

INTRODUÇÃO

Em qualquer fase do ciclo de vida, o desenvolvimento da autonomia reflete-se nos seus múltiplos domínios, e não se faz de modo automático e isolado. Desenrola-se antes, mediante um processo construtivo que depende da interação e ações recíprocas entre o indivíduo e o mundo.

As vivências de crianças e jovens em meio institucional têm sido objecto de preocupação. O conceito de institucionalização foi definido por Goffman, do seguinte modo: “*Local de residência e trabalho onde um determinado número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada*” (Goffman, 1970, cit. por Carneiro, 2005 p.44)

Siptz (1945) debruçou-se sobre os riscos da institucionalização nas situações de: privação afectiva total (*ausência prolongada ou definitiva da mãe*) e privação afectiva parcial (*ausência da mãe por algum tempo*). O autor observou crianças em dois contextos: familiar e institucional. Verificou que o afastamento da mãe e a colocação em meio institucional desencadeava uma rápida regressão no desenvolvimento.

Toda esta problemática foi abordada por Bowlby (1951, cit. por Carneiro, 2005). Para este autor, essa relação não era linear: percursos semelhantes de institucionalização não provocavam, em todas as crianças, os mesmos sintomas.

Quanto ao desenvolvimento das crianças, verificou-se que os efeitos de uma institucionalização prolongada, marcada pela ausência ou afastamento da mãe, eram nefastos para o seu desenvolvimento global (*atrasos e/ou perturbações nos planos intelectual, linguístico, motor, afectivo, social e comportamental*). Estes atrasos e/ou perturbações afiguravam-se como duráveis e, aparentemente, irreversíveis (Andry, 1962, cit. por Carneiro, 2005).

Constatou-se então, que os efeitos da institucionalização no desenvolvimento da autonomia das crianças ou jovens eram desencadeados, igualmente, por outros factores: idade de entrada; o relacionamento prévio com a figura materna; a sua história de vida; a precariedade das condições de acolhimento (*sobretudo, de teor afectivo e relacional*); e o tempo de exposição a essas condições.

A institucionalização de crianças e jovens tem uma longa tradição nas sociedades ocidentais. Num sentido lato, Alberto (2003) considera que a institucionalização tem

como objectivo primordial proteger a criança ou o jovem das condições desfavoráveis de que é alvo no seu ambiente familiar e fomentar o seu desenvolvimento biopsicossocial.

Alves (2007) salienta que é atribuída às instituições a responsabilização da prestação de cuidados de saúde e de alimentação, de forma a promover o desenvolvimento físico, cognitivo, psicológico e afectivo e o equilíbrio emocional destas crianças e jovens.

Para Alberto (2003) a institucionalização de crianças e adolescentes faz lembrar pássaros e as instituições imagens de gaiolas, em que:

“... cada instituição é uma casa de faz-de-conta, é uma família de faz-de-conta, para crianças e adolescentes que continuam a sentir um profundo vazio de uma casa de verdade, com uma família de verdade, como têm os outros meninos e meninas. (Alberto, 2003, p.242).

Esta institucionalização de crianças e jovens ajusta-se ao conceito de instituições totais, referido por Alves (2007), em que os indivíduos encontram-se separados de uma sociedade mais ampla, em regime fechado (p. 63).

Quintãs (2009) acrescenta que estes indivíduos que permanecem nestas instituições têm um tratamento indiferenciado e por conseguinte, entram em ruptura com a sociedade exterior, convivendo com um grupo de sujeitos na mesma situação, tendo que cumprir horários rígidos e um conjunto de regras onde são fiscalizados pelos agentes institucionais para o seu cumprimento.

Segundo o modelo de Chickering (1969), o desenvolvimento processa-se por ciclos de diferenciação e integração, acionados pelo processo de interação que o jovem estabelece com os diferentes contextos sociais em que se insere.

Reservámos o primeiro capítulo da dissertação à revisão da literatura nestes domínios. A segunda parte consiste, por sua vez numa investigação de cariz qualitativo e simultaneamente quantitativo sobre a “*representação*” de autonomia que os jovens institucionalizados ou em meio natural de vida, têm presente no desempenho das suas tarefas e percursos de vida.

No último capítulo trataremos da análise e discussão de resultados obtidos, em que exporemos os dados obtidos nas conclusões deste trabalho, na tentativa de encontrar resposta”s” e conclusões acerca dos objetivos que nos propusemos responder.

CAPITULO I – QUADRO CONCEPTUAL

1. CONCEPTUALIZANDO A INSTITUCIONALIZAÇÃO

Ao conceptualizar a institucionalização, torna-se necessário abordar o processo mediante o qual um conjunto de normas de comportamento, que orientam uma atividade social considerada importante, adquire regulamentação jurídica formal.

Num sentido mais amplo, institucionalização refere-se a um processo de cristalização de procedimentos, de comportamentos, quer tenham ou não importância social relevante: aqui não se trata apenas de normas, mas também de significados, valores ou conhecimentos.

Erving Goffman (1990) e Michel Foucault (1986) que fizeram uma análise das instituições apresentando perspectivas que apesar de distintas se complementam e nos ajudarão a compreender melhor todas as dimensões do fenómeno da institucionalização de crianças e adolescentes.

Para Goffman (1990), a institucionalização refere-se ao espaço (*lôcus*) institucional em si onde as suas características são materializadas e as suas estratégias operacionalizadas. No seu livro “*Manicómio, Prisões e Conventos*”, o autor apresenta a definição de *instituições totais* e caracteriza-as como:

“ (...) um local de residência ou trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada. (Goffman, 1990, p.11)

Neste sentido, surge-nos na literatura, o espaço físico de “*pertença*” em que o jovem interno “*reside*” e se encontra acolhido, como estando à parte de uma sociedade mais vasta e integradora, num local que segrega a “*liberdade*” na própria decisão autónoma de um percurso que é próprio e que se pretende que o seja.

O autor ainda ressalta algumas características de uma instituição total. A primeira seria o seu fechamento:

“O seu fechamento ou seu carácter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que muitas vezes estão incluídas no esquema físico: por exemplo, portas fechadas, paredes altas... a tais estabelecimentos dou o nome de instituições totais.” (Goffman, 1990, p.16)

O jovem interno vive o seu quotidiano dentro de um determinado espaço, sob uma mesma autoridade; fora de uma instituição, a vida diária é desenvolvida em diferentes locais, enquadrados em padrões normativos distintos.

A segunda característica apontada pelo autor é o seu aspeto segregativo. A Instituição ao privar o interno do contacto com o exterior impõe, paralelamente, no seu interior, uma divisão básica entre um grupo controlado (*os internos*) e um grupo controlador (*os técnicos e os dirigentes*).

Outra característica apontada por Goffman (1990) é a normalização, definida como:

“a existência de um plano racional único para atender aos objetivos oficiais da instituição. Tenta-se rotinar a vida diária visando proporcionar um quotidiano estável dentro da ordem institucional e submetendo os internos à lógica totalitária da instituição”. (p.18)

Surge-nos sempre e de forma muito clara, a institucionalização “*qualquer que ela seja*” como impositiva de rotinas, que conduzem a uma normalização de padrões “*institucionais*” de acordo com o previamente estabelecido, o mais abrangente possível e direcionado a todos os institucionalizados

Por fim, a última característica apresentada é a vertente homogeneizante, visto que os “*internos são submetidos a um mesmo regime que na maioria das vezes mostra-se totalmente alheio a qualquer privacidade.*” (p.23)

Quando se está perante um espaço físico, que para além de exercer o poder, homogeneiza comportamentos e atitudes, condiciona a criatividade tornando os internos parte integrante, de um regime que equaciona a liberdade e o direito à privacidade.

Já Foucault (1986), no seu livro “*Microfísica do Poder*”, apresenta uma conceção histórico-genealógica entendendo a institucionalização como um instrumento de materialização e exercício de relações de poder.

Uma sociedade sem relações de poder é uma abstração, em que a estrutura social, é atravessada por múltiplas relações de poder, que não se situam apenas num local específico, como um aparelho de Estado, mas que são imanescentes ao corpo social. Relações de poder estas que atingem a realidade mais concreta dos indivíduos e que estão ao nível do próprio corpo social, penetrando nossas práticas quotidianas (Machado, 1981). Assim, Foucault questiona algumas proposições acerca da teoria do poder e apresenta a ideia de microfísica do poder.

O que interessava para Foucault não era a construção de um novo conceito, mas sim a análise do poder como prática social, historicamente constituída, e as múltiplas

formas de exercício do mesmo na sociedade, que Foucault (1981) chamou de economicismo na teoria do poder.

Para Foucault, na teoria clássica jurídica, o poder era considerado, como um direito de que seria possuidor como de um bem e que poderia, transferir ou alienar, total ou parcialmente, por um ato jurídico ou um ato fundador de direito, que seria da ordem da cessão ou do contrato.

Essas concepções colocaram questões fundamentais para o desenvolvimento das ideias de Foucault acerca da temática do poder.

Para chegar a essa nova economia das relações de poder (Foucault, 1995) o autor abandona alguns postulados que na sua época influenciavam a posição tradicional da esquerda e que pareciam ser as únicas formas para se pensar a temática do poder.

Para a genealogia a história é feita de ruturas e descontinuidades. A perspectiva genealógica apresentada pelo autor nega a ideia de uma origem única para um determinado fenómeno.

Com base nesta perspectiva, Foucault propõe que o fenómeno seja analisado e compreendido através de uma minuciosa análise. A genealogia exige, portanto, a minúcia do saber a um grande número de materiais acumulados, exige paciência.

Ela deve construir os seus monumentos ciclópicos *“não a golpes de grandes erros benfazejos mas de pequenas verdades inaparentes estabelecidas por um método severo. Em suma, uma certa obstinação na erudição.”* (Foucault, 1986, p. 16)

O fenómeno da institucionalização, poderia ser definido enquanto um processo constituído de práticas e dispositivos de poder, frutos de um determinado contexto histórico para atender uma necessidade da época.

Lília Lobo (2008) no seu livro *“Os infames da História: Pobres, escravos e deficientes no Brasil”* faz um estudo a partir da perspectiva genealógica e apresenta algumas características do processo de institucionalização das deficiências.

“ (...) a institucionalização refere-se, pois, à produção histórica de formas gerais que são as instituições, que uma vez constituídas produzem e reproduzem relações de força (dominação, luta e resistência) que as engendram em determinada época e que se instrumentam nos estabelecimentos e nos dispositivos de poder que as mantém. (...) o processo da institucionalização sustenta-se nas práticas mais ou menos discursivas das separações (...) ” (Lobo, 2008, p.345)

Qualquer que seja o processo de afastamento “*separação*” de um contexto, pessoal, familiar ou social, reproduz fragilidades, que surgem da não reprodução de relações naturais, livres e não conduzidas. Instrumentalizando os sujeitos na necessidade de ser o mais abrangente possível, criando dispositivos de poder.

No séc. XVIII a assistência à infância seguia determinações do Estado e Igreja, neste contexto foram criados colégios internos, asilos, escolas de aprendizes artífices, reformatórios, dentre outras modalidades institucionais.

Tanto os filhos de famílias economicamente mais abastadas quanto os de famílias pauperizadas experimentaram as práticas de institucionalização neste período. As instituições seguiam as tendências educacionais e assistenciais da época e tiveram seu início com a ação educacional realizada pelos jesuítas voltada para a catequização das crianças indígenas visando tirá-las do paganismo e discipliná-las, inculcando-lhes normas e costumes cristãos.

Segundo Pilotti (2009), tal ação apresentava um duplo objetivos estratégico, visando submeter a infância a uma intervenção, moldando-a de acordo com o padrão da época. *“Convertiam crianças e adolescentes em futuros súbditos dóceis do Estado português e, através delas, exerciam influência decisiva na conversão dos adultos às estruturas sociais e culturais.”* (Pilotti, 2008 p. 17)

Na segunda metade do século XVIII outras ordens religiosas iniciam atividades caritativas através do recolhimento dos órfãos e criação de colégios para os mesmos e apresentavam um carácter rigoroso com relação ao atendimento às crianças.

“O regime de funcionamento das instituições seguia o modelo de claustro e da vida religiosa. As práticas religiosas e o restrito contacto com o mundo exterior eram características fundamentais dos colégios para meninos órfãos e dos recolhimentos femininos, sendo que, no segundo caso, a clausura era imposta com mais rigor.” (Rizzini, 2004, p.24)

As instituições reproduzem e induzem normas e princípios instituídos de acordo com o “*poder*” vigente, com base em ideologias religiosas, retirando ou reduzindo o contacto e abertura exterior, através da “*clausura*” exterior e interior do pensamento e da própria intelectualidade.

Ainda no século XVIII, outro modelo de assistência à infância que teve grande visibilidade foi o sistema de Rodas de Expostos, realizado pela Santa Casa de Misericórdia.

Seguindo a moral cristã dominante, os filhos nascidos fora do casamento não eram aceites e, com frequência, estavam fadados ao abandono, diante disso a Santa Casa recebia e cuidava de bebés abandonados. Contudo, a ilegitimidade só era motivo para abandonar uma criança para as famílias socialmente bem-postas.

A roda evitou que centenas de crianças fossem abandonadas nas ruas, porém sua existência trazia consigo uma forma de incentivo ao abandono devido à facilidade em deixar a criança para que esta fosse cuidada pela instituição.

Os nossos serviços de proteção social e assistencial remontam à criação das Misericórdias (*séculos XV e XVI*) as quais marcam as estruturas de carácter religioso vocacionadas na prática para obras de caridade, não só para as crianças abandonadas, órfãs, “*expostos*”, desamparadas, vagabundas e mendigas, como para os pobres e idosos.

A partir do séc. XV, criaram-se vários estabelecimentos assistenciais e educativos específicos: hospícios, colégios, seminários, orfanatos, recolhimentos, asilos, creches, etc, para aqueles tipos de crianças e para os menores delinquentes e marginais (Real Casa Pia de Lisboa-1780, Casa de Detenção e Correção de Lisboa, 1871, Colónia Correccional Vila Fernando, 1880 (Martins, 1995).

A Casa Pia de Lisboa, desde tempos mais remotos foi-se consolidando como um “laboratório” pedagógico, *“ensaando e experimentando muitas inovações e soluções educativas por que se viriam a bater sucessivas gerações de políticos e pedagogos, defensores de um ensino e de uma educação de características efetivamente modernas no nosso país”*.(Casa Pia de Lisboa, 2005, p.18).

Permitiu-nos observar muito claramente, no decurso da sua modernidade e na sua afirmação dentro do seu campo educativo, um deslocamento fundamental na percepção, construção e domesticação do Outro. As suas dinâmicas internas, separando população ao seu cuidado pelo género sexual, pelo tipo de delinquência, pela aptidão profissional, pela idade, etc.

Foi sem qualquer tipo de dúvida nos anos oitocentistas, que pela ação da Casa Pia de Lisboa, que o órfão e o marginal deixaram de habitar uma espécie de patamar da selvajaria, para se tornarem objetivamente presentes nas preocupações das autoridades públicas. O essencial traduz-se então no carácter diferenciador da pedagógica dentro do arco temporal oitocentista na forma como a Casa Pia olhou para a educação, formação e moralidade, não correspondendo apenas à imposição monopolista de um novo regime caracterizado pela vontade de homogeneizar o diferente, de lhe sugerir e de suscitar nele

um tipo de ordem racional que o viesse a colocar não apenas ao abrigo do abismo da moral, como da dúvida existencial, e mesmo da ambivalência sentimental.

Assistiu-se então à afirmação segundo o qual o poder político se transferiu para os bancos de escola local onde decorria a socialização escolar de forma à efetivação das categorias modernas de pessoa e de cidadão.

A Casa Pia foi então o dispositivo da escola moderna, precursora da modernidade pedagógica, como uma instituição que no séc. XVIII, já fazia prevalecer a educação sobre a repressão e tenha associado a ela a ideia pedagógica da devolução social do “*criminoso*” ou “*desviado*”, na forma da sua condição pedagógica de reparação, correção, reabilitação e regeneração.

É através de conceitos como a inteligência, a sensibilidade e a vontade através de um discurso mais filosófico que se dá a grande rutura com a velha escola em que a Casa Pia se caracteriza como um dispositivo de educação integral. As crianças e jovens casapianos, viram-se “*obrigados*” a prestar atenção e a manipular experimentalmente o mundo das coisas e dos objetos, “*a ter olhos para ver e mãos para o trabalho*” (Ramos do Ó, 2005).

A Casa Pia, enquanto instituição de “*internamento*” configura um quadro de existência para cada interno, assumidamente em novos saberes e novas soluções educativas, através da necessidade de interligar o currículo, pensando-o globalmente através de um ensino profissional e através de um olhar técnico, implicando diretamente os alunos não apenas na construção quanto no “*governo*” de pequenos organismos autónomos com a finalidade de aumentar e diversificar as práticas desportivas e culturais dos casapianos.

Veio então a Casa Pia introduzir um novo olhar educativo – *self-government*- na tradição anglo-saxónica, através da descoberta e desenvolvimento da autonomia através de uma educação autónoma e de um paradigma higienista, médico – pedagogia e ensino especial, onde o desporto e a sanidade corporal introduziu novas rotinas e focalizações muito inovadoras na identidade individual e grupal dos alunos internos (Ramos do Ó, 2005).

