Belém, situado na Rua D. Francisco de Almeida (por detrás do Mosteiro dos Jerónimos) e vizinho do Colégio de Pina Manique; o Lar Cruz Filipe, situado na Rua D. Lourenço de Almeida (contíguo ao Colégio de Belém); o Lar de S. Marçal, situado na Rua de S. Marçal, perto da Assembleia da República. O I.J.R.P.<sup>22</sup> é, de entre os Colégios da Casa Pia de Lisboa, aquele que se encontra vocacionado para a educação e ensino de crianças e jovens surdos, integrando a Instituição desde 1834. A história do ensino de surdos em Portugal confunde-se com a história do Instituto de Jacob Rodrigues Pereira.

O primeiro Instituto de surdos português com autonomia administrativa e pedagógica foi fundado em 20 de Abril de 1823, por decisão do Rei D. João VI e situou-se no Palácio Conde de Mesquitela e depois na Calçada das Necessidades. Em 1823 e por iniciativa do Rei D. João VI, iniciou-se em Portugal a educação dos então chamados “surdos-mudos” e dos cegos. Foi contratado para o efeito o sueco Per Aron Borg, director do Instituto de Estocolmo. Per Aron Borg ficou dependente da administração da Casa Pia de Lisboa e em 1834, já os então “surdos-mudos” formavam uma Secção própria dentro desta Instituição. Os deficientes auditivos (e não só) estão ligados à Casa Pia de Lisboa há cerca de 160 anos.

<sup>21</sup> in *Revista da Casa Pia de Lisboa* n.ºs 1, 15, 17, 18 e 23 e [www.casapia.pt](http://www.casapia.pt)

<sup>22</sup> I.J.R.P. – Instituto Jacob Rodrigues Pereira

Em 1922 este Estabelecimento passou a denominar-se “Instituto Jacob Rodrigues Pereira” em homenagem ao ilustre professor (filho de pais portugueses e nascido em Berlanga – Badajoz) que no séc. XVIII (1715-1780) se notabilizou em França no ensino de deficientes da audição e da fala. Porém, devido a dificuldades de vária ordem, esse Instituto perde a sua autonomia e, em função de um Decreto de 15 de Fevereiro de 1834, passa a integrar-se na Casa Pia de Lisboa onde, ainda hoje, se encontra.

A manutenção deste instituto para surdos não foi nada fácil, por dificuldades financeiras e dificuldades ligadas à capacidade pedagógica dos seus directores. Assim, sem condições materiais e com um ensino cada vez mais decadente, o Instituto acaba por ser temporariamente extinto, encerrando as suas portas em 1860. Os anos que se seguiram não foram fáceis para os surdos, uma vez que só em 1870 é aberto no Liceu de Lisboa um curso gratuito para “surdos-mudos” que teve, no entanto, curta duração. No ano de 1887, é fundado pela Câmara Municipal de Lisboa o “Instituto Municipal de Surdos-Mudos” que foi instalado no Palácio do Arneiro na Rua Infante D. Henrique. Este Instituto destinava-se aos dois sexos, tinha instalações próprias para cada sexo e funcionava em regime de internato e semi-internato. Abriu as suas portas com 40 alunos, aos quais era ministrado o ensino da fala, da leitura e da escrita; este Instituto não tinha oficinas. Em 1891, devido a irregularidades detectadas, o director foi suspenso e o Instituto passou para a Rua Carlos Príncipe, à Ajuda. Com outra direcção verificaram-se alguns sucessos; porém a Câmara Municipal resolveu remodelar o ensino de surdos e a primeira medida foi a separação imediata dos dois sexos: os alunos do sexo masculino foram para a Rua da Santíssima Trindade e os do sexo feminino para o Lar da Graça.

Em 1905, por decreto de 27 de Dezembro o Instituto é novamente incorporado na Casa Pia de Lisboa onde passou a funcionar com duas Secções: a feminina, instalada em Santa Isabel, e a masculina, em Belém, no edifício dos Jerónimos. As instalações da Secção feminina foram demolidas pelo que encerraram entre 1928 e 1930; neste último ano foi novamente aberta uma secção feminina na Rua da Quintinha, onde se conservou até 1934, ano em que foi transferida para uma casa em Algés. Em 1941, a secção feminina é extinta devido à morte da professora e as alunas foram transferidas para o Instituto da Imaculada Conceição, a cargo das Irmãs Franciscanas da Imaculada Conceição.

Entretanto, a secção masculina continuou a funcionar como secção anexa à Casa Pia de Lisboa e em 1922 passou a designar-se oficialmente por “Instituto de Surdos-Mudos de Jacob Rodrigues Pereira”. Sem instalações adequadas e sem uma autêntica renovação pedagógica, o instituto manteve-se muitos anos aguardando que fosse nivelada aos seus congéneres estrangeiros. Em 12 de Novembro de 1953 foi finalmente colocado em novas instalações, inauguradas em pavilhão construído na Cerca da Casa Pia de Lisboa que se destinava às aulas do Instituto Jacob Rodrigues Pereira e que servia os alunos sediados nas instalações dos Jerónimos, então denominadas Secção de Pina Manique do Instituto. Havia, porém, um número significativo de alunos surdos noutra secção da Casa Pia de Lisboa denominada Secção de D. Maria Pia, situada em

Xabregas. Nesta Secção, tal como na de Pina Manique, os alunos surdos dispunham de espaços próprios para as aulas e para dormir; apenas as refeições eram tomadas em conjunto com os alunos ouvintes.

Com o passar do tempo e com a cada vez maior afluência de alunos surdos ao Instituto, as instalações mostravam-se insuficientes pelo que no ano de 1975 os alunos do I.J.R.P. na Secção de D. Maria Pia passaram para um edifício situado na Rua de S. Marçal. Dado que estas novas instalações já permitiam a coexistência dos dois sexos, começaram a ser admitidas crianças surdas do sexo feminino no Instituto. O pavilhão instalado na Cerca da Casa Pia junto ao Colégio de Pina Manique também se mostrava, entretanto, insuficiente para dar resposta ao elevado número de alunos que atendia. Foi assim repensado um novo edifício que, aproveitando o antigo pavilhão, se edificou à medida das necessidades de então. Este novo edifício foi inaugurado a 3 de Julho de 1986 e é considerado um dos melhores da Europa.

Ao longo da sua história sofreu o Instituto algumas vicissitudes que conseguiu ultrapassar e, assim, conheceu períodos áureos constituindo-se em meados do séc. XX como um modelo experimental que se multiplicou, ao longo do país, noutros institutos e escolas modelares para a época. Foi ainda nessa altura que, no Instituto de Jacob Rodrigues Pereira, se lançaram os primeiros cursos de especialização que viriam a preparar professores para todos os institutos e escolas que estavam a abrir nos mais diversos pontos do país.

A preocupação com a preparação de crianças surdas foi, e continua a ser, uma dominante ao longo de toda a história do Instituto e o facto da Casa Pia de Lisboa dispor de um grande número de oficinas bem apetrechadas foi vital durante décadas para a formação de centenas de crianças e jovens surdos que, a partir de uma formação capaz, obtiveram com facilidade uma autêntica integração no mundo do trabalho. A preocupação com as metodologias mais adequadas à educação das crianças e jovens surdos tem sido outra preocupação dominante do Instituto de Jacob Rodrigues Pereira e, como em algumas épocas atrás, pode actualmente considerar-se pioneiro no recurso às metodologias mais eficazes que possibilitam às crianças e jovens surdos o acesso à instrução e ao seu desenvolvimento pleno.

Desde a década de 90 que o Instituto de Jacob Rodrigues Pereira apresenta uma notável fase de renovação e actualização, integrando novos métodos de Educação e Ensino, cabendo ainda realçar a qualidade da formação contínua que tem proporcionado aos seus docentes e técnicos que o leva a situar-se entre as mais conceituadas e avançadas escolas de surdos do mundo. Ainda no campo da formação e inserção profissional tem o Instituto desenvolvido um trabalho de notável qualidade constituindo-se como um paradigma a seguir nesta área de vital importância para a tão almejada igualdade de oportunidades dos jovens surdos. Nesta área é a maior instituição portuguesa, pautando a sua actuação pela inovação pedagógica, sedimentada numa investigação profunda (linguística e pedagógica), que permita aos surdos que acolhe o acesso pleno à educação, ensino e formação, com vista ao exercício pleno da cidadania. Neste sentido, o Instituto assume, nos seus programas e na sua prática pedagógica diária, a Língua Gestual Portuguesa (LGP) como primeira

língua e como língua de educação das crianças surdas. Actualmente o I.J.R.P. recebe perto de 350 utentes, entre educandos, alunos e formandos.

As actividades do Instituto desenvolvem-se essencialmente nas seguintes dimensões de Apoio Residencial, Ensino Regular e Ensino Técnico-Profissional. No que concerne ao Apoio Residencial existem dois Lares mistos, o Lar de S. Marçal com educandos surdos e ouvintes e o Lar Cruz Filipe com educandos ouvintes. Ambos os Lares se situam fora das instalações do Instituto.

O Ensino Regular desenvolve-se da pré-escola até ao 2º ciclo: Pré-escola (1 turma com crianças ouvintes e 2 turmas com crianças surdas); 1º Ciclo (5 turmas com crianças surdas; 2º ciclo (4 turmas mistas de surdos e ouvintes). O Ensino Técnico-Profissional engloba 3 cursos na Área de Formação de Artes e Design, área que se tem apresentado como a mais vocacionada e a mais escolhida pelas crianças e jovens surdos em função da sua especificidade e das suas capacidades visuo-motoras: Curso de Cerâmica – Olaria, Modelação e Pintura de Nível I (1 turma com jovens surdos e ouvintes); Curso Básico de Artes Visuais de Nível II (6 turmas com alunos surdos e ouvintes); Curso de Revitalização do Património de Nível III (3 turmas com alunos surdos e ouvintes).

Os alunos do Instituto, sempre que necessitem, dispõem no Instituto dos seguintes apoios específicos: terapia da fala, psicomotricidade, Língua Gestual Portuguesa, apoio ao estudo e apoio à leitura e à escrita. Existem actividades extra curriculares em que se realça o Desporto, o Teatro, a Mímica e as Visitas de Estudo. Inovação em escolas portuguesas é o Centro de Diagnóstico, criado por Despacho de 15.5.1979 e publicado no Diário da República de 29.5.1979, no qual está integrado um moderno serviço de audiologia. A equipa polivalente ao serviço deste Centro composta por Técnico de Serviço Social, Médico Audiologista, Audiometrista, Psicólogo, Professor Pedagogo e Técnico Protésico (também responsável pelo funcionamento de toda a aparelhagem) permite a observação completa de todas as crianças que se inscrevem no Instituto e atende alunos de outros Colégios da Casa Pia de Lisboa, e alguns pedidos do exterior. Uma outra inovação é o seu “estúdio vídeo” que possibilita o recurso a todas as virtualidades da televisão em circuito fechado e ligada à rede nacional e internacional.

A sua população é composta pelos dois géneros, com os regimes de internato, semi-internato e de apoio, ou seja, crianças que não precisando de frequentar um estabelecimento para deficientes auditivos, precisam, contudo, de uma ajuda específica na audição e na fala. Simultaneamente, ajuda também os pais a lidar com os seus filhos surdos.

O semi-internato constitui-se como uma valência do Instituto em que os educandos ficam ao seu cuidado entre as 8 e as 20 horas, beneficiando de ensino curricular, de formação técnico-profissional e de todas as actividades desportivas, lúdicas e culturais bem como de apoio alimentar e logístico necessários, durante a

sua permanência no Instituto. Destacam-se ainda os apoios específicos aos alunos semi-internos mais carenciados como sejam: concessão de livros, material escolar, passe social, vestuário e calçado e ainda assistência médica e medicamentosa. Este Instituto tem dado apoio técnico e pedagógico a outros estabelecimentos do país que o solicitam, assim como tem organizado vários seminários sobre a problemática da deficiência auditiva.

O Centro de Diagnóstico da Surdez do I.J.R.P. funciona no Colégio de S. Marçal. Desenvolve uma actividade muito específica e dirige-se a uma população alvo muito variável, de norte a sul do país. Tem como principal objectivo a observação, a avaliação e o encaminhamento dos casos que solicitem a admissão no Instituto alargando ainda a sua actividade a outros colégios da Casa Pia de Lisboa e ao exterior. O Centro de Diagnóstico tem competência para prescrever próteses auditivas sujeitas a comparticipação pelos Centros Regionais da Segurança Social, o que faz com que atenda grande número de jovens e adultos que necessitam destas ajudas técnicas. Esta escola especial, embora velha no tempo, faz esforço para acertar o passo com as exigências do progresso neste campo. Daí os seus contactos permanentes com Centros estrangeiros que prosseguem os mesmos objectivos e o seu constante esforço de renovação em todos os aspectos.

O I.J.R.P. tem vindo a alargar a sua rede de interações com outras entidades no sentido de proporcionar aos seus educandos situações de aprendizagem diversificada, aos seus professores e técnicos uma formação multifacetada bem como contribuir com o seu espaço pedagógico para a formação/investigação desenvolvidas em colaboração com outras entidades. Esta cooperação consubstancia-se da seguinte forma: proporcionando estágios; implementando a investigação pedagógica e linguística; promovendo e desenvolvendo protocolos e acordos de cooperação com diversas universidades portuguesas e estrangeiras; promovendo e desenvolvendo protocolos e acordos de cooperação com outras entidades; proporcionando e desenvolvendo formação contínua a vários níveis.

O I.J.R.P. procura implementar uma “pedagogia da felicidade”, pondo à disposição das crianças as melhores instalações com espaço, luz e cor e utilizando equipamentos e métodos que fazem da tarefa de ensinar e do esforço de aprender uma alegre ocupação do tempo, a maior riqueza que cada um tem nas suas mãos, proporcionando a cada criança uma educação “à sua medida”. O Instituto Jacob Rodrigues Pereira acolhe à volta de três centenas de crianças e jovens dos quais aproximadamente 15% são ouvintes com idades compreendidas entre os 2 e os 22 anos. Um terço desta população frequenta o Instituto em regime de internato.

Os Lares do Instituto constituem uma valência fundamental no desenvolvimento do projecto educativo individual e procuram recriar o ambiente e a vivência familiar, proporcionando um acompanhamento de 24 horas por dia. A intervenção no espaço Lar procura fundamentar-se em princípios orientadores adequados entre os quais se destacam: A valorização das diferenças individuais como factor de enriquecimento; O

reconhecimento da criança poder assumir responsabilidades diversas no seu percurso educativo; A relevância de solidariedade como meio de atenuar as desigualdades; A estimulação da comunicação enquanto elemento fulcral para o desenvolvimento integral do indivíduo; A utilização do meio como recurso para a construção de novas aprendizagens.

O Instituto encontra-se em fase de consolidação do projecto de educação e ensino bilingue para surdos, dirigido especialmente ao jardim-de-infância, à pré-escola e ao 1º ciclo. Nesse âmbito, cada turma é assumida por um docente surdo (leccionando LGP) e um docente ouvinte (leccionando LP escrita como segunda língua), que trabalham articuladamente mas que estão em momentos diferentes do dia com a turma. As principais preocupações são as seguintes: Tomada de consciência, por parte dos surdos e dos que os rodeiam, de que a sua língua, a Língua Gestual Portuguesa (LGP), é tão válida como qualquer outra; A certeza de que a aquisição da LGP é indispensável para o seu desenvolvimento cognitivo, afectivo e social; O recurso a formadores surdos competentes no sentido de possibilitarem às crianças surdas a aquisição e desenvolvimento da LGP e contribuir, de forma decisiva, para a aquisição da Língua Portuguesa; A capacidade da criança surda desenvolver a sua própria identidade através do contacto com a comunidade surda portuguesa.

Para que a implementação deste projecto se torne eficaz, a Direcção do Instituto promove a formação contínua dos docentes e o acompanhamento permanente do projecto. Outro aspecto relevante da actuação educativa e formativa do IJR é o realce dado à formação e integração profissional, garantindo o acompanhamento dos jovens até à sua contratualização por uma equipa técnica preparada para o efeito. O Instituto Jacob Rodrigues Pereira tinha, em Setembro de 2002, 340 utentes, 89 dos quais em regime de Acolhimento em Internato.

### **Escola Agrícola Francisco Margiochi<sup>23</sup>**

A Quinta do Arrife situa-se próximo da localidade de Amiais de Cima (entre esta e Monsanto), sendo o acesso feito pela Estrada Nacional N.º 361 ao km 60. Vindo de Norte este é feito pela Auto-Estrada, saindo no nó de Torres Novas, tomando-se a direcção de Alcanena e Alcanede. Vindo de Sul pela Auto-Estrada, sai-se no nó de Santarém tomando-se a direcção de Alcanede e Alcanena. A Quinta do Arrife abrange os concelhos de Alcanena e Santarém. Em termos orográficos, corresponde respectivamente ao limite sul das Serras de Aire e Candeeiros junto ao Arrife, o qual sobressai fortemente na paisagem dando o nome à propriedade. A propriedade possui uma área de 61,8 ha na sua maioria ocupados, presentemente, por povoamentos florestais de sobreiro (4,2 ha), pinheiro (4,3 ha), eucalipto (7,1 ha) e uma mata mista (15,5 ha) de grande riqueza natural. Existe ainda 7,2 ha de solo arável reunindo estas óptimas condições para a prática

---

<sup>23</sup> in *Revista da Casa Pia de Lisboa* n.ºs 14 e 23 e [www.casapia.pt](http://www.casapia.pt)

da agricultura, o que conciliado com abundância de água e clima ameno, de características mediterrânicas, reforça as condições existentes.

Por testamento, a quinta foi deixada em usufruto à Sr. Maria Constança dos Santos que, por sua vez, a doou à CPL, e dando cumprimento à condição manifestada pelo testamentário, Eng. Mário Maurício dos Santos, «...destinada à instalação de uma escola de rapazes ou mulheres necessitadas...», «.. constituindo um misto de Colónia Agrícola e Estância de Repouso..», nasce a Escola Agrícola da Quinta do Arrife, onde se ministram presentemente os cursos de Agricultura Prática (nível I) e Agricultura e Desenvolvimento Rural (nível II). A implementação da Escola Agrícola não foi tarefa fácil de ultrapassar, tanto mais que, pela descentralização e isolamento inerente à sua localização, as dificuldades foram substancialmente agravadas. Um dos objectivos que se prefiguravam de total importância para a sua implementação era ultrapassar as dificuldades a que corresponde sempre a instalação de uma nova instituição numa região.

Um dos primeiros passos dados foi a integração dos alunos na escola oficial, onde se ministravam as aulas de formação geral. Paralelamente, estabeleceu-se um bom relacionamento com a população local, bem como outras entidades da área, nomeadamente, Autarquias, Direcção Regional de Agricultura, Parque Natural das Serras de Aire e Candeeiros e Instituto Florestal, visando uma cooperação mútua com a CPL. A assinatura de um protocolo de cooperação com o PNSAC<sup>24</sup>, assim como a atribuição de verbas comunitárias para acções decorrentes na quinta pela DRA<sup>25</sup>, são alguns dos êxitos alcançados.

Dentro do aspecto da Instituição, tem-se vindo a criar as estruturas de base, como um edifício de apoio às aulas e um polidesportivo, por forma a responder às necessidades da Escola Agrícola. Por outro lado, tem-se apetrechado a quinta de estruturas de índole técnica, procurando-se com isto dotar a escola dum conjunto diversificado de infra-estruturas, maquinaria e culturas, que, em termos operacionais, permitam aos alunos uma acção participativa, determinante no seu processo de aprendizagem. Haverá no entanto que ter em conta o equilíbrio funcional das mesmas e o peso correspondente à sua gestão. Enquadrando os cursos leccionados na Quinta do Arrife, têm-se vindo a desenvolver determinadas actividades que contribuem para a qualidade do ensino. Assim adquiriram forma algumas acções como:

- Estruturas e Equipamento (Implementação de uma estufa; Constituição do parque de máquinas; Instalação de um apiário; Instalação de um pequeno núcleo pecuário; Arranjos dos espaços exteriores dos edifícios e polidesportivo).
- Culturas (Implementação de um pomar de Pomóideas; Implementação de um pomar de Prunóideas; Implementação de um pomar de Citrinos; Implementação de uma vinha; Implementação de um olival; Implementação de um pomar de frutos secos; Culturas arvenses e hortícolas).

---

<sup>24</sup> PNSAC – Parque Natural da Serra de Aires e Candeeiros

<sup>25</sup> DRA – Direcção Regional de Agricultura

- Acções de limpeza e manutenção (Desbravamento dos terrenos; Acções de despredaga; Limpeza, desbaste e manutenção florestal; Limpeza dos matos).

Na Quinta do Arrife existe um património natural, rico e diversificado que associado à aptidão agrícola, tem sido gerido no sentido de uma utilização mista dos recursos, nomeadamente, em termos de ambiente, recreio e lazer, proporcionando um aproveitamento complementar das actividades pedagógicas. A Escola Agrícola Francisco Margiochi é um equipamento multipolar e disperso apresentando pólos inseridos em espaços urbanos e rurais. Funciona, no seu pólo central, desde 1992, tendo crescido desde então até à realidade actual. *“Francisco Simões Margiochi, casapiano honorário, foi Provedor da Casa Pia de Lisboa de 1889 a 1904. Foram duas as medidas que assinalam o seu contributo para a História da instituição: a proibição dos castigos corporais nos alunos e a criação do conselho escolar em substituição do cargo de provisor de estudos. Francisco Margiochi foi também responsável pelo reiniciar da formação de alunos em cursos superiores, especialmente de Artes Plásticas. Esta medida teve repercussões muito positivas e, 10 anos mais tarde, mais de duas dezenas de alunos formavam o “Grupo Margiochi” em homenagem ao Provedor que, retomando o passado brilhante da Instituição, lhes permitiu o acesso à formação superior”*. in Dicionário de Autores Casapianos.

Esta escola é actualmente constituída por dois pólos: Arrife e Paiã. Anteriormente também lhe pertencia o pólo da Matela. O Pólo do Arrife, situado no Concelho de Alcanena é o polo sede da Escola, resultante de parte Legado do Sr. Eng. Mário Maurício dos Santos e da Sr.<sup>a</sup> D. M.<sup>a</sup> Constança Pereira da Silva à Casa Pia de Lisboa. O Pólo da Paiã, Localizado no Concelho de Odivelas, resulta do protocolo de cooperação estabelecido entre a Casa Pia de Lisboa e a Escola Profissional D. Dinis da Paiã. A Escola Agrícola estabeleceu protocolos de parcerias com várias entidades públicas ou privadas tendo em vista a utilização recíproca de estruturas pedagógicas e promoção de iniciativas conjuntas. Destacam-se como principais parcerias a Escola EB 2+3 de Alcanede, a Santa Casa da Misericórdia de Alcanede, a Câmara Municipal de Alcanena, a Escola Profissional Agrícola D. Dinis e o Parque Natural das Serras de Aire e Candeeiros, entre outros.

O Pólo da Matela, que actualmente está desactivado, situa-se no Concelho de Penalva do Castelo, resultante do legado da Senhora D. Maria do Carmo Cabral, e foi um espaço utilizado em colónias de férias e onde se desenvolveu alguma actividade agrícola. A Escola Agrícola Francisco Margiochi é um dos equipamentos sociais da Casa Pia de Lisboa, desenvolvendo a sua acção através do acolhimento, educação e formação de crianças e jovens.

É constituída por dois pólos. O pólo do Arrife e o pólo da Paiã. No Arrife são acolhidos jovens em internato assim como são ministrados os cursos de Agricultura Prática e Operador Agrícola. Paralelamente são desenvolvidas actividades de formação ambiental, quer com a rede de Colégios da Casa Pia de Lisboa, quer



com Escolas de zona, que através das autarquias de Santarém e Alcanena usufruem deste espaço enquanto quinta pedagógica. A Escola é membro fundador da Rede Nacional de Quintas Pedagógicas.

No pólo da Paiã são ministrados cursos de nível II de Operador Agrícola e Operador de Pecuária. Os alunos do curso de Operador de Pecuária desenvolvem módulos de equitação na disciplina de produção animal no Centro Hípico Casal do Penedo, em D. Maria. Estes alunos podem continuar os estudos de Nível III na Escola Profissional Agrícola D. Dinis da Paiã e outras similares. A Escola Agrícola Francisco Margiochi pretende assegurar a educação, o ensino e o desenvolvimento integral de crianças e de jovens em risco de exclusão social. É uma escola que pretende, na dimensão ensino, a concretização dos seguintes objectivos: Direcção uma educação residencial; Desenvolver cursos profissionais de nível I e de nível II; Dinamizar espaços de férias.

A Área de Agricultura, Pecuária e Gestão Florestal ministra os Cursos Técnico Profissionais de: Agricultura prática de Nível I; Operador Agrícola de Nível II; Operador de Pecuária de Nível II. Para além das competências transversais, os alunos terão também as competências profissionais, inerentes a cada um dos cursos. O Curso de Agricultura Prática tem como objectivo iniciar uma aprendizagem nas áreas agrícola e pecuária, por forma a que os alunos, após a sua conclusão, possam seguir para cursos de nível II de Operador Agrícola ou Operador de Pecuária. Como perfil profissional, os alunos que concluírem este curso deverão saber executar sob orientação os trabalhos numa exploração agrícola polivalente, participar nas tarefas inerentes à produção, utilizar equipamento não mecanizado e utensílios diversos, auxiliar na montagem e manutenção de equipamentos e instalações e saber colher e preparar os produtos agrícolas para comercialização.

O Curso de Operador Agrícola e de Operador de Pecuária de Nível II recebem os alunos do Curso de Agricultura Prática de Nível I e os alunos oriundos do ensino regular que procuram o curso por vocação, ou que são encaminhados por outras instituições e outros estabelecimentos de ensino da Casa Pia. Pelo facto de serem cursos com uma forte componente prática, nomeadamente de aulas de campo, poder-se-ão adequar ao perfil de alguns alunos que tenham dificuldades de concentração e de aprendizagem.

Os cursos de Nível II têm como objectivo, após a sua conclusão, o prosseguimento de estudos para cursos do nível III na área ou noutras, obtenção da escolaridade obrigatória e o ingresso no mercado de trabalho. Como perfil profissional os alunos ao terminarem o Curso de Operador Agrícola de Nível II, deverão de uma forma autónoma e sob supervisão executar trabalhos numa exploração polivalente, participar nas tarefas inerentes à produção vegetal e animal, executar as operações tecnológicas de cultura e o maneo de animais em explorações agro-pecuárias, utilizar equipamentos e produtos relacionados com as actividades agrícolas e elaborar contabilidade simplificada.

Os alunos ao terminarem o Curso de Operador de Pecuária de Nível II, deverão ser capaz de executar de forma autónoma e sob supervisão, com base nos conhecimentos adquiridos e tendo em conta as normas de higiene e segurança, as tarefas necessárias à exploração económica de várias espécies animais de interesse zootécnico. Além da importância do internato no acolhimento de jovens em risco, o semi-internato apresenta-se como uma valência importante desta Escola, assegurando a educação/ensino, a ocupação de tempos livres e a alimentação dos alunos no período de funcionamento, tendo também como objectivo o apoio às famílias.

Funcionam ainda na Quinta do Arrife, colónias de férias e actividades em período de interrupção lectiva, destinadas essencialmente a educandos internos da Casa Pia de Lisboa, podendo estar abertas ao semi-internato e jovens do exterior. Nestes períodos são desenvolvidas um conjunto de actividades de formação ambiental e de lazer. Assim, no ordenamento da quinta está previsto incluir estes aspectos e outros como, a possibilidade de estabelecer acções integradas e de formação, de forma criteriosa, com grupos da CPL ou entidades e associações, permitindo veicular e divulgar as actividades desenvolvidas na Quinta do Arrife por parte da Casa Pia de Lisboa.

O acolhimento em regime de internato é feito no lar/residência da Quinta do Arrife, que assegura o acolhimento educação de jovens em risco exclusão social bem como a residência de jovens que, por de frequência de cursos ali ministrados, se encontrem deslocados. A Equipa Educativa deste estabelecimento pretende a integração de todos os educandos, dando especial atenção à formação pessoal, ao apoio escolar e acompanhamento psicológico individualizado.

O serviço de psicologia apresenta uma vertente psico-pedagógica, bem como uma componente de orientação escolar e profissional. A implicação dos encarregados de educação no processo educativo é feita através da criação de um novo espaço de encontro entre grupos mais pequenos de familiares dos educandos. A par das habituais reuniões, realizam-se também anualmente reuniões de convívio familiares. Este trabalho tem por objectivo trazer os pais à Escola, tornando-os mais responsáveis pelo projecto de vida dos seus filhos e, por outro lado, permitir um maior convívio entre as famílias.

A Educação Ambiental e Dinamização de Actividades Livres, são duas áreas actualmente consideradas de primordial importância na Educação, como vectores de sucesso escolar, bem como transmissão de competências sociais. Uma gestão adequada dos tempos livres, fomentando hábitos de vida mais correctos, promove a educação para a cidadania e o bom relacionamento interpessoal. Embora com fortes implicações a nível de gestão, uma abrangência de rural versus urbano, a par da sua actuação a um nível Nacional, tornam a Escola Agrícola um Colégio diferente dentro da rede de Colégios da Casa Pia de Lisboa.

Dos projectos em desenvolvimento salientam-se: Grupo de Teatro (Paiã); Círculo de percussão (Paiã); Adolescência e Sexualidade (Arrife); Sexualidade / Afectos / Métodos Contraceptivos e DST (Paiã); Tabagismo, Segurança, Toxicodependência; PIPAS - Projecto de Intervenção e Prevenção de Abuso Sexual; Desporto Escolar; "Saber Estar, Saber Ser, Saber..."; Jornal da Escola; Atelier de Arte Floral; Oficina de Informática; Poluição ambiental - causas, efeitos e consequências; Instalação / Recolha e tratamento de dados de uma Estação Meteorológica; Estufa de Enraizamento; Cozinha Tradicional; Reinstalação da Agricultura; Plano Educativo Individual; Psicologia Positiva - aproximação da família à Escola, através de um projecto de intervenção mensal; A Matemática e as Artes Plásticas; Atelier de Artes Plásticas; Anilhagem de Aves; Manutenção / Melhoramento dos Espaços Verdes; Higiene e Segurança na Escola; Recolha / Reciclagem de papel; Dinamização da Mediateca Escolar.

Outras Actividades desenvolvidas são: Magusto; Festa de Natal; Festa de Carnaval; Correio dos Namorados; *Halloween*; Páscoa na Escola; Gincana Verde; Festa de Final de Ano; Aulas de Capoeira; *The English Cup of Tea*; Visitas de Estudo; Participações em exposições; Torneios de futebol; Colónias de Férias. A Escola Agrícola de Francisco Margiochi tinha, em Setembro de 2002, 132 utentes, 24 dos quais em regime de Acolhimento em Internato.

#### **CEAS – Centro Educativo e de Apoio Social da Urbanização de Nossa Senhora da Conceição<sup>26</sup>**

O CEAS (Centro Educativo e de Apoio Social da Urbanização N<sup>a</sup> S<sup>a</sup> da Conceição), localizado no Monte da Caparica, no concelho de Almada, surgiu como resposta aos objectivos do Projecto “Realojamento, Solidariedade e Desenvolvimento”, direccionado para a população realojada na Urbanização N<sup>a</sup> S<sup>a</sup> da Conceição – Encosta Sul do PIA (Plano Integrado de Almada). Em 1996, surgiu na Casa Pia de Lisboa um equipamento com um cariz um pouco diferente do que era habitual, um equipamento cuja principal actividade se centra no apoio social, sendo a actividade escolar uma consequência dessa mesma actividade. Desta forma houve uma inversão do que era habitual: Equipamento essencialmente Social com apoio Escolar. Assim, nasceu o Centro Educativo e de Apoio Social - Urbanização Nossa Senhora da Conceição. Composta por 13 prédios que perfazem um quarteirão, situado no Monte de Caparica, no Concelho de Almada, a Urbanização Nossa Senhora da Conceição surgiu da necessidade de se proceder ao realojamento de uma população que residia no Asilo 28 de Maio, edifício bastante degradado pertencente à Casa Pia de Lisboa e que foi ocupado por contingentes oriundos das ex-colónias essencialmente aquando do 25 de Abril de 1974. Este Asilo não tem uma história muito longa, já que só em 1942 é que passou a fazer parte integrante do património da CPL. No entanto ele existe desde 1896, segundo se sabe, com diversos usos, passando a ser dirigida por uma Ordem Religiosa a partir de 1940. É nessa situação que passa para a tutela da CPL, ensinando para além da escolaridade, artes e ofícios a 450 raparigas.

---

<sup>26</sup> in *Revista da Casa Pia de Lisboa* n<sup>o</sup> 23 e [www.casapia.pt](http://www.casapia.pt)

Em 1952, desaba uma das alas do edifício e a CPL decide então fechar as suas portas. Não tendo possibilidades de realizar as obras necessárias de reconstrução, entrega o edifício ao Estado. Em 1974/75, começa então a ser ocupado por população regressada das ex-colónias. Em 1985, o Asilo é de novo entregue à Administração da CPL, para surgir daí mais um Colégio. Nesta altura já existiam cerca de 151 famílias alojadas no edifício, o que significava 600 pessoas que aumentaram para 627 correspondendo a 174 famílias, de acordo com o levantamento efectuado em 1992. Em 1995, estabelece-se um acordo entre a CPL/IGAPHE/ CMA, para se proceder ao realojamento desta população, uma vez que não tendo sido feita nenhuma obra de melhoramento, o edifício estava cada vez mais degradado, havendo uma probabilidade crescente de acontecer novo acidente. O Inverno de 1995/96 é bastante rigoroso em termos de chuva, e é então que o pior acontece. Ocorre mais um desabamento no Asilo, com consequências graves: morrem duas crianças aí residentes. Estamos no dia 6 de Janeiro de 1996. É nesta altura que a CPL adquire um conjunto de 179 habitações correspondentes a 13 edifícios a custos controlados pelo PER – Programa Especial de Realojamento – situados na área do Plano Integrado de Almada, sito no Monte de Caparica. Elabora-se um projecto de acção, integrado no Projecto de Luta Contra a Pobreza, promovido para além de outras instituições pela Câmara Municipal de Almada. A partir desse momento, todo o processo de realojamento é acelerado, tendo a população entretanto sido deslocada provisoriamente para instalações de várias instituições locais. Em simultâneo desenvolvem-se um conjunto de acções de acompanhamento social destas famílias, tendo como principal objectivo uma melhor e mais rápida integração na comunidade local, no mundo laboral e com eles, na sociedade.

No final do mês de Agosto de 1996, o realojamento está praticamente concluído, com a integração de 174 famílias. Surge assim a necessidade de se criar uma equipa multidisciplinar para que se dê continuidade ao acompanhamento. O projecto é financiado pela Medida 5 do Sub-Programa Integrar (1998-2000). Concluído o projecto, todos os serviços até então criados passam para a Administração da CPL, tendo-se verificado algumas adaptações na equipa. O projecto baseou-se na definição de 5 estratégias de acção, que constituem ainda hoje o fio condutor para a actuação da actual equipa. Actualmente vivem na Urbanização Nossa Senhora da Conceição 174 famílias. Trata-se de uma comunidade constituída por 174 famílias ex-residentes no Asilo 28 de Maio. Algumas destas famílias residiam no edifício há mais de 25 anos, o que levou a que exista actualmente uma segunda geração a formar novos agregados familiares.

De estudos efectuados sobre esta população, tiraram-se algumas conclusões sobre as suas características: População oriunda das ex-colónias com várias etnias e culturas em presença, sendo predominante a cultura Cabo-verdiana; Estrutura etária com predominância de jovens / adultos e quase inexistência de população idosa; População activa com baixa qualificação profissional e precariedade de emprego, número significativo de desempregados ou jovens à procura do primeiro emprego; População feminina predominantemente doméstica, encontrando-se a activa, em trabalhos ligados a serviços domésticos ou à indústria hoteleira; População masculina maioritariamente com profissionais desqualificados ligados à construção civil, por

conta de outrem, sem contratos de trabalho e sem cobertura da Segurança Social; Na constituição familiar predominam agregados muito numerosos, mono-parentalidade feminina, maternidade precoce, com existência de um número significativo de mães adolescentes, situação que tem vindo a diminuir progressivamente; Precariedade económica; As actividades paralelas e outras estratégias de sobrevivência e/ou de marginalidade.

No desenvolvimento da sua actividade o CEAS mantém contacto permanente com os seguintes parceiros: S.C.M.A.; UMAR; AMI; CPCJ Almada; C.R.S.S. Almada; CLASA; CAT; CSPCR; IEFP; Hospital Garcia Orta; Centro de Saúde da Banática; Escola profissional de Educação e Desenvolvimento, da Torre; Associação Humanitária dos Bombeiros da Trafaria; GNR, Trafaria. O CEAS implementa no terreno as seguintes valências, actividades e projectos:

- Berçário; Creche; Pré-escolar;
- ATL, com os seguintes objectivos: Apoio Escolar; Actividades Várias: Orientadas, de Exterior e Livres, de acordo com o interesse e as necessidades de cada criança; Preparar para a vida em Sociedade; Ajudar a crescer de uma forma saudável; Promover uma maior aproximação entre a Escola e a Família;
- Actividades de Enriquecimento Curricular: Atelier de Artes; Atelier de Música; Atelier de Informática; Desporto – projecto; Jardinagem – projecto;
- Projecto “Uma Aventura na Cidade”;
- Projecto “Velhos Sabores, Novos Saberes”;
- Projecto “Histórias e Contos Tradicionais – O Livro como um Bom Amigo”;
- Projecto “PIPAS”;
- Dinamização de cursos de Alfabetização de Adultos / Ensino Recorrente
- Desenvolvimento de acções de responsabilização dos moradores com vista à sua autonomia: Gestão de Condomínio; Reuniões com delegados e Subdelegados de Prédio; Reuniões de Prédio; Gestão Comum da Praceta interior; Reunião com Associação de Moradores;
- Publicação trimestral do Jornal – *O Mensageiro*
- Programa “Crescer com Emoção” – programa construído e desenvolvido pelo Serviço de Psicologia do CEAS cujo objectivo é o de promover o desenvolvimento sócio-emocional das crianças a frequentar o pré-escolar do CEAS. Este programa divide-se em dois grupos de actividades. Um primeiro grupo – *Brincar as Emoções* – dirigido à faixa etária dos 3-4 anos (inclui a criação do espaço “Cantinho das Emoções”) e um segundo grupo – *Pensar as Emoções* – que se direcciona para os 5-6 anos.
- Programa “Eu e o Mundo” – programa de promoção de competências sociais, elaborado pelo Serviço de Psicologia do CEAS. Este programa, dirigido às crianças entre os 6 e os 12 anos, surgiu da necessidade sentida pela equipa de proporcionar às crianças do ATL um espaço de reflexão no qual possam ser trabalhadas algumas questões inerentes ao processo de socialização, nomeadamente: as capacidades de relacionamento interpessoal; a inter-ajuda e o respeito pelo outro; o conhecimento e interiorização de regras sociais; a auto-confiança e um auto-conceito positivo.

- Projecto ECO – Educar com Optimismo - surgiu da necessidade sentida pela equipa do ATL do Centro Educativo e de Apoio Social no seu trabalho quotidiano com as crianças, famílias e comunidade envolvente. Tendo como base a teoria da Psicologia Positiva, o projecto ECO pretende responder de uma forma preventiva a desafios e problemáticas como o insucesso e absentismo escolar, dependências e/ ou comportamentos desviantes. Neste projecto, professores, pais e educadores do ATL são convidados a trabalharem em conjunto, percorrendo lado a lado um caminho de partilha, recheado de desafios e momentos positivos. O ECO tem a supervisão da Prof.<sup>a</sup> Doutora Helena Águeda Marujo (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa) no âmbito do projecto “Psicologia Positiva na Escola” do Serviço Psicologia, Educação e Desenvolvimento (PSIED) da Casa Pia de Lisboa.

O CEAS implementa no terreno de intervenção as seguintes estratégias de intervenção: Apoio a Famílias e Melhoria das Condições de Bem-Estar; A Animação Sócio-Educativa, Cultural e Recreativa; Melhoria das Condições Económicas/Qualificação/Autonomia; Reabilitação, Organização e Criação de Equipamentos e Serviços; Aprofundamento Diagnóstico. Os objectivos pretendidos pelo Centro são:

- 1 - Criar Serviços e Equipamentos de Apoio, Qualificação / Animação de famílias e grupos específicos;
- 2 - Atender as necessidades específicas de grupos de crianças, jovens, famílias e idosos;
- 3 - Incrementar e apoiar formas de organização, gestão e manutenção do bairro e participação associativa dos moradores;
- 4 - Promover acções de formação, organização e autonomia a nível do habitat, emprego, cultura, etc.
- 5 - Criar condições de identificação, construção de identidades e desenvolvimento de projectos próprios;
- 6 - Garantir condições de valorização, interacção e reconhecimento de valores, culturas e capacidades, em parceria com Serviços e Instituições Públicas e Privadas do Concelho de Almada (relatório de avaliação da população desalojada do Asilo 28 de Maio, 1996).

O CEAS está organizado de acordo com o que está definido na lei orgânica da Casa Pia de Lisboa, pelo Decreto-Lei 50/2001, de 13 de Fevereiro, em diversos Serviços, com o seguinte pessoal: Direcção (1); Serviços de Educação, Ensino e Acção Social (10 Educadoras de Infância, 1 Professora de música, 1 Professora de EVT, 2 Assistentes Sociais, 2 Psicólogos, 1 Relações Públicas, 1 Jurista); Serviços Administrativos (2); Serviços de Manutenção (1); Serviços de Gestão Social (O mesmo pessoal afecto ao serviço de Educação, Ensino e Acção Social, com excepção do Pessoal Docente).

Em Setembro de 2005 é Directora do Centro Educativo e de Apoio Social a Dr.<sup>a</sup> Maria da Graça Carvalho Correia de Freitas. (falta recolher mais dados de 2005)

### **Centro Cultural Casapiano<sup>27</sup>**

O Centro Cultural Casapiano situa-se na Rua dos Jerónimos, nº 7, tendo sido inaugurado por Sua Excelência o Presidente da República, Dr. Jorge Sampaio no dia 3 de Julho de 2000. O edifício que é hoje ocupado pelo Centro Cultural Casapiano foi outrora um imenso casarão fronteiro à Rua dos Jerónimos onde, ao longo de várias décadas, existiram a Capela do Colégio de Pina Manique e as longas camaratas do mesmo colégio. O projecto de remodelação do edifício foi da responsabilidade do Arquitecto Rui Cardim que contemplou uma radical transformação interna gerando 5 pisos distintos e mantendo o pátio exterior que se pretende ser um espaço de convívio e lazer.

A inauguração do C.C.C.<sup>28</sup> no dia 3 de Julho de 2000 constituiu um evento particularmente significativo para a história da Instituição e pretendeu, desde essa data, afirmar-se como importante equipamento cultural da cidade de Lisboa procurando simultaneamente preservar, estimular e reinventar o imaginário da Casa Pia. O objectivo primeiro da sua criação foi que se transformasse num espaço cultural, elemento aglutinador de todo o património artístico e cultural existente na Casa Pia de Lisboa, aberto, por um lado, para o interior da Instituição, aos seus alunos e agentes formativos, e por outro, para o exterior, aos casapianos ex-alunos e a toda a população.