A Casa Pia de Lisboa não surgiu, fruto do acaso, de circunstância aleatórias...” *a criação da Casa Pia deve antes inserir-se na renovação cultural, pedagógica e assistencial promovida pelo movimento reformista iniciado na época pombalina e prosseguido no Reinado de D. Maria I, dentro do qual podemos também incluir a fundação da Academias de Ciências, da Biblioteca Nacional e de muitas outras*

instituições”(Tavares, 2000, p. 156, citando Rómulo de Carvalho, 1986)...é o mesmo espírito que leva à criação em 1790 de 18 lugares de “*mestras de meninas*” em Lisboa de forma a ensinar também as meninas a “*saber ler e escrever*”.

No século XIX, outro modelo de assistência à infância que teve grande visibilidade foram os asilos para crianças pobres, órfãs, abandonadas ou desvalidas. Tais asilos foram alvo de mudanças significativas influenciadas pelo ideário da Revolução Francesa. A predominância do ensino religioso passa a ser questionada e a educação volta-se ao progresso e civilização da sociedade visando oferecer ensinamentos úteis para a criança e para a pátria (Rizzini, 2004).

Ganha força a ideia de oferecer educação industrial para os meninos e educação doméstica às meninas, tendo em vista prepará-los para ocupar seu lugar na sociedade. A meta da instituição é induzir nas crianças e nos adolescentes um sentimento de amor ao trabalho e oferecer uma educação moral que fosse conveniente ao momento

A partir da segunda metade do século XIX, a categoria dos menores, simbolizada pela infância pobre e potencialmente perigosa, diferente do restante da infância, passa a sofrer intervenção formadora/reformadora por parte do Estado através de instituições religiosas e filantrópicas.

A prática do recolhimento de crianças às instituições de reclusões, foi o principal instrumento de assistência à infância no país nesta época. Neste momento as ações de assistência social voltadas à infância eram historicamente caracterizadas pela intenção de controlo das classes populares, por meio do seu “*internamento assistencial*”.

No século XX, a prática de “*internação*” para os filhos das famílias mais abastadas entra em desuso. A prática do confinamento em instituições permanece e passa a ser voltada apenas para crianças e adolescentes pobres.

A institucionalização atendia a grupos diversificados principalmente aos meninos pobres e “*livres*” das cidades, que constituíram o grande alvo da intervenção das práticas de internamento.

Tal prática reveste-se de um carácter ambíguo, pois visa ao mesmo tempo proteger a sociedade no que se refere à periculosidade supostamente inerente à criança pobre e também proteger a infância desvalida. ...

“O discurso apresenta-se, com frequência, ambíguo, onde a criança deve ser protegida, mas também contida, a fim de que não cause danos à sociedade. Esta ambiguidade na defesa da criança e da sociedade guarda relação com uma certa percepção de infância, claramente expressa nos documentos da

época – ora em perigo, ora perigosa. Tais representações não por acaso estavam associadas a determinados estratos sociais, sendo a periculosidade invariavelmente atrelada à infância das classes populares.” (Rizzini 2008, p.28)

As questões referentes a este grupo da sociedade passam a ser debatidas por profissionais das áreas de assistência social, pedagogia, médico-higienista e jurídica, todos empenhados em compreendê-los para governá-los e autogovernarem-se em sociedade. Cresce neste contexto a categoria menor abandonado, dentre muitas outras subcategorias criadas no decorrer do século XX.

O Estado passa a ser pressionado por órgãos especializados para intervir mais diretamente na área da assistência a essa parcela da população deixando de atuar como uma forma de caridade e passando a participar mais efetivamente no planejamento e efetivação das políticas de atenção ao menor.

1.1 O Sistema de Promoção e Proteção

1.1.1 Percurso Sócio - Histórico

Martins (2006) considera que o estudo da história da infância desprotegida na sociedade portuguesa permite uma melhor compreensão de tudo o que (*não*) se fez em cada época, do contexto histórico e do modo como a sociedade considerou essa infância e juventude.

A primeira instituição vocacionada para o acolhimento de crianças órfãs e abandonadas data do século XIII, que ficou conhecida como o *Hospício dos Enjeitados*, fundado em Lisboa, por iniciativa de D. Beatriz, primeira mulher de D. Afonso III. Mais tarde, em 1321, a Rainha Santa Isabel fundou o *Hospital de Meninos de Santarém* (Graça, 2000).

No século XV surgem as primeiras medidas de proteção à infância visando as crianças órfãs e vítimas de abandono. Por iniciativa de D. Leonor e D. Manuel, surgiram várias instituições para o acolhimento destas crianças nas áreas de Lisboa e Porto (Vilaverde, 2000).

No século XV e XVI surgiram as Misericórdias, marcando o início de estruturas organizadas de carácter religioso vocacionadas para a prática de caridade, de assistência e beneficência para crianças, idosos, pobres e de presos.

Posteriormente, criaram-se outros estabelecimentos de assistência e de educação para as crianças abandonadas, órfãs e pobres, tais como hospícios, orfanatos, seminários, recolhimentos, colégios, asilos, etc (Martins, 2006).

A partir do século XVI, as Ordenações Manuelinas e Filipinas estabeleceram que a proteção aos “*enjeitados*” passaria a ser da responsabilidade das autoridades municipais, pelo que se construíram casas de acolhimento em todos os municípios em que não existissem hospitais ou albergarias.

Surge assim uma nova consciencialização e uma preocupação em organizar respostas adequadas às situações de numerosas crianças a viver em situações de grande precariedade (Vilaverde, 2000).

No decurso dos séculos XVII e XVIII registou-se um abandono generalizado de crianças, que foi reconhecido oficialmente por D. Maria I. Em resposta, através de normativos legais (*diplomas de 31 de Janeiro de 1775 e de 5 de Junho de 1800*), criaram-se as bases para a organização do acolhimento das crianças em instituições.

Como componente fundamental dos sistemas de assistência torna-se necessário considerar o corpo legislativo, que não só permitia, como institucionalizava o abandono de crianças, cuja prática era comum na sociedade portuguesa (Sá, 1997).

A legislação prevê a existência de hospitais e albergarias para criação de enjeitados, crianças órfãs e/ou abandonadas de filhos de religiosos e mulheres casadas “(*... de tal modo que as crianças não morram por falta de criação*)” (Ordenações, Livro 1, p. 211).

Dispõe ainda para que as Câmaras Municipais providenciem a criação, educação e destino de crianças expostas, portanto a presença do Estado nas políticas assistencialistas já se faz presente desde então, embora associado à Igreja.

Maria Luiza Marcílio (1998) observa que em Portugal, diferentemente de outros países europeus, e por extensão nas colônias, desde o século XVI a municipalidade era obrigada a manter órfãos e desvalidos.

No século XIX as Misericórdias e as Rodas eram controladas e subsidiadas pelas assembleias Provinciais. Marcílio (1998) afirma que os responsáveis pelas casas de expostos defendiam que os meninos fossem para uma família, que lhes desse protecção e o ensino de um ofício.

A obrigação dos governantes, independente dos sentimentos de humanidade, é cuidar da sustentação e ensino dos meninos órfãos e desvalidos, a fim de que, convenientemente educados, e com profissões honestas venham depois a ser úteis a si e à

nação, que muito lucra com bons costumes e trabalho (...) (Actos do Poder Executivo, p. 61)

Nos estatutos da instituição, capítulo I, o fim do seminário é reafirmado:

“O seminário de São Joaquim é um estabelecimento de caridade pública, destinado a recolher os meninos órfãos e desvalidos, a fim de serem nele educados convenientemente, e habilitados ao exercício de misteres honestos e proveitosos”. (Actos do Poder Executivo, p. 62)

Chama-nos atenção a ênfase na afirmação da proteção de crianças como obrigação do Estado na forma de caridade pública, ou seja, neste contexto a assistência ainda não se apresenta como direito.

Ao longo do século XIX, foram criadas instituições que conciliavam a instrução e aprendizagem de um ofício, como por exemplo a partir de 1840 a educação de crianças expostas e órfãs em Arsenais de Guerra e da Marinha, como aprendizes e a criação de colónias agrícolas, de liceus de artes e ofícios, patronatos e institutos agrícolas e escolas profissionalizantes.

É importante destacar que apesar da longa tradição da presença do estado na assistência à infância desvalida esta função fez-se juntamente com várias instituições religiosas, iniciativa individual, e também em instituições de característica filantrópica fundadas por médicos e juristas entre outros - asilos, institutos, colégios de órfãos, casas de educandos artífices.

Uma outra questão importante é que a estruturação de práticas de assistência a crianças estiveram associadas às mudanças das sensibilidades dos adultos em relação às crianças e a reordenação familiar desde o século XVIII (Veiga, 2004).

Também neste período e com ênfase no século XIX executaram-se muitos estudos sobre a condição da infância pela sistematização de conhecimentos sobre o desenvolvimento físico e psíquico das crianças.

Como consequências as atitudes de abandono e de violência dos adultos sobre as crianças, tornaram comportamentos cada vez mais rejeitados, por sua vez ampliam-se as regulamentações e acções com ênfase na proteção da infância e prevenção da delinquência.

Neste aspecto alguns exemplos denotam esta direcção: as legislações trabalhistas do século XIX e início do século XX que especificaram a regulamentação do trabalho infantil (*em geral prevendo horas de frequência a escola*) e a regulamentação do trabalho de mulheres grávidas; regulamentações sobre a punição de crianças infratoras com

criação de instituições de reeducação; elaboração dos direitos da criança em 1924; criação de instituições educativas especializadas para anomalias físicas e mentais.

As *Casas de Roda*, pretenderam ser uma resposta ao abandono de crianças. As *Rodas*, colocadas nestas últimas instituições, eram geralmente constituídas por um cilindro oco, em madeira, com apenas uma abertura suficientemente larga para permitir a colocação da criança.

Este cilindro estava montado num sistema rotativo, colocado em local estratégico da instituição de acolhimento, de modo que, quando a sua abertura estivesse orientada para uma janela exterior de acesso público, a parte de oposta estava orientada para uma janela interior, permitindo que a criança fosse recolhida no interior, sem que fosse possível ver quem a depositara (Cóias, 2005).

A maioria das crianças morria no decurso do primeiro ano de vida, especialmente nos primeiros seis meses. Nesta época em que era proibido investigar a identidade de quem praticava o abandono, as crianças eram entregues ao cuidado de amas até aos 7 anos; depois eram encaminhadas para os hospícios (*ligados às Misericórdias e Câmaras*), onde ficavam sob a alçada dos Juízes dos Órfãos.

Por volta dos 12 anos eram oferecidos como criados, pelo menos até à maioridade – aos vinte um anos – altura em que cessava a proteção judicial (Vilaverde, 2000).

As Rodas foram suprimidas em 1867, dado o aumento considerável de crianças aí abandonadas, transformando-se em *Hospícios de Acolhimento*. Nestes, as crianças eram admitidas após uma seleção prévia, da qual resultava a identificação dos pais para verificar a necessidade de entregar a criança aos cuidados da assistência pública (Sá, 1992).

De acordo com Vilaverde (op. cit.), esta mudança traduziu uma atenção crescente ao processo de acolhimento das crianças. No século XX, com a implantação da República, as conceções acerca destas problemáticas na infância conhecem mudanças positivas e sucedem-se reformas legais no âmbito do Direito de Menores que constituíram marcos decisivos na evolução das conceções acerca da infância e das práticas de institucionalização (Martins, 2004).

No decurso do século XX, salientam-se, em particular: 1911, a Lei de Proteção à Infância (de 27 de Maio), em 1962, a Organização Tutelar de Menores (Decreto-Lei n.º 44 228, de 20 de Abril), modificada em 1967 (Decreto-Lei n.º 47 727, de 23 de Maio) e revista em 1978 (Decreto-Lei n.º 314/78, de 27 de Outubro) e em 1999, as Leis de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro) e Tutelar

Educativa (Lei n.º 166/99, de 14 de Setembro), Constituição da República Portuguesa (1997, quarta revisão constitucional);

A Lei de Proteção à Infância contempla as crianças e jovens vítimas de maus-tratos e autoras de crimes até aos dezasseis anos, considerando-se que são merecedores da intervenção tutelar do Estado, tendo em vista a sua proteção e a prevenção da delinquência.

No quadro desta Lei, são definidas diferentes categorias jurídicas de crianças suscetíveis à atenção dos tribunais:

1. *"menores sem domicílio certo, nem meios de subsistência, abandonados, pobres, maltratados"* (p. 138), que Pedroso e Fonseca (1999) incluem na categoria de *menores em perigo moral* da Organização Tutelar de Menores (1978);

2. *"menores ociosos, vadios, mendigos ou libertinos"* (p. 138), que, segundo os mesmos autores, corresponde à classificação da O.T.M. (1978) de *menores indisciplinados e desamparados*;

3. *"menores autores de contravenções ou crime"* (p. 138), cuja designação se mantém no texto revisto da O.T.M.

Estes três grupos de crianças e jovens, menores de dezasseis anos, são merecedores da intervenção tutelar do Estado, tendo em vista a sua proteção atual e a prevenção da delinquência.

Assim entendida a ação dos Tribunais, eram postos em prática procedimentos informais e medidas cujos conteúdo ou duração não estavam relacionados com os factos eventualmente praticados pelos menores, na prática destituídos de relevância jurídica (Proposta de Lei n.º 265/VII, Diário da Assembleia da República, II série A, n.º 54, de 17 de Abril de 1999).

A Lei de Proteção da Infância consagra a criação de um conjunto de dispositivos dirigidos às crianças:

a) as *Tutorias da Infância* – trata-se de um instituto homólogo dos atuais Tribunais de Menores (Vilaverde, 2000), inicialmente sediado em Lisboa e só a partir de 1925 diferenciado em tutorias centrais e de comarca (Pedroso, 1998), tendo estas uma composição também distinta: as primeiras, constituídas por um juiz adjunto, com formação médica, um professor do secundário e um delegado do Ministério Público; as segundas, com um (sub) delegado de saúde, um professor primário e um delegado do Ministério Público (Ferreira, 1998).

Às Tutorias da Infância, enquanto estruturas intermédias entre os Tribunais de Comarca e os Tribunais Centrais, competia a proteção das crianças em situação de risco, a tomada de medidas com vista à sua reeducação, sem perder de vista a salvaguarda dos direitos das famílias (Ferreira, 1998).

Em última análise, as medidas de proteção e defesa dos menores têm por finalidade a prevenção da criminalidade (Pedroso & Fonseca, 1999).

b) a *Federação Nacional dos Amigos e Defensores das Crianças* – reúne as instituições públicas e particulares de pedagogia social e os patronatos e associações de beneficência, constituindo-se como um sistema de higiene moral e social (Ferreira, 1998).

c) a Organização Legal do Depósito de Menores.

d) a Casa de Correção de Caxias.

As crianças consideradas em perigo moral são primeiramente acolhidas nos refúgios paroquiais, que eram instituições que funcionavam junto das Tutorias, que exerciam os direitos dos pais ou tutores. As estruturas de acolhimento são diferenciadas em função do sexo das crianças e do tipo de perigo moral em que incorrem.

Em 1919, o Ministério da Justiça cria um organismo que visa a centralização e coordenação das ações tutelares sobre as crianças – a Inspeção-geral de Proteção à Infância, que, em 1923, dá lugar à Administração e Inspeção-geral dos Serviços Jurisdicionais e Tutelares de Menores e, mais tarde, em 1933, à Direção Geral dos Serviços Jurisdicionais de Menores; a esta entidade é atribuída a coordenação das instituições judiciais privativas da infância, dos estabelecimentos tutelares de menores e respetivos serviços de assistência social (Ferreira, 1998).

O Decreto-Lei 26/11 de 1926, alarga as atribuições das Tutorias da Infância, que passam a poder declarar as crianças em situação de perigo moral e a definir, no âmbito das medidas de proteção legalmente previstas, aquelas julgadas mais adequadas às especificidades dos casos. Em 1944, as Tutorias da Infância passam a chamar-se Tribunais de Menores.

Posteriormente, todas as situações de proteção infantil passam a estar regidas no âmbito da Organização Tutelar de Menores, que privilegia as medidas de proteção, assistência e educação, face às medidas corretivas e penais (Vilaverde, 2000).

Assim, os Tribunais de Menores constituem-se como instâncias competentes para decretar medidas a aplicar (Epifânio, 2001, cit. por Martins, 2004) a crianças em situação de perigo para a sua segurança, saúde, formação moral e educação e a crianças entre os doze e os dezasseis anos que pratiquem atos (*para*) delinquentes.

Todavia, não contempla ainda medidas especificamente intencionalizadas para a resolução do maltrato infantil (Alberto, 1999). Apesar de distintas as medidas tutelares a aplicar a estas diferentes categorias de crianças e jovens, as regras processuais e prática aproximam as respostas existentes para os dois tipos de situação e de população (Martins, 2004).

Em 1978, a O.T.M. é alvo de uma importante revisão, que estende a proteção judiciária para além da criminal, privilegiando as medidas não judiciais de proteção dos menores por via administrativa.

Assim, a jurisdição tutelar assume um papel de proteção e de educação, cabendo ao Tribunal o acompanhamento em permanência dos casos sob a sua alçada. Estas alterações motivaram a reformulação e a redistribuição das competências e funções dos profissionais envolvidos (Ferreira, 1998, cit. por Martins, 2004).

A institucionalização passa a constituir uma medida extrema, portanto, de último recurso, uma vez que implica a separação da família e a privação da liberdade (Vilaverde, 2000).