Integrando como valências essenciais o Museu, a Biblioteca César da Silva e o Arquivo Histórico, possui ainda o Auditório Rainha Santa Isabel com capacidade para 118 pessoas. Completam ainda o Centro, Espaços de Exposições Temporárias, com uma especial abertura a jovens artistas casapianos e amigos da Casa Pia, e o Espaço Pedagógico onde os alunos da Instituição podem expor os seus trabalhos. O Centro Cultural Casapiano propõe-se alcançar os seguintes objectivos:

- A criação de um espaço que seja um elemento aglutinador de todo o património artístico e cultural existente na Casa Pia de Lisboa;
- A criação de um espaço estimulante para que alunos e professores se revejam e identifiquem com o universo cultural desta Instituição;
- A criação de um espaço com o objectivo de instalar com dignidade a biblioteca Museu da Casa Pia de Lisboa. Refira-se que dada a qualidade científica da Biblioteca existente, pretende-se integrar esta Biblioteca no circuito cultural e científico da cidade de Lisboa, constituindo mais um equipamento cultural representativo da cidade.

O Centro Cultural Casapiano visa a promoção e divulgação do universo cultural casapiano assumindo uma preocupação fundamental: o diálogo permanente com a cidade de Lisboa. O Museu do C.C.C. pretende afirmar-se como um espaço criativo e aglutinador de todo o património artístico existente na Casa Pia de

<sup>27</sup> in *Revista da Casa Pia de Lisboa* n.ºs 21, 22 e 23, [www.casapia.pt](http://www.casapia.pt) e *Centro Cultural Casapiano – Património Cultural da Casa Pia de Lisboa*.

<sup>28</sup> C.C.C. – Centro Cultural Casapiano.

Lisboa. Está organizado de uma forma cronológica e é constituído por 4 pisos distintos. Pretende-se retratar toda a história da Instituição desde a sua fundação, no séc. XVIII nomeadamente procurando destacar quatro figuras emblemáticas da instituição: Domingos Sequeira, Vieira Portuense, Luz Soriano e Arcângelo Fuschini, tendo sempre como preocupação fundamental proporcionar aos visitantes uma estratégia de comunicação que ofereça a cada um deles uma visão esquemática no tempo e no espaço, da história deste período.

Posteriormente vem o séc. XIX, outro período igualmente marcante na existência da instituição, cujos principais intervenientes foram o pedagogo Jacob Rodrigues Pereira, personalidade ímpar na implementação do ensino de surdos em Portugal; outra figura a destacar é Francisco Simões Margiochi que deu um enorme contributo para a excelência pedagógica da Instituição. Ainda neste período destacam-se inúmeras referências artísticas como Máximo Paulino dos Reis e Pedro Guedes.

Entrando no séc. XX, período particularmente fértil em acontecimentos histórico-sociais e também artísticos. A instituição possui espólio relativo aos períodos de arte moderna e contemporânea de reconhecido interesse. Exemplos disso são Martins Correia, Gil Teixeira Lopes, Hélder Batista, entre outros. Paralelamente o museu dispõe de espaços de exposições temporárias subordinadas as diferentes áreas, desde a pintura à escultura. O museu está actualmente completado com mais três secções.

- Núcleo fotográfico – pretende-se neste espaço construir uma visão histórico-documental de vários períodos de vida da instituição usando a fotografia como referência.
- Espaço galeria – para os jovens alunos exporem os seus trabalhos.
- Espaço lúdico – para os alunos potenciarem as suas capacidades artísticas com os meios adequados.

O Arquivo Histórico da Casa Pia de Lisboa reúne um importante e valioso património documental referente à vida desta Instituição desde a sua fundação em 1780 até à actualidade. O seu acervo é composto, para além dos documentos administrativos e de missão, de mapas, plantas, desenhos dos alunos da Real Casa Pia e fotografias que vão desde os finais do século XIX, até meados do século XX.

O Arquivo Histórico tem como objectivo, na sua missão de tornar o fundo documental disponível para quem o queira utilizar, preservá-lo enquanto fonte privilegiada de informação, capaz de reconstruir a história da Instituição e promover a investigação histórico-científica neste universo casapiano.

A Casa Pia de Lisboa, desde a sua fundação em 1780, tem-se preocupado em proporcionar à sua população uma formação integral. As “Bibliotecas” eram das actividades mais valorizadas, não só por serem depositárias de documentos importantes, como pelo apoio que disponibilizavam às actividades escolares/curriculares, assim como ao incentivo aos hábitos de leitura a jovens ávidos de conhecimento.



No ano da comemoração do 220º aniversário da Casa Pia de Lisboa, em 2000, inaugurou-se o Centro Cultural Casapiano (C.C.C.), um espaço dedicado à cultura em geral e à cultura casapiana em particular. De entre as valências disponíveis no C.C.C., destaca-se a Biblioteca César da Silva, em homenagem ao gestor da Biblioteca da Real Casa Pia de Lisboa, Alfredo Augusto César da Silva. Adaptando-se às novas exigências, a Biblioteca César da Silva pretende proporcionar um importante contributo para a dinamização cultural da Casa Pia, procurando servir uma comunidade diferenciada com prioridades e necessidades próprias e contribuir para o desenvolvimento cultural, educacional e artístico desses utilizadores. Esta biblioteca dispõe de 3 áreas diferenciadas:

- Área Multifuncional – para o público em geral e com documentação que se distingue pela diversidade de temáticas e suportes;
- Centro de Documentação Casapiana que se constitui como um serviço de âmbito especializado, de pertinência reconhecida para qualquer utilizador que procure informação relativa à Instituição e/ou casapianos
- Área de Investigação que se destina a um público composto sobretudo por investigadores e estudiosos das mais diversas áreas, colocando à sua disposição uma colecção generalista composta por todo o espólio herdado da Biblioteca Museu, cujas datas cobrem os séculos XVI, XVII, XVIII, XIX e XX.

A Biblioteca César da Silva assume-se, desde o seu início, como uma Biblioteca Pública, no entanto dado que a maioria dos utilizadores são alunos da Instituição, não descarta as particularidades inerentes ao facto e perspectiva a acção da Biblioteca César da Silva, como se se tratasse também de uma Biblioteca Escolar, surgindo assim como espaço complementar do Colégio Pina Manique bem como dos outros Colégios da Instituição e que com eles possa interagir de um modo eficiente e proveitoso, envolvendo, nesse sentido, todos os membros da(s) Comunidade(s) Educativa(s).

Através do acesso livre e gratuito dos utilizadores a todos os equipamentos, recursos, colecções de documentos impressos e material multimédia que disponibiliza, pretende ser um pólo dinamizador de educação, lazer e animação cultural onde não faltarão, para além de um acervo rico de documentos (do livro ao audiovisual), as exposições, ciclos de cinema, sessões de histórias contadas às crianças, colóquios ou conferências, encontros com personalidades variadas, celebrações de efemérides, etc. Além de tudo isto proporciona os seguintes serviços ao utilizador: informações gerais (funcionamento da biblioteca e do plano de actividades) e emissão do cartão de utilizador; apoio e orientação bibliográfica; consulta local; utilização do catálogo informatizado; empréstimo domiciliário; acções de sensibilização / formação quanto uso da Internet; apoio à navegação e pesquisa de informação; organização de dossiers temáticos com base em textos publicados nos periódicos recebidos; leitura de periódicos; processamento de texto; impressão de trabalhos dos utilizadores; serviço de fotocópias.

É tratado e posto à disposição da comunidade, um fundo documental que complementa e desenvolve o currículo escolar e pretende-se que seja efectivamente um instrumento que actuando com os restantes agentes educativos, permita desenvolver nos alunos, competências de auto-formação, pesquisa e sentido crítico, bem como possa apoiar os docentes na sua actividade, facultando-lhes materiais pedagógicos para serem usados em situação de aula ou na sua preparação. Gerir as diferenças existentes entre os vários tipos de utilizadores é uma preocupação. Os Utilizadores privilegiados são, sem dúvida, os Professores, Estudantes e restante Comunidade Escolar da Instituição – utilizadores internos. No entanto, a B.C.S.<sup>29</sup> está também acessível a outros utilizadores externos:

- Outras Comunidades Escolares, das Escolas da zona;
- Municipais;
- Utentes de outras bibliotecas, pois a cooperação entre bibliotecas é necessária e reveste-se de grande importância, no que concerne o intercâmbio de espécies bibliográficas, como também para o conhecimento da sua existência e localização, possibilitando o empréstimo ou mesmo a reprodução de obras.
- Todos os utilizadores habituais ou eventuais que necessitem de uma informação rápida ou de orientação para outro serviço.

No âmbito da finalização de 3 estágios que decorreram no ano lectivo de 2003-2004 na Biblioteca César da Silva e no Arquivo Histórico da CPL surgiu a oportunidade de dar a conhecer o valioso espólio existente na Biblioteca no que concerne o Livro Antigo do século XVI ao XVIII. Desta iniciativa há a salientar o tratamento documental do respectivo espólio, bem como a realização da Exposição *Impressões de um tempo...O Livro Antigo na Biblioteca César da Silva (Séculos XVI a XVIII)* que esteve patente ao público entre 28 de Abril a 28 de Julho de 2004 e ainda o lançamento do respectivo catálogo, que surge como um instrumento decisivo para a divulgação deste valioso acervo. A Biblioteca está aberta das 10 às 18 horas de 2ª a 6ª feira.

---

<sup>29</sup> B.C.S. – Biblioteca Cessar da Silva.

**Anexo 16:**  
**Historiais das Instituições Casapianas**

### **Associação de Trabalhadores da Casa Pia de Lisboa<sup>30</sup>**

A Associação dos Trabalhadores da Casa Pia de Lisboa – Centro de Cultura e Desporto, com sede na Av. Do Restelo, 1, em Lisboa, foi criada em 27 de Abril de 1999, em assembleia de 62 sócios fundadores. A Associação foi constituída no 12º Cartório Notarial de Lisboa em 6 de Dezembro de 2001, com publicação no Diário da República – III Série, nº 169 de 24 de Julho de 2002. A Associação tem por objectivos proporcionar aos seus associados e familiares a satisfação de interesses relacionados com o seu bem-estar, contribuindo para uma melhor ocupação dos respectivos tempos livres, através da prática de actividades culturais, recreativas e/ou desportivas, bem como desenvolver acções de formação que visem a qualificação profissional dos seus membros.

A A.T.C.P.L.<sup>31</sup> está inscrita no INATEL, é sócia da Federação Portuguesa de Colectividades de Cultura e Recreio e é membro fundador da Associação Nacional de CCD's da Segurança Social. Considerada parceiro social pela Tutela da Casa Pia de Lisboa, tem o seu funcionamento regulado pelos Despachos Normativos nºs 7638/2002 e 7639/2002 do Secretário de Estado da Solidariedade e Segurança Social. Correspondendo a um anseio natural de procura permanente do bem-estar para si próprios e suas famílias, dos melhores sentimentos de solidariedade, amizade e companheirismo, no dia 27 de Abril de 1999 um grupo de 62 trabalhadores de todos os Estabelecimentos da Casa Pia de Lisboa decidiu criar a Associação dos Trabalhadores da Casa Pia – Centro de Cultura e Desporto. Nesta Assembleia Constituinte foram aprovados os Estatutos e eleita uma Direcção para proceder à legalização e implementação de estruturas de funcionamento.

Hoje a Associação, depois de celebrada Escritura Notarial tem personalidade própria como pessoa colectiva, possui uma Sede no Colégio de Pina Manique e um Atelier Cultural no Centro Cultural Casapiano. Está inscrita no INATEL como Centro de Cultura e Desporto, participou na criação e é membro da Associação Nacional de CCD's da Segurança Social. Progressivamente os trabalhadores têm vindo a aderir à sua Associação que conta com sócios efectivos e sócios auxiliares. No desenvolvimento da sua actividade a Associação tem pautado a sua actuação de forma discreta mas consistente, garantindo sempre um excelente relacionamento não só com as Instituições Casapianas, seus parceiros privilegiados, mas também com a Administração da Casa Pia com quem tem colaborado, e ainda com a Direcção e Serviços do INATEL, com o Instituto de Gestão Financeira da Segurança Social e com a Secretaria de Estado da Segurança Social. Importa referir que teve parte activa no diálogo e negociação do Estatuto dos Centros de Cultura e Desporto mo parceiros sociais com o Secretário de Estado Dr. Simões de Almeida e que culminou com a publicação do Despacho no 7839/2002.

---

<sup>30</sup> in *Revista da Casa Pia de Lisboa* n.º 23 e [www.casapia.pt](http://www.casapia.pt)

<sup>31</sup> A.T.C.P.L. – Associação de Trabalhadores da Casa Pia de Lisboa.

Havendo naturalmente muito a fazer, muitas actividades foram a iniciadas, sendo de realçar: Natação, Futebol de 11, Futebol de Salão, Oficina de Música, Cursos de Azulejaria e Artes Decorativas, idas ao Teatro e ao Cinema, Convívios, Passeios, entre os quais uma visita ao Parlamento Europeu em Bruxelas. São objectivos perspectivados por esta associação proporcionar aos seus associados e familiares a satisfação de interesses relacionados com o seu bem-estar, contribuindo para uma melhor ocupação dos respectivos tempos livres, através da prática de actividades culturais, recreativas e/ou desportivas, bem como desenvolver acções de formação que visem a qualificação profissional dos seus membros.

### **Associação Casapiana de Solidariedade<sup>32</sup>**

A Associação Casapiana de Solidariedade (A.C.S.), com sede na Rua António Pinho, 6, em Lisboa, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (n.º 26/94), constituída sem fins lucrativos. Está sediada e desenvolve as suas actividades num bonito edifício construído no Parque de Monsanto, com projecto de arquitectura do ex-aluno da C.P.L. Cândido Palma de Melo. A Associação pretende ser uma forma institucional de assegurar um mínimo de apoio solidário, como primeira finalidade, aos ex-alunos da Casa Pia de Lisboa com significativas carências sociais. Surgiu do imperativo de desenvolver um projecto de apoio específico aos casapianos que, pela sua idade, falta de saúde ou solidão, viessem a precisar de ajuda.

As actividades desenvolvem-se em diversas valências, designadamente de Lar, Centro de Dia e Apoio Domiciliário com uma capacidade total de 100 utentes. A Associação Casapiana de Solidariedade A.C.S. é uma Instituição Particular de Solidariedade Social – IPSS n.º 26/94, constituída sem fins lucrativos, com Estatuto de Pessoa Colectiva de Utilidade Pública (DR n.º 160 – I Série de 19.7.1993 e DR n.º 168 – III Série de 22.7.1994, Anexo I: Doc. 2).

A edificação que materializa esta sede está inserida no plano de ordenamento global dos terrenos cedidos pela C.M.L.<sup>33</sup> ao C.P.A.C.<sup>34</sup>, no Parque de Monsanto, em regime de direito de superfície. A autoria do projecto de arquitectura é do casapiano Cândido Palma de Meio, que tendo em atenção as condições do terreno disponível estruturou o conjunto da edificação segundo uma linha direccionada Nascente-Poente, com uma ocupação mais densa a Nascente. A sua morfologia arquitectónica foi concebida de modo a que os problemas de acessibilidade, mobilidade e conforto, não apresentassem barreiras e que estruturalmente apresentassem situações de fácil adaptação e economia de custos.

Esta Associação Casapiana pretende ser a forma institucional de assegurar um mínimo de apoio solidário, como primeira finalidade, aos ex-alunos da Casa Pia de Lisboa com significativas carências sociais, na linha do que rezam os Estatutos do Casa Pia Atlético Clube e do espírito que levou à constituição da “Associação

---

<sup>32</sup> in *Revista da Casa Pia de Lisboa* n.º 23 e [www.casapia.pt](http://www.casapia.pt)

<sup>33</sup> C.M.L. – Câmara Municipal de Lisboa.

<sup>34</sup> C.P.A.C. – Casa Pia Atlético Clube.

do Bem” nos tempos idos do princípio do século XX. Através do seu Centro de Serviços Sociais de Apoio Terceira Idade – Lar Casapiano é possível assegurar um Serviço de Residência para Idosos, dentro das normas explícitas nos seus Estatutos. Como forma de garantir condições dignas de vida e bem-estar aos Idosos que não tenham meios e modo de se bastarem a si próprios.

O Lar Casapiano desenvolve diversas valências, designadamente de Lar, Centro de Dia e Apoio Domiciliário com uma capacidade total de 100 utentes, sendo que 60 são utentes da valência Lar, 30 de Centro de Dia e 10 de Apoio Domiciliário. No que concerne à área geográfica, o Lar Casapiano para a valência de Lar tem uma cobertura a nível nacional. Em relação ao Centro de Dia e Apoio Domiciliário a abrangência é referente, preferencialmente, a toda a freguesia de Benfica, da cidade de Lisboa. A Associação Casapiana de Solidariedade foi criada por ex-alunos da Casa Pia de Lisboa, mas na sua Direcção tem assento, obrigatoriamente, um representante da Casa Pia de Lisboa.

De forma genérica refere-se que este Equipamento Social tem por objectivo fornecer uma resposta social que sirva idosos em situação de perda de autonomia e/ou situação de risco que impeçam a permanência no seu meio familiar e social. A sua criação surgiu da ideia de que tendo os casapianos crescido juntos e juntos fizeram, na Casa Mãe, a sua aprendizagem para a vida activa, era imperativo desenvolver um projecto de apoio específico aos irmãos casapianos que, pela sua idade falta de saúde ou solidão viessem a precisar de ajuda.

Deste modo é de acordo com os Estatutos, a A.C.S. *“tem por objectivos o apoio à integração social e comunitária de ex-alunos e ex-funcionários da Casa Pia de Lisboa, seus cônjuges e familiares e outros em situações consideradas de carência, privilegiando, sempre que possível, a inserção da comunidade local na sua protecção na velhice, na invalidez e em todas as situações de falta ou diminuição de meios de subsistência ou de capacidade para o trabalho, bem como a protecção da saúde através de cuidados de medicina”*. Para a prossecução dos seus objectivos e com o intuito de proporcionar aos utentes um ambiente confortável e humanizado a Instituição obriga-se a:

- Respeitar a privacidade e individualidade de cada utente, bem como os seus hábitos e usos pessoais, desde que não prejudique o bem-estar geral nem o funcionamento da instituição;
- Assegurar a prestação de todos os cuidados necessários ao bem-estar do utente;
- Promover actividades Socioculturais e de dinamização, por forma a contribuir para a estimulação da relação entre os utentes e para a manutenção das suas capacidades físicas e psíquicas,
- Possibilitar aos utentes a participação nas actividades diárias da instituição sempre que o solicitem;
- Estimular a participação e apoio dos familiares e/ou amigos dos utentes, visando o seu envolvimento na dinâmica da instituição;

- Promover práticas de voluntariado, internas ou externas, que valorizem a transmissão da experiência dos idosos no respeitante à solidariedade e à economia social, à educação e à formação profissional e de cidadania, ao desporto e actividades recreativas e à defesa do ambiente.
- No que respeita à população alvo, refere-se que a Instituição destina-se a pessoas com idade igual ou superior a 65 anos, e como foi já referido, manifestem situações de isolamento, quer por inexistência/rejeição dos próprios familiares, quer por situações de risco e/ou vulnerabilidade social, que não se possam bastar a si próprios devido a problemas de saúde e/ou de debilidade física e psíquica resultantes do próprio envelhecimento.

No Lar Casapiano poderão ser admitidos os sócios fundadores, os inscritos como sócios efectivos da Associação Casapiana com idade superior a 65 anos, bem como indivíduos que desempenharam graciosamente, durante mais de três anos, funções nos Corpos Gerentes da Associação. No Lar Casapiano poderão também ser admitidos os indivíduos encaminhados pelos Serviços da Renovação Urbana e da Segurança Social. Nestes casos a admissão dos utentes no Equipamento será feita tendo presente os protocolos celebrados com a Renovação Urbana e com a Segurança Social. Estas referências à criação e aos objectivos da A.C.S. parecem necessárias para situar devidamente as acções de participação/voluntariado que nela se desenvolvem para se perspectivarem trajectos para o futuro da Associação.

### **União de Alunos**

A União de Alunos é a Associação dos alunos da Casa Pia de Lisboa. Tem a sua génese em 1915 com a formação da primeira Associação Escolar de Alunos da Casa Pia, fundada por Aurélio da Costa Ferreira e Alfredo Soares. Tem desempenhado ao longo dos anos um papel importante na formação associativa de muitos jovens que posteriormente se distinguem pela sua participação cívica na sociedade portuguesa. Encontra-se presentemente desactivada.

### **Conselho de Ex-Alunos da Casa Pia de Lisboa**

O Conselho de Ex-Alunos da Casa Pia de Lisboa, com sede no Largo Conde Barão, 50, 2º, em Lisboa, foi oficialmente instituído em 1985 e integrado na primeira lei orgânica da Casa Pia de Lisboa (Decreto-Lei nº 335/85 de 20 de Agosto). Na segunda lei orgânica a composição e a competência do Conselho de Ex-Alunos manteve-se (Decreto-Lei nº 50/2001 de 13 de Fevereiro), sendo constituído este por “cinco ex-alunos de reconhecido prestígio, idoneidade e isenção”.

Os antigos alunos são indigitados para o efeito em reunião magna de casapianos promovida pelo Ateneu. Desta forma se constitui o Conselho para um mandato com a duração de três anos e apto para desempenhar tarefas consultivas junto do provedor, competindo-lhe pronunciar-se sobre o plano de actividades da

Instituição, a política de acção social e de ensino e o relatório de actividades. O Conselho de Ex-Alunos reúne ordinariamente com o provedor da Casa Pia duas vezes por ano e extraordinariamente sempre que para tal seja convocado pelo provedor ou requerido pela maioria dos membros que o constituem.

As reuniões de trabalho efectuam-se de dois em dois meses. Começaram por ter lugar nas instalações do Casa Pia Atlético Clube – Ateneu Casapiano, passando depois a realizar-se na Provedoria. Destas reuniões são produzidas actas que resumem os temas abordados, estando ao dispor de quem as queira consultar. Até hoje já integraram o Conselho os seguintes Ex-Alunos: Maldonado Gonelha; João Soares Louro; Fernando Cardote; Franco Dias; Júlio Caetano Ferreira; João Lemos de Carvalho; Joaquim Moura Esteves; José dos Santos Pinto; Adérito Nunes Tavares; Luís Manuel de Araújo.

Desde há dezasseis anos que existe o Conselho de Ex-Alunos da Casa Pia de Lisboa como órgão legal da Instituição. A sua criação foi uma iniciativa de vários ex-alunos da Casa Pia de Lisboa: de facto, um núcleo de casapianos desfrutando de prestígio a nível social, político e económico, empresarial e académico sentiu, em meados dos anos oitenta, a necessidade da existência de um órgão, de carácter eminentemente consultivo, composto por antigos alunos. Tal iniciativa decorre de um empenhado exercício de avaliação da fase atribulada e incharacterística por que passou a Casa Mãe no período anterior e posterior ao 25 de Abril de 1974.

O Conselho de Ex-Alunos da Casa Pia de Lisboa foi oficialmente instituído em 1985 e integrado na primeira lei orgânica da Casa Pia de Lisboa, a qual foi aprovada durante o mandato do provedor Damasceno Campos (Decreto-Lei n.º 33585 de 20 de Agosto). Na segunda lei orgânica a composição e a competência do Conselho de Ex-Alunos manteve-se (Dec n.º 50/2001 de 13 de Fevereiro), sendo constituído este por «cinco ex-alunos de reconhecido prestígio, idoneidade e isenção». Os antigos alunos são indigitados para o efeito em reunião magna de casapianos promovida pelo Ateneu. Desta forma se constitui o conselho para um mandato com a duração de três anos e apto para desempenhar tarefas consultivas junto do provedor, competindo-lhe pronunciar-se sobre a plano de actividades da Instituição, a política de acção social e de ensino e o relatório de actividades.

O primeiro Conselho de Ex-Alunos da Casa Pia de Lisboa a entrar em funções, em 1985, era constituído pelo Dr. Maldonado Gonelha, João Soares miro, Dr. Fernando Cardote, Eng. Franco Dias (que na altura era presidente da mesa da Assembleia-Geral do Casa Pia Atlético Clube Ateneu Casapiano) e Júlio Caetano Ferreira. Desde então este último elemento tem feito sempre parte dos conselhos, mantendo-se desta forma uma ligação com o núcleo inicial. Acresce ainda o facto de Júlio Caetano Ferreira ter integrado a Comissão de Reestruturação da Casa Pia de Lisboa, que teve um importante papel na definição do futuro da Instituição depois de uma fase difícil. Nessa altura a comissão procedeu a um trabalho muito válido e deixou documentação útil, de onde consta uma fundamentação histórica elaborada por José dos Santos Pinto. Depois



outros ex-alunos foram integrando os conselhos, merecendo especial referência a presença de João Lemos de Carvalho, presidente da mesa da Assembleia-geral do Casa Pia Atlético Clube – Ateneu Casapiano. O Conselho de Ex-Alunos, mandatado para as suas funções em Janeiro de 1999 por despacho do Secretário de Estado da Inserção Social, com renovação em Maio de 2002, foi constituído pelos seguintes membros:

- Júlio Caetano Ferreira, ex-aluno dos anos 30, revisor oficial de contas e conselheiro de gestão empresarial, tendo a seu cargo os contactos e relações com os Lares;
- Joaquim Moura Esteves, ex-aluno dos anos 40, engenheiro e investigador coordenador do Laboratório Nacional de Engenharia Civil, tendo a seu cargo os contactos e relações com os Colégios;
- José dos Santos Pinto, ex-aluno dos anos 50, psicólogo e director da Biblioteca-museu Luz Soriano e do jornal *O Casapiano* com funções de coordenação do Conselho;
- Adérito Nunes Tavares, ex-aluno dos anos 50, professor universitário, que no Conselho trata das questões didáctico-pedagógicas;
- Luís Manuel de Araújo, ex-aluno dos anos 60, professor universitário membro da Comissão Instaladora do Centro Cultural Casapiano e secretário do Conselho.

O Conselho de Ex-Alunos reuniu ordinariamente com o provedor da Casa Pia duas vezes por ano e extraordinariamente sempre que para tal seja convocado pelo provedor ou requerido pela maioria dos membros que o constituem. Para além das duas reuniões anuais previstas os membros do Conselho têm estado presentes nas reuniões mensais da direcção, por especial deferência e atencioso convite do senhor provedor. Essas reuniões, que se tem realizado na Provedoria ou, rotativamente nos vários colégios, demonstram as boas e fecundas relações com o actual provedor, os provedores adjuntos e demais elementos que constituem o conselho de direcção da Casa Pia.

Quanto às reuniões de trabalho do próprio Conselho de Ex-Alunos, elas efectuaram-se pelo menos de dois em dois meses. Começaram por ter lugar nas instalações do Casa Pia Atlético Clube – Ateneu Casapiano, passando depois e realizar-se na Provedoria. Destas reuniões são produzidas actas que resumem os temas abordados, existindo até ao presente vinte actas, as quais estão ao dispor de quem as queira consultar. De cada uma eram habitualmente feitas cópias para entregar ao senhor provedor e adjuntos.

### **Casa Pia Atlético Clube – Ateneu Casapiano<sup>35</sup>**

O Casa Pia Atlético Clube – Ateneu Casapiano tem sede no Largo Conde Barão, 50, em Lisboa. O Casa Pia Atlético Clube (C.P.A.C.), fundado em 3 de Julho de 1920, é o Clube dos Ex-Alunos da Casa Pia de Lisboa. O Clube tem a sua génese na primeira Associação Escolar de Alunos da Casa Pia de Lisboa, hoje União de Alunos, criada em 1915 por Aurélio da Costa Ferreira e Alfredo Soares. Importa referir duas tentativas

---

<sup>35</sup> in *Revista da Casa Pia de Lisboa* nºs 13, 15 e 23 e [www.casapia.pt](http://www.casapia.pt)

anteriores de formação de um clube casapiano: A “Associação do Bem” que funcionou entre 1903 e 1907 e o Grupo Desportivo Luz Soriano que funcionou entre 1910 e 1920.

Nas actividades do C.P.A.C. realça a vertente desportiva com o desenvolvimento de 19 modalidades desportivas federadas envolvendo 941 atletas, dos quais 771 são alunos da Casa Pia de Lisboa, havendo, como suporte desta formação desportiva, um protocolo entre o Clube e a Casa Pia de Lisboa. Na vertente cultural realça a manutenção de um Programa de Rádio “A Voz do Casapia”, de um Jornal “O Casapiano”, do Coro Cantapiano e da Biblioteca Museu Luz Soriano onde se guarda um valiosíssimo acervo documental e artístico.

O Casa Pia Atlético Clube — Ateneu Casapiano, Associação «Post-Escolar» dos Alunos da Casa Pia de Lisboa, completa em 2006, 86 anos de existência. Tal como no início o bom momento do Clube dos Casapianos, deve-se ao facto de um grupo de jovens «Gansos», presidido por Alfredo Ribeiro, terem chamado sobre si a responsabilidade do comando do Ateneu. Na verdade foi também um grupo de jovens casapianos liderados por mestre Cândido de Oliveira que em 1920 deu forma ao desejo dos muitos ex-alunos da Instituição, fundando o “Casa Pia Atlético Clube”. Deste grupo fizeram parte homens que vieram a ser grandes figuras do desporto português como Ricardo Ornelas (ilustre jornalista desportivo seleccionador nacional de Futebol), Alfredo Soares (Director da Casa Pia de Lisboa e primeiro Presidente da liga Portuguesa de Natação), Mário da Silva Marques (primeiro nadador olímpico português), Clemente Guerra (guarda-redes do S. L. e Benfica e do Casa Pia) e António Pinho (único fundador ainda vivo, sendo também o único sobrevivente da primeira Sele Nacional de Futebol).

Num dos Pátios da Casa Pia apareceu um dia, há cem anos, uma bola de trapos feita pelos alunos Januário Barreto (mais tarde primeiro eleito Presidente do Sport Lisboa e da Liga Portuguesa de Futebol, antecâmara da Associação de Futebol de Lisboa) e Bruno do Carmo (mais tarde coronel do exército e Director da Associação de Futebol de Lisboa), que frequentavam o liceu no exterior, preparando-se para o ingresso em cursos superiores.

Entretanto, no Claustro dos Jerónimos, pelo decurso do ano de 1893, as brincadeiras dos casapianos com a bola, chamada «Cheia», que não chegava a ser redonda, «consistiam em mandá-la o mais alto possível». Uma vez ou outra, os de pontapé mais forte faziam-na ir até à Rua dos Jerónimos. Mas da fase da «cheia» à realização de jogos, no ainda hoje chamado Pátio das Malvas, foi um ápice. O jogo da bola «passou a ser um derivativo esplêndido para as horas de recreio».

Pedagogicamente atento ao entusiasmo dos rapazes por este jogo, o Provedor Francisco Simões Margiochi mandou vir de Londres, paga pelo seu bolso, uma bola «a sério» que foi entregue, no referido Pátio das Malvas, ao aluno Januário Barreto, então, entre todos, o mais apaixonado pelo futebol. Pouco tempo depois

formou-se o primeiro «team» de jogadores casapianos que, logo no ano seguinte, passou a maravilhar tudo e todos nas Terras do Desembargador, às Salésias, em prélíos renhidíssimos que arrastavam cada vez mais populares para os verem jogar.

Organizados em «ensaios» nas horas de recreio e apetrechados fisicamente com a ginástica que praticavam nas aulas, os casapianos, para espanto dos adversários e gláudio do público, chegavam ao fim de cada jogo «prontos para outro». Assim, as vitórias sucediam-se e o público aumentava nos campos. A partir de então o público ficou conquistado para o futebol, o jogo do «coice» pertencia já ao passado. Estes jogadores, estarão alguns anos depois da sua saída da Casa Pia na fundação em Belém do Sport Lisboa, cuja primeira sede foi na Farmácia Franco propriedade do casapiano Pedro Augusto Franco, Conde do Restelo e Presidente da Câmara Municipal de Lisboa. O Dr. Januário Barreto e Cosme Damião serão os principais impulsionadores deste novo clube fundado em 28 de Fevereiro de 1904.

Quatro anos depois será de novo Cosme Damião a encontrar a resposta dinâmica à crise de contornos elitista com a saída dos melhores jogadores para o Sporting Clube de Portugal. Com efeito foi Cosme Damião quem negociou com o Grupo Sport Benfica a união ao Sport Lisboa da qual resultou o Sport Lisboa e Benfica, que pelos anos fora se transformou num dos maiores baluartes do Futebol Português. Com tal capacidade e dinâmica, muitos casapianos começaram então a interrogar-se por que motivo dispersavam forças na formação de outras agremiações desportivas, e não se cerrava fileiras para a constituição de uma associação genuinamente casapiana, que unisse todos os que tiveram por segunda mãe a Casa Pia de Lisboa.

A primeira tentativa surgiu em Julho de 1903, com a fundação de uma associação de beneficência denominada “Associação do Bem”, que teve como Presidente o Dr. Januário Barreto. Durou pouco tempo. Os seus documentos encontram-se na Biblioteca-Museu Luz Soriano. Em 1910, Florindo Tavares e um grupo de casapianos fundam o Grupo Desportivo Luz Soriano, que para além da solidariedade — via que está na origem de todas as tentativas — se vai dedicar à prática desportiva, disputando provas da Associação de Futebol de Lisboa até 1912, ano em que deixou de existir. Outros ventos, no entanto, sopravam agora na Casa Pia! Para a sua direcção, António José de Almeida, ministro da tutela, nomeara um ilustre pedagogo e grande republicano, o Dr. António Aurélio da Costa Ferreira que rapidamente aprendeu e assumiu o espírito da Casa, tornando-se tão casapiano como os melhores. Para Subdirector confirmou o professor e ex-aluno Alfredo Soares que era o grande mentor do desenvolvimento do espírito associativo casapiano.

Assim, o fermento de há muito lançado às «massas», levedou-as e, em 1915, naturalmente, surgiu a primeira Associação Escolar dos Alunos da Casa Pia de Lisboa. Alguns dos fundadores da Associação Escolar de 1915, serão os mais jovens dinamizadores da futura associação de ex-alunos, em 1920. Se já houvera duas tentativas por que não uma terceira?... E à terceira foi de vez!

Os que tinham maior empenho na fundação de uma associação casapiana e os nomes que já eram prestigiados, sempre úteis numa fase de arranque, andavam a brilhar noutros clubes, engrandecendo-os. Esta neste caso o Benfica, clube nascido de casapianos e para o qual, tradicionalmente, se encaminhavam os melhores jogadores saídos da Casa Pia. Lá se encontrava o «capitão» Cândido de Oliveira, uma das hélices mais oleadas pelo espírito da Casa. Curiosamente, se o Sport Lisboa nascera entre casapianos, o Casa Pia Atlético Clube iria nascer entre benfiquistas, mas casapianos também. Só que se levantaram sérios problemas éticos a que eles eram muito sensíveis. E assim aconteceu no dia 3 de Julho da época seguinte, há 86 anos!

O Clube formou-se assim para dar continuidade no exterior ao desenvolvimento harmonioso do corpo e do espírito — preparado na escola — acrescentado sempre do factor solidariedade, muito sentido face aos riscos iminentes a que se expunham os alunos menos protegidos ao transporem os muros da Casa Pia e penetrarem no mundo da luta cerrada pela vida na sociedade concorrencial. O Casa Pia A. C. seria o cordão umbilical por que todos ansiavam. A sua implantação foi obra de monta a exigir muitos sacrifícios pela vida fora. A par de momentos de grande alegria e satisfação, alturas houve em que parecia ter chegado ao fim. O mais duro golpe foi dado em 1942, com perda do Campo do Restelo na cerca da Casa Pia, aquando da Exposição do Mundo Português, facto que fez resvalar o Clube para as divisões secundárias no plano desportivo. Só treze anos depois surge, longe da Casa Pia, o belo Estádio de Pina Manique, fruto da solidariedade e persistência dos casapianos, que não queriam que o Clube morresse. Contudo, a chave dos êxitos do Clube está na natureza da sua fonte a Casa Pia. Sempre que existiu ligação estreita entre a Instituição e o Ateneu os frutos apareceram com grande qualidade. Sempre que esta ligação afrouxou, o clube ressentiu-se e caiu na mediania.

O Casa Pia Atlético Clube é insofismavelmente uma agremiação única no mundo do desporto como a Casa Pia o é na Educação. Os êxitos do Clube repercutem-se na Casa e o prestígio desta enobrece os ex-alunos. A actuação do C.P.A.C. na vertente desportiva junto dos alunos da C.P.L., tem tido desde sempre uma implementação digna de realce. Em Junho de 2002 participavam em actividades do C.P.A.C. 941 indivíduos, 771 dos quais então alunos da C.P.L., repartidos por 14 modalidades de escalões de formação. Pode-se acrescentar que os educandos participantes em actividades são oriundos da quase totalidade dos Colégios e Lares da Casa Pia de Lisboa repartidos pela Cidade, pelo que se pode inferir a real dimensão do projecto em movimento. Para suporte desta actividade está em vigor um protocolo entre a C.P.L. e o C.P.A.C., em que cabe ao clube gerir as participações desportivas das diversas equipas e à escola colocar ao seu dispor os meios necessários para o efeito.

Daí que tenham sido criados os mecanismos necessários para que diariamente os alunos disponham de todas as condições para praticarem o desporto de que mais gostam. As alternativas de escolha são inúmeras e não são ainda mais porque as disponibilidades das instalações não o permitem.

O aproveitamento escolar dos atletas embora não sendo totalmente satisfatório, possui uma percentagem superior aos que não praticam desporto, tendo-se vindo a procurar que exista uma sintonia entre a escola e o clube, no sentido do desporto não dar apoio aos que não querem estudar ou cujo comportamento não é o mais adequado. Para o funcionamento da máquina desportiva têm vindo a ser recrutados técnicos e monitores (grande parte deles oriundos do Curso de Desporto da C.P.L.), que acompanham os atletas e lhes ministram ensinamentos. Outra vertente que tem estado em sintonia com a estrutura é o Desporto Escolar. Através deste têm sido encaminhados para a actividade federada os jovens com melhores aptidões. De igual modo por parte do C.P.A.C. são aconselhados a regressarem à estrutura desportiva escolar os jovens que apresentam menor rendimento ou capacidade. Outra vertente de colaboração foi estabelecida com a Associação de Trabalhadores da C.P.L., com quem têm sido estabelecidos diversos acordos quer na repartição das instalações, quer na utilização de meios técnicos.

## **Anexo 17:**

### **A Revista da Casa Pia de Lisboa (1988 – 2002)**

Fazendo eco da cultura institucional da Casa Pia de Lisboa nasceu, em 1988, através da convergência de esforços e de saberes de responsáveis da instituição, a Revista da Casa Pia de Lisboa, a qual publicou 23 números (até 2002). Tratava-se de uma revista a cores com uma média de 70 páginas por edição. Até ao número 20 a sua periodicidade foi semestral, saindo em Junho e Dezembro de cada ano. A partir do 21.º número passou a ter uma periodicidade anual. As razões da sua suspensão, ou do seu fim, em 2002, não foram apuradas. O Director desta Revista foi, durante a maior parte do tempo o Professor Carlos Pinto Ascensão que era Director do Instituto Rodrigues Pereira, tutelado pela Casa Pia de Lisboa.

A partir do número 19 (1997) e até ao fim a Direcção da Revista passou a ser assumida pelo Dr. Victor Barreto, Adjunto do Provedor da Casa Pia. Nesta publicação eram convidados a colaborar, com o Conselho de Redacção, profissionais diversos (Educadores, Professores, Técnicos, etc.) e alunos dos vários colégios sob responsabilidade da instituição. Por vezes, alguns ex-alunos ou outras pessoas de reconhecido mérito contribuíram com artigos de opinião, como é o caso, por exemplo, de Agostinho da Silva ou António Gedeão.

Uma das grandes apostas da Revista era fazer convergir no espaço de pluridisciplinar de ideias que a mesma representava as realidades experienciadas nos diferentes Colégios ou noutras valências tuteladas pela Casa Pia, ao mesmo tempo que veiculava uma cultura institucional muito própria e marcadamente mística. Outro dos grandes objectivos da Revista era, ao mesmo tempo que promovia um trabalho intra institucional, fazer chegar ao exterior uma certa imagem da instituição e da sua metodologia. Desta forma, era valorizada a permuta de publicações com outras instituições, similares ou não, como sinal de reconhecimento pelo trabalho realizado na Casa Pia de Lisboa.

De alguma forma, também é legítimo considerar que a Revista era utilizada como um meio de promoção/publicidade que, pela exposição de uma certa imagem de instituição e de uma metodologia “avançada” e contentora de desvios, poderia “angariar” mais alunos *porcionistas*<sup>36</sup>, com base na relativa insegurança que as escolas públicas oferecem e “jogando” com os receios das famílias. Assim, assegurava-se a subsistência de uma instituição num percurso macro, que, hoje, se considera urgente desmassificar, porque a qualidade tende a baixar quando o número é disforme em relação aos recursos humanos existentes e às condições físicas. Desta forma, pode dizer-se que a Revista constituiu um meio de comunicação inter institucional, porque permitia a visibilidade da instituição no exterior, e intra institucional, na medida em que promoveu a partilha daquilo que de melhor era feito pelos profissionais nas diferentes dependências da Casa Pia de Lisboa.

Tratou-se, ainda, de uma tentativa de contrariar a insularidade a que a macro instituição tem tendência a votar-se... uma certa ideia de “fechamento” institucional, num circuito que tem propensão a não trocar com o

---

<sup>36</sup> *Porcionistas* – Alunos que pagam para frequentar a instituição.

exterior e a não permitir a intrusão de estranhos. Noutra medida este trabalho em rede possibilitou também o surgimento de outros projectos, como foi o caso da constituição de mediatecas nos diferentes colégios, ou do Centro de Recursos Pedagógicos na Provedoria da Casa Pia.

Pensamos que é plausível afirmar que a Revista da Casa Pia de Lisboa foi um veículo promotor de Comunicação Intercultural, na medida em que encontrando-se os Colégios tutelados pela Instituição-Mãe disseminados por toda a cidade de Lisboa e alguns em locais mais distantes, como é o caso das instalações na Matela (Viseu), havia a tentativa de fazer convergir num mesmo espaço de pluralidade de ideias (Revista), formas de estar e de sentir diferentes – sub-culturas próprias das características de cada local “filial” e das pessoas que nele intervinham. Isto é, se considerarmos que é diferente estudar/habitar ou trabalhar em Chelas de estudar/habitar ou trabalhar na zona de Belém, esta ideia ganha peso e sai reforçada.

Contudo, existia um fio condutor de afirmação da Instituição Casa Pia que fazia com que as expressões evidenciadas não fossem muito divergentes, havendo a tentativa de dar uma visão unívoca da realidade. O espaço/rubrica *COMUNICAR* foi uma constante ao longo dos vinte e três números da Revista da Casa Pia de Lisboa, daí ter sido focalizado esta pesquisa neste espaço. Esta rubrica ocupou sempre a última página da Revista e foi assumida, na esmagadora maioria das vezes, pela equipa que constituía o Conselho de Redacção, raramente surgindo textos em nome individual.