2. A CRIANÇA - PROBLEMA

A infância, tem vindo a sofrer inúmeras alterações, agitando consciência (s), protelando direitos e obrigações, valorizada e defendida. Não se achava constituída como uma fase da vida à qual deveriam ser atribuídas particularidades diferentes das dos adultos, práticas especiais de conservação e educação e de discursos médico-pedagógicos preventivos e normalizadores (Lobo, 2008, p.309).

O reconhecimento da identidade da criança-problema passou por um processo de constituição das anomalias da infância conhecido como *código teórico* que identificava as crianças com deficiência.

Tal processo foi atravessado por trajetória distintas, porém interligadas: A primeira trata da condição da deficiência, partindo da categoria denominada criança-problema caracterizada pelas expressões de deficiências e dos “*retardos cognitivos*”.

A segunda, referente ao processo de expansão do saber psiquiátrico referente à infância. Lobo afirma que a identidade da criança- problema foi então constituída através da conjugação desses processos.

“Custou mais à incapacidade, marcada por causas orgânicas, estigmas físicos, considerada incurável, questionada como doença, adquirir essa

invisibilidade nosográfica da psiquiatria. Nem por isso deixou de ser, desde o início, assimilada à alienação e à doença mental, tanto nos discursos quanto nas práticas de enclausuramento. É este ponto que nos interessa: a institucionalização da incapacidade pelo psiquiatra e que, por extensão, faz nascer no início do século XX a criança-problema.” (Lobo, 2008, p. 347)

Ao procurar distinguir a doença mental da incapacidade, o saber popular caracterizava o doente mental relacionando-o ao delírio e à fúria, já a incapacidade como aquele que tem “*fraco juízo*”. Lobo afirma que esse discernimento, no entanto, não impediu a inclusão da incapacidade no campo da saúde mental.

Por apresentar um carácter de invisibilidade – relacionado às “*profundezas invisíveis*” do corpo e não só às evidências das marcas da superfície – a doença mental passa a exigir a avaliação de um profissional capaz de diagnosticá-la. E o profissional detentor desse saber constituído seria o psiquiatra.

Com isso, tem-se a legitimação da institucionalização da doença mental pela psiquiatria nos dispositivos asilares. Lobo aprofunda essa discussão baseando-se nos estudos de Castel (1978) que afirmava que a inclusão do “*incapaz*” no território da saúde mental procurava atender ao objetivo alienista que fazia com que o hospício aceitasse as diversas tipologias de alienações mentais.

Também ressalta que a ideia central de Pinel era o reordenamento do espaço hospitalar.

“Através da exclusão, do isolamento, do afastamento para prédios distintos, as categorias misturadas no enclausuramento são desdobradas em quantas forem as razões para se tornar um assistido: pobreza, velhice, solidão, abandono pelos parentes, doenças diversas.” (Lobo, 2008, p.347)

Castel, utilizando-se das palavras de Pinel, apresenta ainda quais seriam as considerações apontadas que justificavam essa inclusão.

“Um hospício de alienados (...) é destituído de um objeto fundamental se, através de sua disposição interior, não mantiver diversas espécies de alienados num tipo de isolamento, não for capaz de separar os mais furiosos daqueles que são tranquilos, não evitar suas comunicações recíprocas a fim de impedir recaídas e facilitar a execução de todos os regulamentos de polícia interior ou afim de evitar anomalias inesperadas na sucessão do conjunto de sintomas que o médico deve observar e descrever” (Pinel apud Castel, 1978 p. 83-84)

Como se pode notar a psiquiatria tinha o interesse em manter a diversidade de alienados no dispositivo asilar, contudo torna-se necessário entender a partir de que perspectivas ocorreu a assimilação da doença mental no campo da alienação mental e quais foram os efeitos advindos dessa inclusão.

“Foi, portanto, neste conjunto das diversas espécies de alienados que o doente mental foi incluído. Como isto aconteceu? Desvalido, abandonado, inútil para o trabalho, e, sobretudo o incurável, ele o era tal como os demais. Às vezes, era ao mesmo tempo surdo, cego ou paralítico. Outras vezes considerado como capaz para certos trabalhos como o imbecil. O que o aproximou do alienado. Já que não apresentava a característica fundamental da alienação que era o delírio? Por que, reconhecido desde logo em sua organicidade não foi absorvido pela medicina clínica?” (Lobo, 2008, p.348)

A autora ressalta o facto da assimilação do doente mental pela psiquiatria não se ter dado pelos aspetos orgânicos da sua patologia e a ausência do interesse terapêutico no que urge à inteligência deficiente. O interesse da psiquiatria consistia no comportamento do doente, naquilo que causava estranhamento e caracterizava a sua monstruosidade.

Lobo (2008), no seu trabalho, apresenta a diferenciação entre doente mental e demência baseado nos estudos de Pinel apresentados no livro “*A História da Loucura*” de Foucault.

Para Pinel a idiotia era considerada “*abolição mais ou menos absoluta seja das funções do entendimento, seja das afeções do coração, de origem ou adquirida*”. Pinel distinguia a idiotice da demência ao afirmar que:

“No idiota há uma paralisia, uma sonolência de todas as funções do entendimento e das afeções morais, seu espírito permanece imobilizado numa espécie de estupor. Na demência, pelo contrário, as funções essenciais do espírito pensam, mas pensam no vazio e, por conseguinte, com extrema volubilidade.” (Lobo, 2008, p.348)

A autora afirma que no século XIX, a doença mental foi fixada definitivamente na abolição das faculdades mentais e passou a ser reconhecida não como uma doença, mas como um estado que não pode ser alterado, conforme apresentado nos estudos de Esquirol.

“A doença mental, é um estado no qual as faculdades intelectuais não se manifestam jamais, ou não puderam desenvolver-se o suficiente para que o idiota pudesse adquirir os conhecimentos relativos à educação que recebem

os indivíduos de sua idade, e colocados nas mesmas condições que eles. A doença mental começa com a vida ou na idade que precede o desenvolvimento completo das faculdades intelectuais e afetivas; os doentes mentais são aqueles que o serão durante todo o curso de sua vida, e neles tudo revela uma organização imperfeita ou uma paragem no seu desenvolvimento. Não se concebe a possibilidade de mudar tal estado.” (Lobo, 2008, p.350)

A doença mental, por se constituir no processo de desenvolvimento das faculdades intelectuais, foi associada à infância e a loucura associada ao adulto, ou no máximo ao adolescente. A concepção de a doença mental ser causada por uma “*paragem no desenvolvimento*” trazia consigo a questão da fatalidade biológica das malformações inatas, permanentes e incuráveis.

Partindo desta concepção, Esquirol diferenciava a doença mental da demência através da seguinte comparação: “*(...) a incurabilidade estaria marcada pelo desenvolvimento como propriedade. A do demente, pelo fim de uma história – é um proprietário que ficou pobre. A do doente mental, por uma história que ele nunca teve porque já nasceu despossuído.*” (Lobo, 2008, p.371)

Perante o carácter incurável e visível da doença mental, a medicina higienista passou a preocupar-se com a temática. Passou a fazer parte do seu discurso dos higienistas no que se referia à higiene dos casamentos, da consanguinidade, da influência dos pais sobre a prole no momento da concepção, dentre outros temas (Lobo, 2008).

Lobo (2008) apresenta no seu trabalho o conceito de doente mental definido por Bourneville no final do século XIX que a diferenciava da loucura por ser uma doença crónica do sistema nervoso central.

Contudo, Bourneville ressaltava que os doentes mentais, assim como os loucos, estavam sujeitos aos desvios do instinto.

A criança-problema segundo Arthur Ramos, na obra “*A Criança-Problema*”, foi publicada diversas vezes. Arthur Ramos, procura desde o início do seu estudo, diferenciar criança-problema das chamadas “*anormais*”, uma terminologia muito utilizada na época.

O próprio autor considerava que o termo “*anormal*” é impróprio em todos os sentidos, ou seja, já no início do século XX, Ramos verificava problemas na utilização da terminologia, isso porque muitas crianças com qualquer problema de aprendizagem, excluídos, incapazes, à margem, desvalida já recebiam esse rótulo, sendo que o seu maior problema era de origem social ou familiar.

É incrível a contemporaneidade de Ramos nesse aspeto, uma vez que ainda hoje muitas crianças com dificuldades de aprendizagem são encaminhadas para escolas de educação especial, sendo que na realidade, outros fatores, que não são de origem orgânica estão a interferir no seu processo de aprendizagem.

Quando se discute, atualmente a inclusão de crianças portadoras de “*necessidades especiais*”, logo surge o discurso de que eles não são educáveis e, portanto não irão acompanhar os tidos como “*normais*”.

“Esta denominação – imprópria em todos os sentidos – engloba o grosso das crianças que por várias razões não podiam desempenhar os seus deveres de escolaridade em paralelo com os outros companheiros, os normais” (Ramos, 1950, p.13).

Ao longo de todo livro, Arthur Ramos procurava afastar a possibilidade de problemas mentais nas chamadas crianças problemas. A argumentação do intelectual era construída no sentido de atribuir ao meio social e cultural em que vive o menor como o grande responsável pelo comportamento inadequado que apresentava na escola. Ele chegava mesmo a mencionar a carência afetiva:

“... muitos casos classificados mesmo como atraso mental, são realmente de falsos atrasos (...)as crianças ‘caudas de classe’ nas Escolas, insubordinadas, desobedientes, instáveis, mentirosas, fujonas... na sua grande maioria não são portadoras de nenhuma ‘anomia’ moral, no sentido constitucional do termo. Elas foram “anormalizadas” pelo meio. Como o homem primitivo cuja “selvajaria” foi uma criação de civilizados também na criança, o conceito de ‘anormal’ foi antes de tudo, o ponto de vista adulto, a consequência de um enorme sadismo inconsciente de pais e educadores” (Ramos, 1950, p.18).

A criança – problema nasce no início do século XX. Estudiosos passam a interessar-se pelas anormalidades infantis, no entanto, Lobo (2008) chama a atenção para a diversidade de classificações apresentadas por eles. Mas a autora apresenta pontos em comum nas diversas classificações: 1) o conceito: criança-problema seria tudo que fugisse à norma; 2) o critério negativo da falta.

Lobo afirma que a medida que a escola ganhava importância na sociedade, os critérios médicos aliavam-se aos pedagógicos e, assim, a não normalidade infantil ia gradativamente passando a se referir às possibilidades de escolarização.

“Critérios médicos e pedagógicos começam a ser concomitantemente usados, principalmente quando se trata de distinguir os não normais completos (ou

ineducáveis) e os incompletos (educáveis) das demais crianças escolares.”
(Lobo, 2008, p.381)

Vemos assim, que crianças consideradas “*anormais*”, dependendo do grau de sua anormalidade, eram excluídas do sistema de ensino com a justificativa de serem ineducáveis, vivendo então à margem do sistema educacional.

2.1 Proteção à infância: educação e trabalho

Luis Vives em “*Del socorro de los pobres*” deu destaque especial as crianças expostas. Para ele as crianças deveriam ter o seu próprio hospital onde fossem alimentadas e encaminhadas para a escola depois dos seis anos para terem instrução, e educação religiosa e moral. Mas a sua principal ênfase esteve na educação para o trabalho como meio reabilitador e educativo.

Esta foi, portanto a característica principal da educação social, ou ainda nas sociedades ocidentais desde os tempos modernos a perspectiva de inserção social se fez cada vez mais por meio do trabalho.

Duas questões precisam ser melhor problematizadas para avançarmos na questão da relação educação e trabalho: a elaboração histórica da marginalidade e da concepção do trabalho como fator de integração social.

Jean-Claude Schmitt pondera a dificuldade de se definir a situação de marginalidade, assim afirma, *a priori* é possível distinguir entre várias noções: a marginalidade que implica um estatuto mais ou menos formal no seio da sociedade, traduz uma situação que, pelo menos em teoria, pode ser transitória.

“Para cá da marginalidade situa-se o conceito de integração (ou de reintegração), que indica a ausência (ou a perda) do estatuto de marginal dentro de uma sociedade; para lá da marginalidade, pelo contrário, situa-se o conceito de exclusão, que assinala uma ruptura por vezes ritualizada em relação ao corpo social.” (Schmitt, 1990, p. 396)

Portanto são várias as possibilidades de marginalidade, sendo possíveis situações de reintegração e situações de ruptura, além da possibilidade dos indivíduos ou grupos marginais passarem para a situação de excluídos, mas tais circunstâncias somente podem ser discutidas historicamente.

Schmitt (1990) traz como exemplo a ritualização do processo de exclusão dos judeus na sociedade européia entre os séculos XI e XVIII, em que de estatutariamente

marginais, por questão religiosa, se tornam excluídos pelo impedimento de exercerem determinadas funções na sociedade e pela determinação de habitarem em zonas específicas, os chamados guetos, como nos guetos de Perpilhão (França), século XIII e gueto de Veneza, século XIV.

Outros exemplos de grupos excluídos no mesmo período histórico são os leprosos e heréticos. Nestes casos e contexto histórico a qualificação de marginal está vinculada a relações sócio-culturais.

Ainda do ponto de vista conceitual se tomamos a concepção de estabelecidos e *outsiders* desenvolvida por Norbert Elias (2000) podemos dizer que a categoria marginal é um padrão mutável de desigualdade humana que pode afirmar-se em planos distintos seja nas relações económicas, sociais e/ou culturais.

A categoria marginal define-se simultaneamente na relação que a nega e a constrói como identidade social, podemos inferir que a simples nomeação de determinados indivíduos como marginais, indica como numa sociedade os indivíduos estão ao mesmo tempo separados e unidos por um laço tenso e desigual de interdependência.

No caso dos judeus, ao mesmo tempo em que foram marginalizados pela religião;

“(...) ninguém hesitava para recorrer aos seus serviços, mas evitavam-se contatos mais íntimos, por receio de uma espécie de contágio” (Schmitt, 1990, p. 404).

Elias contribui com algumas questões muito importantes para a discussão da situação de marginal ou *outsider*. Entre elas destacamos a necessidade de compreender a natureza dos laços de interdependência que hierarquizam indivíduos e grupos sociais, e de indagar sobre os recursos de poder que permite a um determinado grupo afirmar sua superioridade e estigmatizar outros.

Acrescenta-se ainda que a categoria económica não é suficiente para explicar a situação marginal ou *outsider* de um grupo ou de uma pessoa, para além da relação de classe social há que se pensar nas relações de género, origem étnico racial, geração, sem contar vínculos religiosos, intelectuais e profissionais, a cada tempo e lugar.

Especificamente no caso das crianças marginais, há de se considerar as várias condições de produção deste status.

Durante muitos séculos a própria infância como geração apresentou-se de modo marginal na sociedade, tendo sido Philippe Ariès (1987) um dos pioneiros nos estudos da história da infância a demonstrar tal facto.

Mas também a condição de marginal fez-se por questões religiosas e posteriormente culturais, no caso do abandono e de classe social, no caso da pobreza. Na perspectiva das relações geracionais temos que a partir do século XVII onde ocorreram mudanças na direção de um desenvolvimento nas sensibilidades do adulto em relação à criança favorecendo uma conscientização das diferenças geracionais e da necessidade de cuidar e proteger a infância.

No âmbito das sociedades modernas a estruturação de práticas de assistência às crianças estiveram associadas às mudanças das sensibilidades e à reordenação familiar desde o século XVIII (Veiga, 2004).

Também neste período e com ênfase no século XIX executaram-se muitos estudos sobre a condição da infância pela sistematização de conhecimentos sobre o desenvolvimento físico e psíquico das crianças.

Como consequências das atitudes de abandono e de violência dos adultos sobre as crianças, tornaram comportamentos cada vez mais rejeitados, por sua vez ampliam-se as regulamentações e ações com ênfase na proteção da infância e prevenção da delinquência.

Este contexto possibilitou a existência da criança desvalida no âmbito das representações de uma infância desejada.

Em geral “*desvalida*” é a palavra encontrada na documentação e legislação para se referir as crianças em situações marginais. O prefixo “*des*” confere significado a esta situação – não ser válido, do ponto de vista físico, material, cultural.

Portanto, há que se investigar o sentido de “*ter validade*” numa sociedade é uma construção histórica. Especificamente no século XIX em diante a criança desvalida refere-se à criança abandonada, órfã pobre.

Importante destacar que o entendimento da sua situação é de marginalidade transitória e as ações individuais ou públicas fazem-no no sentido da sua inserção social, ou melhor, integração social pelo trabalho, pela produção de uma validade ou utilidade.

A ampliação da oferta e procura de mercadorias, a valorização de determinados ofícios por sua vez serão fatores de definição de marginalidade / integração social – deste modo o trabalho, a aprendizagem de um ofício se apresentam como factores fundamentais de inserção social devido a sua utilidade.

Portanto a questão da integração ou exclusão dos marginais fundamenta a idéia de utilidade ou validade social pelo trabalho. Ou de acordo com Schmitt (1990) :

“Em cada época, existe, pois, uma linha de demarcação que determina a integração ou a rejeição dos marginais. É em função dela que se estabelece o critério variável, de ‘utilidade’ social” (Schmitt, 1990, p. 420).

A concepção de educação para crianças marginalizadas socialmente foi, portanto caracterizada pelo apelo à educação pelo trabalho voltada para a utilidade social. Contudo isto somente faz sentido no contexto em que aumenta o número de crianças abandonadas, pois historicamente o trabalho infantil nas classes pobres era regra.

Ou nas palavras de Thompson:

“O trabalho infantil não era uma novidade. A criança era uma parte intrínseca da economia industrial e agrícola antes de 1780, e como tal permaneceu até ser resgatada pela escola” (Thompson, 1987, p. 203).