Pode-se dizer que se tratava de “*uma leitura muito geral, breve mas concisa do “olhar” do Conselho de Redacção. Também tinha outros objectivos, um deles era bastante curioso, que era trazer à tona outras palavras que não são habituais no nosso vocabulário do dia-a-dia.*” Assim, diz o Conselho de Redacção no primeiro número da Revista: “*Comunicar é partilhar informações e conhecimentos. Na origem — e numa acepção global — comunicar (con-munia) é servir, responder a um bem comum. Numa acepção restrita, comunicar é origem de comum (communis) o significa, então, uma reciprocidade de atitudes. Do equilíbrio destas duas acepções resulta um sistema informativo que conduz à descoberta da realidade. (...) Comunicar é partilhar informações e conhecimentos. Conseguimos comunicar entre nós, Conselho de Redacção. Ganhámos uma leitura diferente da realidade da Casa Pia. Partilhamo-la com todos!*”

Era, portanto sentida uma “sede” de comunicação que houve a ousadia de tentar saciar... mas que mais tarde outros cercearam, mercê das suas razões. A Revista da Casa Pia de Lisboa, movida por uma necessidade de comunicar aos níveis intra institucional e inter institucional, permitiu uma maior abertura comunicacional no interior da Instituição e facilitou um maior conhecimento da Casa Pia de Lisboa no exterior.

Por se tratar de um meio de comunicação, ao serviço de uma cultura institucional, a Revista, desde a sua infância, se assumiu como forma privilegiada de fazer convergir e veicular uma certa pedagogia e uma



determinada maneira de praticar acção social que marcam a diferença ao nível educativo/cultural e ao nível do sistema de segurança social praticado no país.

Instituição centenária, fortemente implantada, nomeadamente na área da grande Lisboa, não habituada a ser questionada ao nível da opinião pública, a Casa Pia tomou em mãos, através da criação da sua Revista, a tarefa de promover a sua imagem tanto no seu seio, dada a grande dimensão e o elevado número de funcionários que nela prestam serviço, como ao nível exterior, no sentido em que são alguns milhares os alunos e suas famílias que directa ou indirectamente a Casa Pia de Lisboa abrange. Assim, a Revista pretendia: **1.º** Dar a conhecer um pouco da longa história de mais de 200 anos desta Instituição; **2.º** Provar que a Casa Pia já não é um «asiló» mas uma escola «sui generis» que soube acompanhar a evolução dos tempos; **3.º** Revelar os métodos pedagógicos utilizados; **4.º** Fazer apelo à capacidade dos técnicos dos Serviços Centrais, dos Colégios, de ex-alunos e dos actuais alunos, como de entidades do exterior, para colaborarem na obra iniciada — escrevendo; **5.º** Fazer com que a Revista fosse um veículo de expressão de todos quantos têm coisas a dizer a respeito de questões educativas; **6.º** Cumprir um imperativo moral e social, ou seja, a obrigação de partilhar com os outros aquilo que aos outros possa ajudar; **7.º** Estabelecer permuta com outras publicações,.. *«Uma publicação desta natureza, pelas opiniões que recolher e pelas permutas que estabelecer é também um meio de receber dos outros aquilo que por ventura nos falte. Ninguém é tão pobre que não possa dar alguma coisa, nem tão rico que não precise de ajuda».*<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> Extracto do Editorial do 1.º número da Revista.

## **Anexo 18:**

### **A Reestruturação da Casa Pia de Lisboa a partir de 2003**

Devido ao impacto na opinião pública e nas sociedades civil e política que o denominado “*escândalo de pedofilia na Casa Pia de Lisboa*” provocou, entendeu o Ministério da Segurança Social e do Trabalho proceder e uma análise a situação da instituição e dos seus utentes de forma a reformular alguns pressupostos basilares no acolhimento e acompanhamento de crianças/jovens em risco de exclusão social, às quais a CPL dá resposta, tal é a sua essencial vocação, nomeadamente as que residem em regime de internato. Entrou, assim, em marcha o processo de reestruturação da CPL, muito em função da avaliação e das estratégias do Conselho Técnico Científico constituído para o efeito.

Carneiro *et al.* (2005) estabelece um paralelismo da situação e modelo de funcionamento da CPL em relação àquilo que tem vindo a ser praticado recente em algumas instituições estrangeiras.

Desta forma, conclui-se, genericamente, que:

*“1) As instituições, de um modo geral, realizam programas de prevenção, não se ocupando apenas de respostas institucionais clássicas. Esta prevenção incide sobretudo nas famílias mais necessitadas de apoio, nos espaços públicos e em parcerias locais com as respectivas autoridades, numa acção que poderia ser considerada complementar da sua missão e que não é tradicionalmente desempenhada pela CPL;*

*2) Realça-se nas análises de casos a grande relevância do trabalho com as famílias (biológicas ou de acolhimento) das crianças/dos jovens institucionalizados, nas estratégias de acompanhamento do respectivo progresso pessoal assim como nas estratégias de reinserção;*

*3) Os lares têm, em geral, uma dimensão mais pequena do que a dos lares da CPL, com uma média de 10 crianças e jovens cada (McKinsey, 2004a, p. 30);*

*4) A CPL apresenta um muito limitado sucesso na reinserção célere e eficaz dos seus utentes. Apesar de não dispormos de dados completos relativos às várias instituições, enquanto o tempo médio de permanência até à desvinculação é, na CPL, de aproximadamente sete anos, na FA é de cerca de dois anos e em MB, no máximo, de três anos. A reinserção social apresenta um pendor mais profissionalizante no caso da FA, onde 90% dos jovens encontram emprego à saída da instituição, e uma ênfase mais familiar no caso de MB, onde ao fim dos três anos 60% das crianças regressaram à família biológica ou à família de acolhimento e 34% reingressaram em escolas regulares, como é natural em função do nível etário das crianças de MB;*

*5) Existe sempre um acompanhamento tutorial e personalizado a cada criança e jovem que combina cuidados terapêuticos e programas educativos individualizados, circunstância que não se verifica completamente na CPL;*

*6) As instituições criam, em geral, dispositivos significativos para apoio à inserção socioprofissional dos jovens. Uma (a FA) fomenta a inserção através da criação de empresas de apoio à inserção, à semelhança do que fazem alguns serviços públicos de apoio ao emprego, como na Alemanha. Trata-se de um interessante desafio a considerar no caso da CPL;*

*7) Há instituições (como MB) que cuidam muito particularmente da formação dos seus quadros, integrando-a nas actividades profissionais quotidianas e colocando uma grande ênfase no desenvolvimento de*

*competências de ordem emocional. Esta realidade aconselha uma revisão total das estratégias e práticas de formação no seio da CPL.” Carneiro et al. (2005).*

**Anexo 19:**  
**A Constituição do Conselho Técnico-Científico**  
**da Casa Pia de Lisboa**

Em 2003, durante a crise que maculou a CPL, o Ministério da Segurança Social e do Trabalho, através do Despacho n.º 8595/2003 (2.ª série) criou um Conselho Técnico-científico (CTC) com a finalidade deste, genericamente, avaliar a instituição e propor estratégias para uma melhor gestão e funcionamento. Assim, o referido Despacho ministerial refere:

*“1 – Determino a criação do conselho técnico-científico da Casa Pia de Lisboa, multidisciplinar, constituído por especialistas em diferentes áreas do conhecimento correlacionadas com as necessidades educativas das crianças.*

*2 - Compete ao conselho técnico-científico:*

*a) Analisar a estrutura organizacional da Casa Pia de Lisboa, elaborar parecer fundamentado e submeter o mesmo à apreciação do Ministro da Segurança Social e do Trabalho;*

*b) Conceber um modelo de resposta para as instituições que acolham em regime de internato crianças e jovens privados de meio familiar normal;*

*c) Elaborar pareceres e propor orientações para a prossecução dos objectivos da Casa Pia de Lisboa.*

*3 - O conselho técnico-científico é constituído pelas seguintes pessoas:*

*a) Engenheiro Roberto Carneiro, que preside;*

*b) P.º Alberto Brito;*

*c) Dr. Álvaro de Carvalho;*

*d) Prof. Doutor Daniel Sampaio;*

*e) Dr.ª Dulce Rocha;*

*f) Prof. Doutor Gomes Pedro;*

*g) Dr. Joaquim Azevedo;*

*i) Dr. José Roquette;*

*j) Prof. Doutor Leandro de Almeida.*

*4 - O conselho técnico-científico funciona junto ao provedor da Casa Pia de Lisboa, cabendo a esta instituição assegurar o respectivo apoio logístico, administrativo e financeiro.*

*5 - O conselho técnico-científico deve elaborar o respectivo regulamento interno no prazo de 90 dias após o início de funções.*

*14 de Abril de 2003.”* Despacho 8595/2003 (2.ª série) do Ministério da Segurança Social e do Trabalho

No decurso do trabalho que levou a cabo, o CTC, ouviu, consultou e teve em consideração diversas individualidades e entidades com particular relevância para as matérias em investigação, tais como, por exemplo:

- Departamento de Protecção Social e Cidadania do ISSS<sup>38</sup>;
- Gabinete de Documentação e Direito Comparado da Procuradoria-Geral da República;
- Inspecção-Geral da Segurança Social;

---

<sup>38</sup> ISSS – Instituto de Solidariedade e Segurança Social

- Dr. António Coimbra de Matos, pedopsiquiatra, psiquiatra e psicanalista, professor convidado do ISPA<sup>39</sup>, ex-director do Departamento de Pedopsiquiatria e Saúde Mental da Infância e Adolescência do Hospital de D. Estefânia, em Lisboa;
- Conselho de Ex-Alunos da Casa Pia de Lisboa;
- Dr. José Carlos Lima, assessor de direcção e coordenador do Internato do Colégio Maria Pia, elaborou um «Contributo para a Reformulação do Funcionamento da CPL»;
- Prof. Doutor Alexandre Castro Caldas;
- Dr. Pedro Strecht, pedopsiquiatra, com investimento clínico e científico particularmente dirigido a crianças/jovens institucionalizados e vítimas de comportamento abusivo, membro da Comissão de Coordenação da Intervenção Psicológica na Situação de Crise da CPL;
- Juiz Conselheiro Dr. Armando Leandro, na qualidade de responsável pelo grupo de coordenação do plano de auditoria social e de acompanhamento da protecção de menores, idosos e deficientes da Segurança Social;

O referido conselho organizou, em Abril de 2004, em conjunto com o Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, um *Workshop* sujeito ao tema: «A(s) Realidade(s) e a(s) Incerteza(s) do Internato de Menores em Portugal - Reflexão em Torno do Relatório Intercalar do Conselho Técnico-Científico da Casa Pia». Em Maio de 2003, o CTC realizou visitas de trabalho, em jornada contínua, a algumas das unidades institucionais da CPL e reuniu-se com:

- Docentes;
- Técnicos (psicólogos, assistentes sociais, terapeutas);
- Conselho de Ex-Alunos.

Em Maio de 2004, o CTC promoveu o Seminário Internacional «A Criança, as Instituições e a Esperança», no Centro Cultural Casapiano. Neste mesmo ano reuniu-se com:

- Pais e técnicos, a 20 de Maio, no Colégio de Santa Clara;
- Alunos de semi-internato, a 24 de Maio, no Colégio de Nossa Senhora da Conceição;
- Dirigentes e directores de colégio, a 25 de Maio, na Provedoria;
- Conselho de Ex-Alunos, a 27 de Maio, no Centro Cultural Casapiano;
- Gestores de Área e Docentes, sobretudo da área técnico-profissional, a 4 de Junho, no Colégio de Pina Manique;
- Alunos de Internato, a 15 de Junho, no Colégio de Pina Manique.

---

<sup>39</sup> ISPA – Instituto Superior de Psicologia Aplicada

O CTC apresentou, relativos à execução do seu trabalho, custos na ordem de 11.4834,00 euros, que se prenderam com actividades tais como: organização de reuniões; solicitação de estudos; organização de eventos; deslocações e estadias; publicações; aspectos diversos.



**Anexo 20:**  
**Recomendações Gerais do Conselho Técnico-Científico**  
**relativas ao Modelo Institucional**

O CTC faz uma abordagem holística relativamente ao apoio a prestar a crianças/jovens em risco de marginalização e exclusão social, alertando para a imperiosa necessidade de se concretizar:

- Prevenção e trabalho com famílias;
- Padrões de orientação e de controlo de qualidade;
- Apoio técnico e supervisão;
- Boas práticas e modelos comparados;
- Processos de inovação e de melhoria permanentes;
- Lideranças, *empowerment* e instâncias de mediação;
- Mecanismo de auto-regulação e auto-avaliação;
- Transparência, responsabilização e prestação de contas.

Ao abordar a instituição de forma analítica, o referido Conselho pautou-se por princípios éticos, tais como:

- O respeito pela identidade, o percurso e a memória das instituições;
- A realização de um diagnóstico rigoroso das situações;
- O estudo científico das questões essenciais equacionadas e a fundamentação técnica das opções em presença;
- A condução de um amplo diálogo e a auscultação dos principais actores e parceiros interessados;
- A visão de futuro, a clareza de missão, o alinhamento de actividades e recursos, a mobilização das comunidades e a definição de prioridades de acção.

São reafirmados pelo CTC dois fios condutores para a CPL, os quais a recentram na sua missão original: “*i) A sua missão é o acolhimento e o enquadramento humano de crianças e jovens privados de meio familiar adequado; ii) O ensino profissional é a resposta formativa de eleição.*” Carneiro *et al.* (2005).

Analisada a realidade institucional, o CTC faz seis propostas para refundar a CPL:

#### **1) Recentrar a Casa Pia de Lisboa nas suas missões essenciais**

- Acolher crianças e adolescentes oriundos de meio familiar não adequado;
- Apostar numa oferta de ensino profissional de qualidade.

#### **2) Vencer o gigantismo, desmassificar as propostas educativas e restituir escala humana à instituição**

- Clarificar a tipologia de situações a atender nas instituições da CPL;
- Separar os lares dos colégios de ensino geral (transitoriamente) e de ensino profissional;
- Reduzir a dimensão dos lares para 8/10 crianças/adolescentes;
- Fazer da institucionalização uma «resposta de passagem»;
- Ajudar cada criança ou adolescente a desenvolver um projecto pessoal de vida;
- Inserir os lares em ambientes e dinâmicas sócio-comunitárias locais;

- Colocar o retorno ao ambiente familiar no centro da actividade institucional;
- Fortalecer a comunidade educativa e os órgãos de representação associativa.

**3) Profissionalizar a gestão, recrutar recursos humanos de qualidade e apostar na qualificação permanente dos profissionais**

- Fortalecer as equipas técnicas de suporte ao acolhimento em cada lar;
- Criar mecanismos de recrutamento autónomos dos inerentes à administração pública;
- Renovar as políticas de recrutamento e selecção;
- Definir o perfil humano e técnico dos profissionais envolvidos e o modelo de compromisso a assumir na sua missão;
- Desenhar e executar um plano de formação humana e técnico-profissional contínua;
- Estabelecer um modelo de avaliação que valorize não só a competência técnico-profissional, mas também a verificação do cumprimento dos objectivos previamente assumidos e a avaliação dos resultados junto das crianças;
- Lançar campanhas de solidariedade familiar, em ordem a aumentar a capacidade da adopção e do acolhimento em meio familiar adequado.

**4) Adoptyr o modelo do ensino profissional e reforçar a formação em alternância**

- Enriquecer e, gradualmente, substituir o modelo do ensino técnico e profissional com/pelo modelo do ensino profissional;
- Tornar a formação na área das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) uma formação transversal apta a desenvolver a auto-estima e a empregabilidade;
- Negociar um quadro de autonomia pedagógica;
- Renovar os planos de estudo e as áreas de formação;
- Qualificar os professores e os mestres, alargando as capacidades de recrutamento de profissionais com experiência empresarial;
- Criar uma fileira profissionalizante abrangente, do nível I aos cursos de especialização tecnológica (nível IV);
- Reforçar o apoio dos serviços de psicologia e orientação escolar e profissional;
- Inserir a oferta da CPL em redes interinstitucionais mais vastas e mais fortes;
- Tornar o ensino profissional da CPL um modelo de referência para todas as instituições que acolham crianças e jovens sem meio familiar adequado.

**5) Fomentar lideranças de afirmação de valores, de gestão eficiente e eficaz dos recursos e criar instâncias de auto-regulação**

- Promover a criação de uma Fundação CPL, com um Conselho de Curadores responsável pela orientação estratégica e a supervisão da CPL e pelo controlo do processo de refundação a encetar;
- Criar uma Comissão Executiva, presidida pelo provedor, que dirija as unidades estratégicas da actividade da CPL, a saber: Ensino Geral (transitoriamente), Ensino Profissional, Acolhimento em Internato, Inserção Social, Serviços/Administração/Património;
- Criar instâncias de avaliação contínua e de auditoria regular da instituição;
- Promover lideranças intermédias e de pares.

**6) Mudar com determinação, mobilizar para uma nova ambição**

- Introduzir dinâmicas de mudança que combinem acções de evolução gradual com intervenções imediatas e radicais;
- Promover o envolvimento e a adesão de todos os colaboradores;
- Criar lideranças fortes, aos diversos níveis, capazes de inspirar, alinhar e mobilizar a instituição;
- Instituir um sistema de gestão e controlo da mudança;
- Desenvolver um programa de formação e desenvolvimento pessoal de todos os colaboradores;
- Instituir mecanismos rigorosos de supervisão e de avaliação de qualidade;
- Estabelecer um plano de transição de três anos de duração, submetido a um rigoroso «painel de bordo» e a indicadores precisos de processo e resultados.

A opção do CTC, quanto ao novo modelo a implementar na CPL, alvitra um panorama em que:

- *“A tutela política cria a Fundação CPL e delega num Conselho de Curadores a sua função de supervisão e orientação da CPL e de controlo do processo de mudança institucional;*
- *É criada, no seio da Fundação CPL, uma Comissão Executiva, presidida pelo provedor e constituída pelos responsáveis pelas unidades estratégicas de actuação;*
- *A criação de um órgão consultivo, no seio da Fundação CPL, fica dependente da composição e das atribuições do Conselho de Curadores.” Carneiro et al. (2005).*

Resumidamente, o CTC encontrou as seguintes lacunas no modelo organizacional vigente:

- Gestão centralizada e burocratizada;
- Processo de recrutamento de recursos humanos desadequado face às necessidades da instituição;
- Sistemas de informação da gestão e de comunicações deficientes.

Desta forma propõe as subseqüentes alterações:

- Nova estrutura de topo na Provedoria;
- Descentralização de responsabilidades para os colégios;
- Flexibilidade na gestão de recursos humanos;

- Implementação de mecanismos de controlo (interno e externo).

De forma concisa o CTC diagnosticou as seguintes circunstâncias no acolhimento em semi-internato:

- Massificação dos colégios;
- Percepção dos estabelecimentos da Casa Pia como escolas públicas;
- Cursos técnico-profissionais desajustados ao mercado de emprego.

Para as referidas situações, o CTC propõe mudanças, tais como:

- Redução de peso dos alunos sem problemáticas;
- Diminuição da oferta de ensino regular;
- Reestruturação do ensino técnico-profissional.

## **Anexo 21:**

### **Objectivos do Projecto Dartington**

O projecto Dartington (CIS/ISCTE), apresenta-se com os seguintes objectivos:

- Melhorar as condições de vida das famílias e das crianças;
- Participar numa Rede Europeia que tem como objectivo implementar novos métodos de avaliação das necessidades das crianças e novos programas de intervenção;
- Promover novas formas de pensar e de usar uma Linguagem Comum, critérios e métodos em serviços dirigidos para famílias e crianças em risco;
- Participar na troca de conhecimento científico e de práticas profissionais com outras Instituições Nacionais e diversos Países Europeus;
- Promover uma metodologia de trabalho com famílias e crianças, na qual a avaliação das necessidades constitui um ponto de partida importante para planear e desenvolver novos serviços;
- Contribuir para a avaliação das necessidades de crianças em diferentes instituições e serviços nacionais (saúde, educação, protecção de menores) e avaliar a sua aplicabilidade e utilidade em diferentes contextos europeus;
- Participar na aplicação de uma Metodologia Comum para a criação de novos programas/serviços com diferentes países europeus e outras instituições nacionais;
- Contribuir, com outros países e outras instituições nacionais, para o estudo e avaliação comparada de 25 novos programas baseados numa mesma metodologia;
- Promover a disseminação nacional e internacional dos resultados e conclusões dos projectos em Encontros profissionais e em Congressos científicos;
- Produzir publicações finais com os objectivos, metodologia, resultados e conclusões dos projectos a nível institucional, nacional e internacional.

## **Anexo 22:**

### **O Projecto P.I.A.F.**

#### **Prevenção à Institucionalização e Apoio à Família**



O Projecto PIAF<sup>40</sup>, fundamentado a partir do Projecto Internacional Dartington, insere-se na extensão do decurso da reestruturação da CPL, e focaliza-se nos menores e suas família de forma a prevenir trajectórias de acolhimento institucional.

No desenvolvimento do Programa PIAF está envolvido o Colégio de D. Nuno Álvares Pereira. Este equipamento, com respostas sociais diversas, tem como propósito genérico ajudar no desenvolvimento integral de menores, de ambos os sexos, incrementando modalidades de acolhimento em lar e apoio sócio-educativo, incluindo ensino, formação profissional, educação e inserção social, tendo em conta a proveniência sócio-cultural dos seus educandos.

O Projecto PIAF, que se inscreve no campo de acção da prevenção, recai em crianças entre os 3 e os 12 anos, e suas famílias, que frequentam o ensino pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, por se ter verificado a inadequação de respostas sociais disponíveis – tem-se conhecimento que algumas crianças que frequentam o semi-internato são encaminhadas para regime de internato, sem que o apoio efectivo e útil às suas famílias seja uma realidade. Muito provavelmente, estes menores terão tendência para assumirem comportamentos anti-sociais e a terem percursos escolares de insucesso.

Algumas famílias, embora mantenham com as crianças nós afectivos, demonstram poucas aptidões parentais, não se envolvendo na aquisição de saberes sociais dos filhos e no seu trajecto escolar. Nesta contextura, afigura-se como essencial a constituição de uma estrutura de amparo e mediação junto das famílias e das crianças, com o intuito de acautelar situações de risco futuro.

Os propósitos genéricos a lograr com a implementação deste projecto no terreno são:

- Criar, na instituição, um projecto de intervenção de cariz mais social ao nível da prevenção no risco parental e ao nível da estimulação com crianças em idade pré-escolar;
- Testar um serviço especializado de respostas/programas em função das necessidades das famílias e da criança.
- Implementar na instituição uma metodologia de intervenção através do desenvolvimento de programas específicos que possam ser avaliados, validados e generalizados;
- Formar profissionais para que desenvolvam um perfil que se identifique com uma metodologia de trabalho baseada em programação e avaliação sistemáticas.

Este trabalho considera uma operação com finalidades particulares a alcançar, ao nível de quatro áreas: Núcleo de Convivência; Relações Parentais; Competências Sócio-Emocionais das Crianças; Competências Cognitivas e de Linguagem.

---

<sup>40</sup> Prevenção à Institucionalização e Apoio à Família – PIAF

O serviço, a decorrer no espaço do Projecto PIAF, inclui entre 20 e 30 crianças residentes na AML<sup>41</sup> durante um período de 18 meses e que satisfaçam os seguintes preceitos de envolvimento:

- Ter crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos;
- Habitação com condições mínimas;
- Existência de relação afectiva entre os pais e a criança;
- Pais com dificuldade em lidar com os problemas dos filhos e em exercer adequadamente o seu papel parental;
- Criança com dificuldades de interacção social (relação com pares e ou adultos, etc.)
- Dificuldades ao nível do desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças;
- Prognóstico de que a família pode beneficiar de serviços específicos a médio e a longo prazo;
- Famílias que sem apoio poderão vir a agravar a situação dos filhos;
- Aceitação da família ao programa durante um período experimental de 6 meses.

Estão, também, contemplados os subsequentes critérios de afastamento das famílias e, conseqüentemente, das crianças em relação ao Projecto:

- Negligência grave ou evidência de maus-tratos;
- Problemas de saúde físicos em ambos os adultos responsáveis;
- Problemas psicológicos num dos adultos responsáveis;
- Abuso de drogas ou álcool;
- Criminalidade;
- Crianças com problemas psicológicos graves.

De acordo com o regulamento do Projecto, a participação das famílias no novo serviço/programa cessa quando:

- A família abandona o serviço/programa por decisão própria;
- Os recursos oferecidos não são suficientes;
- As condições da família mudarem e os pais e a sua rede social de apoio forem capazes de proporcionar uma atitude adequada às crianças.

Os recursos a intervir junto da população-alvo serão os seguintes:

- Recursos Internos:
  - 1 Coordenador, 1 Técnico de Serviço Social, 1 Técnico de Psicologia, 1 Educadora de Infância e 1 Educador Social.
- Grupo de Colaboradores:
  - Educadores de Infância, Terapeutas em função.

---

<sup>41</sup> AML – Área Metropolitana de Lisboa

- Recursos Externos:
  - Instituições da Comunidade
- Recursos de Investigação
  - 1 Técnico interno da CPL, responsável da unidade de investigação, e um Investigador do Centro de Investigação e Intervenção Social (CIS/ISCTE).

No âmbito da intervenção, o Grupo de Desenvolvimento de Competências Parentais, objectiva:

- Dotar os pais de informação sobre as fases de desenvolvimento da criança;
- Prover junto das famílias estratégias de disciplina e regulação do comportamento da criança;
- Fornecer às famílias estratégias para um maior nível de estimulação cognitiva e afectiva dos filhos;
- Estimular uma relação pais-filhos que conduza ao desenvolvimento nas crianças de autonomia, independência e de hábitos e rotinas diárias, pelos pais;
- Desenvolver o auto-conhecimento dos pais.

O Grupo de Desenvolvimento de Competências Sociais tem como propósitos:

- A promoção do relacionamento interpessoal das crianças com pares e adultos;
- A aquisição de experiências que desenvolvam as competências da criança e conduzam a um sentimento de auto-confiança e a expressar as suas necessidades, dificuldades e sentimentos;
- O desenvolvimento de processos de autonomização nas crianças.

Por fim, o Grupo de Desenvolvimento de Competências Cognitivas e de Linguagem visa:

- Envolver a mãe/pai da criança no processo de ensino, dotando-a/o de conhecimentos acerca das necessidades da criança, de forma a poder dar apoio educacional em casa;
- A implementação de um «*curriculum one-to-one*» com a criança em casa. Rosado, *et al.* (2005).

## **Anexo 23:**

### **O Projecto R.A.I.A.**

#### **Residência e Apoio à Integração de Adolescentes**

O Projecto R.A.I.A.<sup>42</sup>, consequência directa da implementação do Projecto Internacional Dartington, no âmbito da reestruturação da CPL, surgiu da necessidade de se desenvolver uma resposta social concreta e direccionada de apoio aos jovens que se autonomizam em relação aos lares da CPL e que não sejam Surdos e Surdocegos<sup>43</sup>.

Ao nível empírico tomou-se conhecimento que as idades superiores a 15 anos assumem um peso significativo, ao mesmo tempo que se relacionam com acolhimentos de duração muito prolongada. Por outro lado, o facto de muitos dos actuais equipamentos estarem localizados intramuros e terem 20 ou mais crianças/jovens acolhidos com idades e problemáticas díspares leva a que os percursos institucionais se tornem demasiado longos e pouco direccionados para os jovens em fim de adolescência com necessidades específicas, pelo que são manifestas dificuldades de integração social na altura da desvinculação das residências.

A conjuntura sinalizada mostrou a importância de se criar uma organização maleável de tutoria que corresponda às necessidades dos jovens, desde que este tipo de intervenção seja aconselhável.

Tendo em conta determinadas características familiares e psicossociais dos jovens, os indivíduos seleccionados para integrarem o projecto apresentam como indicadores os seguintes factos:

- Residiam em estruturas com uma capacidade desadequada;
- Tinham uma relação frágil com o agregado de origem;
- A experiência no mundo do trabalho ser ténue;

Os factores de suporte para os jovens, que lhes permitam ter sucesso na nova estrutura, podem advir de aspectos tais como:

- A inserção territorial dos lares;
- O trabalho desenvolvido pelos técnicos;
- O contacto com as fratrias e outros familiares;
- As competências pessoais e relacionais dos próprios jovens;
- O desempenho escolar.

Foram identificadas Grandes Áreas de Necessidades, as quais têm implícitos factores de protecção e de risco, e se relacionam com:

- Situação habitacional;
- Relações familiares e sociais;
- Comportamento social;

---

<sup>42</sup> Residência e Apoio à Integração de Adolescentes

<sup>43</sup> Estas populações apresentam outro tipo de especificidades que neste projecto não são abarcadas.

- Saúde física e psicológica;
- Educação e emprego;
- Outras áreas de necessidades.

Este projecto toma, assim, a forma de um ensaio piloto para 10 jovens com acolhimento dilatado e idades superiores a 15 anos, que estão em decurso de desvinculação do acolhimento habitacional da CPL. Ela consistirá na criação de duas residências, cada uma com alcance para 5 jovens do mesmo sexo, e terá por fim apoiar a inclusão social dos utentes, constituindo-se como base securizante na edificação e concretização de projectos pessoais de vida autónoma e numa real mudança para a comunidade alargada.

Em trâmites funcionais a delimitação estabelecida materializa-se num projecto cuja organização inclui cinco sustentáculos:

- Processo de acompanhamento dos jovens;
- Programas de intervenção e de desenvolvimento pessoal-social;
- Recursos;
- Contexto organizacional e de gestão;
- Investigação.

O tempo de acompanhamento conjecturado poderá variar entre um mínimo de 6 meses e um máximo de 24 meses.

Os preceitos de abarcamento são:

- Ter 16 anos completos;
- Ser educando interno da CPL há pelo menos 3 anos;
- Suporte familiar pouco consistente e/ou impossibilidade de acolhimento pela família;
- Boa relação com pares e adultos;
- Sem insucesso escolar significativo;
- Em trajectória escolar definida e/ou recente inserção em mercado de trabalho.

Como critérios de afastamento em relação ao acesso definiram-se as seguintes cláusulas:

- Ter problemas com álcool e/ou com drogas;
- Ter problemas comportamentais graves;
- Ter problemas de saúde física e/ou mental graves que requeiram cuidados específicos;
- Ter dificuldades cognitivas significativas.

Os jovens deixam de ser assistidos quando:

- Desistem do serviço por vontade própria;

- Revelam ausência de necessidade do serviço;
- Incumprem o regulamento da residência;
- Abusam de álcool e/ou de drogas;
- Findam o período máximo de permanência.

O plano de intervenção tem como objectivos relacionados com o desenvolvimento pessoal e social dos jovens 4 elementos organizativos:

- Gestão de tempo (desenvolver estratégias de controlo e organização do tempo em função das actividades a implementar);
- Gestão e aplicação de recursos (informar sobre a quantidade e qualidade de recursos disponíveis e estimular a análise dos custos/benefícios da utilização de competências próprias ou a procura de recursos alternativos);
- Regulação do *self* (desenvolver estratégias de motivação pessoal, regulação emocional, auto-protecção, selecção de objectivos e auto-monitorização);
- Gestão de relações interpessoais (desenvolver competências interpessoais que favoreçam a eficácia na comunicação de ideias e opiniões, defesa de direitos próprios e na utilização de estratégias de negociação e persuasão).

De acordo como objectivos do plano de intervenção discriminam-se da seguinte forma os resultados a alcançar:

- Gestão do Tempo – A maioria dos jovens será capaz de cumprir horários e prazos estabelecidos relativamente aos compromissos assumidos.
- Gestão dos Recursos:
  - Recursos Cognitivos:
    - Estabelecimentos de Objectivos – A maioria dos jovens será capaz de definir objectivos específicos, mensuráveis, atingíveis, realistas e definidos no tempo, bem como de identificar os constrangimentos a ultrapassar e os recursos a adquirir.
    - Resolução de Problemas e Tomada de Decisão - A maioria dos jovens será capaz de, face a uma situação problemática (cognitiva, social, etc.), especificar e identificar o problema, as soluções alternativas, bem como avaliar as consequências do mesmo, desenhar o plano de acção e proceder à respectiva avaliação.
  - Motivação e aprendizagem – A maioria dos jovens será capaz de identificar e desenvolver actividades do seu interesse, de aperfeiçoar e aprender novas competências, assim como obter resultados positivos nas actividades que desenvolve.
  - Recursos Sociais – A maioria dos jovens será capaz de: Reconhecer os recursos existentes na comunidade e utiliza-los; Aplicar competências e habilidades que contribuam para a realização

das suas trajectórias pessoais, escolares e profissionais; Estar inserido com empenho e sucesso na vida escolar e/ou profissional.

- Competências Básicas de Sobrevivência – A maioria dos jovens será capaz de: Manter o seu espaço residencial privado e os espaços comuns; Gerir os recursos financeiros próprios, estabelecendo prioridades na definição do orçamento pessoal; Escolher os produtos e os bens indispensáveis à satisfação das necessidades quotidianas, de acordo com os recursos de que dispõe, bem como cuidar dos seus pertences pessoais e confeccionar as suas refeições.
- Regulação do *Self*:
  - Desenvolvimento pessoal – A maioria dos jovens: Apresentará níveis de bem-estar e de controlo nas diferentes áreas de vida que traduzam uma auto-estima e auto-confiança facilitadoras do seu desenvolvimento pessoal; Revelará o sentido de responsabilidade individual e antecipará as consequências do seu comportamento.
  - Regulação Emocional – A maioria dos jovens será capaz de reconhecer e expressar emoções, utilizar estratégias para tolerar o desconforto emocional (frustração, conflitos, etc.) e reagir de forma adequada a situações de confronto (ofensa, agressão).
  - Integração de histórias de vida – A maioria dos jovens: Apresentará uma forma de vida autónoma e uma relação de independência com a instituição, embora mantendo laços afectivos; Conseguirá conviver adequadamente com a sua história de vida e integrar uma visão de si e das suas relações significativas, assumindo um papel activo e de reestruturação do seu desenvolvimento pessoal.
- Relações Interpessoais:
  - Eficácia Interpessoal – A maioria dos jovens: Será capaz de desenvolver diferentes relações interpessoais (amizade, laboral/escolar, familiar) e afectivas, ter iniciativa para realizar interações e conversações, solicitar ajuda e orientação e revelar uma postura assertiva nas relações interpessoais, quer na unidade quer noutros contextos sociais; Realizará as suas tarefas diárias na unidade de residência.
  - Desenvolvimento sócio-moral – A maioria dos jovens será capaz de compreender valores gerais, resolver problemas morais orientando-se por princípios de justiça, tendo em conta o bem-estar e os direitos dos outros, e de distinguir os direitos e os deveres dos cidadãos em diferentes contextos.

As Unidades Residenciais devem localizar-se em zonas físicas exteriores aos estabelecimentos integrados na CPL, em bairros residenciais com sistemas de cooperação. Ao nível dos espaços cada uma destas unidades deve ser constituída por: quartos individuais; uma sala de estar (espaço comum para convívio); cozinha com área para refeições; escritório destinado à realização de reuniões, formação e avaliação grupal e individual, que é utilizado pela equipa técnica e coordenação; duas casas de banho; despensa. O mobiliário e



equipamento das habitações deve ser funcional, confortável e adequado à população-alvo e facultar que os diferentes espaços possam ser decorados e organizados de acordo com os gostos e necessidades dos jovens.

Os recursos locais de educação, formação, saúde, lazer; inserção laboral ou de acção social devem ser utilizados para fazerem face aos interesses dos utentes, pelo que importa estabelecer redes operativas. Sempre que não for si possível potenciar a utilização da oferta externa existente na comunidade, poder-se-á recorrer às acções internas da CPL. Relativamente à organização e gestão das referidas residências de autonomia, há que ter em consideração os seguintes aspectos:

- Mensalidade – Deve ser estipulada uma mensalidade a ser suportada pelos jovens, que pondere os custos relacionados com o alojamento e a alimentação;
- Autonomia, Centro de Responsabilidades e de Custos do Serviço – Para agilizar o serviço importa estabelecer, previamente, o Centro de Responsabilidades e de Custos, assim como a sua Autonomia no quadro organizacional da Casa Pia de Lisboa e atender à articulação e cooperação com entidades externas nas redes a implementar;
- Planos e Relatórios – Documentos de prospectiva e de análise do Serviço, que considerem na sua matriz de suporte a perspectiva individual e de grupo;
- Planos Individuais do Jovens – Processo do utente com a avaliação inicial; a programação; a intervenção; a avaliação contínua e final; os elementos respeitantes à auto-avaliação e à participação dos jovens;
- Outros Suportes Documentais – Recursos e instrumentos do Projecto e de funcionamento e gestão do serviço.

A equipa técnica a intervir directamente junto dos jovens será constituída por:

- Um Coordenador – Propõe e implementa os princípios estratégicos e as actividades de intervenção da Unidade Residencial, coordena os recursos humanos, materiais, financeiros e de informação, com o objectivo de assegurar uma resposta social de qualidade aos jovens abrangidos.
- Um Técnico de Educação – Acompanha e apoia os jovens inseridos na Unidade Residencial de Autonomia da Vida, mediando os processos de aprendizagem e de formação enquanto responsável educativo que se constitui como figura de referência, promovendo a satisfação das necessidades dos utentes e mantendo um ambiente adequado no espaço habitacional. Rosado, *et al.* (2005).

## **Anexo 24:**

### **A Freguesia de Santa Maria de Belém**

No sentido de melhor contextualizar o Colégio de Pina Manique (CPM), estabelecimento integrado da Casa Pia de Lisboa, consideramos interessante, falar sobre a sua localização na Freguesia de Santa Maria de Belém, na qual se integra, e no Mosteiro dos Jerónimos, em relação ao qual é contíguo. Achados arqueológicos contemporâneos confirmam a existência, nas zonas de Algés, Ajuda e Belém, de caçadores e pescadores desde o Paleolítico Superior com especial incidência no Neolítico.

Nestas áreas, no final do Período dos Metais, aumentaram as actividades agrícolas e formaram-se povoados rurais de ocupação celta, habilmente erigidos nas colinas e nas encostas solarengas e ao longo dos cursos de água que desciam para o Tejo. Diz-nos Freitas *et al.* (1993) que “*Numerosas almuinhas (hortas), muitos moinhos e alguns casais destacavam-se na paisagem durante a Alta Idade Média.*” No Restelo produzia-se e preparava-se o linho; em Alcolena arranjava-se a cal em fornos e na Junqueira existia um campo de juncos. Proliferavam as searas, pomares, pastagens e hortas em terras férteis de sol e água. Tratava-se de locais ribeirinhos e por tal importantes, ao nível económico e estratégico, como portos fluviais.

O Restelo em 1337 era reconhecido como povoação valorizada com muitos moradores em que os estranhos tinham privilégios próprios. Foram declaradas padrões proteccionistas para animar o progresso local, como por exemplo, a dispensa de contribuições para os navios que ancorassem em dias de temporal e fizessem fornecimentos e consertos. O interesse da praia aumentou no âmbito local e nacional na extensão do projecto dos Descobrimentos. Foi a edificação de uma ermida da honra de Nossa Senhora de Belém, no início do século XV, que deu génese ao novo reconhecimento toponímico que passou a generalizar-se. A ermida acolhia marítimos e navegantes e dispensava amparo religioso e civil, designadamente o fornecimento de água e serviços médicos.

Em 1459 o Papa Pio II designou-a como capela e em 1551 foi demolida. No decorrer do século XV a população aumentou bastante. Da praia de Belém largaram importantes armadas e nela se teve conhecimento das descobertas portuguesas além-mar. Luís de Camões nos *Lusíadas*, dedica-se largamente ao local, ligando-o para sempre aos Descobrimentos Portugueses. No local da antiga ermida, e mais tarde capela de Nossa Senhora de Belém, foi construído o Mosteiro dos Jerónimos, através de bula do Papa Alexandre VI. Esta determinação foi implementada pelo Rei D. Manuel I a partir de 1502. Para o Mosteiro vieram monges e muitos artífices e operários que se instalaram com as suas famílias.

A construção da Torre de Belém, inteiramente firmada dentro do leito do rio, iniciou-se a partir de 1519. Na época manuelina “*A Rua de Belém, a Praia e o Largo Conventual dos Jerónimos eram os espaços públicos de maior importância.*” Freitas *et al.* (1993). A meio do século XVI, constituiu-se a Freguesia da Ajuda sediada na velha ermida que foi então metamorfoseada em igreja. Esta Freguesia veio inteirar toda a ampla região fluvial e agrícola em grande alargamento populacional e urbano.

Durante o século XVI e no ciclo filipino a importância de Belém amplificou-se ao mesmo tempo que se projectava ao nível económico e militar com a estruturação do processo defensivo da costa e da entrada no Tejo. Muitas famílias nobres adquiriram terrenos e construíram palácios para se refugiarem em tempo de verões escaldantes e de invernos rigorosos, e não sucumbirem às epidemias que grassavam, dado que o clima local era considerado agradável e regenerador. De acordo com Freitas *et al.* (1993), “*Algumas chegaram a acolher temporariamente membros ilustres da realeza.*” O Rei D. João V comprou três propriedades adjacentes localizadas entre o cais e o penedo da Ajuda aos condes de Aveiras, da Calheta e de Óbidos e estas passaram a ser conhecidas respectivamente por Quinta de Baixo (actual palácio de Belém), do Meio e de Cima. Nestes espaços foram concretizadas remodelações e foi construído um novo cais para acesso directo da corte quando chegava de Lisboa.

A seguir ao terramoto de 1755 a corte e o rei instalaram-se definitivamente em Belém uma vez que, na sua maioria, era propriedade régia e porque foi pouco atingida pela hecatombe. Dada a presença do rei e da corte deu-se, então, a urbanização e a estruturação dos quartéis e do Jardim Botânico pombalino na Calçada da Ajuda na segunda metade do século XVIII, a abertura de um cemitério com ofertas da rainha D. Maria I, em 1786, e o estabelecimento da Cordoaria em construção própria na Junqueira, em 1771.

O embarcadero de Belém viu a partida dos jesuítas desterrados pelo marquês de Pombal, em 1759, e o embarque da corte para o Brasil, em 1807, em tempo das invasões francesas. Após o abalo foram incrementadas várias acções de ajuda à actividade de uma direcção iluminista. Em 1780, a freguesia contava 7848 habitantes que dilataram para 11010 em princípios do século XIX. Em 1813 foi criado o Bairro de Belém (destacado do Bairro do Mocambo), um dos treze distritos administrativos de tipo civil e judicial que se totalizavam na cidade. Em 1833 foi criada a Freguesia de Belém, a primeira freguesia civil determinada no panorama liberal, ao mesmo tempo que Belém passou a ser um dos seis distritos da cidade, abarcando a Freguesia da Ajuda. O concelho, constituído em 1852, durou até 1885 quando se modificaram os limites urbanos de Lisboa. A espoliação dos bens das ordens religiosas aconteceram, sobretudo, com o estabelecimento da Casa Pia no Convento dos Jerónimos, em 1833. Esta zona cresceu exponencialmente ao nível demográfico derivado das epidemias de cólera (1833) e do tifo (1856/57) que atingiram as zonas centrais da capital. “*Em 1840, a Ajuda registava 7546 habitantes (2145 fogos) e a nova freguesia de Belém 7770 (1545 fogos) e, em 1864, os números subiram para 16 980 (1662 fogos) e 16 278 habitantes (1505 fogos) respectivamente. À data do início da República e depois da reorganização administrativa e territorial de 1885, a freguesia de Belém contava ainda com 14 419 moradores.*” Freitas *et al.* (1993)

A configuração do embarcadero com a regularização das margens do rio e a implantação do caminho-de-ferro entre o Rossio e Belém (1873), depois prolongado até Cascais (1889) tiveram efeitos na vida urbana da freguesia e na dinâmica local. Com o Estado Novo Lisboa expandiu-se ao nível urbanístico e em Belém foram construídos novos bairros residenciais. O bairro social da Ajuda foi fundado em 1937, o Bairro de

Belém em 1938 e o Bairro do Restelo gerado em 1940. A partir dos anos 60 intensificou-se construção em altura. Nos últimos trinta anos houve um desenvolvimento amplo das construções e a requalificação de equipamentos culturais: a construção do Planetário Gulbenkian (1962-64); o Centro Cultural de Belém (1992); a instalação do Belém Clube no edifício do Espelho de Água, etc. A nomenclatura do conjunto monumental dos Jerónimos e da Torre de Belém como Património Mundial pela UNESCO, em 1983, autenticou a importância cultural, artística e histórica à escala universal. De acordo com Freitas *et al.* (1993), com base no recenseamento populacional concretizado pelo INE<sup>44</sup>, a Freguesia de Santa Maria de Belém tem sofrido uma quebra avultada de residentes.

Nos últimos trinta anos, houve uma baixa de 20,4 para 12,2 milhares (40%), (Quadro 7).

	1960	1970	1981	1991
St. <sup>a</sup> M. <sup>a</sup> de Belém	20,4 <sup>45</sup>	17,5	17,1	12,2
Lisboa (cidade)	802,2	760,2	807,9	659,6

**Quadro 7**

Nesta linha, a percentagem de jovens (até aos 15 anos) é menor em Belém, o que denota que, reciprocamente, o número de idosos na freguesia é mais alto em trâmites comparativos com os valores da cidade de Lisboa, consequência da assimetria entre idosos (mais de 65 anos) e jovens. O valor histórico-monumental da freguesia é repartido por uma população moradora socialmente heterogénea, mas constituindo «bolsas» com excepção e especificidades socioculturais, muitas delas ainda ligadas ao valor histórico-monumental da freguesia. Freitas *et al.* (1993) dizem-nos que “A própria monumentalidade de Belém está ligada ao simbolismo histórico...”

<sup>44</sup> INE – Instituto Nacional de Estatística.

<sup>45</sup> População residente em milhares

## **Anexo 29:**

### **O Projecto Educativo do Colégio de Pina Manique**

O Projecto Educativo (PE) do Colégio de Pina Manique (CPM), datado de Junho de 2004, surge como a consequência da análise das principais dificuldades a dissolver considerando os objectivos educativos do estabelecimento. O PE é um documento que confirma a direcção educativa do CPM e onde estão aclarados os princípios orientadores, as metas e estratégias, os quais o estabelecimento se esforça por dar cumprimento na sua tarefa educativa.

Este PE orienta-se pelos subsequentes princípios orientadores:

- Promover a inclusão dos alunos;
- Desenvolver competências sociais;
- Combater a indisciplina no Colégio;
- Desenvolver a autonomia dos alunos;
- Incentivar a produção de conhecimento;
- Combater o absentismo e o abandono escolar;
- Combater o insucesso escolar;
- Promover o desenvolvimento psicomotor;
- Promover o desenvolvimento cultural;
- Promover a higiene, segurança e bem-estar no Colégio.

O PE desdobra-se a partir de um conjunto de aprendizagens a propiciar pelo CPM ao longo do trajecto escolar dos alunos, conforme os objectivos educativos que se ambicionam alcançar. Para além das aprendizagens escolásticas têm-se, também, em conta outras acções desenvolvidas fora da contextura das disciplinas, tais como as dimensões: do ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir, e do intervir, ajudando no desenvolvimento amplo e coerente dos indivíduos. Pretende-se que os alunos sejam cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, proporcionando-se uma educação mais formativa do que selectiva, apoiando os alunos no seu trajecto pessoal e social. O PE é o resultado da escuta de todos os interventores no sistema educativo.

Estando o CPM vocacionado para crianças/jovens com dificuldades familiares, económicas, sociais, e, por tal, maculadas na sua auto-estima e que, concludentemente, perfilham comportamentos nocivos, deve ser feita uma empresa para minimizar/solucionar estas dificuldades, na qual toda a comunidade educativa deve ser abarcada. Devido ao contingente que, ulteriormente, feriu a Instituição, o CPM também abraça o Projecto PIPAS (Projecto Integrado de Prevenção do Abuso Sexual) que dilata acções centralizadas no sujeito apontando para o progresso de aptidões individuais e sociais.

Genericamente, o PE visa atingir os seguintes objectivos:

- Assegurar a participação activa de todos os intervenientes no processo educativo;
- Desenvolver nos alunos atitudes de auto-estima, respeito mútuo e regras de convivência que contribuam

para a sua educação como cidadãos tolerantes, justos, autónomos, organizados e civicamente responsáveis;

- Criar condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade do aluno, que lhe proporcionem uma formação integral;
- Promover o sentido crítico dos fenómenos e a capacidade de análise e de concepção de soluções alternativas para os problemas da realidade envolvente;
- Assegurar a formação escolar prevista para os diferentes ciclos e anos de ensino, tendo em conta os interesses e características dos alunos e o seu contexto cultural e social;
- Promover a responsabilização de toda a comunidade educativa no processo educativo dos educandos;
- Contribuir para a melhoria da qualidade da vida escolar;
- Promover a participação e co-responsabilização dos educandos nas dinâmicas do lar e da comunidade envolvente;
- Incentivar o reconhecimento pelos valores de autodisciplina, da persistência e do trabalho;
- Promover a igualdade de oportunidades de sucesso educativo/escolar, através de medidas que contribuam para compensar desigualdades e resolver dificuldades específicas de aprendizagem;
- Promover a orientação vocacional;
- Incutir o desejo de uma educação que não acaba com a escolarização, mas prossegue ao longo de toda a vida, proporcionando aos indivíduos o conhecimento do mundo que os rodeia por forma a que se comportem, nele, como sujeitos responsáveis e justos;
- Aprofundar as relações interpessoais e de integração em grupo favorecendo a comunicação e a cooperação;
- Aumentar a auto-estima e combater a exclusão;
- Motivar os alunos para o Colégio como espaço de convívio são e de aprendizagem;
- Motivar as famílias, levando-as a cooperar com o Colégio no sentido de conjuntamente resolver eventuais problemas;
- Desenvolver a autonomia intelectual e o espírito crítico dos alunos levando-os a aprender por si próprios;
- Fomentar o contacto com o mundo do trabalho;
- Fomentar a reflexão crítica, a observação e a experimentação;
- Desenvolver o espírito de cooperação, entreajuda e responsabilidade;
- Desenvolver a sensibilidade e o sentido estético;
- Reduzir o absentismo e o abandono escolar;
- Reduzir a indisciplina;
- Adaptar os currículos à realidade do Colégio;
- Dinamizar a realização de projectos interdisciplinares e inter turmas;
- Incrementar o uso das novas tecnologias de informação;
- Promover a saúde e o bem-estar da comunidade educativa;



- Promover a qualidade do meio ambiente;
- Diversificar vivências culturais;
- Promover actividades de formação para pessoal docente e pessoal não docente;
- Promover a integração e o acompanhamento sócio-profissional dos ex-alunos.

O CPM tem a valência de internato, com cinco lares dentro dos muros do colégio e, a nível escolar, o ensino regular (2º e 3º Ciclo do Ensino Básico), Ensino Secundário (agrupamento 1 - Científico-Naturais) e Ensino Técnico – Profissional de Nível II e de Nível III, como nos demonstra o quadro 8.

<b>Colégio de Pina Manique</b>		
<b>Nível Residencial</b>	<b>Nível Escolar</b>	
<b>Lares</b>	<b>Ensino Regular</b>	<b>Ensino Técnico-Profissional</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Augusto Pinares</li> <li>• Alfredo Soares</li> <li>• Martins Correia</li> <li>• Maldonado Gonelha</li> <li>• Gil Teixeira Lopes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2.º Ciclo EB</li> <li>• 3.º Ciclo EB</li> <li>• Ensino Secundário</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nível I</li> <li>• Nível II</li> <li>• Nível III</li> </ul>

**Quadro 8**

O ensino técnico-profissional (ETP) é uma característica fundamental do PE da CPL, dado que a acompanha desde a sua origem. O ETP pretende atingir os seguintes fins:

- Incentivar a continuidade e prolongamento da escolaridade, através de percursos e metodologias mais consentâneas com as expectativas e reais capacidades dos educandos;
- Garantir a equivalência escolar, tanto para continuidade de estudos como para fins de emprego;
- Promover a integração social dos jovens através dum acesso privilegiado ao mercado de emprego;
- Adequar permanentemente a formação técnica e profissional às necessidades das empresas e do desenvolvimento tecnológico do país;
- Induzir nos formandos uma cultura de formação permanente e progresso;
- Servir de alicerce consistente aos projectos de realização pessoal e profissional dos jovens.

O PE caracteriza os cursos do ETP da seguinte forma:

- Cursos de Nível I – Têm a duração de um ano lectivo e destinam-se a alunos com o mínimo de 14 anos de idade que tenham frequência do 6º ano e conferem um certificado de formação profissional de Nível I e equivalência ao 2º Ciclo do Ensino Básico para sequência de estudos.
- Cursos de Nível II – Têm a duração de três anos lectivos, destinam-se a alunos com aproveitamento no 2º ciclo do ensino básico ou equivalente e conferem qualificação profissional de Nível II e equivalência ao 3º Ciclo do Ensino Básico para sequência de estudos.
- Cursos de Nível III – Têm a duração de três anos lectivos, destinam-se a alunos com aproveitamento no 3º Ciclo do Ensino Básico ou equivalente e conferem qualificação profissional de Nível m e

equivalência ao 12º ano do Ensino Secundário para sequência de estudos.

Estes cursos, para lá de permitirem uma paridade a nível de estudos (Nível I - 6º ano de escolaridade; Nível II - 9º ano de escolaridade e Nível III - 12º ano de escolaridade), proporcionam um diploma de qualificação profissional, para que os jovens possam entrar na vida activa. Os cursos Técnico-Profissionais estão divididos por sete áreas: Área de Artes e Design; Área Administrativa e Comercial; Área de Electrotecnia; Área de Animação Social; Área de Microtecnologias; Área de Panificação, Hotelaria e Restauração; Área de Metalomecânica.

No âmbito das referidas áreas de formação decorrem os seguintes cursos, diferenciados por níveis de formação, como nos comprova o quadro 9:

<b>Cursos T. Profissionais</b>		
<b>Nível I</b>	<b>Nível II</b>	<b>Nível III</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Serralharia Civil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Administração e Comércio</li> <li>Artes Gráficas/Encadernação e Restauro</li> <li>Relojoeiro</li> <li>Instrumentista de Precisão</li> <li>Electrotecnia</li> <li>Electricista</li> <li>Mecânica Automóvel</li> <li>Serralharia Mecânica</li> <li>Restauração Colectiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Técnico de Relojoaria</li> <li>T. Instrumentação</li> <li>T. Electrónica</li> <li>T. Electrónica Industrial</li> <li>T. Produção Industrial</li> <li>T. Electromecânica Auto</li> <li>T. Contabilidade</li> <li>T. Informática e Gestão</li> <li>T. Desporto</li> <li>T. Design Equipamento</li> <li>T. Hotelaria/Restauração Organização/ Controle</li> </ul>

**Quadro 9**

O processo de apreciação dos alunos é análogo ao que é praticado nas escolas profissionais, regendo-se pela Portaria nº 423/92, de 22 de Maio. Os certificados de qualificação profissional são emitidos pela CPL e validados pelo Sistema Nacional de Certificação Profissional. Como infra-estruturas físicas este Colégio conta com:

- Lares residência em número de cinco;
- Salas de Aula no: Pavilhão Anastácio da Cunha; Pavilhão Francisco Margiochi; Pavilhão Alfredo Soares; Oficinas na área de metalomecânica (serralharia civil e mecânica, mecânica automóvel), na de artes e indústrias gráficas, na de microtecnologias (relojoaria e instrumentação) e na de electrónica/electricidade;
- Laboratórios de: Física; Química; Ciências da natureza / Biologia;
- Centro Multimedia-Informática, Biblioteca, Audiovisuais;
- Instalações Gimno-Desportivas (Pavilhão Januário Barreto, Ginásio, Campos de Ténis, diversos campos de práticas desportivas e uma pista de Skate);

- Reprografia;
- Bar e Refeitório;
- Posto Médico;
- Atelier de costura;
- Atelier de Cerâmica;
- Espaços lúdicos (Pátio da Bandeira, Pátio das Malvas e Pátio 3 de Julho), Campo Cândido de Oliveira;
- Auditórios;
- Salas de Música

No CPM, estão integrados lugares de acolhimento de jovens em risco, lares/residências, em que se lhes proporciona formação pessoal, social e escolar. O Colégio conta com os seguintes serviços educativos especializados:

- Serviço Social, cujos objectivos são dinamizar a relação mais adequada entre:
  - Instituição/Encarregados de Educação;
  - Instituição/Comunidades de origem;
  - Instituição/Grupos de inserção exteriores à escola, sempre que existam obstáculos ao desenvolvimento normal do processo educativo;
  - Trabalhar com as equipas educativas do Colégio nas vertentes Prevenção/Promoção do sucesso educativo;
  - Assessorar os órgãos de gestão do colégio;
- Serviço de Psicologia, cujos objectivos são:
  - Dinamizar e participar no processo de Orientação escolar e Profissional, nomeadamente, na actuação junto dos alunos, familiares e equipas educativas do Colégio;
  - Acompanhar o Processo Educativo dos alunos;
  - Participar nas actividades resultantes do normal funcionamento da Escola;
  - Colaborar com os órgãos de gestão.
- Núcleo de Apoio Educativo

O acompanhamento escolar dos alunos ao nível da sua formação intelectual, humana e profissional e ao nível dos seus problemas psicológicos e carências de vária ordem, é efectuado pelos seguintes recursos humanos: Gestores de Área; Responsáveis de Curso; Corpo Docente; Educadores; Técnicos de Serviço Social; Médico Assistente; Psicólogos; Enfermeira; Monitores de Formação; Auxiliares de Acção Educativa; Pessoal Administrativo; Segurança.

O internato é a valência mais antiga que o CPM tem. Os educandos residentes, repartem-se pelos cinco lares/residências existentes, dentro do perímetro da escola, sendo dois de co-educação e três masculinos. Existe, em cada lar, uma equipa educativa, constituída por cinco educadores, dois elementos de apoio e um

monitor. Nestes equipamentos, ao nível dos educadores, há presença de ambos os géneros. Cada lar tem como patrono um ex-aluno que se diferenciou na sociedade e que serve de modelo às actuais crianças/jovens.

O PE engloba os pais e encarregados de educação na dinâmica do CPM, atribuindo-lhes um conjunto de direitos e deveres. Este documento diz-nos que a “...realidade escola é complexa e diferenciada”. *Precisamos, pois, da participação de todos para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos alunos. Esta participação vai permitir um melhor planeamento das aprendizagens e uma maior adequação às expectativas e aspirações das próprias famílias.*” in Projecto Educativo do CPM (2004). É da responsabilidade do DT<sup>46</sup>/OET<sup>47</sup> a promoção de visitas regulares dos encarregados de educação ao CPM.

As actividades dos DT/OET têm os seguintes objectivos:

- Assegurar a articulação dos professores da turma com os alunos, pais e encarregados de educação;
- Divulgar as actividades da turma aos pais e encarregados de educação, promovendo a sua participação;
- Assegurar a participação dos pais e encarregados de educação na aplicação de medidas educativas.

Como nos evidencia o quadro 10, as áreas curriculares não-disciplinares contempladas pelo PE, têm os seguintes objectivos:

<b>Áreas curriculares não-disciplinares</b>	<b>Objectivos</b>
Área de Projecto	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aprender a articular os saberes das várias áreas disciplinares;</li><li>• Aprender a contextualizar os saberes;</li><li>• Aprender a dimensão teórica e prática das aprendizagens.</li></ul>
Estudo Acompanhado	<ul style="list-style-type: none"><li>• Adquirir métodos e técnicas de estudo individual que contribuam para a construção da própria aprendizagem;</li><li>• Favorecer o desenvolvimento gradual da autonomia;</li><li>• Assegurar o sucesso na formação dos alunos.</li></ul>
Formação Cívica	<ul style="list-style-type: none"><li>• Desenvolver a consciência cívica;</li><li>• Reflectir sobre os conceitos de cidadania e cidadão;</li><li>• Distinguir o bem comum do bem privado;</li><li>• Valorizar atitudes que promovam a tolerância e a paz e a participação nos problemas sociais;</li><li>• Desenvolver as capacidades de comunicação, de relacionamento e de cooperação;</li><li>• Reflectir sobre o conceito de liberdade na família, na escola, na religião, etc.</li></ul>

**Quadro 10**

O PE enuncia as actividades de enriquecimento do currículo em pratica no CPM, sendo estas de carácter facultativo e de essência lúdica e cultural. Os projectos serão desenvolvidos nos domínios: desportivo, artístico, científico e tecnológico, havendo objectivos a considerar (quadro 11).

<sup>46</sup> DT – Director de Turma.

<sup>47</sup> OET – Orientador Educativo de Turma.

<b>Actividades de enriquecimento do currículo</b>	<b>Objectivos</b>
Biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar condições para a consulta de livre acesso;</li> <li>• Autonomizar o aluno na pesquisa e produção de informação;</li> <li>• Promover o gosto pela leitura – desenvolver actividades de animação no domínio da leitura e da utilização adequada da informação.</li> </ul>
Ludoteca	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar um espaço agradável e de lazer;</li> <li>• Enquadrar a sociabilidade dos alunos no Colégio;</li> <li>• Promover o sucesso escolar e prevenir o abandono,</li> <li>• Rentabilizar o tempo de permanência dos alunos no Colégio;</li> <li>• Aprofundar as relações pessoais.</li> </ul>
Videoteca	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitar a compreensão dos conteúdos programáticos;</li> <li>• Despertar o sentido estético e o gosto pela arte;</li> <li>• Desenvolver o espírito crítico.</li> </ul>
Clube de Informática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar a comunicação e a cooperação entre alunos e professores;</li> <li>• Estimular a participação dos alunos no processo ensino-aprendizagem;</li> <li>• Contribuir para o sucesso escolar, estimulando o gosto pela descoberta e investigação;</li> <li>• Ocupar os tempos livres de forma útil.</li> </ul>
Desporto Escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a prática desportiva;</li> <li>• Promover a saúde e o bem – estar;</li> <li>• Incentivar o cumprimento das regras de segurança nas actividades físicas;</li> <li>• Promover o convívio intra e inter – escolas.</li> </ul>

**Quadro 11**

O colégio elabora actividades de apoio para os alunos com NEE<sup>48</sup>, as quais se amparam na concepção de escola inclusiva que fortalece o direito de todos os alunos frequentarem o mesmo género de ensino. Os professores de apoio educativo são responsáveis pelo acompanhamento dos alunos com necessidades educativas específicas. Os professores-tutores são docentes profissionalizados com traquejo adequado, responsáveis pelo acompanhamento, de forma personalizada, do decurso educativo de um conjunto de alunos.

O CPM desenvolve o Projecto PIPAS<sup>49</sup>, que visa a prevenção do abuso sexual de crianças/jovens da CPL, o qual aponta para a responsabilização pessoal e social e para o progresso da mudança, que passa pela averiguação de aptidões, levantamento de necessidades e promoção de um processo formativo que excede os saberes técnico-profissionais, ao encontro das posturas, percepções e afectos. A intervenção é, basicamente, vivencial e socorre-se de princípios de entreajuda e da dinâmica de grupos como assento de trabalho. Os SEAE<sup>50</sup>, são uma estrutura especializada em orientação educativa que visa o aluno como identidade em absoluto progresso do seu carácter e incluído numa rede de relações interpessoais onde a família e a escola são intervenientes. Esta estrutura tem como principais objectivos:

- Avaliar globalmente situações relacionadas com problemas do desenvolvimento psicológico e com

<sup>48</sup> NEE – Necessidades Educativas Específicas.

<sup>49</sup> PIPAS – Projecto Integrado de Prevenção de Abuso Sexual.

<sup>50</sup> SEAE – Serviços Especializados de Apoio Educativo.

dificuldades de aprendizagem;

- Desenvolver vínculos inter-relacionais entre o aluno em acompanhamento psicológico e os agentes educativos;
- Colaborar na promoção do sucesso educativo e na qualidade da educação;
- Apoiar o projecto de vida do aluno.

Os docentes de apoio educativo são responsáveis pelo acompanhamento dos alunos com necessidades educativas específicas e norteiam-se pelos subsequentes objectivos:

- Apoiar alunos com necessidades educativas especiais;
- Trabalhar com OET/DT e outros professores;
- Intervir junto dos encarregados de educação;
- Adequar as estruturas de ensino aos alunos com necessidades educativas especiais;
- Encaminhar os alunos para estruturas profissionalizantes.

O CPM conta com estruturas de orientação educativa diversas, com objectivos próprios mas comuns, no sentido em que incidem no apoio e acompanhamento aos alunos, como podemos perceber no quadro 12.

<b>Estruturas de orientação educativa</b>	<b>Objectivos</b>
Departamentos Curriculares	<ul style="list-style-type: none"><li>• Analisar e reflectir sobre as práticas educativas e o seu contexto.</li></ul>
Coordenação de Direcção de Turma	<ul style="list-style-type: none"><li>• Articular e harmonizar as actividades desenvolvidas pelas Turmas.</li></ul>
Conselhos de Turma	<ul style="list-style-type: none"><li>• Promover a melhoria das condições de aprendizagem dos alunos;</li><li>• Assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos.</li></ul>

**Quadro 12**

No âmbito do PE é importante propiciar a frequência de acções de formação, no encadeamento do relacionamento do pessoal não-docente com os alunos e na área das novas tecnologias de informação e comunicação. A avaliação do PE será feita de forma continuada, numa perspectiva formativa e de auto-avaliação. Os efeitos serão avaliados e comparados com as finalidades, havendo, por tal, possibilidade para as adaptações e mudanças que se justificarem.

O PE será avaliado a um nível interno e externo. Ao nível interno a avaliação do PE é coordenada pelos órgãos de gestão e terá os seguintes intervenientes: Direcção do Colégio; Conselho de Colégio; Conselho Pedagógico; Coordenadores de Departamentos; Gestores de Área; Directores de Turma; Professores dinamizadores das actividades; Associação de Estudantes; Associação de Pais e Encarregados de Educação. A avaliação externa do PE será concretizada por entidades, tais como: Administração da CPL; Instituto do Emprego e Formação Profissional; Associações Locais; Autarquia; Empresas; Outras Instituições.

## **Anexo 26:**

### **Os Patronos dos Lares do Colégio de Pina Manique**

São cinco os lares localizados intramuros no perímetro do CPM, do qual dependem: Martins Correia; Gil Teixeira Lopes; Maldonado Gonelha; Augusto Piores; Alfredo Soares. Como refere textualmente o PE do CPM: “*Cada residência tem como patrono um ex-aluno que se tenha distinguido na sociedade e que serve de exemplo aos actuais residentes*”. in Projecto Educativo do CPM (2004).

Desta forma, passamos a fornecer algumas notas biográficas sobre estes ex-alunos, designados como patronos dos equipamentos sobre os quais incide esta investigação.

**a) Martins Correia**<sup>51</sup>, Escultor. Aluno n.º 3 (matricula especial) da Casa Pia de Lisboa onde entrou em Novembro do 1922 e onde concluiu o curso Industrial. Por proposta do Conselho Escolar, foi-lhe concedida uma bolsa de estudo para frequentar a Escola Superior de Belas Artes de Lisboa onde se matriculou em 1928 para, inicialmente fazer o «*curso de desenho*» e, em seguida, se diplomar em escultura. Ainda aluno da E.S.B.A.L. foi encarregado pela Direcção da CPL de auxiliar os professores de desenho. Martins Correia, foi professor provisório do Ensino Técnico Profissional nas Escolas: Rafael Bordalo Pinheiro das Caldas da Rainha, de 1936 a 1938, e nas de Lisboa, Marquês do Pombal de 1938 a 1939, Machado de Castro, de 1939 a 1940, Afonso Domingues, de 1943 a 1941 e António Arroio, de 1941 a 1942. Em 1944 foi-lhe atribuída uma bolsa de estudos em Espanha e Itália. No ano de 1946 foi convidado pela Direcção da CPL para exercer o cargo de professor desta Instituição, onde leccionou até 1958, data em que entrou na E.S.B.A.L. como professor assistente. No ano de 1957 foi agraciado pelo Ministério de Educação Nacional com a condecoração de Oficial da Ordem de Instrução Pública. Natural do Ribatejo, Martins Correia nasceu na Golegã, em 1910, e o chão verde da lezíria, tê-lo-á levado a escrever em 1951: «*Gosto do chão, da relva verde / para nele correr, / até encontrar uma fonte / onde possa beber, // a lágrimas do prazer / da gente sentida, / a que o chão deu guarida.., / Ele contém a vida. Sabe tão bem ser chão. // Tem tanta extensão....*».

**b) Maldonado Gonelha**<sup>52</sup>, nasceu em Lisboa, a 9 de Junho de 1935. Aluno da CPL entre 1947 e 1953, onde tirou o Curso Industrial de Electricidade e o Curso Complementar de Radiotecnica. Em 1954, empregou-se na SACOR como aprendiz de electricista, e no ano seguinte como ajudante de electricista na Companhia Nacional de Electricidade, onde exerceu a função de subdirector responsável pelo Sector de Trabalho da Direcção de Exploração. Entretanto, frequentou, de 1957 a 1961, o curso de Matemática da Universidade de Ciências. Possui o 4.º Ano de Matemáticas Superiores da Faculdade de Ciências. Foi administrador da Petrogal, administrador da Quimigal, administrador da Covina e presidente do Conselho de Administração da Forum-Atlântico, empresa do Grupo Quimigal.

É neste momento, administrador do Montepio Geral, vice-presidente do Conselho de Administração da Lusitânia-Companhia de Seguros e Lusitânia-Vida, presidente do Conselho de Administração da Leacock e

---

<sup>51</sup> In *Dicionário de Autores Casapianos* (1982).

<sup>52</sup> In [www.fundacao-mario-soares.pt](http://www.fundacao-mario-soares.pt)



presidente da União das Mutualidades. Foi presidente da Direcção e da Assembleia da Comissão Portuguesa do Atlântico Norte, é membro do Fórum Europeu Alpack, vice-presidente da Assembleia-geral do Movimento Europeu e presidente da Direcção do CEEPS<sup>53</sup>.

Depois do 25 de Abril de 1974, foi adjunto do Ministro dos Transportes e Comunicações e do Ministro da Indústria; Subsecretário de Estado do Trabalho; Secretário de Estado do Trabalho; Ministro do Trabalho dos I e II Governos Constitucionais e Ministro da Saúde do IX Governo Constitucional. Foi deputado à Assembleia da República de 1976 a 1987 e presidente da Assembleia Municipal de Setúbal, após as primeiras eleições autárquicas. Foi dirigente do Sindicato dos Electricistas do Su1, de 1970 a 1975. Após a Revolução de 25 de Abril, aderiu ao Partido Socialista onde tem exercido diversos cargos na sua direcção nacional.

No VI Governo Provisório foi adjunto do ministro dos Transportes, adjunto do ministro da Indústria e subsecretário de Estado do Trabalho; no I Governo Constitucional foi secretário de Estado do Trabalho e no II Governo Constitucional foi ministro do Trabalho. No Governo seguinte foi Ministro da Saúde. Foi ainda deputado à Assembleia da República. Actualmente é membro das IPSS<sup>54</sup> e da Administração do Montepio Geral.

**c) Augusto Poiares<sup>55</sup>**, nasceu em Lisboa, a 30 de Abril de 1914. Aluno n.º 5087 da CPL entre 1924 e 1933. Empregado Bancário. Fundador, Administrador e actual Director do Mensário “*O Casapiano*”, órgão oficial do Ateneu Casapiano – CPAC<sup>56</sup>, bem como de duas revistas, ilustradas e publicadas em 1959 e 1960 com o mesmo título. Augusto Poiares um dos mais entusiastas e empreendedores casapianos dedicados ao Clube e à Casa que lhe esteve na origem foi ainda o criador e locutor do programa radiofónico “*A Voz do Casa Pia*” (semanal) desde 1957 a 1975 (Dezembro). Membro de diversas Direcções do Casa Pia Atlético Clube e Cruz de Ouro do CPAC.

**d) Alfredo Soares<sup>57</sup>**, nasceu em Lisboa em 1869 e faleceu em 1951. Aluno n.º 1106 da CPL de 1878 a 1886. Pedagogo — Professor de CPL, de 1889 a 1901, da Escola Nacional, da Escola Veiga Beirão e do Ensino Particular — Subdirector (1898-1922) e Director da CPL, de 1922 a 1928, ano em que se viu forçado a reformar-se, pela ditadura militar, dada, as suas convicções democráticas, o que provocou um caloroso protesto dos alunos e do pessoal da CPL. Foi o 1º Presidente da Direcção do CPAC — Ateneu Casapiano; foi também Presidente da Liga Portuguesa dos Clubes do Natação no ano de 1921. Deputado em várias legislaturas; Secretário da Câmara de Castelo Branco. Comendador da Ordem de instrução e Benemerência

---

<sup>53</sup> CEEPS – Centro de Estudos de Economia Pública e Social.

<sup>54</sup> IPSS – Instituições Particulares de Solidariedade Social.

<sup>55</sup> In *Dicionário de Autores Casapianos* (1982).

<sup>56</sup> CPAC – Casa Pia Atlético Clube.

<sup>57</sup> In *Dicionário de Autores Casapianos* (1982).

por relevantes serviços prestados à causa da Instrução. Autor da redacção, coordenação e direcção do Anuário da CPL (1921 a 1923).

O seu nome também foi escolhido para designar um dos pavilhões de aulas do Colégio de Pina Manique, também denominado por Pavilhão Cor-de-Rosa.

**e) Gil Teixeira Lopes**<sup>58</sup> Nasceu em Mirandela em 1936. Aluno n.º 8867 da CPL na década de 50-60. Ainda como aluno foi autor de diversos trabalhos de pintura para Exposições Escolares e Intérprete de teatro escolar de que sobressai “*Breve Sumário da História de Deus*” de Gil Vicente, representado nos Claustros dos Jerónimos. Diplomado e professor na E.S.B.A.L. Foi professor da Academia Militar no curso de Artes Plásticas. Participou como professor dos cursos especiais de Artes Plásticas na Faculdade de Ciências de Lisboa. Foi Director da Sociedade Nacional de Belas Artes e membro da Mesa da Assembleia-geral da mesma Sociedade. Investigador no Centro Nacional de Calcografia e Gravura do Instituto de Alta Cultura. Foi Presidente do Conselho Directivo da Escola Superior de Belas-Artes.

Presidente da Comissão Técnica e membro da Direcção da Cooperativa de Gravadores Portugueses. Desde 1974, membro da Comissão “*ad hoc*” de atribuição de bolsas para o estrangeiro da Secretaria de Estado da Cultura. Foi Bolseiro da Academia Nacional de Belas-Artes e da Fundação Calouste Gulbenkian em Espanha, França, Itália e Inglaterra. Em 1978 foi convidado especial do Comité da Bienal Internacional de Gravura de Cracóvia (Polónia) para assistir às inaugurações da 7ª Bienal e 6ª Intergráfica de Catovice. Convidado para membro do Júri da V Bienal da Noruega em Agosto de 1980. Colaboração plástica em 1979 no Bailado “*Carmina Burana*” da Companhia Nacional de Bailado. Em 1981 foi eleito Académico correspondente da Academia Nacional de Belas Artes. Desde 1955 participou em mais de 100 Exposições de Grupo.

Gil Teixeira Lopes realizou inúmeras exposições individuais, exposições colectivas e exposições internacionais, um pouco por todo o mundo, tendo recebido variadíssimos prémios de reconhecimento pelo seu trabalho.

---

<sup>58</sup> In *Dicionário de Autores Casapianos* (1982).

**Anexo 27:**  
**Instrumentos de Recolha de Informação**

**Guiões das Entrevistas Exploratórias (E1; E2; E3; E4)**

a) E1

<i>Entrevista Exploratória</i>
Nome: Idade: Formação Académica: Síntese do Percurso Profissional: Nas actuais funções desde:

**GUIÃO DA ENTREVISTA**

1. Qual o estatuto jurídico dos internatos?
2. Qual a tipologia dos internatos: Incorporação; Acolhimento; Institucionalização; Acompanhamento?
3. Qual a área geográfica de influência dos internatos?
4. Os internatos têm uma valência Masculina, Feminina ou de Coeducação?
  - a. O que pensa sobre a coexistência de género em internato?
5. Os internatos têm regulamento interno?
  - a. Quem o elaborou?
  - b. Qual o seu objectivo?
6. Qual a capacidade real de ocupação de cada internato?
  - a. Qual a ocupação actual de cada internato?
  - b. O que pensa sobre a heterogeneidade de idades existente?
7. Considera que os internatos devem ser tutelados pelo Colégio ou devem ter uma Direcção com autonomia?
  - a. Quais as vantagens e as limitações dos internatos se situarem intramuros?
  - b. Perspectiva-se a curto ou a médio prazo o encerramento de algum dos internatos ou a sua transição para o exterior do Colégio?
8. O internato presta apoio escolar?
  - a. Quem o presta?

**9. Os internatos têm o seu próprio Projecto Educativo?**

- a. Em que consiste?
- b. Que tipo de pedagogia é aplicada nos Internatos?
- c. O que são as Assembleias de Internato?
- d. Com que periodicidade são realizadas?
- e. Quem participa nelas?
- f. São úteis à vida nos Internatos?
- g. A relação que os internatos estabelecem com a comunidade exterior é de abertura ou de isolamento?
- h. Como se manifesta essa relação?
- i. Por si, os internatos fazem acordos de cooperação com outras entidades?
- j. Quais?
- k. Há articulação entre os internatos do Colégio de Pina Manique e outros internatos pertencentes à CPL ou fora desta?
- l. Quem é responsável pela articulação entre o internato e as Escolas?
- m. Há contactos regulares entre os internatos e os estabelecimentos de ensino da CPL?
- n. Há contactos regulares entre os internatos e os estabelecimentos de ensino do exterior?

**10. Considera que o acolhimento em Internato deve ser temporário ou de longa duração?**

- a. Qual o tipo de procedimentos de acolhimento adoptados pelos Internatos relativamente à entrada de uma criança/jovem?
- b. Habitualmente quanto tempo dura o acolhimento em Internato?
- c. Qual a idade máxima de permanência nos internatos das crianças e jovens?
- d. Considera que os internatos promovem o envolvimento das famílias no processo de educação das crianças e jovens?
- e. Como?
- f. Atingida a maioridade, como ocorre a desvinculação do internato?
- g. Os internatos fazem preparação prévia para a saída das crianças e jovens?
- h. O apoio e preparação para a saída são ajustados às necessidades das crianças e jovens?
- i. Qual é a forma de apoio à saída da criança ou do jovem?
- j. Como é fomentada a autonomia da criança/jovem?
- k. Como considera a integração familiar e social das crianças e jovens após a passagem pelo Lar?

**11. Quando tomou a responsabilidade da gestão e orientação pedagógica dos internatos como os encontrou?**

- a. Na altura quais foram as prioridades?
- b. Actualmente quais são as linhas orientadoras da CPL relativamente aos internatos?

- 12. Que trabalho falta fazer para melhorar o Acolhimento em Internato?**
  - a. Considera que os internatos são espaços “humanizados”?
- 13. Qual é o papel que cabe à Direcção do Internato?**
- 14. Quais são os recursos humanos dos internatos?**
- 15. Como é constituída profissionalmente a equipa técnica?**
  - a. Qual a sua importância na vida do internato?
  - b. A Equipa Técnica é comum aos cinco internatos?
  - c. Existe promoção de formação contínua para a equipa técnica?
  - d. Que tipo de formação?
- 16. Porque se processou a passagem de 3 Educadores para 5 Educadores por internato?**
  - a. Actualmente considera que é um número adequado?
  - b. Qual o *ratio* educador/crianças e jovens que considera adequado coexistirem nestes equipamentos?
  - c. Considera importante que haja Educadores do sexo feminino e do sexo masculino nos internatos?
  - d. Quais são os horários praticados pelos Educadores?
  - e. Os Educadores de cada internato reúnem com que periodicidade?
  - f. Há reuniões gerais de Educadores pertencentes aos cinco internatos?
- 17. Considera importante que os Educadores tenham formação académica superior?**
  - a. Porquê?
- 18. O que pesa mais na relação Educador/criança e jovem o factor técnico ou o factor afectivo?**
  - a. Qual o papel dos Educadores no desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens?
  - b. Considera que as crianças e jovens devem encarar os Educadores como pais?
- 19. Como pensa que os Educadores percebem as crianças e jovens?**
  - a. Como pensa que os Educadores se percebem entre si?
- 20. Predominantemente, quais as problemáticas que conduzem ao acolhimento dos menores?**
  - a. Quais os principais critérios de admissão das crianças e jovens nos internatos?
  - b. Qual a idade mínima de admissão nos internatos das crianças e jovens?
  - c. Quais os grupos etários a que pertencem as crianças e jovens?

- d. De forma genérica, com quem viviam as crianças e jovens antes de serem admitidos?
- e. Que entidades usualmente solicitam o acolhimento de crianças e jovens?

**21. De que forma é proporcionada às crianças e jovens a satisfação das necessidades básicas?**

- a. Os internatos prestam cuidados médicos às crianças e jovens?

**22. Estão acolhidas crianças e jovens de outras nacionalidades que não portuguesas?**

- a. De que nacionalidades?
- b. Há especificidades no trabalho que os Internatos realizam com crianças e jovens pertencentes a minorias étnicas?

**23. As crianças e jovens têm um Projecto de Vida?**

- a. As crianças e jovens participam na avaliação do seu Projecto de Vida?
- b. De que forma é avaliado o Projecto de Vida da criança ou do jovem?
- c. O Projecto de Vida é concebido com a envolvimento de quem?
- d. Quem se responsabiliza pelo Projecto de Vida da criança ou do jovem?
- e. O Projecto de Vida da criança ou do jovem é avaliado?
- f. Em que fases?

**24. Nos internatos, as crianças e jovens participam na execução de tarefas domésticas diárias?**

- a. Quais?
- b. Que tipo de conflitos surgem com mais frequência?
- c. Como são resolvidos?

**25. As crianças e jovens têm mobilidade entre os Internatos de Pina Manique?**

- a. As crianças e jovens têm mobilidade entre os Internatos da Casa Pia de Lisboa?

**26. A relação que os internatos estabelecem com as famílias é de proximidade ou de afastamento?**

- a. Quem são os Encarregados de Educação das crianças e jovens?
- b. As crianças e jovens têm acesso a estabelecimentos públicos de educação/ensino profissional ou estudam nos Colégios da CPL?
- c. Quais os critérios para essa diferenciação?
- d. São promovidas acções de orientação escolares e profissionais nos internatos?
- e. Há manutenção de contactos com o Internato após a saída da criança ou do jovem?

**27. Como pensa que as crianças e jovens se percebem entre si?**

- a. Como pensa que as crianças e jovens percebem os Educadores?

**28. Como gostava que os internatos fossem a médio e longo prazo?**

**29. Refira alguns aspectos que considere pertinentes e que não tenham sido versados nesta entrevista.**

b) E2

<i>Entrevista Exploratória</i>
<b>Data:</b> <b>Nome:</b> <b>Idade:</b> <b>Síntese do Percorso Profissional:</b> <b>Data de Admissão como Funcionário:</b> <b>Formação Académica:</b>

### **GUIÃO DE ENTREVISTA**

**1. De forma genérica, quais as funções do Técnico de Serviço Social a desempenhar funções nos Internatos?**

- a. Considera que a Equipa Técnica, tal como está constituída, é suficiente para dar as respostas necessárias aos cinco equipamentos?
- b. Quais são as linhas orientadoras da CPL relativamente à prestação do Técnico de Serviço Social nos Internatos?

**2. Quais são as principais problemáticas sociais vivenciadas antes do internamento?**

- a. De forma genérica, com quem viviam as crianças e jovens antes de serem admitidos?
- b. Quais os principais critérios de admissão das crianças e jovens nos internatos?
- c. Qual a idade mínima de admissão nos internatos das crianças e jovens?
- d. Que entidades usualmente solicitam o acolhimento de crianças e jovens?
- e. Como é feita articulação do Serviço Social com o Tribunal de Menores e com as Comissões de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo?
- f. Habitualmente quanto tempo dura o acolhimento em Internato?
- g. Qual a idade máxima de permanência nos internatos das crianças e jovens?
- h. Considera que o acolhimento em Internato deve ser temporário ou de longa duração?
- i. Qual o tipo de procedimentos de acolhimento adoptados pelos Internatos relativamente à entrada de uma criança/jovem?
- j. Quais os grupos etários a que pertencem as crianças e jovens?

**3. Considera que os internatos devem ser tutelados pelo Colégio ou devem ter uma Direcção com autonomia?**



- a. Como gostava que os internatos fossem a médio e longo prazo?
- b. Quais as vantagens e as limitações dos internatos se situarem intramuros?

**4. A relação que os internatos estabelecem com a comunidade exterior é de abertura ou de isolamento?**

- a. Como se manifesta essa relação?
- b. Qual o envolvimento da comunidade nas fases: de acolhimento/admissão; permanência; após a saída dos internatos?
- c. Por si, os internatos fazem acordos de cooperação com outras entidades exteriores à CPL?
- d. Quais?

**5. Qual o envolvimento dos famílias nas fases de: acolhimento/admissão; permanência; e após a saída dos internatos?**

- a. A relação que os internatos estabelecem com as famílias é de proximidade ou de afastamento?
- b. É promovida a participação da família no quotidiano das crianças e jovens?
- c. É promovida a participação da família no percurso escolar/profissional das crianças e jovens?
- d. Quem são os Encarregados de Educação das crianças e jovens?
- e. De forma genérica, qual a importância da família biológica para a criança/jovem?

**6. De que forma é proporcionada às crianças e jovens a satisfação das necessidades básicas?**

- a. Considera que as crianças e jovens se sentem estigmatizados por viverem em internato?
- b. O que pensa sobre a coexistência de género em internato?
- c. O que pensa sobre a heterogeneidade de idades existente?
- d. As crianças e jovens têm um Projecto de Vida?
- e. O Projecto de Vida é concebido com a envolvimento de quem?
- f. Quem se responsabiliza pelo Projecto de Vida da criança ou do jovem?
- g. As crianças e jovens participam na avaliação do seu Projecto de Vida?
- h. De que forma é avaliado o Projecto de Vida da criança ou do jovem?
- i. O Projecto de Vida da criança ou do jovem é avaliado?
- j. Em que fases?
- k. São promovidas acções de orientação escolares e profissionais nos internatos?
- l. Estão acolhidas crianças e jovens de outras nacionalidades que não portuguesas?
- m. De que nacionalidades?
- n. Há especificidades no trabalho que os Internatos realizam com crianças e jovens pertencentes a minorias étnicas?
- o. Quais são os factores de satisfação para as crianças e jovens?
- p. Quais são os factores de insatisfação para as crianças e jovens?

- q. Como pensa que as crianças e jovens se percebem entre si?
- r. Como pensa que as crianças e jovens percebem os Educadores?

**7. Qual é a importância dos Educadores no bem-estar das crianças/jovens que residem em internatos?**

- a. Qual o *ratio* educador/crianças e jovens que considera adequado coexistirem nestes equipamentos?
- b. Considera importante que haja Educadores do sexo feminino e do sexo masculino nos internatos?
- c. Considera importante que os Educadores tenham formação académica superior?
- d. Porquê?
- e. Quais são os factores de insatisfação para os Educadores?
- f. Quais são os factores de satisfação para os Educadores?
- g. Como pensa que os Educadores se percebem entre si?
- h. Como pensa que os Educadores percebem as crianças e jovens?