O autor destaca ainda que a forma predominante de trabalho infantil era a doméstica, no âmbito da economia familiar. Com o desenvolvimento do sistema industrial tornou-se frequente a exploração do trabalho infantil, que, contudo será regulamentado e combinado com a obrigação da frequência a escola (Engels, 1985).

Já a incorporação do conteúdo moral ao trabalho na educação de crianças abandonadas e órfãs esteve estreitamente relacionada com o desenvolvimento da vida urbana, os riscos de criminalidade e a *“(...) preocupação utilitária em habilitar as crianças às ocupações industriais”*. (Thompson, 1987, p. 261).

2.2 Caracterização atual do Acolhimento em Portugal

De acordo com o Plano de Intervenção Imediata (PII), relatório publicado pelo Ministério do Trabalho em 2008, a negligência, abandono, maus-tratos físicos e carência sócio - económica são os principais motivos de acolhimento.

Reproduzindo a tendência verificada em anos anteriores, regista-se o predomínio dos adolescentes que constituem cerca de 61% das crianças e jovens em acolhimento no ano de 2007. Este dado revela também um claro predomínio das respostas de acolhimento prolongado.

No sentido da diminuição do número de crianças são manifestos os esforços do executivo governativo em agilizar a regulamentação e aplicação no terreno das medidas em meio natural de vida.

É nesta sequência que surge a medida de Apoio para Autonomia de Vida que está regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 12/2008 de 17 de Janeiro. São vários os autores que referem a importância de assumir uma especialização das respostas de acolhimento e a importância de enquadrar unidades cada vez mais pequenas e direcionadas.

Segundo o mesmo relatório, a população acolhida cujo percurso de vida é a Autonomização /Apoio para Autonomia de Vida representa cerca 2.222 de um total de 9.956 crianças e jovens efetivamente em acolhimento.

As instituições devem ser sempre terapêuticas, sendo estas as funções dos Educadores dos Lares de Acolhimento, que procuram obviar, em articulação com os recursos da comunidade, um conjunto de necessidades das crianças e jovens, sejam elas na área da saúde mental, educação ou tempos livres.

Numa primeira abordagem verifica-se que o articulado das Leis e Decretos na área da Infância e Juventude apontam para uma vontade de que as medidas em meio natural de vida e acolhimento familiar se devem aplicar prioritariamente em estreita articulação com a de Adoção, considerando que as medidas de acolhimento residencial se devem restringir a um número muito restrito de casos de proteção.

A permanência em acolhimento residencial deve ter sempre objetivos muito claros e ser sujeita a uma permanente avaliação, pois devem ser encontradas soluções constantes. O tempo de permanência deve ser o tempo do projeto de vida do residente e não o tempo da instituição.

A propósito da natureza e funções das instituições de acolhimento na Lei 147/99, particularmente aos artigos 53º e seguintes, deve aspirar-se a uma colocação das crianças ou jovens em estruturas especializadas, próximas da vida comum, com técnicos altamente qualificados.

Inseridos nos processos educativos, deve ser promovida a individualidade, a autonomia e a relação com a comunidade envolvente, favorecendo uma aprendizagem centrada nas necessidades individuais e nas relações humanas.

2.3 Caracterização do Acolhimento Residencial

Segundo Casas (1988), desde 1977, existem resoluções dos Ministros do Conselho da Europa que indicam a necessidade de que os centros de acolhimento de crianças diminuam a dimensão física, se organizem em unidades tipo familiar e acolham crianças de todas as idades e sexos.

Tenham ao serviço pessoal dos dois sexos, acolham conjuntamente os membros de fratrias, estimulem a cooperação com os pais biológicos das crianças acolhidas, facilitem a convivência entre pais e filhos por períodos limitados de tempo e disponham de unidades especiais para adolescentes, onde estes possam assumir, gradualmente as responsabilidades de uma vida autónoma.

No nosso país, só em 1999 começa uma aproximação ao conjunto de intenções supra referidas, fruto de uma revogação de grande parte do conteúdo da Lei nº 314/78 - Organização Tutelar de Menores. Pode referir-se que a década de oitenta assistiu a um debate entre o chamado modelo de “*justiça*” que privilegia a defesa da sociedade, e o modelo de “*proteção*”, que defende a intervenção do Estado na defesa do interesse superior da criança, amplamente influenciado pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança ratificada por Portugal em 1990.

A Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, Lei 147/99 de 1 de Setembro em complementaridade com a Lei Tutelar Educativa 166/99 de 17 de Setembro, veio estabelecer um novo quadro normativo no que se refere à proteção das crianças e jovens em perigo, impulsionando também um novo enquadramento legal no que respeita às diversas possibilidades de medidas de acolhimento residencial. Ao mesmo tempo são também criadas as Comissões de Promoção e Proteção de Crianças e Jovens no intuito de operacionalizarem no terreno os princípios e orientações da Lei.

2.4 Enquadramento legal e tipologia do acolhimento

No âmbito do apoio social a crianças e jovens, a Lei nº 147/99 de 1 de Setembro refere um conjunto de medidas de apoio das quais se destaca, na Subsecção II, artigo 49º a medida de acolhimento institucional.

Esta medida é designada pela colocação da criança ou jovem aos cuidados de uma entidade que disponha de instalações e equipamento de acolhimento permanente e de uma equipa técnica que lhes garanta as suas necessidades e cuidados, proporcionando condições que permitam a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral. Este acolhimento pode ser de dois tipos, de curta duração ou prolongado.

O acolhimento de curta duração ocorre em casa de acolhimento temporário por prazo não superior a seis meses, com vista ao delinear o projeto de vida para a criança. A sua continuidade, a título excecional, na respetiva casa de acolhimento temporário

prende-se com a hipótese de retorno da criança ao meio natural de vida ou durante a elaboração do diagnóstico, para encaminhamento de cada situação particular.

O acolhimento prolongado é concretizado em Lar de Infância e Juventude e destina-se à criança ou jovem quando as circunstâncias do caso aconselhem um acolhimento de duração superior a seis meses. É ainda referido que os Lares de Infância e Juventude podem ser especializados ou ter valências especializadas e deverão ser organizados de acordo com modelos educativos adequados às crianças e jovens neles acolhidos. A alternativa familiar é neste caso mais residual.

No artigo 53º da LPCJP referente ao funcionamento das instituições de acolhimento de crianças e jovens, consta que as instituições de acolhimento funcionam em regime aberto e são organizadas em unidades que favoreçam uma relação afetiva do tipo familiar, uma vida diária personalizada, e a integração na comunidade.

Acerca do regime aberto, esclarece-se que este implica a livre entrada e saída da criança e do jovem da instituição, de acordo com as normas gerais de funcionamento, tendo apenas como limites os resultantes das suas necessidades educativas e da proteção dos seus direitos e interesses, colocando-se uma vez mais a tónica na perspetiva educativa, de uma educação para o desenvolvimento de interações que respeitem os preceitos da salutar convivência social.

As crianças necessitam, desde que nascem, que outros adultos lhes garantam a satisfação das necessidades, lhe criem condições para um desenvolvimento adequado e promovam um desenvolvimento progressivo da sua autonomia para que também elas, e à medida das suas capacidades e competências adquiridas, possam tornar-se membros ativos e participativos da comunidade.

No contexto da mesma lei Art.º 53 e 54, podemos também ver referências às características que as instituições devem ter, nomeadamente a composição da equipa técnica e educativa e funcionamento dos estabelecimentos. Este debate, a par de alguns acontecimentos violentos perpetrados por menores, foi decisivo para a promulgação da referida Lei 147/99 de Promoção e Proteção, que em complementaridade com a Lei Tutelar Educativa, foi estruturar a intervenção social e administrativa e a intervenção judiciária, concebendo esta como subsidiária daquela.

Estas instituições poderão ser públicas ou privadas estando dependentes da supervisão e tutela do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Havendo prática de crimes por menores acima dos doze anos (*abaixo desta idade o enquadramento será sempre a Lei 147/99*), surgem outro tipo de medidas, as Tutelares

Educativas. Menores entre os doze e dezasseis anos que cometam delitos cujas penas aplicáveis sejam superiores a 5 anos podem ser compulsivamente sujeitos a internamento em Centros Educativos por um período determinado pelo Juiz, normalmente não superior a dois anos.

Paralelamente, existe outro tipo de medidas de acompanhamento educativo que podem ser cumpridas em meio natural de vida, devidamente acompanhadas pelo Instituto de Reinserção Social. No passado era relativamente comum e ainda acontece nos dias de hoje, haver institucionalizações sem qualquer tipo de processo aberto, sendo os residentes encaminhados por situações de pobreza.

Com a introdução desta Lei, os princípios de intervenção mudaram radicalmente havendo a obrigatoriedade de haver processo aberto, acompanhado pela instituição acolhedora ou acompanhado diretamente pela Comissão de Proteção de Menores da zona ou pelos próprios Tribunais e equipas que lhe dão apoio.

Assim, todas as crianças e jovens devem nestas circunstâncias, ter um projeto de vida revisto com o próprio periodicamente, evitando desta forma a eternização da resposta de acolhimento. No âmbito da qualificação das respostas pretende-se, de igual forma, dotar as respostas privadas de recursos técnicos no sentido de promover as atuais tendências de intervenção com menores não só ao nível da formação como através do financiamento na contratação de técnicos.

Este esforço corre o risco de se tornar incipiente se o valor disponibilizado às instituições privadas por cada criança ou jovem acolhido não for suficiente para conseguir promover lares de pequena dimensão com condições físicas adequadas, com recursos humanos qualificados e especializados.

2.5 A Institucionalização

O acolhimento residencial tem uma longa tradição nas sociedades ocidentais, havendo registos da sua existência na Grécia Antiga e no Império Romano, podendo ser encontradas referências que apresentam fontes relatando práticas de instituições financiadas por dinheiros públicos destinadas ao acolhimento de indivíduos até aos dezasseis anos.

Ao longo dos tempos foi assumindo diferentes formatos consoante a utilidade social que lhe era atribuída sob a influência direta das ideologias dominantes, dando resposta não só às crianças órfãs mas também a pessoas com perturbações mentais

(Martins, 2004). No nosso país, o início destas respostas estiveram historicamente ligadas à caridade e muito particularmente à igreja.

A partir do séc. XVI, de uma forma mais organizada podemos atribuir a proteção das crianças abandonadas à tutela das autoridades municipais que, para o efeito, dispunham de equipamentos não específicos como hospitais, albergues ou similares, ou, em casos mais raros, de outros especialmente criados (Vilaverde, 2000).

No início da era moderna, a consolidação dos Estados determinaram a importância do seu papel ativo no apoio às famílias que não se mostravam capazes de proporcionar os cuidados necessários, à época, às crianças a seu cargo, sendo consensual e relativamente comum as classes baixas colocarem os menores fora do seu contexto familiar.

Os poderes dos Estados passaram por vários níveis evolutivos, tendo desde sempre considerado que, quando o indivíduo não consegue reproduzir os padrões vigentes, o grupo sinaliza esse facto procurando encontrar formas de o entrosar. Se esse conflito ameaça a organização social, esse elemento é sancionado sendo afastado do grupo.

As orientações ideológicas dos Estados cimentam, neste contexto, a coesão do grupo, a um nível organizacional e funcional. As perspetivas mais autoritárias atribuem especial valor à disciplina, contrariamente à perspetiva mais liberal que abre um novo campo de ação no trabalho com crianças, começando a verificar-se um conjunto de exercícios no sentido da igualdade de tratamento de todas as crianças (Casas, 1988).

A partir da década de quarenta vão sendo operadas mudanças significativas no tecido social Europeu, sendo progressivamente alargadas as respostas exteriores à família. Nesta altura começam a surgir os primeiros estudos como é o caso de Spitz (1945) e Bowlby (1951), demonstrativos da nocividade deste tipo de macroestruturas, nomeadamente os efeitos nefastos no desenvolvimento das crianças.

O acolhimento residencial parecia, numa primeira abordagem, uma alternativa rápida e barata para obviar aos problemas de crianças e jovens que não possuíam o adequado acompanhamento por parte da família, servindo também de contenção relativamente a determinadas condutas perturbadoras do bem-estar das sociedades.

Ao mesclar estas populações, os problemas eram aumentados, atingindo resultados dramáticos em termos do desenvolvimento dos residentes. Pelo seu fechamento e carácter marginal também se verificavam situações de abusos (Valle, 1998).

Verificamos que não é recente o conflito de opiniões sobre a validade, factualidade e pertinência das instituições de acolhimento. Durante muitos anos, o acolhimento

residencial foi considerado um recurso perigoso, com graves consequências para o desenvolvimento dos que por lá passavam.

Desde os estudos de Winnicott (1953), que relevaram um somatório de riscos, carências e disfunções dos jovens institucionalizados, até aos estudos de Tizard e Tizard (1976), que sustentavam a necessidade da instituição como forma de obviar às necessidades básicas, que se discute a necessidade de serem constituídas alternativas à institucionalização.

A partir dos anos 80, iniciou-se uma mudança no paradigma do acolhimento de menores. As instituições totais (Goffman, 1961), que acolheram inicialmente as crianças órfãs vítimas destes conflitos, começaram a ser estudadas nas características particulares que iam apresentando.

A mudança um pouco por toda a Europa, dos regimes políticos mais autocráticos, deu também uma ajuda nesta transição. Inicialmente as instituições, sobretudo de índole religiosa, albergavam centenas de crianças desamparadas, não desejadas ou cujos pais não tinham possibilidades de cuidar.

Estes espaços assumiam integralmente a sua manutenção até chegarem à idade adulta. Eram pretensamente autossuficientes, procuravam satisfazer todas as que se julgavam ser as necessidades das crianças. Pretendia-se a automatização funcional dos aspetos básicos da vida comum (*alimentação, asseio e aprendizagem de uma atividade laboral*).

Apesar de se conceberem como espaços de proteção e educação, eram fechadas para o exterior e serviam sobretudo para regular as populações pobres, evitando o desconforto de colocar em evidência pública o manifesto desequilíbrio no acesso e distribuição dos recursos.

Segundo Valle e Zurita (2000), as necessidades relacionais de contacto afetivo e competências básicas de socialização, não eram objetivos a trabalhar (Goffman, 1974). Desta forma, era mantida a dependência da instituição, criando sequelas promotoras de deficits nas competências cognitivas e sócio afetivas, comprometendo a autonomia.

Não era raro passar-se à idade adulta sempre dentro do mesmo contexto, assumindo responsabilidades cada vez maiores com o avanço da idade. Os estudos começaram por centrar-se sobre os aspetos funcionais das instituições, realçando os efeitos devastadores da carência afetiva e privação de um meio familiar adequado.

Estas instituições funcionavam como se tratasse de um mundo paralelo, onde a gestão era deixada ao critério próprio sem qualquer tipo de supervisão nem orientação.

Ao tomar-se consciência dos efeitos nefastos da falta de contacto com o exterior e das consequências da falta de um comportamento afetivo, aclarados à altura pelos estudos de Spitz (1945) e Bowlby (1951), foram postos em evidência os maus resultados e efeitos destas estruturas em contraposição com os objetivos a que se propunham. Começou, assim, um movimento de alteração das condições em que os menores se mantinham acolhidos e o tipo de trabalho com eles desenvolvido.

3. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE INFÂNCIA

A ideia da infância como um período peculiar das nossas vidas, não é um sentimento natural ou inerente à condição humana. A tomada de consciência da infância na civilização europeia ocidental foi lenta e surgiu, entre os séculos XIII e XVII, ligada a vários fatores, entre eles a redefinição do papel e representação da família operada a partir do século XVII.

Os estudos do historiador francês Philippe Áries acerca da evolução das mudanças de atitudes em relação à família e à criança ao longo dos últimos séculos, são os que mais têm marcado as pesquisas dos cientistas sociais neste domínio.

Áries (1986) através do estudo de temas metafísicos presentes na iconografia medieval, antigos diários de família, da pedagogia e de jogos infantis, esclarece que o interesse específico pela criança, o aumento das preocupações morais face às crianças, em suma, a *“invenção da infância”*, surge apenas no séc. XVII.

Na Idade Média, a infância estava profundamente ligada à vida do grupo que se constitua como um todo, e cuja segregação do conjunto era difícil e impensável. A criança era mais um elemento entre tantos outros que existiam na família, sem ser considerada membro de uma classe específica. Assim como o olhar diferenciado em relação à criança não é algo comum na Idade Média, o sentimento de família também começa a desenvolver-se a partir dos séculos XV e XVI.

Não podemos pensar que a família em si não existia; o que não se observava era a visão dela como privado, reservado à intimidade. Nessa época, as relações sociais e a vida pública eram tão presentes que se confundiam com o ambiente familiar (*é a ideia da “casa aberta”, com a entrada e saída de diversas pessoas, com cómodos comuns onde momentos íntimos eram muitos raros*).

A família era mais uma realidade moral e social do que sentimental, um espaço aberto, desprovido de rotinas familiares regidas de livre-trânsito para pais, filhos, criados,

servidores, amigos, protegidos e visitantes. Era como uma casa que desempenhava uma função pública, com uma vida social densa.

As relações sociais vivenciadas no espaço familiar eram congruentes com o de sociabilidade fora da família. Na rua, nos grandes espaços públicos, locais de trabalho e de oração, teciam-se redes de relações com um conjunto alargado de pessoas incentivando uma maior vivência fora de casa.

A intimidade familiar era muito frágil, quase inexistente, sendo difícil delimitar as suas fronteiras. O sentimento de família, no sentido moderno do termo, é fortemente prejudicado com esta abertura ao exterior.