**8. Como é fomentada a autonomia da criança/jovem?**

- a. Considera que é benéfico para a criança/jovem frequentar a casa da família biológica?
- b. Os internatos fazem preparação prévia para a saída das crianças e jovens?
- c. Qual é a forma de apoio à saída da criança ou do jovem?
- d. O apoio e preparação para a saída são ajustados às necessidades das crianças e jovens?
- e. Atingida a maioridade, como ocorre a desvinculação do internato?
- f. Como considera a integração familiar e social das crianças e jovens após a passagem pelo Lar?
- g. Há manutenção de contactos com o Internato após a saída da criança ou do jovem?

**9. Considera que os internatos são espaços “humanizados”?**

- a. Que trabalho falta fazer para melhorar o Acolhimento em Internato?

**10. Refira alguns aspectos que considere pertinentes e que não tenham sido versados nesta entrevista.**

c) E3

<i>Entrevista Exploratória</i>
Nome: Idade: Síntese do Percorso Profissional: Data de Admissão como Funcionário: Formação Académica:

## **GUIÃO DE ENTREVISTA**

### **1. De forma genérica, quais as funções do Técnico de Psicologia a desempenhar funções nos Internatos?**

- a) Considera que a Equipa Técnica, tal como está constituída, é suficiente para dar as respostas necessárias aos cinco equipamentos?
- b) Quais são as linhas orientadoras da CPL relativamente à prestação do Técnico de Psicologia nos Internatos?
- c) Quais as vantagens e as limitações dos internatos se situarem intramuros?

### **2. Qual o envolvimento dos famílias nas fases de: acolhimento/admissão; permanência; e após a saída dos internatos?**

- a) As crianças e jovens são estimulados a reatar relações com familiares?
- b) É promovida a participação da família no quotidiano das crianças e jovens?
- c) É promovida a participação da família no percurso escolar/profissional das crianças e jovens?
- d) Considera que há abertura dos internatos às famílias?
- e) De forma genérica, qual a importância da família biológica para a criança/jovem?

### **3. Qual o envolvimento da comunidade nas fases: de acolhimento/admissão; permanência; após a saída dos internatos?**

### **4. Que tipo de intervenções disciplinares são realizadas face a determinados comportamentos?**

- a) Quem as aplica?
- b) De forma genérica, que tipo de disfunções psicológicas apresentam as crianças e jovens?

### **5. As crianças e jovens usufruem de apoio educativo especial prestado pela escola?**

- a) De forma genérica, verifica-se evolução escolar positiva das crianças e jovens após o ingresso no internato?

### **6. Como vivenciam a entrada de novos colegas para o internato?**

- a) Como vivenciam a saída de colegas do internato?
- b) Considera que as crianças e jovens são felizes nos internatos?
- c) Em que situações os indivíduos prevalecem sobre o grupo?
- d) Em que situações o grupo prevalece sobre os indivíduos?
- e) Que tipo de conflitos surgem com mais frequência?
- f) Como são resolvidos?

**7. Qual é a importância dos Educadores no bem-estar emocional das crianças/jovens que residem em internatos?**

- a) Considera que as crianças e jovens se sentem estigmatizados por viverem em internato?

**8. Como é fomentada a autonomia da criança/jovem?**

- a) Considera que é benéfico para a criança/jovem ir muito a casa quando não tem aulas?  
b) Quais são os factores de satisfação para os Educadores?  
c) Quais são os factores de insatisfação para os Educadores?  
d) Quais são os factores de satisfação para as crianças e jovens?  
e) Quais são os factores de insatisfação para as crianças e jovens?

**9. Como pensa que as crianças e jovens se percebem entre si?**

- a) Como pensa que as crianças e jovens percebem os Educadores?  
b) Como pensa que os Educadores percebem as crianças e jovens?  
c) Como pensa que os Educadores se percebem entre si?

**10. O que é que falta fazer para melhorar o acolhimento no internato?**

**11. Refira alguns aspectos que considere pertinentes e que não tenham sido versados nesta entrevista.**

d)E 4

<i>Entrevista Exploratória</i>
<b>Nome:</b> <b>Idade:</b> <b>Síntese do Percorso Profissional:</b> <b>Data de Admissão como Funcionário:</b> <b>Formação Académica:</b>

**GUIÃO DE ENTREVISTA**

**1. O que é ser Educador de Internato?**

- a) O que é ser criança/jovem a residir em internato?  
b) Como é um dia tipo no Internato?  
c) Que tipo de conflitos surgem com mais frequência?  
d) Como são resolvidos?

**2. Quais as vantagens e limitações de trabalhar por turnos?**

- a) Considera que os turnos prejudicam a intervenção educativa?

- b) Os Educadores contam com o apoio da Direcção do Colégio?
- c) Os Educadores contam com o apoio da Equipa Técnica a intervir nos internatos?

**3. Os Internatos são a solução desejável?**

- a) Como considera o papel do internato no processo de educação das crianças e jovens?
- b) Quais são os factores de satisfação para os Educadores?
- c) Quais são os factores de insatisfação para os Educadores?
- d) Quais são os factores de satisfação para as crianças e jovens?
- e) Quais são os factores de insatisfação para as crianças e jovens?
- f) Como desejava que os internatos fossem?
- g) O que pensa da desmassificação do internato?
- h) O que pensa dos internatos se localizarem intramuros em relação ao Colégio?

**4. Os Educadores deveriam ser envolvidos no processo de admissão das crianças e jovens ao internato?**

**5. Pensa que as famílias são envolvidas na educação das crianças e jovens?**

**6. Como pensa que as crianças e jovens se percebem entre si?**

- a) Como pensa que as crianças e jovens percebem os Educadores?
- b) Como pensa que os Educadores percebem as crianças e jovens?
- c) Como pensa que os Educadores se percebem entre si?

**7. Que trabalho falta fazer para melhorar o acolhimento em internato?**

**8. Refira alguns aspectos que considere pertinentes e que não tenham sido versados nesta entrevista.**

**Guião de Observação**

**Registo de Observações**

Data do início da observação:

Data do fim da observação:

A) Denominação do Equipamento:

Lar:

B) Valência:

B) 1. Internato Masculino  B) 2. Internato Feminino

B) 3. Internato em Regime de Coeducação

C) Populações:

C) 1. Número de Educadores : C) 2. Número de Educandos:

<b>I – O Espaço Físico</b>
----------------------------

**1. Tipo de edifício onde se encontra instalado o Internato:**

- a) Prédio de habitação de utilização exclusiva  b) Prédio de habitação de utilização parcial   
c) Edifício histórico  d) Pré-fabricado

**2. Aspecto exterior do edifício:**

- a) Degradado, necessitando de obras estruturais  b) Degradado, necessitando de obras pontuais   
c) Necessitando de obras de limpeza/manutenção  d) Em bom estado

**3. Descrição da localização do edifício:**

--

**4. Aspecto interior do edifício:**

- a) Degradado, necessitando de obras estruturais  b) Degradado, necessitando de obras pontuais   
c) Necessitando de obras de limpeza/manutenção  d) Em bom estado

**5. Equipamentos e divisões:**

- a) N.º de Quartos individuais: b) N.º de Quartos partilhados:  
c) N.º de Espaços de recreio: d) N.º de Cozinhas:  
e) N.º de Gabinetes técnicos: f) N.º de Quartos de apoio a familiares residentes em regiões longínquas:  
g) N.º de Arrecadações:  
h) N.º de Salas de estudo: i) N.º de Instalações sanitárias adequadas a diferentes idades:  
j) N.º de Salas de refeições:  
l) N.º de Instalações para funcionários:  
m) N.º de Espaços para apoio: n) N.º de Acessibilidade para deficientes:

**6. Ocupação dos espaços:**

- a) Espaços Partilhados:  
b) Espaços Restritos: Gabinete dos Educadores

**7. Ocupação dos Quartos:**

- a) 1 cama: b) 2 camas: c) 3 camas: d) 4 camas:  
e) 5 camas ou mais: 0

<b>II – As Populações em Estudo</b>
-------------------------------------

<b>II a) Os Educandos</b>
---------------------------

1. As idades:

- a) Dos 0 aos 6 anos \_\_\_\_ Rapazes \_\_\_\_ Raparigas
- b) Dos 7 aos 12 anos \_\_\_\_ Rapazes \_\_\_\_ Raparigas
- c) Dos 13 aos 18 anos \_\_\_\_ Rapazes \_\_\_\_ Raparigas
- d) Com 19 anos ou mais \_\_\_\_ Rapazes \_\_\_\_ Raparigas

2. O género:

- a) Masculino \_\_\_\_
- b) Feminino \_\_\_\_

3. Duração do Tempo de Acolhimento:

- a) Há mais de 18 meses \_\_\_\_
- b) Há mais de 3 anos \_\_\_\_
- c) Há mais de 5 anos \_\_\_\_
- d) Há mais de 7 anos \_\_\_\_
- e) Há 10 anos ou mais \_\_\_\_

4. Situação escolar/profissional:

- a) Frequenta a creche/jardim-de-infância \_\_\_\_
- b) Frequenta uma escola de ensino especial \_\_\_\_
- c) Frequenta uma escola de 1º ciclo do ensino básico regular \_\_\_\_
- d) Frequenta uma escola de 2º ciclo do ensino básico regular \_\_\_\_
- e) Frequenta uma escola de 3º ciclo do ensino básico regular \_\_\_\_
- f) Frequenta uma escola do ensino secundário regular \_\_\_\_
- g) Frequenta uma escola de ensino técnico-profissional \_\_\_\_
- h) Frequenta uma escola de ensino profissional \_\_\_\_
- i) Frequenta o ensino superior \_\_\_\_
- j) Usufruem de currículo alternativo \_\_\_\_
- l) Não estuda/Não trabalha \_\_\_\_

<b>II b) Os Educadores</b>
----------------------------

1. O género:

- a) Masculino \_\_\_\_
- b) Feminino \_\_\_\_

2. As idades:

- a) Dos 20 aos 30 anos \_\_\_\_
- b) Dos 31 aos 40 anos \_\_\_\_
- c) Dos 41 aos 50 anos \_\_\_\_
- d) Dos 51 aos 60 anos \_\_\_\_
- e) Com mais de 60 anos \_\_\_\_

3. Carreira Profissional em que se inserem:

- a) Técnico profissional \_\_\_\_
- b) Técnico de Educação \_\_\_\_
- c) Outra  Qual? \_\_\_\_\_

4. Formação Académica:

- a) Curso técnico-profissional \_\_\_\_\_ b) Curso Superior na área da Educação \_\_\_\_\_  
 c) Curso Superior noutra área \_\_\_\_\_ d) Sem formação específica \_\_\_\_\_
5. Duração da afectação às actuais funções:
- a) Menos de 5 anos \_\_\_\_\_ b) Entre 6 e 10 anos \_\_\_\_\_  
 c) Entre 11 e 20 anos \_\_\_\_\_ d) Mais de 20 anos \_\_\_\_\_

<b>III – O Comportamento Social</b>
-------------------------------------

<b>III a) – Observação Diária</b>
-----------------------------------

1. Indicadores a observar em relação às populações:

a) **Compreender as Relações Simétricas – Relações Horizontais (entre Educadores e entre Educandos):** Confiança/Desconfiança; Interesse/Desinteresse; Cooperação e Inter-ajuda/Isolamento e Afastamento; Participação e Inclusão/Submissão e Exclusão; Tranquilidade/*Stress*; Valorização e Reconhecimento/Desvalorização e Depreciação; Companheirismo/Egoísmo; Compreensão e Assertividade/Autoritarismo e Insensibilidade; Solidariedade/ Indiferença; Segurança/Insegurança; Amizade e Afecto/Medo e Agressividade; Responsabilidade e Apoio/Desleixo e Negligência; Justiça/Injustiça; Aceitação/Revolta; Paz/Violência.

b) **Compreender as Relações Assimétricas – Relações Verticais (Educador/Educando e Educando/Educador):** Confiança/Desconfiança; Interesse/Desinteresse; Cooperação e Inter-ajuda/Isolamento e Afastamento; Participação e Inclusão/Submissão e Exclusão; Tranquilidade/*Stress*; Valorização e Reconhecimento/Desvalorização e Depreciação; Companheirismo/Egoísmo; Compreensão e Assertividade/Autoritarismo e Insensibilidade; Solidariedade/Indiferença; Segurança/Insegurança; Amizade e Afecto/Medo e Agressividade; Responsabilidade e Apoio/Desleixo e Negligência; Justiça/ Injustiça; Aceitação/Revolta; Paz/Violência.

c) **Expressão oral e corporal de Educadores e Educandos:** Agressões físicas e/ou verbais; simpatia e cordialidade; satisfação e insatisfação; isolamento e partilha; uso de calão; uso de alcunhas.

d) **Relação dos Educadores e Educandos com os espaços:** preservação; desleixo; agressão; valorização; desvalorização; sentimento de pertença; rejeição.

e) **Relação dos Educadores e Educandos com as tarefas do Lar:** (o que é feito e quem faz; a que horas; comportamentos mecanizados ou lembrados; etc.): aceitação da distribuição e desempenho das tarefas; relutância; satisfação; exploração; submissão; abuso de autoridade; participação.

**Observação Diária**

<sup>a</sup> Feira – Dia	de	de 2006	Das	H às	H
A) Rotinas:					



B) Educadores/Educadores:
C) Educadores/Educandos:
D) Educandos/Educandos:

**Guião do Inquérito por Entrevista (Amostra A – Educadores)**

**GUIÃO DE ENTREVISTA**

1. Os Educadores participam no processo de admissão de entrada de uma nova criança/jovem no lar?
2. Os lares acolhem as crianças/jovens numa perspectiva de: Incorporação; Acolhimento; Institucionalização ou Acompanhamento?
3. O que pensa sobre a coexistência de género em dois dos lares?
  - a. O que pensa sobre a heterogeneidade de idades existente?
4. Qual o *ratio* educador/crianças/jovens que considera adequado coexistirem nestes equipamentos?
  - a. Quais são os factores de satisfação para os Educadores?
  - b. Quais são os factores de insatisfação para os Educadores?
  - c. Quais são os factores de satisfação para as crianças/jovens?
  - d. Quais são os factores de insatisfação para as crianças/jovens?
  - e. Que tipo de conflitos surgem com mais frequência?
  - f. Como são resolvidos?
5. As disposições constantes no Regulamento Interno do lar são cumpridas?
6. Quais as vantagens e as limitações dos lares se situarem intramuros?
  - a. Considera que os lares devem ser tutelados pelo Colégio ou devem ter uma Direcção com autonomia?
7. A CPL faz promoção de formação contínua para a equipa educativa?
  - a. Que tipo de formação?
8. Considera que 5 Educadores é um número adequado?

- a. Considera importante que haja Educadores do sexo feminino e do sexo masculino nos lares?
  - b. Porquê?
  - c. Qual pensa que deve ser o perfil adequado no desempenho dos Educadores de lar?
  - d. Considera que há reconhecimento por parte das crianças e jovens pelo trabalho que executa com eles?
  - e. Considera importante que os Educadores tenham formação académica superior?
  - f. Porquê?
  - g. O que é ser Educador de lar?
9. Que tipo de pedagogia é aplicada no lar?
- a. Qual o papel dos Educadores no desenvolvimento pessoal e social das crianças/jovens?
10. Há contactos regulares entre os lares e os estabelecimentos de ensino da CPL?
- a. Há contactos regulares entre os lares e os estabelecimentos de ensino do exterior?
11. A relação que os lares estabelecem com as famílias é de proximidade ou de afastamento?
- a. O Projecto de Vida é concebido com a envolvimento de quem?
  - b. Quem se responsabiliza pelo Projecto de Vida da criança/jovem?
  - c. O Projecto de Vida da criança/jovem é avaliado?
12. A relação que os lares estabelecem com a comunidade exterior é de abertura ou de isolamento?
13. Os lares fazem preparação prévia para a saída das crianças/jovens?
- a. O apoio e preparação para a saída são ajustados às necessidades das crianças/jovens?
  - b. Como considera a integração familiar e social das crianças/jovens após a passagem pelo Lar?
14. Como pensa que as crianças/jovens se percebem entre si?
- a. Como pensa que as crianças/jovens percebem os Educadores?
  - b. Como pensa que os Educadores percebem as crianças/jovens?
  - c. Como pensa que os Educadores se percebem entre si?
  - d. O que pesa mais na relação Educador/criança e jovem, o factor técnico ou o factor afectivo?
15. Os lares têm escassez de recursos materiais?
- a. Os lares têm escassez de recursos humanos?
  - b. Quais?
16. Como gostava que os lares fossem a médio e longo prazo?

- 17.** O que são as Assembleias de lar?
- Com que periodicidade são realizadas?
  - Quem participa nelas?
  - São úteis à vida nos lares?
  - Porquê?
  - Como é fomentada a autonomia da criança/jovem?
- 18.** Como se organizam as actividades de fim-de-semana?
- Como se organizam as idas a casa?
  - Como se organizam as colónias de férias?
- 19.** As crianças/jovens participam nas decisões e na confecção das refeições?
- 20.** Considera que o acolhimento em lar deve ser temporário ou de longa duração?
- De forma genérica, considera que as famílias se envolvem no processo de educação/acompanhamento das crianças/jovens ou se demitem de responsabilidades após o acolhimento em lar?
  - As crianças e jovens são estimulados a reatar relações com familiares?
  - É promovida a participação da família no quotidiano das crianças/jovens?
  - Como?
  - Considera que é benéfico para a criança/jovem ir muito a casa quando não tem aulas?
  - Pensa que o lar substitui a família?
  - É promovida a participação da família no percurso escolar/profissional das crianças e jovens?
  - Considera que há abertura dos lares às famílias?
  - De forma genérica, qual a importância da família biológica para a criança/jovem?
- 21.** Qual a maior alegria que já teve desde que é Educador(a) de lar?
- Qual a maior tristeza que já teve desde que é Educador(a) de lar?
  - Porque escolheu esta via profissional?
- 22.** É usual as crianças/jovens manifestarem medos?
- De que tipo?
  - Como se lida com essa manifestação?
- 23.** Que tipo de intervenções disciplinares são realizadas face a determinados comportamentos?
- Quem as aplica?

- b.** Como se actua para atenuar comportamentos disruptivos?
  - c.** Considera que as crianças/jovens são felizes nos lares?
  - d.** As crianças e jovens respeitam os Educadores ou temem-nos?
  - e.** Pensa que os Educadores são justos?
  - f.** As crianças e jovens confidencializam questões pessoais aos Educadores?
  - g.** As crianças/jovens cumprem as regras de funcionamento com ou sem dificuldade?
  
- 24.** Como vivencia a entrada de novas crianças e jovens no lar?
  - a.** Como vivencia a saída de crianças/jovens do lar?
  - b.** Como considera que vão ser as vidas futuras das crianças/jovens quando um dia se desvincularem do lar?
  - c.** O processo de desvinculação é fácil ou difícil?
  - d.** Considera que as crianças e jovens se sentem estigmatizados por viverem em lar?
  
- 25.** Os lares organizam festas comemorativas?
  - a.** Que festas organizam os lares?
  - b.** Como é feita a celebração dos aniversários das crianças/jovens?
  - c.** Considera que o lar dá tudo o que a criança/jovem precisa?
  
- 26.** Os amigos e colegas das crianças/jovens têm possibilidade de entrar no lar?
  - a.** As crianças/jovens têm privacidade no lar?
  
- 27.** Como é um dia tipo no lar?
  - a.** Quais as vantagens e limitações de trabalhar por turnos?
  - b.** Considera que os turnos prejudicam a intervenção educativa?
  
- 28.** Os Educadores contam com todo o apoio da Direcção do Colégio?
  - a.** Os Educadores contam com todo o apoio da Equipa Técnica a intervir nos lares?
  
- 29.** Mencione uma coisa que goste muito no lar
  
- 30.** Mencione uma coisa que não goste no lar
  
- 31.** Refira alguns aspectos que considere pertinentes e que não tenham sido versados nesta entrevista.

**Guião do Inquérito por Questionário (Amostra B – Educandos)**

**Idade:**

**Data de Admissão:**

**Lar:**

**Ano Escolar que frequenta:**

### GUIÃO DE ENTREVISTA POR QUESTIONÁRIO

1. Há quanto tempo vives neste Lar?

- a) 1 ano ou menos                       b) Entre 1 e 3 anos                       c) Entre 4 e 6 anos   
d) Entre 7 e 10 anos                       e) Há mais de 10 anos

1.1 Com que idade entraste para este Lar?

- a) Com menos de 6 anos                       b) Entre 6 e 10 anos                       c) Entre 11 e 15 anos   
d) Com mais de 15 anos

1.2 Antes de viveres no Lar, onde vivias?

- a) Noutro Lar                       b) Num Centro de Acolhimento   
c) Com os pais (ou 1 dos pais) biológicos                       d) Em família de Acolhimento   
e) Com avós                       f) Sozinho                       g) Com outros familiares

1.3 Tens irmãos ou irmãs a viver nos Lares de Pina Manique?

- a) Sim  b) Não

1.3.1 Se respondeste SIM, diz quantos.

- a) N.º de irmãos: \_\_\_\_\_                      b) N.º de irmãs: \_\_\_\_\_

1.4 E noutros Lares?

- a) Sim  b) Não

1.4.1 Se respondeste SIM, diz quantos.

- a) N.º de irmãos: \_\_\_\_\_                      b) N.º de irmãs: \_\_\_\_\_

1.5 Porque vieste viver para o Lar?

- a) Por decisão do tribunal                       b) Por decisão própria                       c) Por decisão da família   
d) Não sabe

1.6 Gostas mais de viver aqui ou preferias viver com a tua família?

- a) Prefiro viver no internato                       b) Preferia viver com a minha família

1.6.1 Porquê?


2. Gostas das instalações do Lar?

- a) Sim  b) Não

2.1) De que gostas mais no Lar?

- a) Dos quartos       b) Da sala       c) Dos Colegas   
d) Dos Educadores       e) Dos Técnicos       f) Da forma como és tratado   
g) Das regras       h) De outras coisas

2.2) De que gostas menos?

- a) Dos quartos       b) Da sala       c) Dos Colegas   
d) Dos Educadores       e) Dos Técnicos       f) Da forma como és tratado   
g) Das regras       h) De outras coisas

2.3) O que mudarias no Lar?

- a) Mudava tudo       b) Mudava a decoração       c) Mudava os colegas   
d) Mudava os Educadores       e) Mudava os técnicos   
f) Mudava a forma como sou tratado   
g) Mudava as regras       h) Não mudava nada

2.4) Gostavas que o Lar não fosse dentro do Colégio?

- a) Sim  b) Não

2.4)1. Porquê?


2.5) Conheces os outros Lares no Colégio de Pina Manique?

- a) Sim  b) Não

2.6) Costumas visitá-los?

- a) Sim  b) Às vezes       c) Não

2.7) Se fosses Educador do Lar o que farias?

- a) Mudava as regras       b) Dava castigos       c) Não dava castigos   
d) Brincava mais com os Educandos       e) Fazia obras no Lar   
f) Era amigo dos Educandos       g) Mandava mais   
h) Mandava menos       i) Não fazia nada   
j) Conversava mais       l) Respeitava mais

2.8) Se fosses Director o que farias em relação ao Lar?

- a) Mudava as regras       b) Dava castigos       c) Não dava castigos   
d) Brincava mais com os Educandos       e) Fazia obras no Lar   
f) Era amigo dos Educandos       g) Mandava mais   
h) Mandava menos       i) Fechava o Lar       j) Não fazia nada

2.9) Que tipo de conflitos surgem com mais frequência?


2.10) Como são resolvidos os conflitos?



4.11) O que achas que os Educadores pensam de ti?

- a) Não se importam comigo       b) Pensam que sou responsável   
c) Pensam que sou mau       d) Pensam que mereço o melhor   
e) Querem-me ajudar       f) Querem ver-se livres de mim

4.12) Os educadores fazem-te perguntas?

- a) Sim  b) Às vezes       c) Não

4.13.1 Se respondeste SIM, diz que tipo de perguntas?

- a) Sobre a escola       b) Sobre a família   
c) Sobre os amigos       d) Sobre os colegas do Lar   
e) Sobre os meus sonhos       f) Sobre o meu passado

4.13) Achas que os Educadores se interessam por ti?

- a) Sim  b) Às vezes       c) Não

4.14) Os Educadores aplicam castigos?

- a) Sim  b) Às vezes       c) Não

4.14.1 Se respondeste SIM, que tipo de castigos?

- a) Ir para a cama mais cedo       b) Insultam-me       c) Batem-me   
d) Não me deixam sair no fim-de-semana   
e) Não me deixam ver televisão       f) Fazem queixa à Direcção do Colégio   
g) Faço mais tarefas

4.15) Por vezes os castigos são injustos?

- a) Sim  b) Às vezes       c) Não

5. Gostas do Monitor do Lar?

- a) Sim  b) Às vezes       c) Não

5.1) As “Senhoras de Apoio” são importantes para ti?

- a) Sim  b) Às vezes       c) Não

5.1.1 Porquê?

- a) Ajudam-me       b) Não servem para nada       c) Limpam o Lar   
d) Apoiam os Educadores  e) Fazem as Refeições

6. Gostavas de ser transferido deste Lar?

- a) Sim  b) Às vezes       c) Não

6.1 Se respondeste SIM, diz o porquê.

- a) Porque gostava de estar mais perto de casa       b) Porque aqui não tenho amigos   
c) Porque não gosto dos Educadores       d) Porque aqui não sou feliz   
e) Porque não gosto das regras

6.2 Se respondeste ÀS VEZES ou NÃO, diz o porquê.





- a) Porque ajudam a resolver problemas do Lar       b) Porque partilhamos ideias   
c) Porque as nossas opiniões são ouvidas       d) Porque conseguimos o que queremos

8.2) Ajudas nas tarefas domésticas no Lar?

- a) Sim  b) Às vezes       c) Não

8.3) Se respondeste SIM, em que Tarefas ajudas?

- a) Fazer a Cama       b) Lavar a loiça       c) Pôr a mesa   
d) Pôr a roupa para lavar       e) Passar a ferro       f) Despejar o lixo

8.4) O que pensas do dinheiro de bolso que recibes?

- a) Chega-me       b) É pouco   
c) Guardo-o       d) Gasto-o rapidamente

8.5) Quando precisas de roupa o que fazes?

- a) Compro       b) Peço à minha família   
c) Peço aos Técnicos       d) Peço aos Educadores

8.5.1 Quando precisas de material escolar o que fazes?

- a) Compro       b) Peço à minha família   
c) Peço aos Técnicos       d) Peço aos Educadores

9. Respeitas as regras do Lar?

- a) Sim  b) Às vezes       c) Não

9.1) Concordas com as regras do Lar?

- a) Sim       b) Não

9.2) Podes andar como queres (cabelo, roupa, *piercings*, tatuagens, etc.)?

- a) Sim       b) Não

9.3) A que horas te deitas aos dias de semana?

- a) Antes das 21H       b) Entre as 21H e as 22H       c) Entre as 22H e as 23H   
d) Quando me apetece

9.4) E ao fim de semana?

- a) Antes das 21H       b) Entre as 21H e as 22H       c) Entre as 22H e as 23H   
d) Quando me apetece

9.5) A que horas acordas?

- a) Antes das 7H       b) Entre as 7H e as 8H       c) Depois das 8H   
d) Quando me apetece

9.6) Quem te acorda?

- a) Acordo sozinho       b) Acordo com o som do despertador   
c) O Educador Acorda-me       d) Os meus colegas acordam-me

10. Colaboras nos arranjos dos espaços exteriores do Lar?

a) Sim  b) Às vezes  c) Não

10.1 Respeitas os horários de funcionamento do Lar?

a) Sim  b) Às vezes  c) Não

10.2 Cuidas da tua higiene pessoal sozinho ou és ajudado pelos Educadores?

a) Cuido sozinho  b) Sou ajudado pelos Educadores

10.3 Tomas pequeno-almoço no Lar?

a) Sim  b) Às vezes  c) Não

10.4 Almoças no Lar?

a) Sim  b) Às vezes  c) Não

10.5 Onde almoças?

a) Na Escola  b) Fora da Escola  c) No Lar  d) Por vezes não almoço

10.6 O que fazes depois de jantares?

a) Brinco  b) Leio  c) Estudo  d) Durmo

e) Jogo no Computador/Playstation  f) Saio um pouco de casa

g) Converso com os colegas  h) Converso com os Educadores

i) Vejo televisão  j) Ouço música

11. Como te dás com os teus colegas?

a) Bem  b) Mal  c) Dou-me bem com uns e mal com outros

d) Não me importam

Têm um grupo?

a) Sim  b) Às vezes  c) Não

Há algum chefe?

a) Sim  b) Às vezes  c) Não

Respeitas os teus colegas?

a) Sim  b) Às vezes  c) Não

11.4 Tens medo dos teus colegas do Lar?

a) Sim  b) Às vezes  c) Não

Pensas que os teus colegas do Lar te respeitam?

a) Sim  b) Às vezes  c) Não

11.5 Pensas que os teus colegas têm medo de ti?

a) Sim  b) Às vezes  c) Não

11.6 O que sentes pelos teus colegas do Lar?

a) Sinto-os como meus irmãos  b) São meus amigos  c) Detesto-os

d) São apenas colegas  e) São-me indiferentes

11.7 Como reages à entrada de um novo colega no Lar?

a) Tenho pena  b) Penso que têm sorte de vir para aqui

- c) Recebo-os bem                       d) Faço-lhes “brincadeiras” de praxe   
e) Faço-lhes sentir que eu tenho mais direitos porque sou aqui mais velho   
f) Tenho ciúmes pela atenção que lhes é dada

11.8 Como te sentes quando algum sai do Lar?

- a) Tenho pena    b) Fico aliviado                       c) Desejo-lhe sorte   
d) Fico revoltado por não ser eu                       e) Fico feliz                       f) Fico triste   
g) Não me importo                       h) Sinto que perdi qualquer coisa

11.9 Os teus melhores amigos estão no Lar ou noutra sítio?

- a) Estão no Lar                       b) Estão noutra sítio

11.10 Se respondeste à opção B, onde estão?

- a) No meu bairro                       b) Na minha família                       c) Na minha rua                       d) Na minha escola

12. **Vais muitas vezes a casa?**

- a) Sim  b) Às vezes                       c) Não

Quando vais a casa?

- a) Nos fins-de-semana                       b) Nas Férias                       c) Quando quero   
d) Não vou a casa

Gostas de ir ou gostavas mais de ficar no Lar?

- a) Gosto de ir    b) Às vezes gosto de ir                       c) Gostava mais de ficar no Lar

Quando ficas no Lar ao fim-de-semana o que fazes?

- a) Brinco                       b) Leio                       c) Estudo                       d) Durmo   
e) Jogo no Computador/Playstation                       f) Saio um pouco de casa   
g) Converso com os colegas                       h) Converso com os Educadores   
i) Vejo televisão                       j) Ouço música                       l) Faço desporto

Para onde vais nas férias?

- a) Vou para casa                       b) Fico no Lar                       c) Vou para casa de amigos

O que fazes nas férias?

- a) Participo em Colónias de Férias                       b) Trabalho                       c) Não faço nada

13. Gostas dos quartos?

- a) Sim  b) Às vezes                       c) Não

Gostavas de ter um quarto só para ti?

- a) Sim  b) Às vezes                       c) Não

Respeitas a privacidade dos outros?

- a) Sim  b) Às vezes                       c) Não

13.2.1 Respeitas a propriedade dos outros?

- a) Sim  b) Às vezes                       c) Não

Com quantas pessoas divides o teu quarto?

- a) Não divido o quarto       b) Uma pessoa       c) Duas pessoas   
d) Três pessoas       e) Quatro pessoas ou mais

Gostas de o dividir com essas pessoas?

- a) Sim  b) Às vezes       c) Não

Gostavas de ter um quarto só para ti?

- a) Sim  b) Às vezes       c) Não

14. O que achas que seria diferente na tua vida se não vivesses no Lar?


Consideras as pessoas do Lar como se fossem a tua família?

- a) Sim  b) Às vezes       c) Não

14.1 Se respondeste SIM, diz porquê.

- a) Porque me apoiam       b) Porque gostam de mim       c) Porque me dão regras   
d) Porque me dão coisas       e) Porque me ouvem

Se respondeste ÀS VEZES ou NÃO, diz porquê.

- a) Porque não me apoiam       b) Porque não gostam de mim   
c) Porque não me dão regras       d) Porque me dão coisas   
e) Porque não me ligam

Sentes segurança no Lar?

- a) Sim  b) Às vezes       c) Não

Como pensas que vai ser a tua vida quando saíres do Lar?


15. O que sentiste quando entraste no Lar pela primeira vez?

- a) Medo       b) Solidão       c) Amizade       d) Raiva   
e) Revolta       f) Injustiça       g) Bom acolhimento       h) Simpatia   
i) Atenção       j) Segurança       l) Insegurança

15.1 Quem te recebeu no Lar?

- a) Os Educadores       b) Os Técnicos       c) O Monitor   
d) Os Colegas       e) As “Senhoras de Apoio”       f) Ninguém   
g) Todos

15.2 Sentiste apoio quando entraste?

- a) Sim       b) Mais ou menos       c) Não

15.3 Quem te apoiou?

- a) Dos Educadores                       b) Dos Técnicos                       c) Do Monitor   
d) Dos Colegas                       e) Das “Senhoras de Apoio”                       f) De ninguém   
g) De todos

15.4 Adaptaste-te bem ao Lar?

- a) Sim                       b) Mais ou menos                       c) Não

15.5 Contactas a tua família quando queres?

- a) Sim  b) Às vezes                       c) Não

15.6 Como o fazes?

- a) Visito-a                       b) Telefono                       c) Escrevo

15.7 A tua família visita-te no Lar?

- a) Sim  b) Às vezes                       c) Não

16. Menciona uma coisa que gostes muito no Lar


16.1 Menciona uma coisa que detestes no Lar


17. Que outras coisas gostavas de dizer sobre a tua vida no Lar?


**Anexo 28:**  
**Observações realizadas no Lar Azul**

O quadro 13 refere-se às observações efectuadas no Lar Azul.

Lar	Dia de Observação	Dia da Semana	Duração da Observação
<b>Azul</b>	<b>1.º</b>	<b>2.ª feira</b>	<b>6.00H</b>
<b>Educandos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chegaram ao lar, vindos da escola, a partir das 16h;</li> <li>• Um educando pôs a mesa de acordo com a escala de serviço;</li> <li>• Um educando foi estudar para o quarto;</li> <li>• Manifestaram uma certa agressividade física e verbal controlada – havia um certo “gozo” com um educando com <i>handicap</i>;</li> <li>• Após o jantar vieram ao lar duas educandas, de pouca idade, de um lar vizinho;</li> <li>• Não fizeram estudo por se estar na semana antecedente às férias da Páscoa;</li> <li>• Por serem poucos educandos repetiam mais vezes as tarefas domésticas.</li> </ul>		
<b>Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estavam presentes dois educadores no lar, um do género masculino e outro do género feminino, e o monitor;</li> <li>• O educador ausentou-se para tratar de assuntos com a Direcção do CPM;</li> <li>• O educador regressou ao lar e voltou a sair para fazer visita domiciliária;</li> <li>• A educadora leu o livro de ocorrências;</li> <li>• Os educadores, entre si, demonstraram atitudes de colaboração, interesse, interajuda e dialogaram sobre o trabalho – combinaram horários e falaram sobre os educandos de forma a organizarem o trabalho.</li> </ul>		
<b>Educandos-Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A educadora ajudou um educando a consultar a <i>internet</i> por motivos lúdicos (música); o educando, portador de uma patologia do foro psiquiátrico, requereu uma atenção constante da educadora;</li> <li>• Os educandos eram presença habitual no gabinete dos educadores;</li> <li>• Os educadores demonstraram interesse pelo percurso escolar dos educandos;</li> <li>• À mesa da refeição não havia lugares marcados mas havia lugares adoptados;</li> <li>• O ambiente durante o jantar era “leve” e havia brincadeiras – “ditos” (educador-educando-educador);</li> <li>• Os educandos pediram autorização para se levantarem da mesa, após o jantar.</li> <li>• Em determinada altura havia “gozo” e inferiorização de determinado educando (educador-educando);</li> <li>• Todos falavam muito alto;</li> <li>• Após o jantar um educando foi despejar o lixo, arrumou a cozinha e lavou a louça – a educadora ajudou-o a lavar e arrumar a cozinha;</li> <li>• Depois do jantar o educador deu medicação a um educando;</li> <li>• Os educandos viram televisão antes e depois de jantarem;</li> <li>• A educadora controlou brincadeira algo agressiva de educandos.</li> <li>• O educador usou calão em conversa com os educandos: “meu”; “ganda maluco”; “deficiente”.</li> <li>• Os educandos também usavam recorrentemente expressões de calão: “népia”; etc.</li> </ul>		
<b>Outros Intervenientes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O monitor estava presente no lar.</li> </ul>		
<b>Aspectos Diversos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A hora de jantar atrasou-se para as 19.30H (deveria ser pelas 19.15H);</li> <li>• Na sala de refeições estava afixada uma escala de serviço (semanal) das tarefas domésticas dos educandos.</li> </ul>		
	<b>Dia de Observação</b>	<b>Dia da Semana</b>	<b>Duração da Observação</b>
	<b>2.º</b>	<b>3.ª feira</b>	<b>6.45H</b>
<b>Educandos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouviam música nos quartos e, pontualmente, gritavam “Benfica”, porque nesse dia houve um jogo de futebol em que jogava esta equipa;</li> <li>• Estavam agitados devido ao jogo que iria ser transmitido;</li> </ul>		



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Após o banho vestiram calções e <i>t-shirt</i> para estarem em casa.</li> <li>• Antes do jantar alguns viram televisão;</li> <li>• Não fizeram estudo por se estar na semana antecedente às férias da Páscoa;</li> <li>• Prepararam a sala de televisão com entusiasmo para assistirem ao jogo de futebol;</li> <li>• O vocabulário usado era bastante pobre;</li> <li>• Antes de se deitarem um educando pôs a mesa para o pequeno-almoço do dia seguinte;</li> <li>• Antes de se deitarem ouviram, nos quartos, musica <i>rap</i> em volume alto;</li> <li>• Pelas 10.40 H os educandos deitaram-se após terem ceado;</li> <li>• Durante a semana em análise um educando entrou em processo de desvinculação, só dormindo no lar 2 noites por semana.</li> </ul>
<b>Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estavam dois educadores no lar: um do género masculino e outro do género feminino;</li> <li>• A educadora chegou mais tarde ao lar porque esteve em reunião sobre os Projectos de Vida dos educandos;</li> <li>• Discutiram ajustes de horário;</li> <li>• O educador confeccionou alimentos (acompanhamento) e jantaram mais cedo para que pudessem assistir ao jogo de futebol.</li> <li>• Prepararam a refeição, brincaram e conversaram sobre a medicação de alguns educandos;</li> <li>• O educador saiu pelas 22H mas ficou mais um pouco no lar;</li> <li>• A educadora terminou o turno pelas 24H;</li> <li>• Demonstraram ter preocupações de natureza sócio-familiar relativamente aos educandos e suas famílias;</li> <li>• Trocaram informações sobre família de um educando, de forma construtiva, após visita domiciliária concretizada pelo educador;</li> <li>• Partilharam preocupações sobre a dificuldade que um educando tinha em conseguir emprego;</li> <li>• Colaboravam, ouviam-se mutuamente na tomada de decisões e puseram-se ao corrente sobre o serviço;</li> <li>• Havia cumplicidade e cooperação nas interacções, demonstrando-se “abertos” e disponíveis para tratarem das questões.</li> </ul>
<b>Educandos-Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O educador pediu a um educando para se sentar bem;</li> <li>• O educador preocupou-se com o jantar de um educando que tinha que jantar mais tarde por estudar no ensino recorrente (noite);</li> <li>• Durante o jantar verificou-se alguma “marcação” a características individuais de um educando na relação educador-educandos;</li> <li>• Frequentemente o educador usava expressões como “puto” quando se dirigia aos educandos.</li> <li>• Enquanto preparavam o jantar os educadores interessavam-se pelo aspecto físico dos educandos (barba) – era visível o interesse por parte dos educadores e a aceitação por parte dos educandos;</li> <li>• Na relação educadores-educandos verificaram-se cumplicidades – “beijinhos”; “toques” – os educandos eram valorizados pelos educadores;</li> <li>• Os educadores eram muito interventivos em relação a posturas e conversas e atitudes de educandos;</li> <li>• Era usado muito calão e alcunhas: “traficante”; “burguers”;</li> <li>• Os educandos frequentavam o gabinete dos educadores;</li> <li>• Um educando solicitou autorização para poder telefonar e foi-lhe dada;</li> <li>• Enquanto viam o jogo havia proximidade física entre os educandos – uns estavam deitados outros sentados – o educador estava entre eles; a educadora sentou-se à mesa;</li> <li>• O jogo foi fervorosamente comentado por todos – verificaram-se comentários</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>cúmplices;</li> <li>Durante o jogo a educadora chamou um educando à atenção sobre a linguagem que usava: “paineiro”;</li> <li>Durante o jogo falaram sobre os resultados escolares: notas. O ambiente era de descontração;</li> <li>Pelas 10.50H os educadores foram aos quartos despedir-se dos educandos (disseram-nos que era procedimento rotineiro);</li> <li>Antes de se deitarem os educadores e os educandos trocaram histórias de vida e experiências de jogos – verificou-se cumplicidade;</li> <li>As tarefas do lar eram, frequentemente, lembradas pelos educadores;</li> <li>As coisas no lar eram muito feitas no colectivo.</li> </ul>		
<b>Outros Intervenientes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Antes do jantar a TSS (Técnica de Serviço Social) esteve no lar e foi para a cozinha e, enquanto os educadores tratavam do jantar, combinou procedimentos com os educadores sobre projectos de vida e assuntos a resolver com o tribunal – falaram sobre visitas domiciliárias e sobre desvinculações;</li> <li>Ainda antes do jantar outro TSS combinou com os educadores assuntos referentes à vida do lar.</li> </ul>		
<b>Aspectos Diversos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verificou-se a televisão ligada durante algum tempo sem ninguém assistir;</li> <li>Os quartos tinham roupas desarrumadas;</li> <li>O gabinete dos educadores estava sempre fechado à chave quando não estava lá nenhum educador – tal como o espaço da sala de computadores;</li> <li>O lar era um espaço muito “masculinizado”, parecendo a educadora fundamental no equilíbrio da vida do lar;</li> <li>Os educadores disseram que escolhiam as melhores coisas do armazém do colégio para o seu lar, referindo-se aos iogurtes.</li> </ul>		
	<b>Dia de Observação</b>	<b>Dia da Semana</b>	<b>Duração da Observação</b>
	<b>3.º</b>	<b>4.ª feira</b>	<b>5.45H</b>
<b>Educandos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Após o jantar viram televisão;</li> <li>Um educando, que sofria de patologia do foro psiquiátrico, mostrou desinteresse, imaturidade e “vazio”, dizendo-se sufocado e desintegrado;</li> <li>Não fizeram estudo por se estar na semana antecedente às férias da Páscoa;</li> <li>Dos sete educandos efectivamente a residirem no lar, dois não dormiram no lar, um por estar em processo de desvinculação e outro porque foi a sua casa.</li> </ul>		
<b>Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estavam presentes dois educadores no lar: um do género masculino e outro do género feminino;</li> <li>O educador foi a uma reunião com Director de Turma de um educando;</li> <li>Articularam, entre os diferentes lares, trabalho e conversaram sobre um educando de comportamento difícil;</li> <li>Falaram sobre reestruturação dos lares (educandos e educadores que entravam e que saíam) – demonstraram-se instáveis e com dúvidas quanto às alterações no futuro;</li> <li>Partilharam trabalho e discutiram ideias sobre o quotidiano dos educandos – alteraram o seu horário de trabalho em função do período de férias da Páscoa e de actividades que iriam desenvolver com os educandos – notava-se “camaradagem”;</li> <li>Contactaram-se telefonicamente para resolverem assuntos do lar embora alguns deles estejam em descanso – partilhavam atitudes que tiveram com tristeza manifestada por um educando;</li> <li>O educador estabeleceu contacto telefónico com familiares de um educando que fora nesse dia para casa e que lá iria dormir.</li> </ul>		
<b>Educandos-Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O educador, após ter tido reunião com Director de turma, conversou com um educando – explicou-lhe as regras do estágio que iria fazer e falou sobre o seu projecto de vida – valorizou e incentivou bastante o educando;</li> </ul>		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Educandos e educadores combinaram nessa noite, após o jantar, um jogo de snocker no exterior por ser 4.<sup>a</sup> feira, ser um “dia livre” e haver nestes dias sempre uma actividade diferente para realizar;</li> <li>Um educando ouviu conselhos que o educador lhe deu sobre a sua vida escolar;</li> <li>O educador questionou um educando sobre o motivo de ter faltado à escola e falaram sobre direitos, obrigações, responsabilidades e castigos;</li> <li>Durante o jantar havia alguma agressividade, contida pelos educadores, de alguns educandos para com o educando portador de problemas psiquiátricos: “<i>levas facada</i>” – alguns educandos detestavam quando o referido educando ria porque este ria durante muito tempo, tendo dificuldade em se controlar;</li> <li>Um educando de um lar vizinho veio ao lar azul procurar um educando para saírem – a educadora não permitiu porque estavam próximos da hora de jantar;</li> <li>Os educandos frequentavam o gabinete dos educadores.</li> </ul>						
<b>Outros Intervenientes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A TSS conversou com o educador sobre um educando (família; projecto de vida) e sobre a desvinculação de outro educando.</li> <li>A educadora partilhou com a TSS conversa telefónica que havia tido com uma familiar de um educando e prepararam uma visita domiciliária.</li> </ul>						
<b>Aspectos Diversos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Todas as quartas-feiras os educandos retiravam os lençóis das camas para serem enviados à lavandaria do colégio – cada lar enviava os lençóis em diferentes dias da semana.</li> </ul>						
	<table border="1"> <tr> <td>• <b>Dia de Observação</b></td> <td>• <b>Dia da Semana</b></td> <td>• <b>Duração da Observação</b></td> </tr> <tr> <td>• <b>4.º</b></td> <td>• <b>5.ª feira</b></td> <td>• <b>5.00H</b></td> </tr> </table>	• <b>Dia de Observação</b>	• <b>Dia da Semana</b>	• <b>Duração da Observação</b>	• <b>4.º</b>	• <b>5.ª feira</b>	• <b>5.00H</b>
• <b>Dia de Observação</b>	• <b>Dia da Semana</b>	• <b>Duração da Observação</b>					
• <b>4.º</b>	• <b>5.ª feira</b>	• <b>5.00H</b>					
<b>Educandos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alguns ouviram os toques do “Nody” no telemóvel, revelando infantilidade;</li> <li>Não fizeram estudo por se estar na semana antecedente às férias da Páscoa;</li> <li>Usam bastante calão.</li> </ul>						
<b>Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estavam presentes dois educadores no lar do género masculino.</li> <li>Um dos educadores regressou ao lar após ter estado ausente durante vários dias;</li> <li>Pelas 17.20 chegou o segundo educador ao lar;</li> <li>Tiveram algumas dificuldades em se entenderem sobre os seus próprios horários de trabalho durante o tempo de junção dos lares (férias da Páscoa);</li> <li>Um passou ao outro informações sobre viagem a realizar com educandos nas férias da Páscoa e sobre alterações nos horários dos educadores;</li> <li>Um deles demonstrou-se muito desagradado sobre a junção de lares e revelou desmotivação;</li> <li>Discutiram muito sem chegarem a consenso sobre este assunto;</li> <li>Usaram muito calão e depreciaram um colega de outro lar;</li> <li>Um dos educadores ausentou-se do lar para conversar sobre horários com os seus pares dos outros lares;</li> <li>O educador que não esteve no lar vários dias leu o livro de ocorrências;</li> <li>Um educador estabeleceu contacto com a escola (no exterior) de um educando.</li> </ul>						
<b>Educandos-Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quando chegámos ao lar, um educando esperava à porta que um educador chegasse para lhe abrir a porta;</li> <li>Pelas 16.40h o educador chegou acompanhado pelo monitor e deram o lanche a um educando;</li> <li>Durante o jantar estavam presentes 2 educadores e 5 educandos – falaram muito alto;</li> <li>Os educandos frequentavam o gabinete dos educadores;</li> <li>Havia uma relação de aproximação física entre educadores-educandos (abraços);</li> <li>O educador responsabilizou um educando quanto ao cumprimento das regras do lar;</li> <li>Os educadores preocuparam-se com o dia de um educando;</li> <li>Na “brincadeira” um educador “mediu” forças com um educando;</li> </ul>						

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Um educando combinou com um educador uma saída para ir a uma associação no exterior num outro dia;</li> <li>• Outro educando demonstrou falta de noção do tempo em relação ao uso do passe social;</li> <li>• Um ex-educando visitou o lar para pedir emprestado um saco-cama;</li> <li>• Um educador lembrou um educando que no dia seguinte teria que ir à PJ<sup>59</sup> e que teria que requerer o seu BI que havia caducado – o educador reforçou a autonomia do educando;</li> <li>• Outro educador acusou um educando de não cumprir os horários estipulados para chegar ao lar;</li> <li>• Um educador administrou medicamentos a um educando;</li> <li>• Um educando falou com o educador sobre o projecto musical que tinha com colegas de escola;</li> <li>• Dois educandos de outro lar (vermelho) visitaram um dos educadores do lar azul e notou-se uma relação amistosa.</li> </ul>		
<b>Outros Intervenientes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A TSS veio ao lar e ouviu o problema com que os educadores se debatiam;</li> <li>• A TSS pediu-nos para nos afastarmos enquanto conversava com um educando e um educador;</li> <li>• O monitor chamou a atenção de um educando sobre a péssima higiene e cheiro do seu quarto;</li> <li>• O monitor responsabilizou os educandos sobre vários assuntos;</li> <li>• O monitor chamou a atenção de um educando sobre o seu aspecto físico (cabelo).</li> </ul>		
<b>Aspectos Diversos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Um Padre veio ao lar e conversou com um educando – constou-nos que era visita habitual ao lar – o educando, portador de doença do foro psiquiátrico, pediu autorização para sair do lar na companhia do Padre o que lhe foi concedido;</li> <li>• Um educador revelou-nos que havia sobreposição da Assessoria às decisões tomadas pelos educadores porque a primeira dava coisas aos educandos com as quais os educadores não concordavam.</li> </ul>		
	<b>Dia de Observação</b>	<b>Dia da Semana</b>	<b>Duração da Observação</b>
	<b>5.º</b>	<b>6.ª feira</b>	<b>2.00H</b>
<b>Educandos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Um dos educandos levantou-se mais cedo (antes das 6.30h) porque frequentava um curso no exterior que ainda ficava a alguma distância – tomou o pequeno-almoço antes dos colegas;</li> <li>• Pelas 7.08h, três educandos estavam no r/c para tomarem o pequeno-almoço;</li> <li>• Após o pequeno-almoço cada um lavou e arrumou a louça que usou e “despacharam-se” para irem para a escola – fizeram a sua higiene pessoal e vestiram-se;</li> <li>• Durante os “acordares” ouviu-se musica alta num dos quartos;</li> <li>• Conversaram, brincaram e combinaram coisas entre eles – havia menos interacções do que no período da tarde;</li> <li>• Houve algumas agressões verbais entre os educandos – um educando chamou “estúpido” a outro;</li> <li>• Pelas 7.50h começaram a sair do lar para irem para a escola;</li> <li>• O educando que estudava no ensino recorrente (noite) também saiu do lar entre as 8.30h e as 16.00h.</li> </ul>		
<b>Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Um educador do género feminino;</li> <li>• Iniciou os “acordares” pelas 6.30h;</li> <li>• Após todos os educandos descerem do 1.º andar fez uma “ronda” pelos quartos para os arrumar;</li> <li>• Deixou uma mensagem para os colegas no livro de ocorrências.</li> </ul>		

<sup>59</sup> PJ – Policia Judiciária.

<b>Educandos-Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pelas 7.00h a educadora foi a cada um dos quartos e a cada uma das camas e acordou-os com muita serenidade – quando chegou ao fim voltou ao princípio – com alguns educandos foi necessário insistir muito para que se levantassem;</li> <li>• A educadora ajudou um educando a fazer a sua cama e insistiu para que os educandos deixassem tudo arrumado antes de saírem para a escola;</li> <li>• A educadora deu medicação ao educando psiquiatricamente perturbado e convenceu-o a ir para a sua actividade no exterior embora este dissesse que não iria, a educadora insistiu muito;</li> <li>• A educadora aconselhou um educando na escolha da sua roupa para o dia – era muito solicitada pelos educandos para ajudar e aconselhar sobre roupas;</li> <li>• Era visível uma “ligação” entre a educadora e os educandos e vice-versa;</li> <li>• Antes de sair para o exterior a educadora deu instruções sobre como proceder a um educando que iria à PJ porque foi testemunha de um roubo;</li> <li>• A educadora acompanhou os pequenos-almoços e foi conversando com os educandos ao mesmo tempo que insistia para que se despachassem para que não chegassem atrasados às aulas;</li> <li>• A educadora era afectuosa com os jovens;</li> <li>• Na hora de sair do lar um educando disse à educadora que não queria ir a casa porque a mãe não tinha condições para o receber – a educadora tranquilizou-o dizendo-lhe que levaria “avios”.</li> </ul>		
<b>Outros Intervenientes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para além de educandos e educadores não houve outros intervenientes.</li> </ul>		
<b>Aspectos Diversos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O pão foi entregue no lar pelas 5.30h.</li> </ul>		
	<b>Dia de Observação</b>	<b>Dia da Semana</b>	<b>Duração da Observação</b>
	<b>6º</b>	<b>Sábado</b>	<b>7.30H</b>
<b>Educandos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estavam 3 educandos – os restantes foram para casa;</li> <li>• Pelas 9.30H apenas um estava acordado – este tomou o pequeno-almoço com a educadora;</li> <li>• Um educando (portador de doença psiquiátrica) não almoçou mas ficou na sala de refeições porque estava contrariado pois a educadora não o deixou sair dado não ter ido frequentar a sua actividade no exterior durante a semana;</li> <li>• Todos ajudaram a levantar a mesa;</li> <li>• Um educando lavou a loiça;</li> <li>• Um educando saiu do lar sozinho para ir ao cinema e passear com amigos;</li> <li>• Outro educando saiu para ir ter com amigos para fazer “tranças”.</li> </ul>		
<b>Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uma educadora do género feminino;</li> <li>• Colou o <i>abat-jour</i> de um candeeiro de um quarto que se havia descolado;</li> <li>• Acompanhou as arrumações na cozinha e na sala de refeições após o almoço;</li> <li>• Escreveu uma mensagem para os colegas no livro de ocorrências;</li> <li>• Entrou em contacto telefónico com a família de um educando para lhe falar sobre a vantagem deste vir a participar numa viagem que o lar estava a organizar durante as férias da Páscoa – após a conversa deixou mensagem aos educadores no livro de ocorrências;</li> <li>• Trocou opiniões com o monitor sobre um educando.</li> </ul>		
<b>Educandos-Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A educadora preparou medicação para educando doente psiquiátrico e insistiu para que a tomasse. A educadora mandou-o arrumar o quarto e limpá-lo – este não quis e resistiu – a educadora insistiu e foi orientá-lo na arrumação e limpeza;</li> <li>• Pelas 12.00H a educadora preparou o almoço com a ajuda de um educando – fizeram o acompanhamento;</li> <li>• Um educando consultou a <i>internet</i> com a educadora para escolher um filme para ir ver ao cinema com os seus amigos – verificou-se cumplicidade entre ambos;</li> <li>• O educando, portador de doença psiquiátrica, pediu para sair mas a educadora</li> </ul>		

	<p>não o deixou dado não ter ido frequentar a sua actividade no exterior durante a semana – não cumpriu as suas obrigações – este ficou muito aborrecido e disse não perceber o “porquê” e insistiu imenso de forma continua; a educadora responsabilizou-o e não cedeu, demonstrando firmeza – a educadora disse-lhe que não era sua mãe quando este a comparou a uma mãe que estava a ser má para o filho – mais tarde o educando acabou por adormecer;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Um outro educando interferiu na discussão entre a educadora e o educando no sentido de o responsabilizar e de defender os educadores;</li> <li>• A educadora pediu apoio a um educando para preparar o almoço;</li> <li>• Um educando confidenciou “sobre namoradas” com a educadora – a educadora disse ao educando que este se deve preocupar apenas consigo próprio;</li> <li>• A educadora estimulou um educando a esforçar-se mais para transitar de ano escolar – disse-lhe que não era fácil arranjar emprego e que tinha que aproveitar as oportunidades.</li> </ul>
<b>Outros Intervenientes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durante o almoço o monitor deu conselhos a um educando sobre a escola.</li> </ul>
<b>Aspectos Diversos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pelas 10.45H a educadora acordou os dois educandos – ouviu-se musica alta;</li> <li>• A ementa para o fim-de-semana estava afixada;</li> <li>• O almoço foi pelas 13H: educadora, monitor, 3 educandos – o ambiente era descontraído;</li> <li>• Um educador do lar verde telefonou para o lar azul para convidar os educandos a jogarem futebol durante a tarde mas nenhum dos 3 foi.</li> </ul>

**Quadro 13**

**Anexo 29:**  
**Observações realizadas no Lar Verde**

O quadro 14 refere-se às observações efectuadas no Lar Verde.

Lar	Dia de Observação	Dia da Semana	Duração da Observação
<b>Verde</b>	<b>1.º</b>	<b>2.ª feira</b>	<b>4.00H</b>
<b>Educandos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No lar estava um educando com a sua namorada;</li> <li>Vimos um educando, de pouca idade, com unhas grandes e sujas;</li> <li>Pelas 19.15h prepararam o jantar;</li> <li>Entre os educandos pareceu haver isolamento e afastamento; algum <i>stress</i> nas relações que estabeleciam; e indiferença de uns em relação a outros;</li> <li>Entre si usavam, frequentemente, expressões de calão;</li> <li>Não vimos os educandos fazerem estudo.</li> </ul>		
<b>Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estava presente um educador do género masculino;</li> <li>Entre os educadores pareceu haver cooperação e inter-ajuda através de telefonemas que eram feitos para colegas fora de serviço com a finalidade de articularem questões inerentes à vida do lar.</li> </ul>		
<b>Educandos-Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entre educadores e educandos pareceu haver companheirismo; solidariedade; segurança; interesse; fomentação de responsabilidade e prestação de apoio;</li> <li>Pelas 20h os educandos sentaram-se à mesa e começaram 2 educandos a jantar enquanto o educador chamava para o jantar os outros educandos – vão jantando sem esperarem uns pelos outros – o educador serviu a sopa.</li> </ul>		
<b>Outros Intervenientes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Para além de educandos e educadores não houve outros intervenientes.</li> </ul>		
<b>Aspectos Diversos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A mesa foi posta de uma forma pouco cuidada;</li> <li>Os educadores e educandos parecem ter uma relação de desleixo em relação aos espaços do lar;</li> <li>Tanto educadores como educandos parecem ter alguma relutância em relação à execução das tarefas domésticas do lar.</li> </ul>		
	<b>Dia de Observação</b>	<b>Dia da Semana</b>	<b>Duração da Observação</b>
	<b>2.º</b>	<b>3.ª feira</b>	<b>6.00H</b>
<b>Educandos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entre os educandos era usual o uso de expressões de calão;</li> <li>Após o jantar alguns educandos subiram ao 1.º andar para verem televisão;</li> <li>Ao lar vieram educandos de outros lares;</li> <li>Não observámos os educandos a fazerem estudo.</li> </ul>		
<b>Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quando chegámos ao lar 2 educadores estavam reunidos com a Assessora da Direcção responsável pelos lares – discutiam sobre a sua organização e funcionamento. Um dos educadores saiu e chegou uma educadora que o substituiu e conversaram sobre o percurso e projecto de vida de um educando. Quando a Assessora saiu os educadores discutiram assuntos da vida do lar;</li> <li>Estavam presentes dois educadores no lar: um do género masculino e outro do género feminino;</li> <li>Puseram-se ao corrente das ocorrências partilhando informações sobre os educandos (percursos escolares e desvinculações). Os educadores conversaram sobre as actividades que iriam desenvolver no Verão e sobre os seus horários de trabalho (ajustes);</li> <li>Pareceu haver relações de cooperação e inter-ajuda; companheirismo; injustiça (face a outros educadores de outros lares); solidariedade;</li> <li>Após o jantar os educadores revezaram-se nas idas ao café com colegas de outros lares.</li> </ul>		
<b>Educandos-Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Um educando chegou e cumprimentou os educadores com beijos;</li> <li>Pelas 17h começaram a chegar ao lar a maioria dos educandos;</li> </ul>		



	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dois educadores tiveram uma discussão acessa com um educando, o qual argumentava muito. De seguida conversaram com um educando sobre o seu percurso escolar;</li> <li>A educadora estabeleceu contacto telefónico com família de um educando para falar sobre desvinculação;</li> <li>Os educadores conversaram sobre a escola com alguns educandos;</li> <li>Os educadores pareciam estabelecer com os educandos relações marcadas pelas seguintes características: cooperação e inter-ajuda; <i>stress</i>; injustiça; revolta; solidariedade; segurança; interesse; amizade e afecto; agressividade;</li> <li>A educadora ajudou a arrumar a cozinha aos educandos que tinham essa tarefa atribuída nesse dia; Perante os espaços educadores e educandos demonstraram desleixo e desvalorização;</li> <li>Os educadores e educandos pareciam aceitar bem a sua participação nas funções de colaboração na execução de tarefas domésticas.</li> </ul>						
<b>Outros Intervenientes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quando chegámos ao lar ainda estava uma senhora de apoio que ultimava as limpezas do lar.</li> </ul>						
<b>Aspectos Diversos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não houve aspectos de relevo a considerar.</li> </ul>						
	<table border="1"> <thead> <tr> <th><b>Dia de Observação</b></th> <th><b>Dia da Semana</b></th> <th><b>Duração da Observação</b></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>3.º</b></td> <td><b>4.ª feira</b></td> <td><b>7.00H</b></td> </tr> </tbody> </table>	<b>Dia de Observação</b>	<b>Dia da Semana</b>	<b>Duração da Observação</b>	<b>3.º</b>	<b>4.ª feira</b>	<b>7.00H</b>
<b>Dia de Observação</b>	<b>Dia da Semana</b>	<b>Duração da Observação</b>					
<b>3.º</b>	<b>4.ª feira</b>	<b>7.00H</b>					
<b>Educandos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Um educando preparou o jantar na cozinha;</li> <li>Dois educandos “chuchavam” frequentemente no dedo embora sejam adolescentes (15 anos);</li> <li>Ao lar vieram educandos de outros lares;</li> <li>Estava um educando com a sua namorada a ver televisão;</li> <li>Um educando, quando chegou da escola, tirou comida da cozinha e foi para a sala de computadores;</li> <li>Quando a maioria dos educandos chegou ao lar (18h) viram televisão e jogaram no computador e <i>playstation</i> – alguns dormiram – outros voltaram a sair para frequentarem actividades desportivas no Colégio, mas extra-curriculares;</li> <li>Depois de jantar alguns educandos foram jogar à bola no pátio porque é 4.ª feira (dia de actividade);</li> <li>Um educando reclamou, usando calão, por haver champô disseminado nas escadas;</li> <li>Entre educandos parecia haver amizade e afecto.</li> </ul>						
<b>Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não havia educadores no lar pelas 16.00h;</li> <li>Estavam presentes dois educadores no lar: um do género masculino e outro do género feminino;</li> <li>A educadora esteve muito tempo no gabinete dos educadores;</li> <li>A educadora e a estagiária puseram a mesa para o jantar sem ajuda dos educandos;</li> <li>Entre educadores parecia haver um ambiente de confiança; participação e inclusão e cooperação e inter-ajuda.</li> <li>As expressões orais e corporais dos educadores revelavam, com frequência, insatisfação.</li> </ul>						
<b>Educandos-Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A educadora chamou a atenção dos educandos sobre o uso constante de expressões em calão;</li> <li>O educador ajudou um educando do 1.º ciclo a fazer os TPC<sup>60</sup>; o educando resistiu e não quis fazer mas o educador insistiu e o educando fê-los;</li> <li>O facto da <i>internet</i> estar exclusivamente instalada no gabinete dos educadores levava a que os educandos frequentassem continuamente aquele espaço exíguo</li> </ul>						

<sup>60</sup> TPC – Trabalhos para casa (escolares).

	<p>sós ou em grupo;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre educadores e educandos as relações eram pautadas pela confiança; cooperação e inter-ajuda; <i>stress</i>; interesse; amizade e afecto; responsabilidade e apoio.</li> </ul>						
<b>Outros Intervenientes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando chegámos estava ainda a senhora de apoio a terminar as suas tarefas;</li> <li>• Pelas 18H chegou uma estagiária do curso de Educação Social.</li> </ul>						
<b>Aspectos Diversos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pelo chão do lar havia mochilas escolares sem arrumação;</li> <li>• A educadora, durante a tarde, foi comprar roupa para 5 jovens – à noite marcou a roupa com os números que estão atribuídos às crianças/jovens;</li> <li>• Com os espaços do lar os educandos revelavam uma relação de desvalorização;</li> <li>• Os educadores e educandos pareciam aceitar bem e participavam nas suas funções de colaboração na execução de tarefas domésticas.</li> </ul>						
	<table border="1"> <thead> <tr> <th><b>Dia de Observação</b></th> <th><b>Dia da Semana</b></th> <th><b>Duração da Observação</b></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>4.º</b></td> <td><b>5.ª feira</b></td> <td><b>5.30H</b></td> </tr> </tbody> </table>	<b>Dia de Observação</b>	<b>Dia da Semana</b>	<b>Duração da Observação</b>	<b>4.º</b>	<b>5.ª feira</b>	<b>5.30H</b>
<b>Dia de Observação</b>	<b>Dia da Semana</b>	<b>Duração da Observação</b>					
<b>4.º</b>	<b>5.ª feira</b>	<b>5.30H</b>					
<b>Educandos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre os educandos pareceram visíveis alguma valorização e reconhecimento, interesse, amizade e afecto e responsabilidade e apoio;</li> <li>• A expressão oral e corporal dos educandos pareceu revelar simpatia e cordialidade; uso de calão.</li> </ul>						
<b>Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estavam presentes dois educadores no lar: um do género masculino e outro do género feminino;</li> <li>• A expressão oral e corporal dos educadores pareceu revelar simpatia e cordialidade;</li> <li>• Entre educadores parecia haver um ambiente de confiança, cooperação e inter-ajuda, valorização e reconhecimento, solidariedade e amizade e afecto;</li> <li>• Por não haver espaço para todos na mesa da sala de refeições (espaço muito pequeno e apertado) os educadores comeram numa mesa à parte junto à cozinha (depois dos educandos);</li> <li>• Pelas 18.00H o educador lembrou-se que não tinha ido buscar um educando que frequentava uma escola de 1.º ciclo no exterior pelas 16.30H – fê-lo no seu carro próprio pelas 18.00h;</li> <li>• A relação que os educadores estabeleciam com os espaços pareceu ser de desleixo.</li> </ul>						
<b>Educandos-Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os educadores pareciam ter em relação aos educandos e vice-versa, confiança, cooperação e inter-ajuda, aceitação, valorização e reconhecimento, solidariedade, interesse, amizade e afecto, responsabilidade e apoio;</li> <li>• A educadora pôs a mesa e ajudou um educando mais novo a responder a um inquérito;</li> <li>• Após o jantar um dos educandos mais velhos foi ao café com os educadores;</li> <li>• O educador deu conselhos aos educandos sobre percursos escolares;</li> <li>• Em relação às faltas que davam às aulas era descontado um montante na semana que recebiam no lar. Um educando discutiu com o educador sobre o que considerava injusto: receber pouco ou nenhum dinheiro de semana por se ter faltado às aulas.</li> </ul>						
<b>Outros Intervenientes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A estagiária de educação social estava a colaborar no lar;</li> <li>• Pelas 19.25h (durante o jantar) a TSS chegou ao lar e foi falar em privado com um educando – depois veio à mesa combinar com os educadores aspectos sobre aquisição de livros escolares para o educando (exames 12.º ano).</li> </ul>						
<b>Aspectos Diversos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na generalidade, educadores e educandos do lar eram pouco hospitaleiros – fechados sobre si;</li> <li>• A namorada do educando era presença diária e constante no lar fazendo neste a refeição do jantar;</li> <li>• A hora de estudo não foi cumprida.</li> </ul>						

	<b>Dia de Observação</b>	<b>Dia da Semana</b>	<b>Duração da Observação</b>
	<b>5.º</b>	<b>6.ª feira</b>	<b>1.30H</b>
<b>Educandos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alguns tomaram primeiro o pequeno-almoço e depois tomaram banho, outros vice-versa;</li> <li>• Ao pequeno-almoço serviram-se sozinhos (comeram cereais e beberam leite);</li> <li>• Alguns viram televisão antes de saírem para as aulas.</li> </ul>		
<b>Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estava presente um educador do género masculino;</li> <li>• O educador assumiu que não tinha paciência para os acordar com “miminhos” e que preferia fazê-lo “à tropa”.</li> </ul>		
<b>Educandos-Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pelas 7.00H o educador começou os “acordares” – inicialmente foi ao primeiro andar – voltou aos quartos e insistiu com os educandos, interessando-se por eles;</li> <li>• O educador falou com um educando sobre a sua enurese nocturna e as atitudes de higiene que deveria ter;</li> <li>• Um educando saiu do lar mas antes despediu-se do educador – o educador valorizou-o e deu-lhe força;</li> <li>• O educador voltou repetidamente aos quartos e insistiu para que os alunos se levantassem – alguns educandos tiveram dificuldade em acordar;</li> <li>• Durante o pequeno-almoço o educador foi falando com eles sobre o dia de escola e obrigações a cumprirem – o educador responsabilizou-os falando sempre muito alto;</li> <li>• O educador continuou a acordar os que ainda não tinham acordado;</li> <li>• O educador era muito directivo nas suas relações interpessoais com os educandos.</li> </ul>		
<b>Outros Intervenientes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para além de educandos e educadores não houve outros intervenientes.</li> </ul>		
<b>Aspectos Diversos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durante os acordares ouviu-se musica alta (<i>rap</i>);</li> <li>• O educador disse-nos que gostava muito de trabalhar com os educandos o tema da interculturalidade e que tinha alguns projectos nesse sentido.</li> </ul>		
	<b>Dia de Observação</b>	<b>Dia da Semana</b>	<b>Duração da Observação</b>
	<b>6.º</b>	<b>Sábado</b>	<b>5.30H</b>
<b>Educandos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levantaram-se, cada um a seu tempo, e tomaram o pequeno-almoço;</li> <li>• Estavam 12 educandos no lar – 3 foram passar o fim-de-semana a casa;</li> <li>• Inscreveram-se com o educador para as tarefas domésticas de fim-de-semana – o educador responsabilizou-os quanto às tarefas domésticas – o educador valorizou-os;</li> <li>• Perto das 13H alguns começaram a preparar o almoço;</li> <li>• Mostraram alguma relutância em relação à execução das tarefas domésticas que lhes estavam atribuídas;</li> <li>• Um educando almoçou antes dos outros;</li> <li>• Ao almoço os falaram sobre futebol;</li> <li>• Ao almoço alguns tinham boné enquanto almoçavam;</li> <li>• Conforme iam terminando o almoço levantavam-se da mesa não partilhando ideias ou conversas para além do futebol;</li> <li>• Um educando usou a <i>internet</i> no gabinete dos educadores para troca de mensagens com colegas;</li> <li>• Pareceu-nos haver cooperação e inter-ajuda;</li> <li>• Faziam uso de alguma agressão verbal;</li> <li>• alguns estudaram, outros viam televisão e outros faziam tarefas de limpeza, enquanto outros jogavam no computador e na <i>playstation</i>.</li> </ul>		
<b>Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estava presente um educador do género masculino;</li> <li>• O educador usava o livro de ocorrências para comunicar com os colegas;</li> <li>• Entre educadores pareceu-nos haver cooperação e inter-ajuda;</li> </ul>		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Após o almoço os educadores dos diferentes lares contactaram telefonicamente entre si e vão tomar café juntos fora do colégio deixando as crianças/jovens sós por, aproximadamente, quinze minutos;</li> <li>• O educador usava expressões de calão;</li> <li>• Ambiente muito masculinizado.</li> </ul>
<b>Educandos-Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O educador prestou apoio a um educando no uso da <i>internet</i>;</li> <li>• Um dos educandos responsáveis por preparar o almoço ausentou-se a meio para ir usar o computador e o educador chamou-o à atenção sobre as suas responsabilidades;</li> <li>• Pelas 10.30H, 1 educando estava a jogar futebol – quando chegou ao lar o educador preocupou-se com a sua roupa;</li> <li>• Um educando algo imaturo pretendeu sair para se encontrar com um amigo no exterior mas o educador não autorizou;</li> <li>• Entre educadores e educandos pareceu-nos haver relações de confiança; paz; cooperação e inter-ajuda; tranquilidade; companheirismo; valorização e reconhecimento; solidariedade; interesse e compreensão e assertividade;</li> <li>• As relações humanas eram, na generalidade, pacíficas.</li> </ul>
<b>Outros Intervenientes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O lar ficara havia poucos dias sem monitor o que angustiava os educandos.</li> </ul>
<b>Aspectos Diversos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O educador referiu-nos que a maioria dos educandos não gostava de sair ao fim de semana e que apenas queriam usar o computador;</li> <li>• O educador referiu-nos que os educandos actualmente não valorizavam o que tinham e desperdiçavam muito das coisas que lhes eram dadas porque tudo vinha do armazém do colégio e não tinham a noção do custo das coisas;</li> <li>• Durante a manhã a música em volume alto, vinda dos quartos, era uma constante.</li> </ul>

**Quadro 14**

**Anexo 30:**  
**Observações realizadas no Lar Amarelo**

O quadro 15 refere-se às observações efectuadas no Lar Amarelo.

<b>Lar</b>	<b>Dia de Observação</b>	<b>Dia da Semana</b>	<b>Duração da Observação</b>
<b>Amarelo</b>	<b>1.º</b>	<b>5.ª feira</b>	<b>5.00H</b>
<b>Educandos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pelas 16 horas ainda não tinham chegado ao lar;</li> <li>• Após o jantar 3 viram televisão (deitados nos sofás) enquanto um educando levantava a mesa;</li> <li>• Usavam expressões de calão e intimidavam-se entre si;</li> <li>• Após o jantar guardaram restos de comida para o cão do lar;</li> <li>• Um ex-educando visitou o lar;</li> <li>• Nas relações que estabeleciam entre si pareceu-nos haver <i>stress</i>; insegurança; revolta; afastamento; depreciação; agressividade;</li> <li>• Expressavam-se com agressões verbais; usavam calão e alcunhas;</li> <li>• Usavam muitas expressões de calão e alcunhas – “cigano”.</li> <li>• Em relação à execução das tarefas domésticas do lar havia muita relutância na execução de tarefas que eram repetidamente relembradas pelos educadores do que resultava uma “participação forçada”.</li> </ul>		
<b>Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estava presente um educador do género feminino, que nos recebeu;</li> <li>• Pareceu-nos haver cooperação e inter-ajuda;</li> <li>• Leu o livro de ocorrências e contactou telefonicamente com a equipa técnica;</li> <li>• Organizou trabalho e contactou pelo telefone com um colega partilhando a sua angústia profissional;</li> <li>• Expressava-se com simpatia e cordialidade.</li> </ul>		
<b>Educandos- Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Houve uma situação de conflito entre a educadora e um educando por este se negar a fazer as tarefas domésticas que lhe estavam atribuídas – o educando respondeu incorrectamente à educadora e saiu do lar;</li> <li>• Um educando queixou-se à educadora sobre um telemóvel que lhe furtaram no lar;</li> <li>• Um educando pediu autorização à educadora para usar a <i>internet</i> na sala de educadores mas esta não autorizou – o educando saiu por algum tempo;</li> <li>• Um educando pôs a mesa e a educadora deu-lhe indicações sobre como tratar da mesa e da arrumação;</li> <li>• Ao jantar estiveram presentes 4 educandos e a educadora – o ambiente era frio e não conversaram;</li> <li>• Um educando levantou-se da mesa praticamente sem comer e a educadora não insistiu – este educando recusou-se a lavar a louça;</li> <li>• Um educando insistiu em usar a <i>internet</i> contra a vontade e insistência da educadora;</li> <li>• Nas relações que os educandos estabeleciam com os educadores pareceu-nos haver confiança; interesse; cooperação; afastamento; <i>stress</i>; valorização; assertividade; insegurança; afecto; desleixo; aceitação;</li> <li>• Em relação aos espaços, os educadores e educandos relacionavam-se com os mesmos de uma forma desleixada e desvalorizada;</li> <li>• Os educandos e a educadora insistiram com o educando que se recusou a lavar a louça para este o fazer – este respondeu-lhes mal (grita). A educadora continuou a insistir mas não saiu do gabinete dos educadores, ameaçando que iria desligar a televisão;</li> <li>• A educadora saiu do gabinete e voltou a insistir com o educando para que este lavasse a loiça – este dirigiu-se à educadora com alguma agressividade e disse que não o faria;</li> <li>• Um educando queixou-se à educadora sobre um colega que o aborrecia;</li> <li>• Um educando comunicou à educadora que iria sair e fê-lo. O educando resistiu às</li> </ul>		

	<p>insistências da educadora quanto a lavar a louça – a educadora pediu ajuda ao monitor;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A educadora ponderou se mandaria o educando dormir para outro lar como forma de o castigar – o educando respondeu de forma arrogante à educadora porque esta estava no lar há pouco tempo (meses) – os educandos “jogavam” com ela – o educando fê-la irritar.</li> </ul>		
<b>Outros Intervenientes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No lar estava ainda uma senhora de apoio a terminar as suas tarefas;</li> <li>• A TSS passou pelo lar para conversar com a educadora;</li> <li>• A Assessora da Direcção para o internato estabeleceu contacto telefónico com a educadora;</li> <li>• O monitor, que chegou à hora de jantar, não estabeleceu relação com os educandos nem com a educadora;</li> <li>• O monitor estava no gabinete dos educadores a consultar a <i>internet</i> e não tomou posição em relação ao que se passava entre a educadora e o jovem.</li> </ul>		
<b>Aspectos Diversos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A educadora partilhou connosco a instabilidade vivida no lar dado que o mesmo iria ser encerrado em breve e os educandos iriam transitar para o lar azul. A educadora demonstrou insegurança.</li> <li>• A educadora telefonou para a família de um educando.</li> </ul>		
	<b>Dia de Observação</b>	<b>Dia da Semana</b>	<b>Duração da Observação</b>
	<b>2.º</b>	<b>6.ª feira</b>	<b>5.15H</b>
<b>Educandos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Um educando de um lar vizinho veio ao lar amarelo;</li> <li>• Um ex-educando visitou o lar;</li> <li>• Um educando chegou ao lar com a sua avó e sai deste com um “avio”;</li> <li>• Um educando dormia no sofá da sala de televisão;</li> <li>• Um educando resistiu em desligar-se da <i>internet</i> e outro educando resistiu em executar as tarefas domésticas;</li> <li>• À hora de jantar estavam 3 no lar – um deles não jantou porque estava adoentado – só 1 educando iria passar o fim-de-semana inteiro no lar porque 2 iriam no sábado para casa;</li> <li>• Um ex-educando veio ao lar buscar correspondência e um “avio”;</li> <li>• Na generalidade, demonstravam-se insatisfeitos com tudo e algo revoltados, o que poderia estar relacionado com a mudança, em breve, para o lar azul, embora não o verbalizassem.</li> </ul>		
<b>Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estava presente um educador do género feminino;</li> <li>• Confirmou por telefone a chegada a casa de um educando que fora de fim-de-semana;</li> <li>• Contactou com colegas de outro lar no sentido de dois irmãos (1 de cada lar) irem de fim-de-semana a casa;</li> <li>• Contactou uma família para vir visitar um educando ao lar;</li> <li>• Arrumou a cozinha após o jantar.</li> </ul>		
<b>Educandos-Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Um educando disse à educadora que não queria ir de fim-de-semana a casa depois de tudo estar organizado entre o lar e a família – o educando não quis falar com a mãe e quis ir para casa da avó.</li> <li>• Um educando chegou ao lar e a educadora falou com ele sobre um compromisso que não cumpriu.</li> <li>• A educadora procedeu a um sorteio das tarefas domésticas entre os educandos que estavam no lar.</li> <li>• Alguns educandos tratavam a educadora por “tu”.</li> <li>• Os educandos procuravam muito a sala de educadores para terem acesso à <i>internet</i> e insistiam em usá-la mesmo que isso não agradasse aos educadores.</li> <li>• Outro educando voltou a insistir com a educadora para usar a <i>internet</i> – era muito difícil gerir a entrada e estada dos educandos no espaço do gabinete dos</li> </ul>		

	educadores por este motivo – a educadora e o educando discutiram – o educando foi verbalmente agressivo com a educadora mas esta não cedeu e o educando não usou a <i>internet</i> .		
<b>Outros Intervenientes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A educadora falou por telefone com a Assessora da Direcção para o internato sobre aspectos da organização do lar.</li> </ul>		
<b>Aspectos Diversos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não houve aspectos de relevo a considerar.</li> </ul>		
	<b>Dia de Observação</b>	<b>Dia da Semana</b>	<b>Duração da Observação</b>
	<b>3.º</b>	<b>Sábado</b>	<b>6.00H</b>
<b>Educandos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estavam dois educandos no lar – um dormia porque estava adoentado – à tarde um educando iria para casa.</li> </ul>		
<b>Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estava presente um educador do género feminino;</li> <li>Estava no lar só quase a “cumprir horário” porque só tinha um educando que iria participar numa actividade no exterior com educandos de outros lares;</li> <li>Organizou trabalho pelo telefone com colegas que estavam fora de serviço.</li> <li>Após o almoço ficou só no lar e organizou algum trabalho burocrático.</li> </ul>		
<b>Educandos-Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Um educando de outro lar veio pedir uns sapatos emprestados – a educadora ajudou-o;</li> <li>A educadora deu um medicamento ao educando que estava adoentado e disse-lhe que iria marcar uma consulta médica – a educadora ajudou-o a organizar o “avio” para levar para casa;</li> <li>Almoçaram dois educandos e a educadora.</li> <li>Após o almoço a educadora ajudou os educandos a lavar a loiça.</li> </ul>		
<b>Outros Intervenientes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Para além de educandos e da educadora não houve outros intervenientes.</li> </ul>		
<b>Aspectos Diversos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A educadora partilhou connosco a sensação que tinha de que um dos educandos era marginalizado na escola por ser acusado, injustamente, de consumir álcool.</li> </ul>		
	• <b>Dia de Observação</b>	• <b>Dia da Semana</b>	• <b>Duração da Observação</b>
	• <b>4.º</b>	• <b>3.ª feira</b>	• <b>5.30H</b>
<b>Educandos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pelas 16.30h estavam 2 no lar;</li> <li>Os que foram chegando viram na televisão uma série juvenil;</li> <li>Um ex-educando, que era visita assídua ao lar, veio perguntar pelo cão;</li> <li>Dois foram jogar futebol para o pátio do colégio;</li> <li>Usavam alcunhas entre si: “loirinha”; “frota”;</li> <li>Um ex-educando passou algumas horas no lar à conversa e disse sentir-se identificado com o espaço embora partilhasse que o ambiente na actualidade era pior do que no seu tempo de acolhimento. O ex-educando era o que mais se preocupava com o cão;</li> <li>Após o jantar alguns deitaram-se nos sofás, na sala de televisão, e taparam-se com as cobertas dos sofás;</li> <li>Brincaram no sofá e “mediram forças”;</li> <li>Na distração do educador, brincaram com uma bola na sala de televisão, o que era contra as regras do lar.</li> </ul>		
<b>Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estava presente um educador do género masculino;</li> <li>Teve muita dificuldade em arranjar alguém disponível para acompanhar, no dia seguinte, o educando que iria visitar o IRS – combinou que o educando iria acompanhado por um monitor de outro lar;</li> <li>Pelas 19h começou a organizar o jantar;</li> <li>Usava algumas expressões de calão;</li> <li>Ajustou tarefas domésticas na escala de distribuição que estava mal feita.</li> </ul>		
<b>Educandos-</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O educador conversou com um educando sobre uma actividade em que este iria</li> </ul>		



<b>Educadores</b>	<p>participar como prémio por ter tido poucas faltas na escola;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Um educando falou sobre o seu dia com o educador – o educador perguntou-lhe como correu o dia e interessa-se pelas faltas às aulas;</li> <li>• Os educandos chegaram ao lar e cumprimentaram o educador;</li> <li>• Os educandos pediram ao educador para saírem e o educador pediu-lhes para não se demorarem;</li> <li>• Um educando falou com o educador sobre uma justificação de faltas de que precisava para apresentar na escola;</li> <li>• Um educando mostrou-se disponível perante o educador – se o educador precisasse dele, estaria na sala;</li> <li>• Um educando chegou ao lar e falou com o educador sobre o ajuste das suas tarefas domésticas;</li> <li>• Um educando falou com o educador sobre o seu cabelo – revelou-se o educador como referência modular;</li> <li>• Notaram-se cumplicidades relacionais entre o educador e os educandos;</li> <li>• Um educando disse ao educador que ia ao lar ao lado (verde);</li> <li>• O educador explicou a um educando os diferentes tipos de cartas de condução;</li> <li>• O educador preocupou-se com as capacidades visuais de um educando;</li> <li>• Ao jantar alguns educandos falaram sobre alimentação e crescimento. O educador participou na conversa e tirou-lhes dúvidas e deu-lhes conselhos;</li> <li>• Após o jantar alguns educandos perguntaram ao educador se podiam sair para jogarem à bola;</li> <li>• Dois educandos agrediram-se com alguma violência e o educador interveio zangando-se com um deles. Aos seus gritos o educando respondeu com gritos;</li> <li>• O educador ajudou os educandos a limpar o exterior do computador;</li> <li>• Um educando queixou-se dos educadores não irem às reuniões com o seu director de turma e que não gostavam dele;</li> <li>• O educador confirmou, por telefone, a chegada a casa de um educando que fora de fim-de-semana;</li> <li>• O educador retirou uma bola a educandos que brincavam na sala de televisão;</li> <li>• Jantaram 6 educandos depois do educador os chamar para o jantar repetidas vezes.</li> </ul>
<b>Outros Intervenientes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pelas 17H a senhora de apoio saiu do lar;</li> <li>• A TSS veio ao lar para combinar com o educador a visita de um educando ao IRS;</li> <li>• A TSS voltou mais tarde ao lar e jantou. Foi tratada pelos educandos com algum “desprezo” e “gozo” embora se esforçasse por interagir com os educandos;</li> <li>• A TSS pôs-se a par com o educador sobre questões referentes a alguns educandos em particular.</li> </ul>
<b>Aspectos Diversos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos estavam contentes porque o cão foi encontrado e voltou ao lar pela mão de uma “vizinha” do colégio;</li> <li>• O educador telefonou para a PSP<sup>61</sup> porque o cão já voltou ao lar e tinham participado o seu desaparecimento;</li> <li>• O educador partilhou connosco a sua opinião sobre o mau funcionamento do trabalho em conjunto da equipa educativa porque os educadores criavam conflitos desnecessários com os educandos;</li> <li>• Havia alguma “desvalorização” dos espaços do lar talvez justificada porque a mudança estivesse para breve;</li> <li>• O educador confidenciou-nos que iriam mudar de lar (para o azul) no fim-de-semana seguinte e revelou algumas dúvidas quanto ao seu futuro profissional;</li> <li>• Sempre que se ouvia tocar a campainha da porta cabia aos educandos ir abrir.</li> </ul>

<sup>61</sup> PSP – Polícia de Segurança Pública.