O mesmo acontece relativamente ao sentimento de infância. Neste emaranhado de relações, a criança é a que mais passa despercebida. O seu estatuto social é irrelevante, tanto mais que este era ganho através do uso hábil da rede de relações e a criança não tem os “*instrumentos*” de relação desenvolvidos para elevar a sua posição social dentro do grupo restrito ou alargado.

No entanto, a criança detinha um estatuto de não excluído, já que tinha assegurado o seu lugar na família alicerçando a sua pertença ao grupo por motivos de sangue, raça ou condição social.

Áries (1986) destaca a emergência da infância como grupo social tem relação com o ganho do carácter privado da vida familiar, ou seja, tem relação com o recentramento da família sobre si própria. Por sua vez, este carácter privado é consequência das grandes transformações operadas nas cidades.

No século XVIII, a família sofre transformações que a levam a delimitar a esfera familiar da esfera social alargada. Emerge uma nova preocupação da defesa privada contra os malefícios da sociedade. A nova ordem urbana introduz a dicotomia entre o espaço privado e o espaço público restringe a família alargada e altera o relacionamento com as crianças.

A criança conquista um lugar junto dos pais, intensificam-se os laços afetivos e a criança passa, lentamente, a ser o centro das atenções e das preocupações familiares. Ao longo deste processo, Áries identifica a existência de dois sentimentos de infância: o primeiro emerge nas famílias, a partir do momento em que as pessoas se rendem à ternura das crianças pequenas e descobriu o prazer que estas lhes podem dar (*a paparicação*), o segundo constitui-se fora da esfera familiar sendo produzido por eclesiásticos, homens das leis, moralistas do século XVII exprime uma preocupação moral pelas crianças.

As primeiras demonstrações deste sentimento de infância que emerge das famílias são caracterizadas pela paparicação, ou seja, a criança (*principalmente da “elite”*) era vista como um ser inocente e divertido; servindo como meio de entreter os adultos.

O segundo sentimento construído por eclesiásticos, homens das leis e moralistas do século XVII procura alicerçar-se num conhecimento da essência da infância, procurando descobrir a sua particularidade.

Esses moralistas e educadores não aceitam considerar as crianças como brinquedos, e, assim, tecem fortes críticas a este sentimento de mimo ou paparicação e às atitudes familiares permissivas.

É no século XVII, com as intensificações das críticas, que as perspectivas e ações em relação à infância começam a deslocar-se para o campo moral e psicológico. É preciso conhecê-la e não paparicá-la, para corrigir as suas imperfeições.

Embora esses dois sentimentos de infância tivessem origens diferentes, um provindo da família e o outro do meio eclesiástico e/ou intelectual, sob qualquer uma das visões, é possível perceber que a criança perde o seu anonimato e assume um papel central no meio familiar.

Como refere Áries (1986,p. 162-163), “*o apego à infância e à sua particularidade não se exprime mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral (...). Tentava-se penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar ao seu nível os métodos de educação.*” É o esboço do conceito abstrato da infância, baseado na natureza infantil, que a partir desta época inspirará a educação, sofrendo, no entanto, alterações significativas.

Badinter (s/d) reafirma a tese de Áries, no entanto, considera que a nova sensibilidade à especificidade infantil não permitiu à criança aceder a uma posição privilegiada no quadro das relações familiares.

Do seu ponto de vista, a criança “*coração do universo familiar*”, estava ainda longe de ser uma nova realidade. A criança tinha pouco valor afetivo para a família e o seu estatuto era insignificante como provam as diferentes conceções da infância referidas pela autora: a criança-medo, a criança-transtorno, a criança-brinquedo.

A criança-medo é legado da antiga teologia cristã fortemente marcada pela imagem dramática da infância elaborada por Sto. Agostinho. A criança era o símbolo do mal, do “*pecado original*”, um ser imperfeito e a infância era o testemunho vivo da condenação da humanidade por Deus, na medida em que ilustrava como a natureza infantil corrompida era dominada pelas forças do mal.

Os desejos e caprichos das crianças eram considerados perniciosos e imorais porque eram lidos segundo as normas morais e éticas do adulto. A natureza do pecado da criança não era distinta da natureza do adulto, apenas era considerada uma certa variabilidade de grau entre ambos.

A infância, sinal de corrupção e imperfeição humana, era utilizada por Sto. Agostinho para a contrapor ao estado de perfeição a que o humano deve aspirar. Para este teólogo, a educação tinha um papel fundamental na luta contra este estado negativo da vida humana, pelo que devia ser repressiva e contra os instintos infantis.

Esta visão da infância ilustra bem a não sensibilidade à especificidade da infância, reforçando a tese de Áries da ausência, na sociedade medieval de um sentimento da infância.

A criança-transtorno seria do ponto de vista de Badinter (s/d), mais difundida na “*opinião pública*” que a anterior. Sobretudo nas classes populares, a criança era mais vista como um transtorno ou desgraça do que propriamente, como pecado ou força do mal.

Poderemos, de alguma forma, admitir que se esboça nesta visão, uma separação entre as crianças de peito e as restantes, uma vez que eram as de peito as consideradas verdadeiros fardos e intrusos na relação familiar. Estas retiravam ao pai a mulher, e à mãe diminuía substancialmente a sua disponibilidade para o relacionamento com o homem.

Por outro lado, a criança requer sacrifício económico das famílias e, uma vez mais, este não é do agrado dos pais. Nas diferentes classes sociais, encontram-se famílias que não aguentaram o que Shorter (1995) designa de “*teste de sacrifício*”, adotando soluções que foram desde o abandono físico ao abandono moral das crianças.

A criança-brinquedo incorpora a representação da criança como um brinquedo ou máquina, com quem se interage, mais pelo prazer que proporciona do que pelo amor que por ela se nutre. Pela sua fragilidade afetiva, a criança é um “*jogo*” nas mãos dos adultos enquanto tem “*graça*”, deixando de lhes interessar quando a perde.

De facto, quando a criança era maior, passava a ser considerada como uma máquina que deve obedecer mecanicamente aos seus pais, um autómato sem sentimentos e sem vontades, sem vida própria que se molda segundo a etiqueta estrita e austera dos adultos.

Quer tudo isto dizer, que mesmo após o século XVII, ainda existia uma significativa indiferença da sociedade em relação à infância e o seu estatuto ainda não era reconhecido. O conceito moderno de infância foi socialmente construído, através de um lento processo atravessado por modificações conjunturais das sociedades daquelas épocas.

3.1 A Dependência da criança face ao adulto como característica definidora da infância

Entende-se, comumente “*criança*” por oposição ao adulto: oposição estabelecida pela falta de idade ou de “*maturidade*” e de “*adequada integração social*”. Ao se realizar o corte com base no critério de idade, procura-se identificar certas regularidades de comportamento que caracterizem a criança como tal (Kramer, 1992).

Entretanto, a definição deste limite está longe de ser simples pois ao fator idade estão associados determinados papéis e desempenhos (*esperados e reais*) dependem estreitamente de classe social em que está inserida a criança.

A sua participação no processo produtivo, o tempo de escolarização, o processo de socialização no interior da família e da comunidade, as atividades quotidianas (*nas brincadeiras às tarefas assumidas*) diferenciam-se segundo a posição da criança e da sua família na estrutura socioeconómica.

Sendo essa isenção social diversa, é imprópria ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, ao invés de se perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização.

A dependência da criança frente ao adulto, é uma característica da infância que está presente, de uma forma ou de outra, nas diversas classes sociais, qualquer que seja a organização da sociedade. Trata-se, no entanto, de um facto social, e não de um facto natural.

Partindo-se do princípio de que a relação dos homens com a produção da vida material o fator determinante, tanto das relações que os homens estabelecem entre si, quanto da produção de ideias, pode-se dizer que a relação primeira existente entre o adulto e a criança é económica.

Para o adulto, a criança é um ser economicamente não produtivo que ele deve alimentar e proteger. A criança é, portanto, financeiramente dependente do adulto, Kramer (1992).

Entretanto, o sentido dessa dependência varia de acordo com a classe social. O exercício da atividade financeira rentável por parte da criança não tem o mesmo significado em todas as classes sociais.

Para o adulto, que vive do desempenho do seu trabalho, a ausência de atividade profissional da criança significa perda de ganho direto. As aspirações educacionais aumentam à proporção em que ele acredita que a escolaridade poderá representar maiores

ganhos, o que provoca frequentemente a inserção da criança no trabalho simultâneo à vida escolar.

Contrariamente, o crescimento infantil é, para aquele cuja atividade consiste em explorar o capital, uma espécie de capitalização. A educação tem um valor de investimento a médio ou longo prazo e o desenvolvimento da criança contribuirá futuramente para aumentar o capital familiar.

Esta significação económica da infância fundamenta o valor atribuído à criança nos vários domínios da realidade social. A criança não tem, pois, um valor único, e não existe uma forma universalmente ideal da relação entre a criança e o adulto.

Tratar da criança em abstrato, sem levar em consideração as diferentes condições de vida, é dissimular a significação social da infância.

O mundo adulto separado do mundo infantil, enquanto forma progressiva e de diferenciação entre o mundo adulto e o infantil, Postman afirma que a noção de infância relaciona-se com o projeto iluminista e a ideia de escolarização, na medida em que se preconizou, ao longo da história moderna, que as crianças fossem retiradas das ruas e inseridas nas escolas, para que pudessem se “civilizar”, aprendendo a ler e desenvolvendo sua racionalidade.

Para o autor, a invenção da prensa tipográfica - e o desenvolvimento do processo de escolarização e alfabetização - teria separado aqueles que sabiam ler, ou seja, os adultos, daqueles que ainda estavam se alfabetizando, as crianças.

Assim, a mudança teria transformando o estatuto social da criança, que passou a ser vista não mais como uma miniatura de adulto, mas como um adulto ainda não formado, contribuindo de forma determinante para a criação do conceito moderno de infância (Postman, 1999, p. 55).

Para o autor, ao longo do século XVI, todo um novo ambiente simbólico foi criado com novas informações e experiências abstratas, o que exigia novas habilidades e atitudes mas, principalmente, um novo tipo de consciência: a consciência adulta, marcada pela individualidade, pela capacidade para o pensamento conceptual, pelo vigor intelectual e pela racionalidade.

Assim, nem todos viviam mais no mesmo mundo social e intelectual, pois a idade adulta havia se diferenciado, necessitando ser conquistada. Para tanto, os jovens teriam que aprender a ler: daí a reinvenção das escolas.

Até o século XIX, as crianças ainda costumavam trabalhar na lavoura junto às suas famílias. Porém, com o advento da classe-média e a crescente escolarização da

população, o trabalho infantil passou a ser combatido pelas políticas públicas, contribuindo para a separação entre a vida adulta, suas regras e convenções, e a vida “*inocente e pura*” das crianças (Jenkins, 1998, p. 19).

Para Buckingham, a introdução da educação compulsória no final do século XIX foi um dos principais fatores a separar as crianças dos adultos e, nesse sentido, uma dos grandes pré-requisitos da concepção moderna de infância (Buckingham, 2000, p. 67).

Pinchbeck e Hewitt acrescentam que “*o efeito da educação formal organizada foi prolongar o período durante o qual as crianças ficavam a salvo das exigências e responsabilidades do mundo adulto*” (Pinchbeck & Hewitt apud Postman, 1999, p.56).

Já Karin Calvert define três mudanças centrais na concepção e na regulação adulta da criança americana entre os anos de 1600 e 1900. Em um primeiro momento, dadas as duras condições de vida, os índices de mortalidade infantil eram bastante altos, e a infância era vista como um estado de doença ou de vulnerabilidade física. As práticas de educação procuravam, portanto, apressar a autossuficiência das crianças. Já no século XVIII, esse tipo de atitude mudou de forma importante, tendo em vista “*a crescente confiança na racionalidade da natureza*”.

Sendo a infância vista como um período marcado pela saúde, a ideia não era mais proteger as crianças, e, sim, deixá-las crescerem livres e com o mínimo de intervenção possível. Entre os anos de 1830 e 1900, essa concepção mais positiva em relação à infância tornou-se ainda mais acentuada, passando-se a procurar prolongar e proteger esse estágio da vida marcado pela inocência dos “*perigos*” do mundo adulto (Jenkins, 1998, p. 17).

4. O DESENVOLVIMENTO NA ADOLESCÊNCIA

A adolescência é uma fase crítica do desenvolvimento do ser humano, que se situa entre os 11/12 e os 21/22 anos, que se caracteriza por grandes alterações no indivíduo a nível físico, psicológico e social.

A nível psicológico, a adolescência é uma fase em que o jovem tenta essencialmente definir-se perante os outros, concebendo a sua própria identidade, definindo o rumo da sua vida e tomando decisões quanto ao futuro.

A nível social, o indivíduo mostra-se capaz de passar de estado de dependência a um estado de independência não só financeiramente mas também emocionalmente.

A nível físico registam-se muitas alterações.

Relativamente aos limites etários, Dias e Vicente (1984) referem que o início da adolescência coincide com a puberdade, enquanto mudança biológica. Já o seu final, é sobretudo definido em função da realização de tarefas que lhe são inerentes como a formação do carácter (Blos) ou a aquisição de uma identidade (Erikson).

Diversos autores como Freud (1958) Blos (1968, cit. por Ferreira, 2003) Erikson (1959, cit. por Ferreira, 2003) e Matos (2002), consideram que a adolescência é caracterizada por um reatualizar de conflitos de outras fases do desenvolvimento, em que o sucesso das etapas anteriores condiciona todo o desenvolvimento do adolescente.

As transformações biológicas, próprias desta fase do desenvolvimento, estão também associadas a uma crise narcísica identificatória, com angústias, inibições, diminuição da autoestima a propósito de pequenas coisas, como os olhos ou as modificações dos traços.

Segundo a teoria psicossocial do desenvolvimento de Erikson, a personalidade desenvolve-se segundo uma sequência de estádios, em que cada um se caracteriza por uma crise ou conflito dominante. Da resolução de um determinado conflito resulta a capacidade de avançar, com maior ou menor maturidade para tarefas desenvolvimentais do estágio seguinte.

Para Erikson (1968), a formação da identidade não é apenas exclusivo da fase adolescente, mas sim uma tarefa que persiste ao longo de todo o ciclo de vida, sempre que surjam, ao longo do seu desenvolvimento, novas crises desenvolvimentais (*intimidade, generatividade*).

Na adolescência, o conflito dominante, é a formação da identidade vs. difusão da identidade; para Erikson (1968), este processo de formação da identidade inclui a integração de identificações infantis precoces com outros aspetos psicológicos e psicossociais.

Desta forma, este autor realça também a importância do meio ambiente no desenvolvimento normativo da personalidade do adolescente. A noção de moratória psicossocial refere-se ao tempo de espera que existe para o adolescente antes de se integrar na sociedade como adulto, devido a certas condições psicossociais, como por exemplo, maiores níveis de especialização no trabalho e na escolaridade.

Segundo este autor, o tempo de espera é uma tolerância seletiva por parte da sociedade e fornece apoio ao adolescente no sentido em que lhe permite manter as defesas do Eu contra a emergência das pulsões, consolida outras realizações sem conflito

e re - sintetiza as identificações infantis numa única identificação, concordante com o papel a desempenhar no sector social.

Dias e Vicente (1984), referindo-se à teoria de moratória social de Erikson, afirmam que: *“A identidade, se por um lado depende obviamente da assimilação recíproca das significações infantis, estas, no entanto, só assumem agora valor numa configuração que, por sua vez, depende do processo pelo qual uma sociedade identifica o adolescente, reconhecendo-o e aceitando-o naquilo que é “ (p. 45).*

Desta forma, podemos concluir que a adolescência é um período de desenvolvimento humano de grande mutabilidade. É, em ampla parte, a passagem por diversas fases, com avanços e recuos, que vai da dependência dos pais até à assunção de uma identidade individual. Quanto mais fortes forem as suas bases, mais possibilidades o indivíduo terá de construir um processo de desenvolvimento adaptado.

Como foi referido anteriormente, é um período em que se realizam vários lutos, mas também uma fase de novas descobertas e conquistas, em que é suposto que os ganhos ou benefícios se sobreponham às perdas.

Freud (1958) refere que o adolescente terá que ultrapassar uma série de etapas como o luto das imagens parentais. O autor afirma que o luto dos objetos do passado é inevitável e que a libido do adolescente terá que se desligar dos seus pais e investir em novos objetos.

Realçando também o processo de luto, Sugar (1968) descreve o luto normal no adolescente, em três fases: *separação - protesto* na adolescência inicial, *desorganização*, caracterizada pelo tumulto, rebelião, vazio e depressão, na adolescência média; e a fase da *reorganização* caracterizada por uma acalmia, na adolescência tardia.

Ainda segundo esta linha de pensamento, Dias e Vicente (1984) aprofundam este aspeto, considerando que o processo de luto na adolescência faz-se através de uma série de lutos parciais obrigatórios: luto pela fonte de segurança, luto renovado pelo objeto edipiano, luto pelo ideal do Eu, luto pela bissexualidade e luto pelo grupo.

Desta forma, segundo estes autores, a escolha de novos objetos amorosos exteriores à esfera familiar, estaria na dependência do trabalho intrapsíquico dos vários lutos. Matos (2002) refere esta questão, considerando que, a adolescência, é a fase de reorganização de identificações e formação da identidade, a problemática do luto das figuras parentais e da mudança ou deslocamento do investimento afetivo para outras relações, nomeadamente, para a escolha *“do e no outro”*, que se relacionam com as questões de género.