	<b>Dia de Observação</b>	<b>Dia da Semana</b>	<b>Duração da Observação</b>
	<b>5.º</b>	<b>4.ª feira</b>	<b>4.00H</b>
<b>Educandos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No lar estavam 5, os restantes estavam envolvidos em actividades;</li> <li>Os que estavam no lar viam televisão;</li> <li>Um educando chegou ao lar e cumprimentou todos os presentes com “boa tarde” o que é raro nos lares, e voltou a sair para ir para sua casa;</li> <li>Alguns trauteavam músicas de uma série juvenil que era transmitida na televisão;</li> <li>Jantaram 6 – o 7.º jantou mais tarde. Jantaram 3 a 3 em lugares fixos e mesas separadas;</li> <li>falaram entre si sobre drogas e os seus efeitos;</li> <li>Um educando mexeu na comida com as mãos e os outros educandos foram implacáveis com ele, repreenderam-no dizendo-lhe repetidas vezes: “porco, vens das barracas!!!”;</li> <li>Enquanto um educando fez a sua tarefa doméstica (levantar a mesa) os outros correram para o sofá para ver televisão;</li> <li>Alguns estudaram, por iniciativa própria, havendo algum desinvestimento do educador, talvez devido à mudança de lar estar para breve e por ser 4.ª feira (dia livre).</li> </ul>		
<b>Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estava presente um educador do género masculino;</li> <li>Pelo telefone, organizou aspectos da mudança de lar e revelou instabilidade quanto ao seu futuro profissional;</li> <li>Serviu os educandos durante o jantar.</li> </ul>		
<b>Educandos-Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O educador conversou com um educando sobre um furto feito a outro educando e concluíram que não sabiam quem o fizera;</li> <li>Mais tarde, o educador voltou a abordar o assunto dos furtos com outro educando;</li> <li>O educador fomentou a autonomia de um educando no sentido deste tratar sozinho de assuntos relacionados com a catequese que frequentava;</li> <li>O educador assistiu com os educandos a uma série juvenil na televisão antes de jantar;</li> <li>Os educandos conversaram com o educador sobre o final da novela que haviam visto em conjunto;</li> <li>O educador jantou na mesa com os “mais problemáticos” e instáveis;</li> <li>Os educandos pediram autorização ao educador para se levantarem da mesa;</li> <li>Notou-se alguma aproximação nas relações educador-educandos.</li> </ul>		
<b>Outros Intervenientes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A TSS chegou ao lar e programou uma visita domiciliária com o educador;</li> <li>Os educandos reagiram mal à presença da TSS, principalmente quando esta chamou a atenção de um educando para não pôr a faca na boca;</li> <li>A Assessora da Direcção para o Internato telefonou para o lar para falar com o educador sobre a mudança de lar e a forma de abordar o assunto com os educandos para os quais ainda o assunto era um pouco “tabu”.</li> </ul>		
<b>Aspectos Diversos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os educandos demonstraram ter um quotidiano algo “ocioso”.</li> </ul>		
	<b>Dia de Observação</b>	<b>Dia da Semana</b>	<b>Duração da Observação</b>
	<b>6.º</b>	<b>5.ª feira</b>	<b>1.45H</b>
<b>Educandos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A maioria dos educandos acordou com boa disposição e pareceu ter uma boa relação com a educadora;</li> <li>Um educando do lar verde veio ao lar amarelo pedir umas calças de desporto emprestadas;</li> <li>Pelas 7.15h um saiu do lar para as aulas sem tomar o pequeno-almoço e sem material escolar;</li> <li>Um fez as tarefas inerentes ao pequeno-almoço;</li> </ul>		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alguns “fizeram tempo” no lar até serem 8.30h e irem para as aulas no colégio;</li> <li>• Pelas 8.30h saíram todos do lar.</li> </ul>
<b>Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estava presente um educador do género feminino;</li> <li>• A educadora desceu das camaratas e tomou o pequeno-almoço.</li> </ul>
<b>Educandos-Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pelas 7h a educadora iniciou os “acordares” – foi ter com cada um dos educandos e disse-lhes “bom dia” – foi ao 1.º e 2.º andares várias vezes repetir os “acordares” – após os despertares os educandos fazem a sua higiene pessoal;</li> <li>• Um educando tinha uma relação próxima com a educadora e conversaram sobre “depilação” para jogar futebol – verificou-se relação de confiança;</li> <li>• No 1.º andar um educando teve enurese e a educadora disse-lhe como limpar a cama – o educando preencheu um “mapa chuva/sol” embora tivesse 18 anos.</li> <li>• Na relação com os educandos a educadora era próxima e afectuosa – chamou a atenção sobre a arrumação dos “quartos” nas camaratas;</li> <li>• Alguns educandos prepararam o pequeno-almoço e comeram – dois educandos quiseram comer cereais ao pequeno-almoço mas a educadora não deixou porque era dia de comer pão;</li> <li>• A educadora e um educando conversaram sobre o uso de um aparelho para correcção dos dentes;</li> <li>• Quando os educandos deixaram o lar para irem para a escola no exterior a educadora deu-lhes módulos para transportes públicos;</li> <li>• A educadora não fez um acompanhamento directo ao pequeno-almoço que foi sendo “livre” – enquanto isso ficou no gabinete dos educadores;</li> <li>• Um dos educandos tentou levar consigo dois pacotes de sumo mas a educadora não lhe deu autorização embora o educando a tentasse manipular;</li> <li>• A educadora disse a um educando que não podia ir no fim-de-semana a casa (por causa da mudança de lar), mas não lhe disse o motivo pois este ser-lhes-á transmitido nessa mesma tarde.</li> </ul>
<b>Outros Intervenientes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para além de educandos e da educadora não houve outros intervenientes.</li> </ul>
<b>Aspectos Diversos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Começou-se a ouvir música em volume alto, logo após a educadora ter acordado os jovens;</li> <li>• Verificámos que estava roupa dos educandos espalhada pelo chão; estava tudo muito desarrumado.</li> </ul>

**Quadro 15**

**Anexo 31:**  
**Observações realizadas no Lar Vermelho**

O quadro 16 refere-se às observações efectuadas no Lar Vermelho.

<b>Lar</b>	<b>Dia de Observação</b>	<b>Dia da Semana</b>	<b>Duração da Observação</b>
<b>Vermelho</b>	<b>1.º</b>	<b>2.ª feira</b>	<b>5.00H</b>
<b>Educandos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No lar coabitavam vários irmãos;</li> <li>• Os educandos mantinham interacções positivas e simpáticas.</li> <li>• Uma educanda adolescente “chuchava” no dedo;</li> <li>• Uma educanda pôs a mesa para o jantar.</li> <li>• Enquanto jantavam, a maioria, já tinha o pijama vestido;</li> <li>• Conversaram, durante o jantar, com calma e assertividade.</li> <li>• Após o jantar tiveram 45 minutos “livres” antes da hora de estudo: viram televisão; jogaram à bola; descansaram; etc.;</li> <li>• Uma educanda que demonstrou um comportamento disruptivo foi levada para o quarto pelo educador – mais tarde voltou à sala muito mais calma;</li> <li>• As relações pareceram ser pautadas por: confiança; interesse; cooperação e interajuda; participação e inclusão; algum <i>stress</i>; valorização e reconhecimento; companheirismo; compreensão e assertividade; segurança; amizade e afecto; aceitação e paz;</li> <li>• Expressavam-se oral e corporalmente com simpatia e cordialidade e satisfação, demonstrando assertividade.</li> <li>• No que se referia à execução de tarefas do lar, pareceu haver aceitação da distribuição e desempenho das tarefas e satisfação na execução.</li> </ul>		
<b>Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estavam presentes um educador do género masculino e dois educadores do género feminino, uma delas transitoriamente a desempenhar funções neste equipamento;</li> <li>• Puseram-se ao corrente sobre o serviço do lar cooperando uns com os outros;</li> <li>• Uma das educadoras contactou com a mãe de um educando;</li> <li>• Após o jantar uma das educadoras partilhou informações com os colegas (2) sobre uma consulta médica em que estivera presente com uma educanda e conversaram sobre a forma de promoverem a autonomia da educanda passando esta a ir ao médico sozinha;</li> <li>• Não passaram muito tempo no seu gabinete, acompanhando os educandos no amplo espaço do lar;</li> <li>• As relações pareceram ser pautadas por: confiança; interesse; cooperação e interajuda; participação e inclusão; algum <i>stress</i>; valorização e reconhecimento; companheirismo; compreensão e assertividade; segurança; amizade e afecto; aceitação e paz;</li> <li>• Expressavam-se oral e corporalmente com simpatia e cordialidade e satisfação, demonstrando assertividade.</li> </ul>		
<b>Educandos-Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre educadores e educandos as relações pareceram ser modeladas por: confiança; interesse; cooperação e interajuda; inclusão; algum <i>stress</i>; valorização e reconhecimento; solidariedade; amizade e afecto; responsabilidade e apoio; aceitação e paz;</li> <li>• Em relação aos espaços do lar educandos e educadores demonstraram preservação e sentido de pertença;</li> <li>• Os educandos chegaram da escola e foram tomando banho orientados pelo educador;</li> <li>• Quando chegou a educadora, esta ajudou-os a dividirem a roupa pessoal que viera da lavandaria;</li> <li>• Quase à hora do jantar um educando pediu dinheiro ao educador para comprar gel mas o educador não lhe deu por não ser dia de receber dinheiro;</li> <li>• O ambiente no lar era calmo e tanto educadores como educandos falavam baixo,</li> </ul>		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>demonstrando respeito uns pelos outros;</li> <li>Os educandos jantaram em lugares fixos e começaram a comer após o educador ter dado ordem;</li> <li>À hora do jantar o educador deu medicação a uma educanda;</li> <li>Um educando queixou-se aos educadores de ter sido furtado no lar e disse que também iria começar a furtar;</li> <li>Após o jantar o educador ajudou os educandos a levantarem a mesa;</li> <li>Após o jantar o educador foi um pouco ao jardim do lar acompanhar os educandos que jogavam à bola.</li> </ul>		
<b>Outros Intervenientes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O monitor serviu-se do computador na sala dos educadores para fazer um trabalho pessoal;</li> <li>O monitor aconselhou alguns educandos que viam televisão a desviarem-se do ecrã porque “faz mal à vista”;</li> <li>Notou-se proximidade do monitor com os educandos e com o educador;</li> <li>A psicóloga da equipa técnica veio ao lar combinar vários aspectos com a educadora.</li> </ul>		
<b>Aspectos Diversos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O Jornal “Interno”, produzido pelos lares, do Colégio chegou ao lar vermelho e foi visto por muitos educandos.</li> </ul>		
	<b>Dia de Observação</b>	<b>Dia da Semana</b>	<b>Duração da Observação</b>
	<b>2.º</b>	<b>3.ª feira</b>	<b>4.45H</b>
<b>Educandos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Perante a situação de disrupção mantiveram-se à parte, não intervindo, mas visivelmente desagradados com um ambiente “pesado”;</li> <li>Alguns queixaram-se de não poderem ir à rua devido ao comportamento da colega;</li> <li>Antes do jantar muitos assistiram à novela;</li> <li>Antes de jantarem 2 educandas pediram autorização ao educador para irem para o campo sintético do Colégio jogarem futebol – o educador autorizou-os mas marcou-lhes a hora para regressarem ao lar;</li> <li>Começaram a jantar sem os educadores estarem presentes, orientados por uma aluna mais velha “líder”, enquanto os educadores estavam a acompanhar a referida educanda;</li> <li>Enquanto estiveram à mesa de refeições, sem a presença dos educadores, criticaram severamente e revelaram-se muito aborrecidos com o comportamento da colega;</li> <li>Após o jantar muitos viram um jogo de futebol na televisão, enquanto outros estudaram ou usaram o computador;</li> <li>Após o jantar uma educanda arrumou a cozinha e a sala de refeições;</li> <li>À hora do estudo os mais novos juntaram-se na grande mesa na sala de refeições no r/c – os mais velhos reuniram-se no 1.º andar numa sala de estudo com computador e estantes com livros e outros materiais escolares – de uma sala para a outra era possível ter um rápido acesso e estabelecer contacto visual;</li> <li>Após o estudo puseram a mesa para a ceia;</li> <li>a maior parte das vezes, que saiam do lar avisavam os educadores.</li> </ul>		
<b>Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estavam presentes um educador do género feminino e outro do género masculino;</li> <li>Uma educadora de outro lar veio ao lar vermelho pedir sapatos emprestados para um educando do seu lar.</li> </ul>		
<b>Educandos-Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Antes de jantar, uma educanda identificada pelo educador como tendo uma estrutura de personalidade do tipo <i>border-line</i>, teve um comportamento muito disruptivo e agressivo tendo sido contida fisicamente pelo educador enquanto falava com ela e a acalmava;</li> <li>A educanda manteve a crise disruptiva durante aproximadamente 2h, debatendo-se e agredindo fisicamente o educador, no interior do lar junto à porta pela qual</li> </ul>		

	<p>queria sair;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Depois de muito tempo de contenção física o educador levou a educanda ao colo para o seu quarto – não havendo melhoras da educanda;</li> <li>• Por vezes, os educandos mais velhos pediam autorização aos educadores para usar a <i>internet</i> que estava instalada apenas no gabinete dos educadores, o que lhes era concedido.</li> </ul>		
<b>Outros Intervenientes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A educadora telefonou para a Assessora da Direcção que chegou depois ao lar acompanhada pela psicóloga da equipa técnica;</li> <li>• A Assessora e a Psicóloga acalmaram a educanda;</li> <li>• No decorrer do jantar a Assessora falou com os educandos à mesa do jantar no sentido de ajudarem e compreenderem a colega, alguns não aceitaram mas não refilearam em presença da Assessora;</li> <li>• A Assessora exigiu à “líder” do grupo atitudes activas positivas em relação a este tipo de assuntos pelo que a educanda chorou muito dizendo que não tinha nada para dizer sobre os acontecimentos;</li> <li>• Após o jantar a Assessora e a Psicóloga trouxeram a educanda, agora calma, à presença dos colegas e levaram-na a pedir desculpa a estes e aos educadores, ao mesmo tempo que todos lhe transmitiram que estavam tristes e que não gostaram dos comportamentos manifestados;</li> <li>• Os educadores, a assessora e a psicóloga reuniram-se em privado para conversarem sobre os acontecimentos de disrupção – final de dia atípico.</li> </ul>		
<b>Aspectos Diversos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A educadora partilhou connosco que estes comportamentos de disrupção por parte desta educanda têm sido frequentes e que lhe causavam preocupação – revelou que o apoio médico por parte da CPL tem sido demorado.</li> <li>• As mochilas da escola foram arrumadas no <i>hall</i> de entrada do lar.</li> </ul>		
	<b>Dia de Observação</b>	<b>Dia da Semana</b>	<b>Duração da Observação</b>
	<b>3.º</b>	<b>4.ª feira</b>	<b>4.30H</b>
<b>Educandos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ao chegarem ao lar, vindos da escola, cumpriram rotinas: tomaram banho e vestiram os pijamas, andando pelos espaços do lar e vendo televisão ou jogando à bola no jardim do lar até à hora de jantar;</li> <li>• Uma educanda das mais velhas saiu do lar para ir a uma consulta de dentista – levou módulos de transporte público que lhe foram dados pelo educador;</li> <li>• Após o jantar algumas educandas saem para irem ensaiar as danças num outro lar (amarelo, agora já desactivado) para a festa do dia seguinte;</li> <li>• Após o jantar 4 educandas fizeram a tarefa relacionada com a limpeza e arrumação da sala de refeições e da cozinha;</li> <li>• As 2 educandas que não haviam jantado voltaram do exterior e jantaram sozinhas numa pequena mesa junto à cozinha;</li> <li>• Pela 20h todos os educandos se juntaram para fazerem a hora de estudo.</li> </ul>		
<b>Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estavam presentes no lar um educador do género feminino e outro do género masculino;</li> <li>• A educadora telefonou ao pai de duas educandas para lhe dizer que as filhas não podiam passar o fim-de-semana com ele mas que ele podia vir ao lar para passear com elas;</li> <li>• A educadora saiu do lar para ir ao café.</li> </ul>		
<b>Educandos-Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Um educando usou a <i>internet</i> no gabinete dos educadores;</li> <li>• Os educadores pediram para que o educando deixasse o espaço para partilharem informações entre si;</li> <li>• Antes do jantar a educadora ajudou uma educanda a fazer a depilação – cumplicidade e apoio;</li> <li>• Durante o jantar (2 educandos não jantaram) o educador pediu aos educandos para reflectirem e opinarem sobre os diferentes comportamentos que demonstravam conforme os educadores que estavam de serviço;</li> </ul>		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alguns educandos manifestaram-se dizendo que se portavam pior com quem lhes dava mais liberdade;</li> <li>• O educador lembrou os educandos que tinham que fazer todos uma hora de estudo, excepto os educandos que iam ensaiar danças para actuarem na festa de África organizada por um educador do lar verde, a acontecer no dia seguinte;</li> <li>• A educadora disse aos educandos que depois do jantar todos se sentariam no sofá da sala de televisão para que ela lhes distribuisse roupa (a roupa tem um número atribuído tal como os educandos);</li> <li>• Os educandos sentaram-se todos à volta da educadora e conversaram de forma calma e ordenada e a educadora esforçou-se para lhes tirar as dúvidas;</li> <li>• Após a entrega das roupas a educadora pediu aos educandos sugestões, por escrito, para actividades a desenvolverem nas férias de verão, e as colocarem numa caixa fechada para o efeito;</li> <li>• A educadora deu-lhes informações sobre a forma como iriam decorrer as férias – alguns educandos demonstraram-se indignados por irem para uma colónia de campo em instalações da CPL (Arrife);</li> <li>• Os educadores conversaram com a educanda que manteve comportamentos disruptivos sobre a hipótese de se arranjar uma “família amiga” que ficasse com ela aos fins-de-semana;</li> <li>• Os educadores e algumas educandas contactaram com uma educadora do lar que estava fora de serviço no sentido desta lhes enviar musicas via <i>internet</i> e tiveram <i>feedback</i> positivo.</li> </ul>		
<b>Outros Intervenientes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A psicóloga da equipa técnica veio ao lar antes do jantar conversar com os educadores sobre as estratégias a adoptar com a educanda que manteve comportamentos disruptivos no dia anterior (não se relacionou muito com os educandos embora mantivesse uma postura de simpatia) – movimentou-se livremente pelos espaços do lar;</li> <li>• Decidiram tentar uma incorporação desta no grupo de escuteiros ou numa “família amiga”;</li> <li>• Após o jantar a Assessora veio ao lar conversar com os educadores.</li> </ul>		
<b>Aspectos Diversos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As mochilas ficaram espalhadas pelo chão do <i>hall</i> do r/c durante toda a tarde até à hora de estudo.</li> </ul>		
	<b>Dia de Observação</b>	<b>Dia da Semana</b>	<b>Duração da Observação</b>
	<b>4.º</b>	<b>5.ª feira</b>	<b>4.30H</b>
<b>Educandos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os rapazes do lar vermelho também participaram, jogando, enquanto que as raparigas dançaram;</li> <li>• Quando chegaram ao lar tomaram banho e prepararam-se para sair para a festa;</li> <li>• Antes de saírem do lar deixaram, a mesa posta para o pequeno-almoço do dia seguinte.</li> </ul>		
<b>Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estavam presentes dois educadores do género feminino uma das quais transitoriamente neste lar;</li> <li>• Uma delas leu os registos no livro de ocorrências porque esteve alguns dias fora;</li> <li>• Conversaram sobre as estratégias de autonomia que iriam adoptar em relação a algumas educandas, por ex: irem tratar de documentação pessoal sozinhas;</li> <li>• Uma delas era visivelmente afectuosa e valorizava muito os educandos.</li> </ul>		
<b>Educandos-Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por vezes os educandos mais velhos eram responsabilizados pelos educadores no acompanhamento a educandos mais novos em saídas ao exterior;</li> <li>• Quando o grupo chegou, no piso sintético já faziam “aquecimento” os jogadores (educandos, educadores e monitores) equipados os “lusos” de preto e os africanos de branco;</li> <li>• Na assistência uma educadora chama repetidas vezes à atenção de uma educanda e de um educando adolescentes que se abraçam muito.</li> </ul>		
<b>Outros</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O monitor estava presente e acompanhou as actividades;</li> </ul>		



<b>Intervenientes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uma ex-estagiária esteve no lar para acompanhar os educandos à festa e entregou-lhes um quadro composto por fotografias, em situações diversas, de todos os educandos que haviam sido tiradas durante o estágio – o quadro foi colocado no <i>hall</i> do corredor do lar – todos ficaram muito sensibilizados com a atitude da ex-estagiária;</li> <li>• Os técnicos e os educadores (que não jogavam) ajudaram na distribuição de pequenas bandeiras de diferentes países a quem assistia ao jogo;</li> <li>• À chegada da Directora do Colégio e da Assessora para o Internato começou o jogo de futebol.</li> </ul>		
<b>Aspectos Diversos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tratou-se de um fim de tarde atípico: os 4 lares (azul; verde; vermelho; laranja), juntaram-se numa comemoração do dia de África, organizada por um educador do lar verde – tratou-se de um jogo de futebol entre africanos e “lusos” – participaram educandos, monitores e educadores dos equipamentos – seguido de um jantar convívio em que se comeu “cachupa”;</li> <li>• Pelas 18.30h todas as pessoas deixaram o lar para se dirigirem ao campo sintético do colégio onde iria decorrer o jogo de futebol. Pelo caminho pararam para tirarem fotografia de grupo.</li> <li>• Primeiro os “africanos” tiraram uma fotografia de grupo, depois foi a vez dos “lusos” – posteriormente as duas equipas tiram fotografias em conjunto;</li> <li>• Durante o jogo os espectadores estavam eufóricos e “puxavam” pela sua equipa;</li> <li>• Após o jogo todos os participantes e assistentes foram para o lar amarelo, na altura já desactivado, comer “cachupa”.</li> </ul>		
	<b>Dia de Observação</b>	<b>Dia da Semana</b>	<b>Duração da Observação</b>
	<b>5.º</b>	<b>6.ª feira</b>	<b>2.00H</b>
<b>Educandos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eram acordados pelas 6.30h – um deles acordou antes das 6.30h;</li> <li>• Os telemóveis pessoais eram guardados à noite pelos educadores e redistribuídos pela manhã;</li> <li>• Antes do pequeno-almoço todos aspiraram e arrumaram os quartos;</li> <li>• O quarto dos rapazes, de manhã, tinha mau cheiro;</li> <li>• À medida que se despacharam, após arrumarem os quartos, foram-se sentando na sala de televisão a fazerem compasso de espera antes do pequeno-almoço;</li> <li>• Pelas 7.05h todos os educandos se sentaram à mesa nos seus lugares fixos para tomarem o pequeno-almoço;</li> <li>• Pelas 8h alguns viram televisão, outros usaram o computador no 1.º andar, os mais velhos (enquanto esperavam para saírem para a escola);</li> <li>• Pelas 8.10h começaram a sair para a escola – a maioria para escolas no exterior – ainda ficaram no lar a educanda que tinha aulas no colégio;</li> <li>• Pelas 8.20h saíram os últimos educandos do lar.</li> </ul>		
<b>Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estava presente uma educadora do género feminino.</li> </ul>		
<b>Educandos-Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A educadora acordou-os: 1.º os rapazes no r/c; depois as raparigas no 1.º andar;</li> <li>• A educadora era afectuosa, tocou-lhes e insistiu nos “acordares” – alguns eram mais demorados que outros a levantarem-se;</li> <li>• A educadora administrou gotas oculares a dois educandos;</li> <li>• Antes do pequeno-almoço alguns educandos procuraram a educadora para que esta escrevesse nas cadernetas escolares informações para os professores;</li> <li>• Durante o pequeno-almoço a educadora demonstrou-se interessada pelas actividades em que haviam participado no dia anterior e responsabilizou-os em relação à roupa suja que não podia ser deixada nos quartos e quanto ao lixo que era preciso levar para fora do lar;</li> <li>• Após o pequeno-almoço, os educandos fizeram as tarefas respeitantes à cozinha e sala de refeições – uma educanda (a dos comportamentos disruptivos) recusou-se a executar as tarefas que lhe competiam e foi chamada à atenção pelas colegas e pela educadora – gerou-se um pequeno conflito e a educanda acabou por</li> </ul>		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>colaborar;</li> <li>A educadora curou feridas nos joelhos de um educando feitas no dia anterior no decorrer do jogo de futebol;</li> <li>Na azáfama da manhã a educadora foi alternando “ralhetes” com “valorizações” – chamadas de atenção com responsabilizações.</li> </ul>		
<b>Outros Intervenientes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Para além de educandos e da educadora não houve outros intervenientes.</li> </ul>		
<b>Aspectos Diversos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os acordares neste dia, em particular, foram mais difíceis devido à festa do dia anterior, por ter sido uma tarde atípica e por se terem deitado mais tarde;</li> <li>A mesa para o pequeno-almoço ficou preparada de véspera – ao pequeno-almoço havia leite em embalagens individuais, pão do dia e manteiga;</li> <li>A toalha da grande mesa da sala de refeições tinha como motivos “gansos”;</li> <li>Os banhos eram, por norma, tomados à tarde após o regresso das aulas – de manhã só a título excepcional.</li> </ul>		
	<b>Dia de Observação</b>	<b>Dia da Semana</b>	<b>Duração da Observação</b>
	<b>6.º</b>	<b>Sábado</b>	<b>*62</b>
<b>Educandos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nada a registar.</li> </ul>		
<b>Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nada a registar.</li> </ul>		
<b>Educandos-Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Neste dia não foi possível procedermos a observação directa porque os poucos educandos que ficaram no lar iriam à praia com o educador.</li> </ul>		
<b>Outros Intervenientes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nada a registar.</li> </ul>		
<b>Aspectos Diversos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nada a registar.</li> </ul>		

**Quadro 16**

<sup>62</sup> Não foi realizada observação porque, por estarem poucos educandos no lar vermelho, o educador informou que os levaria à praia onde passariam todo o dia.

**Anexo 32:**  
**Observações realizadas no Lar Laranja**

O quadro 17 refere-se às observações efectuadas no Lar Laranja.

<b>Lar</b>	<b>Dia de Observação</b>	<b>Dia da Semana</b>	<b>Duração da Observação</b>
<b>Laranja</b>	<b>1.º</b>	<b>2.ª feira</b>	<b>4.30H</b>
<b>Educandos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A partir das 16.30h começaram a chegar ao lar vindos das aulas;</li> <li>• Quando chegaram ao lar passaram pela cozinha e lancharam com a senhora de apoio – demonstraram muita proximidade com a senhora de apoio;</li> <li>• Tomaram banho no 1.º andar e depois viram televisão no r/c;</li> <li>• Um ex-educando do lar laranja, actualmente a residir no lar azul, veio de visita ao lar (tinha aqui uma irmã);</li> <li>• Um pôs a mesa para o jantar;</li> <li>• Ao jantar todos tinham pijama vestido excepto uma educanda – o ambiente é verdadeiramente familiar e muito agradável;</li> <li>• As relações pareceram pautar-se por: confiança; interesse; cooperação e interajuda; participação e inclusão; tranquilidade; companheirismo; amizade e afecto;</li> <li>• Notou-se boa disposição dos educandos e boa integração nas relações estabelecidas entre os pares.</li> </ul>		
<b>Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estava presente um educador do género feminino e um educador do género masculino;</li> <li>• As relações pareceram pautar-se por: confiança; interesse; cooperação e interajuda; participação e inclusão; tranquilidade; companheirismo; amizade e afecto;</li> <li>• O educador varreu o interior do lar;</li> <li>• O educador trabalhava com uma bata (único caso presenciado) que disse que usava há 16 anos.</li> </ul>		
<b>Educandos-Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O educador acompanhou uma educanda com <i>deficit</i> visual a uma consulta médica no exterior do Colégio;</li> <li>• Entre educadores e educandos as relações estabelecidas revelavam: confiança; interesse; participação; aceitação; apoio;</li> <li>• Oralmente e ao nível corporal educadores e educandos exprimiam-se com simpatia e satisfação;</li> <li>• Educadores e educandos mantinham com os diversos espaços do lar uma relação de preservação; de valorização e um sentimento de pertença;</li> <li>• Em relação à execução das tarefas do lar havia participação e aceitação de educadores e educandos na distribuição e desempenho;</li> <li>• Os educadores e o monitor serviram o jantar enquanto todos estavam sentados;</li> <li>• Devido ao seu regresso ao lar, em que já estivera, a educadora recebeu um ramo de flores dos educandos;</li> <li>• Após o jantar o educador ajudou os educandos a arrumar a cozinha;</li> <li>• Após o jantar os educandos viram televisão com a educadora;</li> <li>• Pelas 20.30h a educadora acompanhou o estudo e os TPC;</li> <li>• Uma educanda usou o computador no gabinete dos educadores;</li> <li>• Entre os educandos e os educadores e entre estes e o monitor notou-se uma aproximação positiva.</li> </ul>		
<b>Outros Intervenientes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O monitor mandou os educandos tomar banho e aparentou ter uma relação de assertividade com eles;</li> <li>• Após o jantar os educandos deram uma prenda de aniversário ao monitor e cantaram os parabéns.</li> </ul>		
<b>Aspectos Diversos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não houve aspectos de relevo a considerar.</li> </ul>		
	<b>Dia de Observação</b>	<b>Dia da Semana</b>	<b>Duração da Observação</b>
	<b>2.º</b>	<b>3.ª feira</b>	<b>4.30H</b>

<b>Educandos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No lar coabitavam vários irmãos;</li> <li>A relação inter-pares parecia harmoniosa;</li> <li>Antes do jantar alguns foram ao exterior do lar por poucos minutos para jogarem à bola;</li> <li>Depois de jantarem viram na televisão uma série juvenil;</li> <li>Uma educanda chegou mais tarde e jantou;</li> <li>Todos jantaram de pijama num ambiente muito familiar (falaram, brincaram, etc.);</li> <li>Alguns resistiram a estudar – o estudo foi feito na sala de refeições – a maioria dos educandos era bastante autónoma durante a hora de estudo “servindo-se” dos educadores como apoio circunstancial.</li> </ul>		
<b>Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estava presente um educador do género feminino e um educador do género masculino;</li> <li>A educadora que fizera o turno anterior pôs os colegas ao corrente do serviço;</li> <li>Um educador do lar verde veio ao lar laranja fazer uso do computador;</li> <li>O educador varreu o interior do lar;</li> <li>Após o jantar o educador arrumou a cozinha;</li> <li>Após o jantar o educador saiu do lar para ir ao café e a educadora e a estagiária acompanharam o “estudo”.</li> </ul>		
<b>Educandos-Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O educador mandou alguns educandos irem para a catequese;</li> <li>Os educadores incentivaram os educandos a participarem na escolha da roupa – a roupa interior era distribuída em sacos individuais;</li> <li>A educadora mandou os educandos tomar banho assim que chegaram da escola;</li> <li>Os educadores conversaram com um educando sobre furtos de que era suspeito;</li> <li>Os educadores foram buscar os educandos mais pequenos à escola do 1.º ciclo;</li> <li>Os educadores combinaram com alguns educandos idas ao dentista;</li> <li>O acompanhamento dos educadores aos educandos pareceu ser efectivo e participado;</li> <li>Educandos e educadores brincaram de forma saudável e com respeito;</li> <li>A senhora de apoio e os educadores ajudaram a distribuir as roupas pelos educandos sendo que estes também participaram activamente;</li> <li>Um educando mostrou-nos pequenos objectos pessoais que estavam guardados no gabinete dos educadores.</li> </ul>		
<b>Outros Intervenientes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No lar estava uma estagiária do curso de Psicologia;</li> <li>Pareceu haver muita participação da senhora de apoio na vida do lar;</li> <li>No decorrer do jantar esteve no lar a Psicóloga da equipa técnica e um ex-educador.</li> </ul>		
<b>Aspectos Diversos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não houve aspectos de relevo a considerar.</li> </ul>		
	<b>Dia de Observação</b>	<b>Dia da Semana</b>	<b>Duração da Observação</b>
	<b>3.º</b>	<b>4.ª feira</b>	<b>5.00H</b>
<b>Educandos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dado ser 4.ª feira e terminarem as aulas mais cedo chegaram, também, ao lar mais cedo;</li> <li>na sua maioria, tinham que ser lembrados quanto às tarefas domésticas que devem desempenhar;</li> <li>Vários frequentavam a catequese, segundo os educadores, por opção pessoal – sem carácter obrigatório;</li> <li>Existiam relações de companheirismo e amizade;</li> <li>Após o jantar os viram uma série juvenil na televisão;</li> <li>Todos jantaram com o pijama vestido;</li> <li>Um educando de outro lar veio ao lar laranja buscar folhas de cartolina;</li> <li>Um dos 15 educandos que pertenciam ao lar laranja frequentava a Escola Agrícola Francisco Margiochi (CPL) e só vinha ao lar ao fim de semana e nas</li> </ul>		

	férias.		
<b>Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estava presente um educador do género feminino e um educador do género masculino;</li> <li>• Havia relações de partilha e cooperação;</li> <li>• O educador varreu o interior do lar;</li> <li>• Depois do jantar a educadora foi com colegas de outros lares tomar café ao exterior enquanto o educador acompanhava o estudo – depois, eles, trocaram.</li> </ul>		
<b>Educandos-Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Neste lar não havia computadores para os educandos – alguns educandos mais velhos, por vezes, pediam aos educadores para utilizarem o computador do gabinete dos educadores;</li> <li>• O educador acompanhou vários educandos na consulta do dentista no Colégio D. Nuno Álvares Pereira;</li> <li>• A educadora combinou telefonicamente a saída de uma educanda para o dia seguinte com uma colega de escola;</li> <li>• Verificaram-se relações afectivas entre educadores-educandos;</li> <li>• Durante a refeição os educadores corrigiram os educandos no que se referia a hábitos e posturas e deram alguns conselhos. Ao jantar os educadores responsabilizaram os educandos;</li> <li>• À mesa do jantar os lugares educandos e educadores tinham lugares fixos.</li> <li>• A educadora assinou documentação referente a uma educanda como sua encarregada de educação;</li> <li>• Um educando acompanhou o educador na execução de tarefas domésticas;</li> <li>• Após o jantar enquanto faziam as tarefas domésticas os educandos ouviam musica “rap” na cozinha.</li> </ul>		
<b>Outros Intervenientes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A senhora de apoio saiu do lar por volta das 20h pelo que deu apoio durante a hora de jantar e pareceu ser muito entrosada nas dinâmicas do lar e intervinha directamente com os educandos;</li> <li>• O monitor era muito interveniente em relação a educandos e educadores;</li> <li>• Na hora de estudo o monitor ajudou os educandos do 1.º ciclo a realizar os TPC.</li> </ul>		
<b>Aspectos Diversos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O lar laranja, ao nível da sua estrutura física e das relações interpessoais, é uma casa acolhedora;</li> <li>• A valorização das pessoas e dos espaços está muito presente na vida do lar;</li> <li>• Ao jantar só os adultos (educadores) e o monitor usavam copos de vidro – os educandos usavam “canecas” com asa de alumínio.</li> </ul>		
	<b>Dia de Observação</b>	<b>Dia da Semana</b>	<b>Duração da Observação</b>
	<b>4.º</b>	<b>5.ª feira</b>	<b>5.00H</b>
<b>Educandos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pelas 16.30h chegaram ao lar alguns mas os educadores ainda não estavam presentes;</li> <li>• Um ex-educando do lar laranja, na altura a residir no lar azul, veio de visita ao lar (tinha aqui uma irmã);</li> <li>• Amigos dos educandos, alguns exteriores ao colégio, vieram ao lar laranja de visita;</li> <li>• Depois do jantar desempenharam tarefas domésticas e viram televisão antes da hora de estudarem;</li> <li>• Havia relutância em fazerem as tarefas domésticas após o jantar;</li> <li>• Levaram as suas roupas lavadas e passadas a ferro da lavandaria (r/c) para os seus quartos no r/c e 1.º andar;</li> <li>• Os que faziam os seus TPC demonstraram-se curiosos em relação ao <i>Braille</i>.</li> </ul>		
<b>Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estava presente um educador do género feminino e um educador do género masculino;</li> <li>• Pelas 17h chegou o educador – a educadora encontrava-se fora do lar a tratar de assuntos relacionados com este;</li> </ul>		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O educador combinou com um educador do lar vermelho a actividade de canoagem em que os educandos participariam no fim-de-semana;</li> <li>• A educadora usava bata no desempenho de funções;</li> <li>• A educadora e a psicóloga combinaram, pelo telefone, as idas a casa de educandos no fim-de-semana seguinte;</li> <li>• O educador varreu o interior do lar;</li> <li>• Pelas 18.45 a educadora telefonou para a Directora de Turma (Centro Helen Keller) da educanda com um grave <i>deficit</i> visual;</li> <li>• Uma mãe que tinha 3 filhos no lar laranja esteve no lar para que a filha experimentasse roupa a usar na cerimónia da 1.ª comunhão – esta estava muito à vontade no lar;</li> <li>• A educadora teve uma conversa em particular com esta mãe.</li> </ul>		
<b>Educandos-Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O educador disse a uma educanda que não deveria utilizar tanta maquilhagem porque era muito nova, mas a educanda, de 16 anos, não aceitou e “chateou-se” com o educador dizendo que não queria falar sobre isso;</li> <li>• Pelas 18h chegou a educadora e foi “bombardeada” pelos educandos sobre questões escolares e de saúde.</li> <li>• A educadora era muito interventiva e, repetidas vezes, chamou a atenção dos educandos responsabilizando-os sobre roupas, dinheiro, banhos, idas a casa, etc.;</li> <li>• Durante o jantar a educadora explicou aos educandos os procedimentos que deveriam ter em relação à actividade de fim-de-semana (canoagem);</li> <li>• O educador conversou com um educando sobre uma consulta médica e sobre a responsabilidade que este deveria ter.</li> </ul>		
<b>Outros Intervenientes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na ausência dos educadores, a senhora de apoio atendeu o telefone na ausência dos educadores e deu orientações aos educandos, tal como o monitor;</li> <li>• O monitor combinou com os educadores o acompanhamento dos alunos mais pequenos (1.º ciclo) da escola que frequentavam (Colégio D. Nuno Alvares Pereira) para o lar laranja;</li> <li>• A Psicóloga da equipa técnica esteve no lar durante o tempo do jantar mas não interveio directamente junto dos educandos – combinou procedimentos com os educadores;</li> <li>• Durante a hora de estudo a educadora ensinou <i>Braille</i> à educanda com um grave <i>deficit</i> visual.</li> </ul>		
<b>Aspectos Diversos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A porta do lar encontrava-se aberta com frequência;</li> <li>• As mesadas eram entregues uma vez por mês aos educandos e as faltas à escola eram descontadas do dinheiro que deveriam receber;</li> <li>• O educador partilhou connosco que considerava que a educanda com um grave <i>deficit</i> visual deveria estar noutro sítio para que tivesse um acompanhamento mais especializado;</li> <li>• Telefonaram do colégio D. Nuno Alvares Pereira para saber sobre o acompanhamento dos educandos mais novos no trajecto casa-escola.</li> </ul>		
	<b>Dia de Observação</b>	<b>Dia da Semana</b>	<b>Duração da Observação</b>
	<b>5.º</b>	<b>6.ª feira</b>	<b>1.45H</b>
<b>Educandos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudaram os lençóis das camas e alguns tomaram banho;</li> <li>• Pelas 7.20h, desceram ao r/c para o pequeno-almoço e serviram-se sozinhos;</li> <li>• O pequeno-almoço decorreu em silencio porque estavam todos “meio a dormir”;</li> <li>• Uma educanda fez as tarefas inerentes ao pequeno-almoço;</li> <li>• Antes de saírem para a escola alguns viram um pouco de televisão;</li> <li>• Os que frequentavam o 1.º ciclo saíram do lar com um lanche;</li> <li>• Uma educanda mais velha acompanhou os do 1.º ciclo até à paragem do autocarro a poucos metros do lar;</li> <li>• Um educando de outro lar veio até ao lar laranja para se juntar aos deste lar e ir</li> </ul>		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>para a escola;</li> <li>• Pelas 8.10h a maioria deixou o lar para irem para a escola.</li> </ul>		
<b>Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estava presente um educador do género feminino;</li> <li>• Não havia cuidados especiais da educadora em relação aos quartos de rapazes e raparigas na medida em que todos revelavam familiaridade uns com os outros;</li> <li>• A educadora utilizou expressões tais como “miga”; “dar à soleta”.</li> </ul>		
<b>Educandos-Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A partir das 7h a educadora iniciou os “acordares” indo de quarto em quarto repetidas vezes – era afectuosa ao interagir com os educandos – responsabilizava-os em relação às roupas e à higiene pessoal;</li> <li>• A educadora fez uso de alcunhas ternas “caramelos(as)” e foi dando alguns conselhos - demonstrou uma relação de proximidade com os educandos;</li> <li>• A educadora ajudou-os a fazerem as camas, principalmente a um educando que tinha de enurese nocturna;</li> <li>• A insistência da educadora era contínua até todos acordarem e arrumarem os seus quartos;</li> <li>• A educadora insistiu para que se aprontassem porque tinham outras tarefas a fazer antes de saírem para a escola;</li> <li>• Uma educanda pequena, antes de sair do lar, pediu à educadora um elástico para o cabelo e pôs um creme na cara e mãos – gestos de cuidado e preocupação por parte da educadora;</li> <li>• Pelas 8.30h a educadora levou a educanda com <i>deficit</i> visual até ao transporte para o Centro Helen Keller.</li> </ul>		
<b>Outros Intervenientes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para além de educandos e da educadora não houve outros intervenientes.</li> </ul>		
<b>Aspectos Diversos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As roupas sujas dos educandos eram postas em cestos no 1.º andar e trazidas para a lavandaria no r/c;</li> <li>• Pelas 7h a mesa do pequeno-almoço já estava posta, desde o dia anterior, para todos (comeram cereais) – o pão era fresco e era deixado no lar todos os dias muito cedo;</li> <li>• Os acordares foram, de forma geral, bem dispostos e enérgicos;</li> <li>• Durante este período era tudo muito “acelerado” na vida do lar porque os pormenores antes dos educandos saírem para a escola eram importantes e o tempo era escasso;</li> <li>• À saída do lar este ficou limpo e arrumado.</li> </ul>		
	<b>Dia de Observação</b>	<b>Dia da Semana</b>	<b>Duração da Observação</b>
	<b>6.º</b>	<b>Sábado</b>	* <sup>63</sup>
<b>Educandos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Neste dia não foi possível procedermos a observação directa porque os poucos educandos que ficaram no lar participaram numa actividade em conjunto com outros lares no Rio Mondego (canoagem).</li> </ul>		
<b>Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nada a registar.</li> </ul>		
<b>Educandos-Educadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nada a registar.</li> </ul>		
<b>Outros Intervenientes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nada a registar.</li> </ul>		
<b>Aspectos Diversos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nada a registar.</li> </ul>		

**Quadro 17**

<sup>63</sup> Não foi realizada observação no lar laranja, porque os educandos e educadores se juntaram com outros lares para fazerem canoagem no Rio Mondego em actividade de fim-de-semana.