Para Matos (2000) há o abandono do mundo da infância e a integração no mundo dos adultos, passando da dependência para a autonomia. Todo este processo é acompanhado da desidealização das características das figuras parentais, aspecto que considera essencial da experiência de separação.

Para Matos (2002), *“a juventude é um período de consolidação da identidade, remetendo este conceito para um fundo definido de ser sexuado e pessoa social, com um corpo bem delimitado, uma função biológica específica e uma intenção transformadora do meio”* (p. 83).

Defende também que a identidade se constrói de forma dinâmica, oscilando entre o investimento no outro e o investimento narcísico em si próprio, a aproximação ao mundo relacional e o assimilar das suas qualidades, que contrasta com a oposição e afirmação de si próprio. Neste processo, a autoestima e o narcisismo primário são de uma grande importância, pois são os fundadores da identidade.

Na construção da identidade, o grupo desempenha um papel fundamental, disponibilizando uma série de modelos de identificação. É também o local das experiências sociais, substituto do apoio familiar e de preparação para a comunidade adulta.

Numa perspectiva desenvolvimental e, relativamente à individuação das figuras parentais, Blos (1968) realça a perda do Eu parental, que até aí formava uma extensão legítima do Eu infantil, ficando a descoberto a integridade de base do Eu e os defeitos da sua organização primitiva. Outro aspeto importante na sua teoria é a ligação do final da adolescência à formação do carácter.

5. DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL – A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

5.1 Adolescência e Autonomia

É unânime entre os autores analisados que a autonomia, a individuação e a formação da identidade são fatores que estão interligados e que são de grande importância quando se estuda a dinâmica psicológica da adolescência.

Segundo Fleming (1993), “ *a formação da identidade é facilitada por uma maior autonomia, a qual por sua vez é tanto maior quanto mais o processo de individuação estiver avançado*” (p. 49).

Blos (1968, cit. por Ferreira, 2003) reintroduz a teoria da Mahler na compreensão da autonomia do adolescente, sugerindo que durante a adolescência tem lugar um segundo processo de individuação / separação, que é o estruturador de todo o desenvolvimento adolescente.

Realça como objetivos desenvolvimentais desta segunda individuação, a aquisição de um self autónomo, bem delimitado: “*O que na infância é a rutura da membrana simbiótica para se tornar uma criança individuada (Mahler, 1963), torna-se na adolescência a perda das dependências familiares, o abandono dos laços objetivos infantis*” (p. 163).

Ainda segundo este autor, o fracasso do processo de individuação no adolescente é atribuído, em parte, a uma organização frágil do Eu, precocemente alicerçada. Ou seja, assim como numerosos autores de uma linha de investigação psicopatológica, esta perspetiva considera uma compreensão dos quadros clínicos adolescentes à luz das vicissitudes da separação infantil.

Josselson (1980) aprofunda esta conceptualização de Blos, propondo uma reflexão importante acerca da compreensão da autonomia na adolescência. Para esta autora, o conceito de individuação permite ligar a adolescência a um processo contínuo de desenvolvimento e permite articular entre si a autonomia e a identidade.

Segundo Josselson (1980), a articulação operar-se-ia, do seguinte modo: “*A Autonomia é o outro lado da individuação. À medida que a individuação se processa, a autonomia cresce. Isso depende se se olha para aquilo de que o adolescente se afasta (individuando-se) ou para aquilo de que ele se aproxima (ganhando autonomia). Os aspetos do sujeito que se tornaram individuados e autónomos devem ser incorporados na identidade. Então há uma sequência interdependente entre individuação/autonomia/formação da identidade*” (p. 191).

Desta forma, em conformidade com o processo de separação - individuação descrito por Mahler (1963), a autonomia é alicerçada em dois polos, o da distância e o da reaproximação aos pais: “*tal como acontece com a criança, a individuação do adolescente envolve ao mesmo tempo alguma distância face aos pais e esforços compensatórios para reestabelecer a ligação*” (p. 195). Ou seja, para esta autora, na

adolescência subsiste uma ambivalência que se traduz na necessidade do jovem se autonomizar e, em simultâneo, manter a ligação com os pais.

Fleming (1993), analisando as teorias do Erikson relativamente à formação da identidade, refere que “... a formação da identidade só é possível com movimentos concomitantes de separação psicológica interna e de distância física face aos pais, traduzidos em comportamentos de autonomia e experimentação. Através de comportamentos de autonomia o adolescente ensaia papéis e adquire capacidades: ele deve ser capaz de se comprometer com uma ocupação e com uma ideologia e desenvolver a capacidade de intimidade” (p. 50).

Para esta autora, a experimentação (*de papéis, de capacidades, decisões, envolvimento afetivos*), é um aspeto central no processo de autonomia dos adolescentes e na formação da identidade.

A par de todo estes aspetos do desenvolvimento emocional, é importante também referir os aspetos cognitivos, na medida em que estes têm um papel estrutural. Os avanços cognitivos próprios do período de desenvolvimento da adolescência, vão permitir uma maior complexificação social e, desta forma, interferir em todo o desenvolvimento da autonomia.

Para Fleming (1997), as “*mudanças cognitivas capacitam o adolescente a poder imaginar futuros papéis sociais, a equacionar possibilidades e escolhas, a atingir um raciocínio sociocognitivo. As características do pensamento e raciocínio formal-abstrato estendem-se ao pensamento do adolescente sobre o seu meio social, ao mundo das diferentes relações, perspetivas e pontos de vista*” (p. 78).

O desenvolvimento de um raciocínio moral autónomo (Piaget, 1965), que se desenvolve a partir dos 8 anos, também está relacionado com esta questão, no sentido em que, controlando as suas atitudes através de valores e de uma moral interna, a noção de responsabilidade social acentua-se.

Este autor salienta também, a importância das relações sociais, referindo que só através da relação e da interação com os pares da sua idade, os amigos, é que o adolescente consegue atingir um grau superior de internalização das regras e normas sociais.

É neste contexto de uma maior complexificação cognitiva e social e de uma moral controlada por aspetos internos, que, segundo os autores analisados, o adolescente irá construir a sua autonomia: “...a capacidade cognitiva de admitir várias hipóteses, de lidar com valores antagónicos e considerar várias perspetivas e alternativas... permitirá

na adolescência um nível superior de autonomia: gerir a sua própria vida, de acordo com as suas próprias ideias e princípios” (Fleming, 1997, p. 80).

5.2 Autonomia e Independência

Fleming (2000), afirma que para se poder separar e individualizar, o adolescente precisa de se sentir seguro aos pais através de um vínculo estável, Alguns cuidadores, na esperança de evitar conflitos, apressam-se em dar autonomia: já és grande, já tens idade...já devias saber isso, tens obrigação de saber uma vez que já o fizeste antes....

Estas observações revelam as dificuldades no entendimento do ritmo individual, trespassando uma considerável ansiedade em lidar com o retorno do adolescente a posturas que são encaradas como infantis.

Segundo Blos (1965), a regressão na adolescência é um pré-requisito para o desenvolvimento progressivo, que perspetiva o aumento da autoconfiança e na materialização dos desejos e aspirações. A norma é a inconstância.

O processo de desenvolvimento do adolescente constitui-se, na sua essência, nesta tensão dialética entre o estado mais primitivo e o estado mais diferenciado, entre posições regressivas e progressivas.

Para Soares e Campos (1985, p.153), *“ser um indivíduo autónomo é ser capaz de conduzir-se, de ser o motor da sua própria existência, sabendo ou estando consciente de que não se está só e que não se é o único a determinar e a influenciar o rumo da própria existência”*.

A este propósito ainda, McBride (1990,p.22/25) apresenta algumas definições de que apresentamos as seguintes:

“ Para além do ser humano necessitar dos outros para sobreviver física e psicologicamente, a maturação envolve a aprendizagem da dependência de si próprio, de caminhar pelos próprios pés a fim e criar o próprio mundo, ganhar o próprio dinheiro, e ser emocionalmente independente” (Peris, 1970, cit. por Ferreira, 2003).

“ A autonomia significa individuação, interdependência e mútua cooperação, derivadas mais das potencialidades do que das fraquezas e dependências de cada indivíduo” (Miller e Prince, 1976, cit. por Ferreira, 2003).

“ Ser independente, estar disposto a perguntar o que é que queremos e desistir de preencher as necessidades e expectativas dos outros, não significa fecharmo-nos em nós próprios, excluindo os outros” (Phelps e Austin, 1987, cit. por Ferreira, 2003).

“ A autonomia ocorre saudavelmente no crescimento dos adultos que vêm a ser mais auto regulados, a ter maior controlo de si próprios e a tornarem-se mais independentes em relação às expectativas e ao controle dos outros” (Heath, 1980, cit. por Ferreira, 2003).

“ Uma pessoa madura, funcionamento em pleno, pode ser definida como um indivíduo cuja independência está em consonância com a capacidade de ser independente” (Siegel, 1988, cit. por Ferreira, 2003).

5.3. O Desenvolvimento da Autonomia Chickering

De acordo com a teoria de Arthur Chickering (Chickering & Reisser, 1993), construída a partir da teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson, a tarefa desenvolvimental mais importante do jovem adulto é a construção e solidificação da identidade.

Esta teoria considera que o desenvolvimento psicossocial se realiza através de vetores de desenvolvimento. O termo vetor descreve um processo dinâmico que o jovem deve percorrer no sentido da construção da sua individualidade (Chickering & Reisser, 1993; Ferreira, Medeiros & Pinheiro, 1997).

Entendida no âmbito do desenvolvimento psicossocial, a autonomia é considerada um processo que acompanha o desenvolvimento do indivíduo, de estádios menos maduros a estádios considerados mais maduros.

Assim, numa abordagem geral do conceito de autonomia, podemos afirmar que engloba aspetos relativos ao processo do ser humano se tornar adulto ou maduro, ser independente, auto - confiante e capaz de auto - direção (Lewis, 1978), ter padrões de vida independente e ativos, ser capaz de dirigir a sua própria vida de uma forma responsável (Costa, 1991). Pressupõe também que o processo do desenvolvimento da autonomia se desenrola num *continuum* que vai da dependência à independência ou dependência relativa (Chickering, 1969; Perry, 1970; Kolberg, 1981).

Deste modo, o desenvolvimento psicossocial do jovem adulto organiza-se ao longo de sete vetores (Chickering & Reisser, 1993);

Desenvolver o sentido da competência - Articulação de três grupos de competências: intelectuais, físicas/motoras e interpessoais.

Gerir as emoções - Consciencialização, integração e flexibilização do controlo emocional.

Desenvolver a autonomia em direção à interdependência - Desenvolvimento de estratégias promotoras da autonomia, quando confrontado com situações estranhas – aquisição de maturidade.

Desenvolver a identidade - Processo complexo e multifatorial resultante da integração de novas experiências, sensações, sentimentos, emoções e valores.

Desenvolver as relações interpessoais - Capacidade de desenvolver relações interpessoais mais estáveis e próximas, através da tolerância, do respeito e da aceitação das diferenças individuais.

Desenvolver o sentido da vida - Formulação de planos de ação, tomadas de decisão e estabelecimento de prioridades pessoais e profissionais, num sentido cada vez mais preciso e autónomo.

Desenvolver a integridade - Aumento da capacidade para lidar com a relatividade inerente aos valores – interiorização de um conjunto de valores reguladores do comportamento.

Com base nesta teoria, os jovens mais desenvolvidos no vetor identidade apresentam uma probabilidade maior de realizarem uma saída de casa menos perturbadora, apresentando maior estabilidade emocional, bem-estar e autoconfiança.

Chickering (1986) estuda o desenvolvimento da autonomia como um processo gradual de mudanças. Ser autónomo significa que o indivíduo se sente seguro e estável e apresenta comportamentos bem coordenados com finalidades pessoais e sociais.

Para Chickering (1969), ser autónomo requer a independência emocional, traduzida na ausência da necessidade constante de reafirmação, afeto e aprovação, e a independência instrumental, traduzida no fortalecimento da autoestima e na habilidade de conduzir a própria vida, incluindo a capacidade de substituir um lugar ou uma situação por outro, conforme as necessidades.

Simultaneamente, o indivíduo aceita a interdependência, reconhecendo que não pode receber benefícios de uma estrutura social sem contribuir para ela, e que os direitos pessoais têm o corolário na responsabilidade social.

A análise destas definições permite-nos observar que se, por um lado, é realçada a importância da pessoa ser capaz de se tornar independente e de orientar a sua própria vida, por outro lado, está presente, de uma forma mais ou menos explícita, o reconhecimento da interdependência.

Para Chickering (1969), a interdependência traduz-se na gradual definição dos limites de cada sujeito em dar e receber nas diferentes áreas da vida, e pressupõe a complementaridade da autonomia emocional e instrumental.

Para Soares e Campos (1985), a interdependência pode traduzir-se na tomada de posição crítica e ativa face ao projeto individual que cada indivíduo tem necessidade de desenvolver, englobando a necessidade de se realizar em sociedade.

Entende-se, pois que a interdependência está intimamente ligada à capacidade de cooperar com os outros num projeto que não pertença apenas ao próprio indivíduo, mas que seja coletivo, e no qual o contributo e a produção pessoal só adquiram sentido se introduzidos numa coletividade.

A construção da autonomia não implica a anulação dos objetivos pessoais nem a aceitação passiva ou a negação de um projeto social; implica pelo contrário a cooperação, a interdependência do sujeito num projeto de interação do indivíduo com os outros nos diferentes meios de vida.

Dentro dos aspetos considerados importantes e específicos desta fase, destacamos a separação do jovem em relação à família, assim como a ampliação de relações psicosssexuais, e a assunção de compromisso.

5.4 A Autonomia e as Relações Familiares

O processo de desenvolvimento da autonomia relaciona-se com o processo de individuação (Fleming, 1992), definido como *“o processo pelo qual o indivíduo se torna cada vez mais diferenciado do contexto relacional, passado ou presente”* (Karpel, 1976, cit. Costa, 1991, p.192).

A individuação está relacionada com a formação da identidade por esta permitir ao jovem a autonomia psicológica necessária à resolução de tarefas características desta fase de desenvolvimento (Blos, 1985). O papel da individuação na formação da identidade deverá ser entendido na dinâmica das relações familiares em que aquela ocorre.

Segundo Costa (1991), neste processo, o nível de diferenciação do sujeito parece ser regulado pela oscilação entre a ligação e a individualidade, e o desenvolvimento do sujeito processa-se dentro do sistema familiar, e relaciona-se com a forma como este sistema se vai adaptando ao desenvolvimento do sujeito.

A separação da família, considerada tanto no aspeto físico como emocional, é reconhecida como norma dentro do processo do desenvolvimento (Donvan e Adelson,

1996; Havighurst, 1953; Lewinson, 1978; cit. por Kenny, 1987), ou mesmo como uma “*transição evolutiva importante na fase final da adolescência e entrada na idade adulta*” (Fleming, 1992, p. 329).

A crença comum de que a “*autonomização*” obriga à diminuição dos laços familiares e de que esta diminuição dificulta o processo de autonomia, tem sido defendida pela teoria de Blos (1985), e confirmada por estudos clínicos de adolescentes perturbados e respetivas famílias (Haley, 1980; Syierlin, 1981; cit. por Kenny, 1987).

Estes resultados parecem demonstrar que a autonomia do jovem em relação aos pais é considerada como um movimento saudável no desenvolvimento psicossocial e que o afastamento físico dos pais não significa uma rutura a nível das relações emocionais. A reavaliação e a nova apreciação que os jovens fazem das suas relações com a família poderão relacionar-se com o significado atribuído à própria saída de casa e à saída do controlo dos pais e a poder orientar as responsabilidades da própria vida.

Parecem estar de acordo, os resultados encontrados por Fleming (1992) quanto à principal motivação dos jovens para a saída da casa, por indicarem que esta se baseia em questões exclusivamente relacionadas com a autonomia.

Estes resultados são consistentes com os que foram encontrados por Moore e Hotch (1981, 1982, 1983; cit. por Kenny, 1987), que indicam as principais razões apontadas pelos jovens adultos para a saída da casa: um menor controlo por parte dos pais, tomar as próprias decisões, pensar por si próprios e obter independência económica.

No que respeita à explicação para a persistente manutenção de relações próximas com os pais, o referido estudo de Kenny (1987) levanta a hipótese de este tipo de relação poder alimenta a auto- confiança, a vontade de exploração do meio e o desenvolvimento da competência social.

O autor refere ainda que Bell *et al.* (1985), encontram uma correlação positiva e significativa entre as relações próximas com os pais e os níveis de competência, incluindo a auto - estima social, frequência de interação com os colegas, expressividade, ausência de timidez, e um certo grau de facilidade nas relações com as pessoas do mesmo sexo ou do sexo oposto. As relações próximas com os pais não podem ser percebidas como sinónimo de dependência ou antítese de independência.

Segundo Fleming (1992, p. 313), as atitudes dos pais terão influência no desenvolvimento da autonomia. As condições que mais favorecem o desenvolvimento da autonomia comportamental são as do “*encorajamento contínuo da autonomia, do início*

ao final da adolescência, e de uma atmosfera de baixo ou moderado controlo por parte dos pais, sobretudo na adolescência média e terminal”.

Kenny (1987), embora afirme que as relações próximas com os pais podem promover um bom ajustamento e a obtenção da autonomia, considera igualmente que as correlações entre as relações próximas à família e os índices de ajustamento psicológico e a competência social não podem ser, no entanto interpretadas como indicadores de causalidade.