## **Anexo 33:**

### **Regulamentos Internos dos Lares<sup>64</sup>**

---

<sup>64</sup> Só é possível apresentar os Regulamentos Internos referentes a 4 lares dado que o Lar Martins Correia não tem o documento completo.

## **Regulamento Interno do Lar Maldonado Gonelha**

Introdução

Preâmbulo

A necessidade de criar um regulamento interno em cada lar prende-se com o facto, de se ter de conviver com um número alargado de indivíduos de diversas faixas etárias, num espaço limitado, sendo necessário criar um conjunto de normas e regras básicas de convivência. Desta forma criamos um regulamento interno, onde foram debatidos vários aspectos em assembleia de lar com os educandos e educadores, com o intuito de serem as mais ajustadas a todos.

Quando falamos em lar, falamos de um espaço onde se pretende transmitir valores, regras e normas que permitam a estes jovens instrumentos úteis de educação e de convivência em sociedade, no entanto é de salientar que estes jovens descendem de culturas e vivências diversificada, o que dificulta em parte o trabalho, efectuado pelos educadores. Este regulamento tem como função minimizar a lacuna que existe em determinadas situações, permitindo ao educador e educando uma convivência sã e tranquila.

### REGULAMENTO INTERNO

1 - Assembleia de Lar (espaço que serve para debater toda e qualquer situação que diga respeito à vida quotidiana do Lar, bem como dos educandos que aqui vivem e dos que o rodeiam).

Tipo:

- Representativa (eleição de 2 representantes do grupo de educandos capaz de oscultar e transmitir as ideias do grupo)
- Geral (onde todos podem participar e manifestar as suas opiniões)

Periodicidade:

- Reunião mensal (Assembleia Geral)
- Reunião extraordinária (Assembleia Representativa), realizar-se-á sempre que se justifique.

Quem convoca:

- Ou os representantes dos educandos
- Ou os representantes dos educadores
- Ou qualquer educador /educando (situações pontuais)

Quem participa e como:

- Participam todos os elementos do grupo de educandos e pontualmente todos os educadores aquando se justifique a presença dos mesmos (estando sempre presente os 2 representantes dos Educadores)

- A participação dos educandos e educadores é equacionada pelos representantes das mesmas

Quais os assuntos a tratar:

- Definição de regras de funcionamento
- Resolução de problemas e conflitos
- Estabelecimento de pontos de discussão de interesse para o grupo

1.2- Incumprimento do estabelecido face a duas das regras mais importantes instituídas na Assembleia de Lar: Presença e Postura / Comportamento.

No que remete para o incumprimento da primeira regra

(Presença), ficou decidido por unanimidade que caso o educando não compareça à Assembleia de Lar (convocada com antecedência) sem justificação aparente, fica inibido de participar na vida activa do lar, bem como de usufruir qualquer "direito" reivindicado pelos restantes educandos. Em relação ao incumprimento da segunda regra (Postura / Comportamento inadequado), ficou decidido que o educando que perturbe a Assembleia de Lar é convidado a retirar-se, e como consequência assume a penalização como falta de presença.

2 - Direitos e Deveres dos educandos

Uma sugestão dos educandos a acrescentar à lista de Direitos e Deveres é: "cuidar da higiene pessoal"

3- Direitos e Deveres das Famílias/ Amigos os educandos manifestaram-se da seguinte forma:

Direitos:

Programar um almoço de fim-de-semana com familiares e amigos dos educandos, sendo restrito o número de pessoas que cada educando pode convidar (3), e com data a definir em Assembleia de Lar. Os amigos, bem como os familiares têm o direito de entrar no Lar desde que convidados e com conhecimento dos Educadores, sendo a área de visita restrita à sala de convívio.

Deveres:

A Família deve ser trabalhada atempadamente no processo de desvinculação do educando.

Um aparte: Foi proposto ainda que os educandos tivessem o direito de poder passar um fim-de-semana em casa de colegas / amigos.

4 - Normas de funcionamento do Lar

- Rotinas diárias

5 - Incumprimento face a algumas normas de funcionamento do Lar

- Quem não chegar a horas das refeições (19h), sem justa causa, não lhe é guardada refeição.

- Quem tem mais do que três negativas, não beneficia de ver televisão um dia da semana até mais tarde (após 21.30h), salvo as seguintes excepções (a ser equacionadas pelos educadores) e que remetem para: Assiduidade; Empenho nas aulas; Estudo acompanhado no Lar e Comportamento no Lar e na Escola.
- Por cada falta injustificada, é retirado 1€ das semanadas (para benefício de artigos para o Lar)
- Sanções a nível disciplinar definidas superiormente a serem cumpridas no local onde ocorre o incumprimento.

## **Regulamento Interno do Lar Gil Teixeira Lopes**

### Preambulo

" A Educação é aquilo que permanece depois de esquecermos tudo o que nos foi ensinado"  
(Halifax)

Decorre da natureza humana a necessidade de normas que pautem o seu comportamento e que imprimam certeza e segurança nas relações interpessoais. A aquisição dessas normas faz parte do processo educativo e contribui para a formação de jovens participativos numa sociedade cada vez mais exigente. O presente regulamento tem como principal objectivo a definição de um conjunto de princípios e regras que se reputam fundamentais à formação dos jovens.

Princípios como o do respeito pelo outro e pela sua propriedade, o da responsabilidade, o da honestidade, o da confiança e o da igualdade, presidiram à elaboração deste regulamento que, à semelhança dos jovens, também se encontra em crescimento. Os direitos e deveres aqui consagrados não excluem outros consagrados na legislação específica e só podem ser limitados no seu exercício em situações excepcionais que devem ser do conhecimento dos educandos.

Hoje, educar é um desafio. Esse desafio caminha na estrada do bom senso, da humildade, da sinceridade, do reconhecimento da nossa limitação como agente de informação, do ouvir mais do que falar, do opinar mantendo a dúvida sobre a opinião que foi dada, do perceber que – como educadores – somos meros ajudantes e que, a cada dia que passa, o papel principal que nos é reservado é o de um "amigo adulto" das nossas crianças e jovens.

" Semeia um pensamento e colherás um desejo; semeia um desejo e colherás a acção; semeia a acção e colherás um hábito; semeia o hábito e colherás o carácter"

(Tihamer Toth)

## Capítulo 1 – Assembleia de Lar

### 1.1 Periodicidade

As Assembleias de Lar tem periodicidade mensal e realizam-se na última segunda-feira de cada mês, excepto:

- a) Quando não se conseguir reunir o maior número de representantes dos educandos (tem de estar presentes mais de metade);
- b) Não estiverem dois educadores presentes;
- c) Outro motivo que ambas as partes considerem impeditivo desta se realizar.

### 1.2 Duração

As Assembleias têm a duração mínima de uma hora, e deve ser respeitada a ordem dos pontos previamente propostos pelos educadores / monitor e representantes do lar.

No final deve deixar-se algum tempo para debater os temas que surjam no decorrer da reunião.

### 1.3 Corpo da Assembleia

O Corpo da Assembleia é constituído por:

A) CINCO EDUCADORES (dois dos quais devem estar presentes nas assembleias) que tem por funções:

- 1) Moderar a reunião;
- 2) Organizar com os representantes de lar, a ordem de trabalhos;
- 3) Lançar temas de interesse para debater;
- 4) Auxiliar os representantes dos educandos na elaboração da acta;

B) MONITOR, tem como funções:

- 1) Moderar/participar nas assembleias;
- 2) Lançar ideias para debater;
- 3) Ajudar a elaborar a acta;

C) REPRESENTANTES DO LAR (três educandos escolhidos por votação dos restantes, cujo mandato tem a duração de duas assembleias, e tem como função:

- 1) Recolher ideias para debater junto dos colegas;
- 2) Recolher informações no quadro das ideias;
- 3) Reunir com os educandos para estabelecerem em conjunto a ordem de trabalhos;
- 4) Tirar apontamentos durante as assembleias para elaborar a acta.

D) RESTANTES ELEMENTOS DO LAR, tem de se organizar com os representantes de lar para:

- 1) Dar ideias para a reunião;
- 2) Escrever no quadro da sala de estudo que assuntos pretendem debater;
- 3) Debater de forma democrática as suas ideias.

### 1.4 ACTA E MARCAÇÃO DE NOVA ASSEMBLEIA!

Quem faz a acta da assembleia de lar fica responsável por marcar e preparar nova Assembleia no mês seguinte.

#### 1.5 Incumprimento:

Os dias de assembleia de lar são para cumprir pêlos educandos, pelo monitor e pêlos educadores (todos). Os educandos responsáveis por marcar nova assembleia, caso não cumpram, cada elemento, deverá pagar em prol do lar, um euro e voltar a fazer a acta da próxima assembleia. Os alunos que durante a assembleia de lar, não respeitarem a ordem de trabalhos definida ou não se comportarem devidamente serão convidados a abandonar a assembleia e a pagar uma pena de multa, a reverter para o lar, no montante que pode ir de 1€ a 5€ no máximo, consoante a gravidade do seu comportamento. O Montante da multa concreta a aplicar será definido na assembleia de lar pêlos elementos presentes.

### Capítulo 2 – Direitos e Deveres dos Educandos

#### 2.1 DOS DIREITOS

- 2.1.1. - Direito à alimentação saudável, vestuário e calçado adequado;
- 2.1.2. - Direito a dormir confortavelmente;
- 2.1.3. - Direito a um lar em condições;
- 2.1.4. - Direito a momentos de lazer e actividades lúdicas e desportivas;
- 2.1.5. - Direito de escolha (Sapatos e roupa);
- 2.1.6. - Direito à saúde;
- 2.1.7. - Direito a ser feliz;
- 2.1.8. -Direito a ser ouvido e a dar opinião nos assuntos relativos ao seu projecto de vida.

#### 2.2 DOS DEVERES

- 2.2.1.-Dever de portar bem;
- 2.2.2.-Dever de respeitar as regras do lar;
- 2.2.3.-Dever de respeitar os colegas e os educadores;
- 2.2.4.-Dever de fazer as tarefas;
- 2.2.5.-Dever de respeitar a propriedade dos colegas;
- 2.2.6.-Dever de participar activamente nas assembleias de lar;
- 2.2.7.-Dever de tentar fazer os outros felizes

### Capítulo 3 -Direitos e Deveres das Famílias e Amigos

#### 3.1 Da Família

##### 3.1.1 Dos Direitos da família

- 3.1.1.1.- A família tem o direito de ser respeitada por todos os alunos e educadores do Lar, Direito de não ser gozada nem ofendida com palavras;
- 3.1.1.2.-Direito das Famílias estarem mais tempo com os alunos;
- 3.1.1.3.-Direito da família a estar informada sobre o seu educando;
- 3.1.1.4.-Direito de visitar o Lar onde os seus filhos/ netos estão a residir, de acordo com os horários do Lar;

3.1.1.5.-Direito de convidar outros colegas do educando que também residam no lar, para passar o fim de semana

#### 3.1.2 Dos DEVERES DA FAMÍLIA

3.1.2.1- Dever de informar os educadores de um acontecimento grave que tenha acontecido com o educando durante o Fim-de-semana/férias;

3.1.2.2- Dever de Visitar o lar com regularidade ou telefonar para saber como estão os educandos;

3.1.2.3- Dever de amar a família;

3.1.2.4- Dever de respeitar os horários de funcionamento do Lar;

3.1.2.4- Dever de respeitar os outros educandos;

3.1.2.5- Dever de manifestar opiniões

3.1.2.6- Dever de participar no projecto de vida dos seus filhos/netos

3.1.2.7- Dever de respeitar as horas marcadas pelo educador

#### 3.2 Direitos e Deveres dos amigos

##### 3.2.1 Dos Direitos

3.2.1.1.-Os amigos tem direito a visitar o lar, dentro dos horários definidos pêlos educadores e depois de os educadores terem sido informados;

3.2.1.2.-Os amigos dos educandos tem o direito de ser respeitados;

3.2.1.3.-Os amigos tem direito a telefonar

##### 3.2.2 Dos DEVERES

3.2.2.1- Dever de não estragar as coisas do Lar;

3.2.2.2- Dever de não gozar com os alunos do lar;

3.2.2.3- Dever de respeitar as normas do lar e os educadores;

3.2.2.4- Dever de respeitar os horários do lar e as escalas de serviço.

### Capítulo 4 – Normas de Funcionamento do Lar

#### 4.1 Das Rotinas Diárias

##### 4.1.1 Manhã

O levantar é às 7horas. Os alunos estar prontos às 7h30 para tomar o pequeno-almoço, vestidos, com a cara lavada e penteados. As tarefas dos quartos devem ser feitas antes do pequeno-almoço, ficando a casa de banho para depois do pequeno-almoço. Quem está de escala nos serviços do lar (varrer corredores e sala) tem uma tolerância de 10 minutos para chegar ao pequeno-almoço. Depois do pequeno-almoço, que deve acabar por volta das 7h 45min., os alunos devem lavar os dentes e quem está de serviço nos quartos fazer as casas de banho. Só depois de realizadas as tarefas e os dentes lavados é que a televisão é acesa. Os alunos devem sair do lar para ir para as aulas às 8h 15min. Excepcionalmente podem ficar no lar os alunos que vão para consultas com os educadores e nos dias de chuva os alunos que entram mais tarde (9h.30).

##### 4.1.2 Tarde

A hora de entrada no lar é às 16h., excepto às quarta-feira, nos dias de chuva e quando o educador estiver no lar e autorizar. Os banhos começam às 18h. Depois de tomar banho os alunos vestem o pijama, abrem a cama e trazem a roupa suja para a lavandaria. Ao Domingo, terça e quinta devem ir à lavandaria buscar a roupa e arruma-la. Até à hora do jantar os alunos podem brincar, ver televisão ou adiantar o estudo.

Quem tem treinos, toma banho quando chega ou logo depois de jantar, conforme a hora de chegada. O estudo começa às 20h 15min. e tem a duração de 45min, podendo prolongar-se consoante as necessidades de cada um. Depois do estudo os alunos podem ver televisão, brincar ou ouvir musica até à hora de deitar. Durante a hora de estudo os alunos devem entregar aos educadores as cadernetas da escola e mostrar todos os recados que tenham, o papeis para assinar.

#### 4.1.3 Noite

Os mais novos deitam-se às 21h30 e os mais velhos às 22h. Os grupos dos mais novos e mais velhos são definidos em assembleia de lar. Depois de irem para o quarto os alunos mais velhos não devem fazer barulho para respeitar os colegas que já estão a dormir. O monitor lê todas as noites uma história aos mais novos quando estes se vão deitar.

#### 4.2 Telefonemas

Os telefonemas são efectuados às quartas-feiras para a família e para os amigos (máximo até às 21h30), ou qualquer outro dia da semana a título excepcional. Os alunos devem dar o número de telefone para onde querem ligar aos educadores para estes registarem na folha própria.

#### 4.3 Mesada

Todos os alunos têm direito a receber metade da mesada, sendo depositado o restante. Caso tenham 2 faltas injustificadas não recebem mesada. Par saber se o aluno recebe mesada, por exemplo em Fevereiro, contabilizam-se as faltas de Janeiro. As mesadas são pagas na segunda quinta-feira de cada mês.

#### 4.4 Telemóveis

Os alunos podem ter telemóveis, mas não podem tê-los ligados durante as refeições e a hora de estudo. Devem entrega-los aos educadores para guardarem no gabinete quando se forem deitar.

#### 4.5 Dia de Filme

Todas as quintas feiras, depois de os alunos fazerem os trabalhos de casa, podem ver um filme. Nestes dias a hora de deitar é às 22h30. O Filme pode ser cancelado caso esteja algum aluno de castigo.

#### 4.6 Fins-de-semana

Os alunos que forem a casa ao fim de semana regressam no Domingo. A hora de entrada no lar é até às 18h para os alunos que vem jantar e até às 21 h 30 para os restantes.



Excepcionalmente os alunos podem vir à segunda-feira de manhã, desde que tal seja combinado previamente com os educadores e família e os alunos cheguem a horas das aulas.

#### 4.7 Serviços

Para efectuar os serviços no lar são organizadas escalas de serviço que devem ser afixadas na sala de estar.

O grupo que está de serviço ao jantar deve ter o serviço pronto, no máximo às

8h 45min., se tal não acontecer faz de novo serviço no dia seguinte. (apesar de cada elemento do grupo ter uma tarefa definida, todos devem ajudar-se e trabalhar em equipa para alcançar o objectivo que é comum).

Cada quarto organiza uma escala de serviço que deve ser comunicada aos educadores e afixada na porta da casa-de-banho.

#### 4.8 Outras regras definidas em Assembleia de Lar:

4.8.1- Não é permitida a entrada de educandos no gabinete sem pedir licença, salvo quando o educador chamar. Devem sempre bater à porta antes de entrar.

4.8.2- Não é permitida a entrada nos quartos que não seja o seu ( excepto quando for para pedir algo)

4.8.3- O quarto não é espaço para reuniões, excepcionalmente quando essa reunião se destina a falar mal de colegas e educadores;

4.8.4- Não é permitida a entrada no quarto do Monitor, salvo quando por indicação do educador e posterior autorização do monitor

4.8.5- Deve cada educando manter os seus pertences arrumados. Caso se encontrem fora do lugar e após vários avisos, esses pertences são confiscados;

4.8.6- Não há empréstimos de roupas entre educandos a menos que o educador de serviço autorize. Qualquer outro objecto emprestado entre educandos caso apareça danificado ou desapareça de circulação não é da responsabilidade do educador;

4.8.7- O educando do sexo masculino entra no lar após retirar os brincos;

4.8.8- Não há lanches no lar durante a semana, excepto por indicação do educador (sempre que houver uma razão que o justifique);

4.8.9-É expressamente proibido aos educandos mexer nos aparelhos que se seguem (os aparelhos assinalados com \* podem ser usados pelos educandos indicados pelo educador): Máquina de lavar e secar roupa; Ferro; Microondas; Máquina de cortar cabelo; Máquina de cortar fiambre; Fritadeira; Fogão \*; Televisão\*; Vídeo\*; Torradeira\*; Arca frigorífica\*; Frigorífico\*; Aspirador\*; Máquina de sumo.

4.8.10- Devem todos os educandos ter à mesa uma postura correcta, mantendo uma conversa num tom suave e de forma ordeira, no final da refeição deslocam-se 2 a 2 para colocarem as loiças e talheres na cozinha;

4.8.11- O último a tomar banho de cada quarto é responsável por arrumar o tapete de borracha, os tapetes, deixar o "poliban" em condições e trazer a roupa suja para lavar (Multa de 1EURO por quarto);

4.8.12-Meias para lavar às 3<sup>as</sup> e 6<sup>as</sup>;

4.8.13- As escalas de serviço são para respeitar em caso de confusão ou trocas o educador tem a última palavra;

4.8.14- O "dia do filme" não acontece: Para quem não respeitar as regras acima mencionadas (com especial destaque para os desvios de comportamento e o cumprimento do silêncio).

## **Regulamento Interno do Lar Alfredo Soares**

### **Preambulo**

O presente documento pretende regular o funcionamento do Lar bem como orientar diversos agentes envolvidos, desde os educandos, às famílias, aos amigos e equipa educativa. A construção deste documento contou com a participação dos educandos, da equipa educativa e do monitor. As regras e os direitos foram estabelecidos em função da população, da equipa educativa, da estrutura do Lar e da dinâmica nele praticada. Pretende-se com a introdução deste documento que haja uma maior interacção entre os diversos agentes envolvidos e que seja um instrumento útil no crescimento bio-psicossocial dos educandos.

#### **1. Assembleia de Lar**

O regulamento do lar tem como origem a realização de assembleia de lar onde se determina a organização e funcionamento do lar. A assembleia deverá ser regulamentada quanto aos seguintes aspectos:

Tipo – Reflexão.

Periodicidade – Mensal.

Quem convoca – Ambas as partes envolvidas educandos e educadores.

Quem participa e como – Todos os intervenientes, tendo sido eleitos 2 representantes de ambas as partes, estes educandos, vão sendo alterados de 3 em 3 meses, sendo eleitos pelos educadores e educandos na última assembleia de lar sendo estes os principais participantes, no entanto qualquer educando que queira participar tem à sua disposição uma caixa onde coloca as suas questões para serem debatidas em assembleia, fazendo uma inscrição prévia, até n.º máximo de 4 educandos, junto dos educandos responsáveis.

Quais os assuntos a tratar – depende das situações e do decorrer do mês anterior.

#### **2. Incumprimento do estabelecido**

O não cumprimento das regras instituídas implica determinadas penalizações, devendo as mesma ser do conhecimento de todos. Sanções para o caso do não cumprimento da assembleia de lar, devem ser propostas por ambas as partes educandos e educadores:

- Convidado a sair, ausentando-se por 15 min., regressar mas não se sentando à mesa com os restantes;
- Preparar a sala para a próxima assembleia de lar,
- Organizar a sala de estudo;
- Ser o secretário na próxima sessão,
- Serem os representantes dos educandos a repreender o comportamento dos indisciplinados.

### 3. Direitos dos Educandos

- Participação activa – em todo o que lhes diga respeito tendo em conta a sua faixa etária, capacidades e necessidades, principalmente no seu projecto de vida.

- Direito de respeitar os horários;
- Dar as nossas opiniões;
- Ser ajudado sempre que necessário;
- Respeitar as tarefas dos outros;
- Passar todos os fins-de-semana em casa.

Expressão dos sentimentos – livremente sem prejuízo do respeito que lhe é exigido pêlos seus pares e adultos com que partilha o espaço.

- Sermos respeitados;
- Não sermos maltratados;
- Sermos amados e receber carinho;
- Poder opinar;
- Receber carinho e afecto dos educadores.

Respeito em relação à *Individualidade, Confidencialidade, Privacidade* relacionados com a sua vida íntima ou familiar.

- Poder falar com todos;
- Poder fazer chamadas telefónicas;
- Escolher se pode ir a casa;
- Ter privacidade;

Educação de acordo com projecto de vida – de forma a garantir o desenvolvimento integral da sua personalidade e das sus potencialidades, sendo-lhe assegurado a prestação de cuidados de saúde, formação escolar e profissional, tal como a participação em actividades culturais, desportivas e recreativas adequadas à faixa etária.

- Estudar;
- Ir ao médico;
- Direito aos tempos livres;
- Estudar em silêncio;
- Receber roupa e sapatos;

Receber dinheiro de bolso – adequado a sua faixa etária, este maioritariamente destina-se a uma conta poupança, para que os educandos quando saírem da Casa Pia possam ter algum dinheiro deles.

- Receber semanadas no Lar;
- Receber prenda no aniversário.

#### 3.1 Deveres dos Educandos

Respeitar outros – educandos, educadores, funcionários, etc.

- Cumprir as regras do Lar;
- Respeitar os trabalhos dos outros;
- Respeitar todos;
- Não faltar ao respeito a ninguém.

Respeitar a propriedade dos outros – não mexer no que não lhes pertence, entregar a um adulto algo que encontrem e não lhes pertence.

- Estimar os seus bens;

Cumprir com as obrigações sociais

- Comportarmo-nos como pessoas civilizadas;
- Não virar as costas quando falamos conosco.

Ser assíduo, pontual e responsável em relação às obrigações escolares, trabalho – tendo de véspera organizado as suas roupas, mochilas e sempre que possível:

- Ser pontual;
- Não faltar as aulas;
- Estudar todos os dias;
- Ser assíduo.

Ser responsável nas atitudes e nos actos – assumindo as suas falhas e tentando melhorá-las.

- Ser sempre verdadeiro e saber assumir aquilo que faz;
- Comportarmo-nos bem e respeitar o próximo;
- Não se deve bater nos outros;
- Desligar a água do duche.

Ser solidário e disponível – para com os outros, ajudar os mais novos na sua integração e na organização do lar.

- Ajudar os colegas

Respeitar as orientações decididas /participadas

- Ouvir os educadores e ser bem comportado;
- Cumprir os castigos que me dão;
- Deixar o Lar sempre arrumado e limpo.

#### 4. Direitos Famílias

- Ser informado sobre todos os assuntos relacionados com seu educando;
- Receber os educandos em fins-de-semana e/ou períodos de férias sem prejuízo das determinações judiciais existentes;
- Ser informado dos horários no lar;
- Contactar os educandos por telefone sempre que desejem cumprindo o horário estipulado para o efeito;
- De nos levarem para casa ao fim-de-semana;
- De nos levarem todo o tempo de férias;

- De saberem da nossa vida escolar e no Lar,
- De nos poderem dar dinheiro;
- De uma vez por semana telefonarem para falarem connosco;
- De visitarem os seus educandos no Lar no caso deste não poder ir a casa;
- De nos dar umas palmadas quando nos partamos mal;
- De falarem connosco sempre que quiserem;
- De estarem informados do comportamento na escola e no Lar,
- De nos poderem ajudar mais na nossa educação;
- Compreenderem-nos melhor do que os educadores;
- De nos acariciarem e não nos tratarem mal;
- De nos falarem bem.

#### 4.1 – Deveres das Famílias

- Compreender e respeitar o funcionamento do lar,
- Respeitar os compromissos assumidos com a equipa educativa e/ou técnica;
- Participar nas definições do projecto vida dos educandos;
- De dar mais atenção;
- De serem mais responsáveis quando os filhos estão em casa;
- De cuidar do bem-estar dos filhos quando estes estão com eles;
- De ajudar sempre que possível nos TPCs e em outras coisas;
- De tomar conta quando estamos doentes;
- De serem responsáveis pelos actos dos filhos e de os responsabilizarem mais;
- De tratar os filhos com carinho fazendo com estes se sintam bem;
- De se comportarem como pessoas responsáveis e não fazerem disparates;
- De estarem connosco no nosso aniversário;
- De darem uma casa em condições, com aconchego;
- De não faltarem aos compromissos com os filhos;
- De não faltarem ao respeito e sim respeitá-los;
- De nos trazerem ao lar,
- De estarem a trabalhar;
- De nos dar muito e muito amor;
- De passarem o Natal connosco em casa.

#### 4.2 – Direitos dos Amigos

- Receber visitas dos nossos amigos no Lar;
- Falar com os amigos por telefone ou por carta;
- Festejar com os amigos datas importantes;

- Sair com os amigos;
- Ir a casa dos amigos;
- Ir passear com os amigos;
- Trazer os amigos no aniversário ao Lar;
- Fazer os trabalhos da escola em conjunto com os amigos;
- Ir a casa dos amigos se me convidarem;
- Passar o fim-de-semana em casa dos amigos;
- Passar a tarde depois da aulas a estudar ou trabalhar;
- Virem ao Lar e estarem nos nossos quartos;
- Ir aos aniversários dos meus amigos;
- Tenho o direito de ser respeitado e eles serem respeitados;
- Gostava de ter visitas de amigos;
- O meu amigo deve ser bem recebido;
- Tenho o direito de brincar com o meu amigo;
- Os meus amigos têm o direito de serem todos tratados da mesma maneira.

#### 4.3 – Deveres dos Amigos

- Os meus amigos têm de cumprir as regras do Lar;
- Devem avisar ou pedir aos educadores para os amigos virem ao Lar,
- Temos de avisar quantos amigos e por quanto tempo vêm ao Lar,
- Deveremos comportarmo-nos decentemente quando estamos ao pé dos nossos amigos;
- Pedir autorização para sair com os meus amigos;
- Os meus amigos devem avisar-me antes de vir ao Lar;
- Cumprir horários;
- Avisar os educadores com antecedência;
- Ter o lar arrumado para os receber;
- Trazer os colegas ao Lar, mas não levá-los para o quarto;
- Os amigos têm o dever de serem bem-educados;

### 5. Normas de Funcionamento do Lar

#### 5.1 Rotinas diárias

Horários de entradas e saídas aos fins-de-semana – entradas aos domingos até às 21h, saídas maioritariamente às sextas-feiras entre as 18h e às 21h, todos os educandos saem do colégio acompanhados pêlos respectivos familiares ou sozinhos consoante vão para casa, com exceção de 2 educandos que saem aos sábados de manhã por voltas das 10h.

Horários do dia a dia do lar

- Levantam-se durante a semana – 6h 45m.

- Fins-de-semana – 9h 30m.
- Pequeno-almoço – Th 15m.
- Saem para a escola, consoante a hora de entrada na escola, maioritariamente às 8h.
- Regressam ao lar às 18h depois das aulas, podendo regressar mais cedo após a saída das aulas, excepção de eventuais actividades extra-curriculares.
- Banho às 18h 15m.
- Jantar das 18h 30m às 19h, salvaguardando aqueles que tenham actividades extra-curriculares.
- Hora de estudo das 20h às 21h dos mais novos (dos 7 aos 13 anos).
- Hora de estudo das 21h às 22h das mais velhas (dos 14 aos 17 anos).
- Hora de deitar dos mais novos entre às 21h 30m e às 21h 45m, semanalmente.
- Horas de deitar dos mais velhos entre às 22h 30m e às 22h 45m, semanalmente.
- Às quintas-feiras os mais velhos (14 anos para cima) podem ficar a ver TV até às 23h.

#### Horário para contactos telefónicos

• Educandos estes podem fazer 2 chamadas por semana no horário compreendido entre as 19h e as 20h, salvaguardado as chamadas em caso de emergência, todas as chamadas são registadas com os seguintes elementos: Nome, telefone, tempo, assinatura do educando e educador de serviço.

• Os familiares podem ligar todos os dias entre as 20h e as 21h, salvaguardando situações excepcionais.

Visitas das Famílias/ Amigos – estes só podem vir ao lar, depois de combinar com a equipa educativa a sua vinda, sendo estas programadas para os fins de semana entre as 15h e as 17h, salvaguardando situações excepcionais.

Actividades recreativas e desportivas – cada educando tem liberdade de escolha na actividade que pretende participar, podendo esta ser fora da instituição desde que não exista nesta. É de salientar que cada educando é que faz a sua pesquisa sobre a actividade que pretende.

Participação nas tarefas – todos os educandos têm estipuladas tarefas diárias, a desempenhar no lar, sendo estas:

- Fazer a cama;
- Arrumar e limpar o quarto;
- Limpar a casa de banho;
- Limpar o corredor;
- Pôr e levantar a mesa;
- Lavar a loiça;
- Limpar a loiça e arrumar;
- Fazer bancadas, fogão, chão e deitar o lixo no contentor;
- Arrumar a roupa e passar a ferro as mais velhas (12 anos para cima);
- Limpar o lar no geral aos fins-de-semana e períodos de férias, com a colaboração do educador.

Utilização e manutenção dos espaços – todos os educandos são responsáveis pela utilização adequada dos materiais do lar e pela manutenção deste, sofrendo sanções pela utilização desadequada dos mesmos.

Organização dos Fins-de-semana – a maioria do nossos educando vão a casa todos os fins de semana, existindo um grupo de 6 educandos que vão de 15 em 15 dias a casa e 2 educandas que permanecem no lar sempre, salvaguardando situações excepcionais, uns por ordens do tribunal outros por vontade das próprias famílias.

Organização dos períodos de férias – estas são combinadas com as famílias respeitando as ordens que vieram do tribunal, maioritariamente os educandos passam metade do período de férias com os familiares e a outra metade no lar com os educadores ou em colónias.

Passagem da informação sobre os educandos entre famílias/amigos e educadores – esta informação é feita normalmente à sexta-feira ou ao domingo, dias em que a família/ amigos e educadores se encontram, sendo sempre possível combinar um espaço de partilha de informação com ambas as partes. Pretende-se criar durante este ano lectivo uma assembleia com os familiares/amigos de forma a traçar projectos comuns.

Existência de regras que permitem o conhecimento dos educandos de todos os pertences e aquisições dos educandos – todos os educandos têm o dever de informar os educadores de todos o bens que trazem para o lar, sendo estes marcados com os seus respectivos números de forma a estarem identificados, para todos saberem a quem pertence.

Regras de convivência entre partes

Organização de reuniões educativas – estas reuniões realizam-se uma vez por mês com todos os elementos da equipa educativa, e realizam-se semanalmente com o maior número possível de educadores sendo na sua maioria de 3 elementos.

Organização de reuniões inter-equipas – realizam-se uma vez por mês com o maior número de educadores e com a assessoria do colégio.

### **Regulamento Interno do Lar Augusto Poiares**

#### ***Preâmbulo do Regulamento Interno, referente à Acção Educativa da Equipa deste lar:***

*"(...) O interesse real pelo adolescente enquanto pessoa (...) centra-se nas suas habilidades e capacidades e não nas suas dificuldades e insucessos. Através do fazer, das vivências centradas em ideias ou acontecimentos afectivos, as confusões do adolescente diminuem (...) o pensar torna-se mais claro e eficaz e os aprenderes, tanto escolares como os das vivências diárias acontecem."*

(João dos Santos)

A acção da equipa educativa do Lar Augusto Polares deve assentar no desenvolvimento psicossocial dos jovens educandos, promovendo a escola como elemento positivo e essencial na vida destes, bem como a formação profissional ou a inserção em mercado de trabalho se for o caso. Deve promover a higiene, a prática desportiva ou ocupação dos tempos livres de forma saudável, bem como dar exemplos de relações fortes e benéficas, estimulando a confiança, a partilha e os afectos como atitude evidente e central na relação educando/ educador e com o próximo.



A equipa educativa deve ser um elemento presente e dinamizador das relações dos educandos com a família, nomeadamente com aproximação através dos fins-de-semana e contactos telefónicos regulares, para se acompanhar a trajectória dos educandos, bem como estar atento à situação que cada família apresenta. A equipa deste Lar deve ter como meta educativa que os educandos sejam autónomos, que cresçam de forma saudável e que tornem cidadãos de pleno direito e consciência.

Assim, a base educativa deverá assentar nos seguintes objectivos:

- Promover e incentivar os estudos, a formação profissional de forma a consciencializar nos educandos a integração positiva e valorada no mercado de trabalho,
- Incentivar os educandos a manter contactos com os seus familiares e idas regulares a casa;
- Promover e incentivar hábitos de higiene;
- Promover e incentivar a prática desportiva ou a ocupação saudável dos tempos livres;
- Promover a autonomia;
- Responsabilizar os educandos pelos seus actos;
- Inculcar regras de forma a permitir um enquadramento positivo na sociedade.

Temos consciência que a acção educativa vai mais além do aqui está estipulado. No entanto, é necessário que estes sejam os objectivos absolutos na educação de cada um, e que cada caso deve por vezes ser tratado como único e singular. Deve-se ter em conta que existem educandos em risco, nomeadamente por terem comportamentos considerados desviantes, quer pelo consumo de drogas, quer pela prática de pequenos furtos. Estes casos devem ser tomados em consideração, estarem devidamente sinalizados e acompanhados para que não se desenvolvam nem minem o próximo.

Todo o trabalho realizado pela equipa educativa deve ser acompanhado e orientado de perto pela equipa técnica do Colégio, devendo a primeira de informar os segundos de tudo o que se passa com os educandos, bem como a Direcção do Colégio, de forma a que o trabalho efectuado e a efectuar com os educandos seja realizado em rede, para que deste modo se possa contribuir para uma maior estabilidade e crescimento saudável dos educandos. Assim, a base educativa deverá assentar nas seguintes estratégias de actuação:

- Trabalhar em conjunto com a equipa técnica e direcção do colégio;
- Contactar regularmente com directores de turma ou responsáveis de curso dos educandos;
- Contactar regularmente com a família dos educandos;
- Incluir os educandos nas actividades de fim-de-semana ou realizar actividades para estes direccionadas;

Conversar regularmente com os educandos de forma que seja patente o interesse e preocupação dos educadores pelos educandos; Estimular e promover os afectos.

O Regulamento Interno do Lar Augusto Poiares serve de base à acção educativa, nomeadamente no que diz respeito ao estabelecimento de regras e normas de conduta dos educadores e educandos dentro do espaço Lar.

Serve de apoio ao estabelecimento de rotinas diárias, para todos sem exceção e para que saibam que as normas de conduta e convivência são necessárias ao bom funcionamento do espaço e para promover o respeito entre o grupo.

Este regulamento tem sempre em conta o grupo, e é importante porque facilita o estabelecimento de modelos a seguir, desenvolvendo e mesmo facilitando a comunicação e a interação. Promove o sentido de responsabilidade e pertença, como impulsiona a autonomia. Em suma, possibilita que um grupo se possa relacionar, respeitando o próximo estimulando a partilha e a amizade.

Segundo Vygotsky (1979), a criança (e neste caso o adolescente) ensaia nas várias situações com as quais é confrontada comportamentos e situações para as quais não se encontra muitas vezes preparada, mas que pelas suas características possuem um carácter antecipatório, preparatório e elaborativo. Muitas vezes não é a natureza espontânea das situações de interação que implicam o desenvolvimento, mas sim a capacidade que tem para exercitar as suas competências (planear, imitar, representar papeis e situações quotidianas).

A necessidade da existência do Regulamento Interno, de uma forma geral, prende-se com os seguintes aspectos:

1. Assembleias de Lar:

- Estimular a participação activa;
- Desenvolver o sentido de cidadania, democracia e discussão saudável.

2. Direitos e deveres:

- Ter noção de regras;
- Respeitar o próximo e a si mesmo;
- Promover a autonomia.

3. Famílias:

- Promover o relacionamento e a responsabilidade parental.

4. Regras do Lar:

- Saber respeitar o próximo;
- Inculcar respeito por um espaço que é de todos;
- Viver em comunidade.

## **Anexo 34:**

### **Guião e Grelha de Preenchimento de Projecto de Vida**

## **Guião de Projecto de Vida**

### 1) Razão da Admissão (Equipa Educativa e Equipa Técnica)

1.1 Opinião do educando – A situação de risco, perspectivas e condições de saída, em função da sua opinião, da faixa etária, da maturidade, da proximidade e da empatia com o educando;

1.2 Problematizar – Percepção da realidade que propicia o acolhimento institucional

### 2) Dimensões de Análise do Projecto de Vida

#### 2.1 Lar

- *Relação com o grupo:*

- Assertividade
- Disponibilidade
- Solidariedade
- Cooperação
- Empatia
- Outros

- *Relação com a Equipa Educativa*

- *Relação com o Educador de referência*

- *Cumprimento de Normas e Regras*

#### 2.2 Família

- *Interações com Familiares ou substitutos:*

- Quem são?
- Contactos Telefónicos e Pessoais
- Fins-de-semana e Férias
- Atenção espontânea dirigida às actividades e tendências do educando
- Qualidade dos Laços Afectivos

2.3 Escola/Formação e Inserção Profissional – a importância da formação académica na vida futura e a construção de um caminho para a autonomia:

- Percurso Escolar conhecido
- Perspectivas Escolares Futuras
- Integração no Contexto Escolar (Interesse, aproveitamento escolar, relação com os pares e adultos, hábitos de estudo e outros)

#### 2.4 Saúde - Saúde Física e Psicológica

## 2.5 Adequação Social - Conduta

- Natureza dos Comportamentos

## 2.6 Conhecimento de Si

### a) Auto Conceito

- Percepção Emocional,
- Auto-avaliação: auto-confiança, auto-estima, auto-imagem, auto-controle
- Percepções de como os outros o vêem;

#### *Competências*

*Dificuldades*

### b) Autonomia

- Aptidões sociais
- Sentido de Responsabilidade.

#### *Competências*

*Dificuldades*

### c) Motivação

- Determinação
- Dedicção
- Iniciativa
- Optimismo
- Liderança

#### *Competências*

*Dificuldades*

## 3) Envolvimento e Trabalho com a Família

3.1 Opinião e responsabilização. Envolvimento da respectiva Família e definição dos objectivos nos quais está envolvida.

Quem?

- Equipa Educativa
- Equipa Técnica
- Outros (Rede de solidariedade primária e Instituições)

Como?

- Reuniões
- Visitas Domiciliárias
- Visitas da Família ao Lar
- Envolvimento da Família em Actividades, Eventos e Festas no Internato (Natal, Páscoa e outras)

## 4) Envolvimento e Responsabilização em:

- Articulação com outras Entidades
- Articulação com serviços sociais locais
- Articulação com a Comunidade Escolar

- Serviços da comunidade de origem
- Serviços da comunidade local de Pina Manique
- Outros

5) Recursos

- Subsídios
- Avios
- Bolsas
- Outros

6) Processo de Desvinculação - (Equipa Educativa, Equipa Técnica) Educandos em Desvinculação Progressiva, Baixa Provisória ou Reconversão de Regime. Contactos mensais de avaliação do percurso, aferir as dificuldades, pontos fortes, inserção no mercado de trabalho ou escola/formação e outras dimensões.

7) Avaliação Contínua – Levantamento do percurso e dos objectivos com a finalidade de constatar a importância de redefinir, ou não, as estratégias implementadas (trimestral).

**Grelha de Preenchimento de Projecto de Vida**

Lar:

**PROJECTO DE VIDA**

Educando:

<b>1. RAZÃO DA ADMISSÃO</b>		1.1 Percepção do Educando			
		1.2 Problematização			
<b>2. DIMENSÕES DO PROJECTO DE VIDA</b>	<b>2.1 Lar/Casa</b>	<u>Competências</u>		<u>Objectivos</u>	
		<u>Dificuldades</u>		<u>Estratégias</u>	
		<u>Avaliação</u>			
	<b>Família/ Substitutos</b> • Quem?	<u>Competências</u>		<u>Objectivos</u>	
		<u>Dificuldades</u>		<u>Estratégias</u>	
		<u>Avaliação</u>			
	<b>Escola/ Formação Profissional/ Emprego</b>	<u>Competências</u>		<u>Objectivos</u>	

		<u>Dificuldades</u>		<u>Estratégias</u>	
		<u>Avaliação</u>			
	<b>Saúde Física e Psicológica</b>	<u>Competências</u>		<u>Objectivos</u>	
		<u>Dificuldades</u>		<u>Estratégias</u>	
		<u>Avaliação</u>			
	<b>Adequação Social/ Conduta</b>	<u>Competências</u>		<u>Objectivos</u>	
		<u>Dificuldades</u>		<u>Estratégias</u>	
		<u>Avaliação</u>			
	<b>Conhecimento de si</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Auto-conceito</li> <li>• Motivação</li> <li>• Autonomia</li> </ul>	<u>Competências</u>		<u>Objectivos</u>	
		<u>Dificuldades</u>		<u>Estratégias</u>	
		<u>Avaliação</u>			
<b>3. ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA</b>					
Opinião/Responsabilização/Definição de Objectivos					
Quem está a trabalhar com a família ou seus substitutos?					
Como?					
<b>4. Envolvimento e Responsabilização</b>					
<b>5. Recursos</b>					
<b>6. Processo de Desvinculação</b>					

**Anexo 35:**  
**Autorização de Investigação**