5.5 A Autonomia e as Relações Psicossexuais

Kenny (1987) afirma que, apesar de ser importante que o jovem mantenha sentimentos de proximidade com os pais, não são as relações parentais o fator determinante da competência social e do bem-estar.

Anderson e Fleming (1986), citados por Kenny (1987) revelam que fatores associados à autonomia, como a independência económica, a residência separada e a capacidade de controlo emocional, são mais importantes como preditores de identidade do que a ligação dos pais, embora esta seja considerada um fator significativo e positivo para o desenvolvimento da identidade.

A análise dos resultados do estudo realizado por Soares e Campos (1986), baseado na abordagem sociocognitiva de Selman sobre a conceção da amizade nos jovens dos 13 aos 18 anos, confirma que, gradualmente, o jovem passa a conceber a amizade para além de cada um dos seus parceiros tomados individualmente.

Esta mudança exprime-se na valorização da empatia e da auto revelação, na intimidade e no compromisso mútuo, e não tanto na ajuda ao outro, na fidelidade do outro, na confiança do outro. A amizade deixa de ser concebida a partir de dimensões normativas e instrumentais, e passa a ser gradualmente concebida em termos de investimento e envolvimento psicológico.

O desenvolvimento das conceções de amizade refletem a evolução da perspetiva social que, em linhas gerais, poderá caracterizar-se por níveis sucessivamente mais diferenciados e complexos.

Isto faz com que, no final da adolescência, a conceção de amizade se centre na própria relação e colaboração, em função do interesse e da partilha mútuas: *“os amigos são aqueles que partilham experiências que se procuram conhecer mutuamente com um certo nível de profundidade e intimidade, procurando manter e enriquecer a relação”*

(Soares e Campos, 1986,p.50), o que vai transparecer nas noções de ciúme e de conflito, concebidos numa perspectiva positiva de reforço e de enriquecimento da relação (Soares e Campos, 1986).

As relações íntimas em jovens do mesmo sexo ou de sexo diferente fazem parte do desenvolvimento psicosssexual que, para Soares e Campos (1986, p.75), se relaciona com a *“tarefa de existir com os outros, seja para se aproximar, se afastar ou caminhar em paralelo, e que engloba o relacionamento íntimo, sensual, amoroso, emocional, e a possibilidade de elaborar projetos em comum”*.

Soares e Campos (1986), referem que a mudança no processo de intimidade interpessoal vem em consequência do desenvolvimento da identidade e autonomia, e é concomitante com o aparecimento de impulsos sexuais; isto leva o jovem a colocar, muitas vezes, em primeiro plano, a tarefa de integrar a necessidade de segurança e de intimidade com a necessidade de satisfação sexual (Sullivan, 1956; cit. por Soares e Campos, 1986).

Segundo Erikson (1963), a identidade é precursora da intimidade, sendo esta uma tarefa a desenvolver na passagem da juventude para a idade adulta.

Um dos aspetos do desenvolvimento psicosssexual é a responsabilidade social relacionada com o reconhecimento do indivíduo como autor dos seus atos e o reconhecimento pelos outros, incluindo a capacidade de antecipação dos efeitos das suas ações e dos seus comportamentos.

Soares e Campos (1986), afirmam que a identidade sexual dos jovens é vivida como um processo de síntese e de integração das experiências tidas num determinado contexto socio - cultural, traduzido por diferentes papéis sexuais, conforme o sujeito seja rapaz ou rapariga, homem ou mulher. As mudanças ocorridas nas sociedades ocidentais apelam para a existência de diferenças quanto ao significado e ao funcionamento dos papéis sexuais.

Assim, o desenvolvimento do jovem é perspectivado como dependente da relação recíproca que se estabelece com o meio sociocultural. Poderá predizer-se que o contexto sociocultural atual leva os rapazes e as raparigas a irem além dos papéis tradicionais.

Poderá afirmar-se ainda que os jovens, hoje em dia, são encorajados e orientados para adotar papéis que revelam maior flexibilidade e se encontram mais independentes das prescrições tradicionais, procurando conseguir uma melhor adaptação ao contexto social. A mudança a nível dos papéis sexuais, no entanto, coexiste com situações em que os mitos e os estereótipos englobam os papéis tradicionais.

É interessante salientar os estudos feitos por Lerner e Shea (1982), citados por Soares e Campos (1986), que apoiam a ideia geral de que, mais do que a adoção de papéis sexuais tradicionais, uma maior flexibilidade nos papéis sexuais que definem um indivíduo andrógeno se associa a uma maior competência social e bem-estar psicológico. A identidade sexual terá, então, que ser resolvida num contexto social e cultural em mudança, onde a identidade de cada qual também se modifica.

5.6 A Autonomia e os Papéis Sexuais

A autonomia e os papéis sexuais têm sido aspetos estudados especificamente por vários autores, e alguns deles têm-se dedicado ao estudo do desenvolvimento da autonomia nas raparigas.

McBride (1990) refere-se às afirmações de Miller (1976), Schaef (1981) e Gilligan (1982), sobre as necessidades de desenvolver estudos relativos à mulher, na esperança de poderem contribuir para validar as diferenças entre homens e mulheres e de os seus resultados poderem contribuir para promover a “mulher” política e culturalmente.

Miller (1976) e Gilligan (1982), citados por McBride (1990), questionam as teorias do desenvolvimento humano no que diz respeito ao desenvolvimento das mulheres, designadamente no que se refere ao facto de as mulheres poderem atingir a autonomia através dos atributos da filiação e da compaixão.

Gilligan (1982), segundo McBride (1990), contesta este aspeto, afirmando que é exatamente no conflito entre compaixão e autonomia, entre bondade e poder, que a mulher luta para sobreviver. McBride (1990) refere a ideia, comum a alguns autores – Sacks e Einstein (1979), Heath (1980), Swenson (1980) – de a autonomia é um aspeto positivo a desenvolver pela mulher e se relaciona com a capacidade de autoestima e auto-realização.

A perspetiva de Erikson (1968), de a identidade feminina estar relacionada com o encanto e a procura de um companheiro é refutada por Doherty (1978) e Peck (1986), citados por McBride (1990), ao salientarem que Erikson apresentou o modelo de desenvolvimento de identidade do adulto baseado no modelo de desenvolvimento masculino e que, daqui, postulou quais as diferenças que deviam ocorrer na mulher.

A noção de *inner space*, apresentada e sugerida por Erikson, como a necessidade de a mulher preencher este espaço com o marido e filhos, é interpretada por Schaef (1981,

citado por McBride, 1990, p. 22), como a necessidade que a mulher tem de “*olhar para fora de si para ser avaliada e aprovada*”.

Nesta mesma perspetiva se situam Gallatin (1975), Matteson (1975), Roazen (1976, cit. por McBride, 1990), que criticam a teoria de Erikson por considerar que este tende para uma descrição do desenvolvimento masculino. Tal opinião é reiterada por Hdgson e Fisher (1979, cit. por McBride, 1990) concluindo que o esquema de desenvolvimento de Erikson só poderá ser aplicado às mulheres com algumas adaptações.

Analisando estes aspetos, McBride (1990) expõe as opiniões de alguns autores sobre a autonomia das mulheres, bem como sobre as tarefas específicas que poderão ser desenvolvidas para se conseguir atingir um padrão de autonomia andrógono. De uma forma não muito extensa, focaremos alguns destes aspetos, já que poderão explicar certos resultados obtidos pelas investigações desenvolvidas em rapazes e raparigas nas últimas investigações sobre autonomia.

Para muitas mulheres, esta autonomia representa combater costumes e estereótipos tradicionais, já que, através do tempo, a mulher não tem sido percebida, em algumas áreas, como competente e capaz; a pressão histórico-cultural obriga a mulher muitas vezes, a minimizar a sua energia e potencialidades, permitindo que o homem apareça claramente superior nas áreas do pensamento, trabalho e ação (Miller, 1976; Jones e Lemke, 1985; cit. por McBride, 1990).

O facto de as raparigas serem, muitas vezes, encorajadas a alimentar e a expressar os seus sentimentos, de preferência a serem orientadas para tarefas relacionadas com a autonomia instrumental ou a auto-realização, parece coerente com a opinião de Siegel (1988, cit. por McBride, 1990), quando afirma que desde cedo, a mulher aprende a depender do homem para sobreviver económica e socialmente, direcionando, desta forma, a sua vida e a sua identidade.

Welch, Gerrard e Huston (1986) encontram mulheres que apresentaram altos índices de autonomia instrumental e manifestaram atributos relacionados com atividade, independência e competitividade. Estas mulheres aperfeiçoavam e cultivam a sua atuação de modo a obterem êxito e a não se deixarem influenciar pelos insucessos.

As mulheres que demonstraram um grau mais alto de autonomia instrumental foram percebidas como tendo expectativas mais altas de sucesso e apresentam níveis altos de autoestima. Para estes autores, o desenvolvimento da autonomia instrumental poderá trazer à mulher benefícios que se refletiriam em capacidades profissionais e sociais.

A realização da autonomia emocional tem sido apontada, por alguns autores, de difícil obtenção para muitas mulheres. Segundo Chickering (1986), a autonomia emocional significa que o indivíduo é capaz de se definir a ele próprio, de preferência a ser definido pelos outros.

No entanto, Heath (1980; cit. por McBride, 1990), afirma que a mulher tem sido educada para se centrar mais nos outros do que nela própria; as raparigas são, muitas vezes, rodeadas de cuidados físicos e emocionais pelos membros da família, e, quando adultas, não são encorajadas a explorarem e a experimentarem as suas capacidades, assim como a agirem individualmente (Miller, 1976; cit. por McBride, 1990).

Em vez disso, muitas mulheres dedicam todo o seu tempo, energia e esforços aos sentimentos de forma a manterem uma relação com outra pessoa, e definem-se a elas próprias em função das relações e do sucesso de outras pessoas. Ser tão dependente dos outros traz a identidade e a autoestima resultados marcados pela falta de capacidades assertivas e dificulta a expressão de sentimentos de raiva.

As mulheres sacrificam o seu próprio desenvolvimento para atender às necessidades dos outros, inibindo muitas vezes o desenvolvimento da autoexpressão, do autoconhecimento e da auto - estima (Lemkan e Landau, 1986; cit. por McBride, 1990).

Os resultados obtidos pelos estudos de Greeley e Tinsley (1988) vêm confirmar o pressuposto teórico de Gilligan (1979) de que a intimidade é o melhor preditor da autonomia. Estes resultados são, no que se refere às raparigas, consistentes com os resultados obtidos nos estudos anteriores de Hodgson e Fisher (1979), e relacionam-se com os resultados obtidos por Fannin (1977, cit. por Greeley e Tinsley, 1988), sugerindo que, nas mulheres, as tarefas de desenvolvimento da autonomia e da intimidade se desenvolvem simultaneamente.

De acordo com estes resultados estão os estudos de Straub e Rodgers (1987), ao concluírem que, para a maioria das mulheres, o desenvolvimento da intimidade precede o desenvolvimento da autonomia e que a tarefa do desenvolvimento das relações interpessoais tem um significativo impacto no desenvolvimento da autonomia.

Greeley e Tinsley (1988) referem-se a que Erikson, Chickering e Gilligan estão de acordo quanto ao facto de, para os rapazes, a separação do *self* ser um pré-requisito para a intimidade; Gilligan (1979), no entanto, acredita que, para a mulher, o sentido do *self* é organizado à volta da capacidade de manter relações interpessoais. A intimidade, muitas vezes, precede ou desenvolve-se ao mesmo tempo que a identidade.

A rapariga é socializada para realçar características apelidadas usualmente de femininas, tais como o carinho, a expressividade e a sensibilidade, e não são encorajadas a adquirir características e comportamentos como a competência, a independência e a assertividade, características que, usualmente, são atribuídas aos papéis masculinos (Bem, 1974; Heath, 1980; cit. por McBried, 1990).

5.7 O Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais

Para Gonçalves (2000) uma competência pessoal é um conjunto integrado de saberes a que o indivíduo terá de recorrer e mobilizar para a resolução competente de várias tarefas com que é confrontado ao longo da sua vida, assumindo uma consciência crítica das suas potencialidades e recursos, bem como dos constrangimentos psicossociais em que se contextualiza, de forma a concretizar projetos viáveis nas várias dimensões da sua existência.

Caballo (1987) define a competência social como sendo um conjunto de comportamentos do indivíduo, num espaço interpessoal, que revele sentimentos, desejos, opiniões, de acordo com determinada situação, respeitando os outros, e demonstrando capacidade de resolução de problemas imediatos, de forma a minimizar a ocorrência de problemas futuros.

De acordo com Hops e Greenwood (1988) e Hops (1983) a falta de competência social conduz a dificuldades de relacionamento interpessoal sendo originada por uma deficiência ou falha no repertório comportamental do indivíduo.

Também Spence (1982) referiu que o défice de competências sociais provoca dificuldades em situações de interação social tais como: criar amizades, aceitar críticas, saber lidar com situações de provocação, solicitar ajuda, demonstrar resistência à pressão dos pares, entre outras.

Algumas investigações indicam que as crianças que não conseguem atingir as competências sociais mínimas correm o risco de desenvolver, mais tarde, desadaptações ao nível do seu ciclo de vida (Katz *et al.*, 1996).

Com vista a minorar os efeitos da vulnerabilidade (*devido a razões genéticas ou biológicas, ou por motivos da sua história pessoal e social*), deverá ser promovido, o mais precocemente possível, nas crianças e jovens competências pessoais e sociais.

Para Matos (2005), a promoção de competências pessoais e sociais consiste em “*ensinar a observar, ensinar componentes críticas (compreender as situações, prever o*

que se tem de fazer e como fazer), trabalhar uma melhor realização com um mínimo de erro e de esforço” (p.22).

Segundo um estudo realizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2002), a existência de uma figura de referência na vida do adolescente, a quem ele recorre se tem problemas, promove o seu desenvolvimento pessoal e social. Também será importante o sentimento de pertença a um grupo, uma vez que este permite a construção da identidade própria e grupal, a identificação com o grupo, a partilha de experiências e sentimentos sem o controlo dos adultos (Peixoto, Martins, Pereira *et al*, 2001).

Deste modo, os estudos indicam que o risco de desajustamento poderá ser atenuado mediante a promoção de competências gerais e específicas que permitam o alargamento do seu repertório de comportamentos sociais, permitindo-lhes identificar situações e problemas, encontrar e implementar soluções, avaliar resultados e a manter ou alterar estratégias (Matos, 1997 a; Matos & Simões, 1999; Matos *et al*, 2000; Matos, 2001; Matos, 2002; Matos & Simões, 2003; Matos *et al*, 2003).

O programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais “*Zippy’s Friends*” (Mishara e Ystgaard, 2006) foi largamente aplicado e avaliado em escolas de onze países, destinando-se a crianças dos 5 aos 7 anos de idade.

O programa baseia-se em seis histórias sobre um “*inseto-pau*” (*denominado desta forma pela sua semelhança aos galhos das árvores*) e as crianças suas amigas. As histórias são ilustradas e abordam temáticas familiares às crianças, tais como a amizade, a comunicação, a solidão e rejeição, a solução de conflitos, lidar com a mudança ou perda e começar de novo.

Em cada sessão são propostas atividades utilizando o desenho, debate e *role-playing* com vista a desenvolver nestas crianças a capacidade de compreensão dos seus sentimentos e do seu comportamento.

Deste modo, pretende-se que as crianças aprendam a pensar sobre si mesmas, a encontrar soluções para os próprios problemas e a respeitar os outros. Os principais intervenientes são os professores, sendo-lhes facultada formação específica para a aplicação do programa.

No entanto, uma intervenção baseada apenas nas crianças e jovens pode revelar-se ineficaz, pois é também o meio social e relacional que os influencia de forma negativa.

No que se refere à intervenção ao nível das instituições, esta não pode incidir exclusivamente nas crianças e jovens, mas deverá incluir a formação dos técnicos, nunca

esquecendo a importância das relações interpessoais, do trabalho em grupo, e ainda da vivência pessoal como meio de compreensão e facilitador na intervenção (Ferra, 1992).

5.8 Autonomia Emocional, Autonomia de Valores e Comportamental

De acordo com Fleming (1993), o movimento de autonomia enquadra-se num desejo, numa pulsão natural do adolescente, decorrente de um desenvolvimento saudável. Apesar de ser diferente consoante o contexto e particularidades do indivíduo, obedece na generalidade a um conjunto de características comuns, de onde se salientam os aspetos narcísicos envolvidos na separação, a importância da separação física e os comportamentos exploratórios e de relacionamento com o outro.

Esta realidade foi estudada com maior incidência nos anos 60 com o Modelo Circunflexo do Comportamento Parental de Schaefer (1961) que começou por abordar os estilos educativos e o grau de independência em relação aos pais em função das dimensões Autonomia vs Controlo e Amor vs Hostilidade.

A manifestação do desejo de se tornar indivíduo implica um corte com a autoridade, seja parental ou de outra ordem, remetendo para aspetos conflituais da dinâmica relacional, profusamente apresentadas nas teorias psicanalíticas sobre o desenvolvimento infantil.

Destacamos com especial relevância a Autonomia Emocional. Esta advém de um estado mais avançado da autonomia, ligado sobretudo à capacidade de resistir à pressão do outro (Somollar-Volpe, 1981).

Implica o facto de desenvolver estratégias pessoais que lhe permitem expressar as suas emoções na sua relação com os outros, aceitando como importantes para o desenvolvimento pessoal tanto os sentimentos positivos como os negativos (Greenberg, 1993).

Neste contexto entendemos a autonomia como, um conjunto de atividades que são desenvolvidas com o objetivo de viabilizar um resultado que se assume como a independência.

A autonomia, para ser um processo de desenvolvimento, tem de ser uma conquista, um risco e um ganho maturativo que implica o sentido e o exercício da responsabilidade (Fleming, 1993)

Segundo Steinberg (1999), podemos considerar três tipos de Autonomia:

Autonomia Emocional - relaciona-se com as emoções, sentimentos pessoais e a forma como nos relacionamos com as pessoas que nos rodeiam, a forma como fazemos a gestão da individualidade na relação com os outros, a procura de soluções próprias, independentemente das opiniões da família, cuidadores ou grupo de amigos; insere-se também na capacidade de decidir, tomar opções.

Autonomia de Valores - refere-se a assunção de atitudes e pensamentos mais abstratos independente do pensamento dos pares, ligando-se diretamente à espiritualidade, convicções políticas e opções morais.

Autonomia Comportamental - prende-se com a capacidade de tomar decisões e de lhes dar continuidade (*por meio de ações concretas*). Este tipo de autonomia mais operacional poderá seguir uma proposta adaptada de Hopson y Scally, (1981) podendo efetuar-se uma subdivisão em:

Gestão do Quotidiano (*Organização de horários – refeições; atividades laborais, escolares, desportivas e de lazer; responsabilidades*);

Higiene, Saúde e Organização (*Higiene pessoal; saúde; limpeza, arrumação e organização dos espaços domésticos*);

Tratamento de Roupas (*Análise e conhecimento das etiquetas; lavagem nos diversos programas, detergentes e amaciadores; engomar diversos tipos de roupa*);

Alimentação (*Gestão da Dispensa; plano alimentar semanal; confeção das refeições, incluindo sopas, pratos de carne e peixe, saladas, sobremesas; apresentação de uma mesa*);

Transportes (*Análise de mapas das principais cidades, mapa de Portugal, pontos cardeais; orientação face ao globo terrestre (Internet); provas de orientação em cidade e no exterior; transportes locais e Gestão da dispensa; plano alimentar semanal; confeção das refeições, incluindo sopas, pratos de carne e peixe, saladas, sobremesas; apresentação de uma mesa não locais: rede de autocarros, comboios e Metro, rede de expressos*);

Preenchimento de Impressos e Análise de documentos (*Obtenção da documentação essencial, para que serve e forma de utilização; técnicas de procura de emprego*);

Poupança (*Gestão de recursos económicos, prioridades de despesas, poupança, abertura e gestão de conta bancária*);

Gestão de Recursos (*Gestão de dinheiro, depósitos, levantamentos, juros, comissões bancárias, aluguer e compra de habitação, fiadores e garantias; gestão de contratos, arrendamentos de espaços/casas, água, gás, eletricidade, telefone*);

Em qualquer altura do desenvolvimento podemos promover competências de autonomia desde que associadas às capacidades e competências específicas de cada criança/jovem.

6. ECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

As novas reformulações do modelo ecológico do desenvolvimento humano, realizadas por Bronfenbrenner e Morris (1998), inclui uma nova forma de olhar as propriedades da pessoa em desenvolvimento.

Bronfenbrenner faz também críticas à sua primeira abordagem, em relação à ênfase demasiada nos contextos de desenvolvimento, deixando a pessoa em desenvolvimento num segundo plano.

O novo modelo que em vez de ecológico passa a ser chamado de bioecológico tende a reforçar a ênfase nas características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento.

Outro aspecto proposto no novo modelo é o construto teórico “*processos proximais*”, entendido como “*formas particulares de interação entre organismo e ambiente, que operam ao longo do tempo e compreendem os primeiros mecanismos que produzem o desenvolvimento humano*” (Bronfenbrenner; Morris, 1998, p. 994).

No modelo bioecológico, são reapresentados quatro aspectos multidirecionais inter-relacionados, o que é designado como modelo PPCT: “*pessoa, processo, contexto e tempo*”.

Pessoa: refere-se ao fenómeno de continuidades e mudanças na vida do ser humano em desenvolvimento, no decorrer da sua existência. A abordagem reformulada ressalta a importância de se considerar as características do indivíduo em desenvolvimento, como suas convicções, nível de atividade, temperamento, além das suas metas e motivações.

Processo: tem a ver com as ligações entre os diferentes níveis, constituído pelos papéis e atividades diárias da pessoa em desenvolvimento. Para se desenvolver intelectual, emocional, social e moralmente um ser humano, criança ou adulto, requer - para todos eles, a mesma coisa: participação ativa em interação progressivamente mais complexa, recíproca com pessoas, objetos e símbolos no ambiente imediato.

Para ser efetiva, a interação tem que ocorrer numa base bastante regular em períodos estendidos de tempo. Tais formas duradouras de interação no ambiente imediato referem-se a *processos proximais* (*proximal process*).

Contexto: quando o autor fala em contexto de desenvolvimento, está a referir-se ao meio ambiente global em que o indivíduo está inserido e onde se desenrolam os processos desenvolvimentais. Os vários ambientes subdivididos pelo autor, abrangendo tanto os ambientes mais imediatos nos quais vive a pessoa em desenvolvimento, como os mais remotos, em que a pessoa nunca esteve, mas que se relacionam e têm o poder de influenciar o curso de desenvolvimento humano. Esses ambientes são denominados micro, *meso*, *exo* e *macrossistemas*, que mais à frente serão abordados.

Tempo: pode ser entendido como o desenvolvimento no sentido histórico ou, na forma como ocorrem as mudanças no decorrer dos tempos, devido às pressões sofridas pela pessoa em desenvolvimento.

Para Bronfenbrenner e Morris (1998), os eventos históricos podem alterar o curso de desenvolvimento humano, em qualquer direção, não só para indivíduos, mas para segmentos grandes da população. A passagem de tempo em termos históricos tem efeitos profundos em todas as sociedades.

Pequenos episódios da vida familiar, como a entrada da criança na escola, o nascimento de um irmão ou a mudança de trabalho dos pais, podem ter significativa influência no desenvolvimento das pessoas da família num dado momento das suas vidas.

6.1 A Perspetiva ecológica do desenvolvimento

Sugere que o comportamento e o desenvolvimento humano só se podem explicar no quadro da interação mútua entre o sujeito e o seu ambiente ou contexto, dando-se especial realce aos contextos socioculturais (Portugal, 1992).

De facto, pela afirmação acima apresentada, torna-se evidente a importância que este paradigma presta ao processo de interação do sujeito com os meios naturais que o rodeiam.

Realça a importância de cada contexto no processo de desenvolvimento, quer individualmente quer em conjunto com outros contextos, mais ou menos imediatos ou vastos. Todas as relações e interações contribuem de alguma forma para o desenvolvimento e crescimento do ser humano (Portugal, 1992).

Nesse sentido, destaca-se que o desenvolvimento não depende só dos contextos imediatos, mas antes engloba inter-relações entre vários contextos mais latos, sociais e institucionais.

Note-se que estas inter-relações influem no sujeito, nos seus contextos imediatos e nos contextos mais abrangentes. A situação do sujeito num contexto, que lhe é mais próximo projeta a sua “*relação*” em contextos mais abrangentes (Portugal, 1992).

Para melhor exemplificar, salientamos uma afirmação de Hinde (1976, cit. por Brazelton & Cramer, 1989/1993 referidos por Pimentel, 1999, p.77), quando este refere que aquilo “*que uma pessoa pensa de uma relação pode ser mais importante que a própria relação*”, pois a forma como entendemos, sentimos e percebemos a realidade e o que nos rodeia influencia, inevitavelmente, a nossa forma de estar e de atuar.

Tal afirmação vai ao encontro do que Urie Bronfenbrenner (1979) desenvolve na sua teoria da ecologia do desenvolvimento humano. O autor revê no sujeito um ator dinâmico que atua no meio em que se encontra e que contribui ativamente para o seu próprio desenvolvimento, caracterizando a relação entre o sujeito e o mundo pela reciprocidade, destacando que o universo de contextos relacionais do sujeito se compõem de contextos mais o menos latos, como evidenciado na seguinte figura.

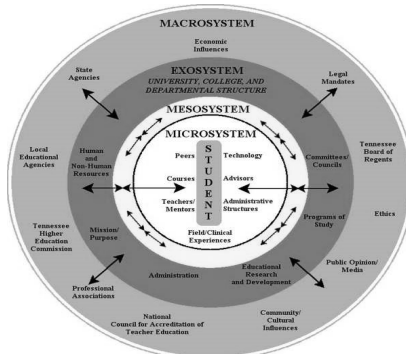


Figura 1 - Modelo Ecológico de Urie Bronfenbrenner (Portugal, 1992)

Este esquema de interações, representa o modelo ecológico proposto pelo autor, encerra em si diferentes níveis de interação e diferentes contextos, nos quais o sujeito desenvolve diferentes papéis e atividades.

Analisando-o, no que diz respeito ao ambiente ecológico em que a criança/ o indivíduo se insere, o autor do paradigma ecológico identifica um conjunto de quatro contextos de desenvolvimento: Microsistema, Mesosistema, Exosistema e Macrosistema.

Ou seja, por outras palavras podemos constatar que, ao considerar que o desenvolvimento e o crescimento não podem ser compreendidos fora dos contextos em

que ocorrem, o autor propõe o estudo da ecologia do desenvolvimento humano através da análise dos processos de acomodação mútuos e progressivos que se estabelecem entre a criança e os seus cenários de vida imediatos.

Quando Bronfenbrenner (1996) faz a crítica aos modelos de pesquisa nos quais o ambiente é descrito em termos de uma estrutura estática, ficando delimitado a um único local imediato onde se encontra o indivíduo em desenvolvimento, ele refere-se ao *microsistema* que é definido como: “*um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experimentados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas*” (p. 18).

Portanto, ambientes tais como a casa, a creche ou a escola em que a pessoa é envolvida em interações face-a-face fazem parte do *microsistema*. “*Os padrões de interação, conforme persistem e progridem através do tempo, constituem os veículos de mudança comportamental e de desenvolvimento pessoal. Igual importância é atribuída às conexões entre as pessoas presentes no ambiente, à natureza desses vínculos e à sua influência direta e indireta sobre a pessoa em desenvolvimento*” (Haddad, 1997, p. 36-37).

O *mesossistema* diz respeito às inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais uma pessoa participa ativamente, podendo ser formado ou ampliado sempre que ela passe a fazer parte de novos ambientes. Em alguns casos, por exemplo, esse sistema inclui as relações que uma criança mantém em casa, na escola, no clube e com amigos da vizinhança; em outros, apenas as relações exclusivamente familiares e com membros da igreja da qual a sua família faz parte.

Num *exossistema*, ao contrário do *mesossistema*, a criança ou pessoa em desenvolvimento não é participante ativa, mas aí podem ocorrer acontecimentos que a afetem, ou ainda vice e versa, podem ser afetados por acontecimentos do ambiente imediato onde a criança se encontra. Estes tipos de ambientes que consistem em *exossistemas* podem ser por exemplo: o local de trabalho dos pais, a escola do irmão ou a rede de amigos dos pais.

Finalmente, o *macrossistema* envolve todos os outros ambientes, formando uma rede de interconexões que se diferenciam de uma cultura para outra. Neste caso, podemos dar, como exemplo, a estrutura política e cultural de uma família norte americana de classe média enquanto sistema, muito diferente de um grupo familiar carenciado português.

O desenvolvimento não deve ser perspectivado isoladamente, mas implica uma análise, em diferentes momentos, ao longo do tempo e dentro de diferentes contextos de vida da criança e da família (Rodrigues, 2006, p. 96).

Ao progredir no seu desenvolvimento, o ser humano realiza transições entre diferentes contextos, que o autor denomina de transições ecológicas. Estas acontecem em qualquer um dos contextos e verificam-se em virtude dos processos recíprocos de interação entre eles, e são por isso, não só resultado como também estímulo do processo de desenvolvimento.

Desta forma, percebe-se que é na construção progressivamente mais alargada e diferenciada de contextos que o ser humano cresce e se desenvolve, sem esquecer que tanto os contextos o influenciam como também são influenciados por ele. É neste encaminhamento que o autor destaca que “(...) *o processo de desenvolvimento pode ser inferido através da análise de atividades, papéis e relações em que o sujeito participa*” (Portugal, 1992, p. 43).

A criança conquista conhecimentos e constrói-se pela interação com elementos significativos do seu meio, estando essa interação mediada por estruturas exteriores, como sendo o mesossistema, o exossistema e o macrosistema.

As variações que provocamos no meio exterior e que condicionam as respostas comportamentais das crianças ou jovens possibilitam ações, convergindo num considerável potencial educativo.

Assim, as respostas não se traduzem apenas na ação direta sobre um indivíduo específico, mas visam introduzir mudanças nos seus contextos de vida, sendo as mesmas suscetíveis de beneficiar outros sujeitos e empreender prevenções.

CAPÍTULO II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

1. Quadro Conceptual da Investigação

É sublinhado por Barth et al. (2009) que a institucionalização está associada frequentemente a problemas familiares de várias ordens. Vítimas da desestruturação do seio familiar, os jovens vivem uma vida marcada pela instabilidade e pela inconstância. É frequente serem obrigados a trocar de escola, o que contribui para o insucesso escolar. São também, mais prováveis problemas de disciplina e mau comportamento, decorrentes dos maus exemplos do ambiente que os rodeia.

Após a saída da instituição, são estes jovens os mais propensos ao desemprego, à paternidade precoce, à precariedade económica, à delinquência e ao não cumprimento dos papéis na sociedade.

Assim, pretende-se com a aplicação do instrumento de recolha de dados – entrevista: i) conhecer o (s) percurso (s) de institucionalização dos jovens e; ii) de que forma o processo de institucionalização foi ou é importante no desenvolvimento da autonomia desses (as) jovens.

1.1 Objetivos do Estudo

No que respeita à autonomia, pretende-se investigar a representação que os jovens possuem sobre a importância do desenvolvimento da autonomia para o seu projeto de vida em meio natural de vida.

1.1.1 Objetivo Geral

- Representação dos jovens que estão institucionalizados ou já passaram por processo de institucionalização, acerca do seu projeto de vida em função da autonomia/independência em meio natural de vida.

1.1.2 Questões de Partida

- Será que os jovens institucionalizados, estão preparados para assumir a sua própria autonomia?
- De que forma poderá uma instituição criar condições que levem jovens institucionalizados (as) a adquirir competências que lhes permitam a autonomia e a inclusão na vida ativa?

2. Metodologia

Como já foi referido anteriormente nos objetivos deste estudo, pretendeu-se reunir uma amostra de jovens institucionalizados e em meio natural de vida. Dada a impossibilidade de recolha total da população institucionalizada de jovens acolhidos em lares de infância e juventude e dos jovens em meio natural de vida (*autonomização*), procedeu-se a uma recolha de amostra não probabilística de tipo conveniente.

A determinação do tamanho da amostra prendeu-se com a idade dos jovens, entre os 16 anos aos 26 anos, em que os jovens institucionalizados teriam que cumprir os requisitos: encontrarem-se dentro do intervalo etário estabelecido, estar institucionalizados e não terem dificuldades cognitivas impeditivas de responderem à entrevista.

Em relação aos jovens em meio natural de vida, teriam que se encontrar dentro do intervalo etário estabelecido, terem passado um período de institucionalização ou estarem em autonomia de vida desde a sua saída da instituição.

No que concerne às instituições, foi contactado o Centro Distrital da Segurança Social de Portalegre, identificando os lares de infância e juventude onde seriam recolhidas as amostras dos jovens institucionalizados, e onde foi possível encontrar os jovens que já tinham sido residentes na mesma resposta L.I.J. e que já se encontravam em meio natural de vida.

Foram realizados contactos pessoais, telefónicos e via e-mail, com o objetivo de apresentar sucintamente o estudo e sensibilizar para a colaboração no mesmo. Foi elaborada uma carta modelo (*Anexo 1*), de forma a formalizar o pedido de autorização e colaboração para o estudo que foi enviada ao Sr. Diretor do Centro Distrital da Segurança Social já que as instituições contactadas são unidades integradas deste centro.

Após a obtenção da autorização, articulou-se a operacionalização da aplicação das entrevistas. Foi pedido o consentimento informado (*Anexo 2*), sob a forma escrita, a cada jovem participante nesta investigação.

Foi reforçada a voluntariedade e confidencialidade das respostas assim como salientada a inexistência de respostas corretas ou incorretas.

O estudo realizou a análise de conteúdo das respostas dadas pelos jovens participantes na investigação e para tal, utilizou-se como meio e recolha de dados da entrevista semiestruturada (*Anexo 3*), que foi a base da análise qualitativa realizada.

2.1 Caraterização da Amostra

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas a 20 jovens entre os 15 e os 20 anos de ambos os sexos (*institucionalizados*) e 20 jovens de ambos os sexos dos 19 aos 26 anos de idade (*processo de meio natural de vida*), que foram fundamentais para o

levantamento das necessidades das mesmas no âmbito do desenvolvimento da sua autonomia, tendo como projeto de vida a sua, ou futura autonomização.

A amostra consiste num total de 40 jovens, repartidos por 10 jovens em cada grupo: 10 rapazes em L.I.J., 10 raparigas em L.I.J., são 20 jovens com idades entre os 15 e os 20 anos. Os jovens em meio natural devida são constituídos por 2 grupos: 10 jovens feminino e 10 jovens masculino com idades compreendidas entre os 19 e os 26 anos.

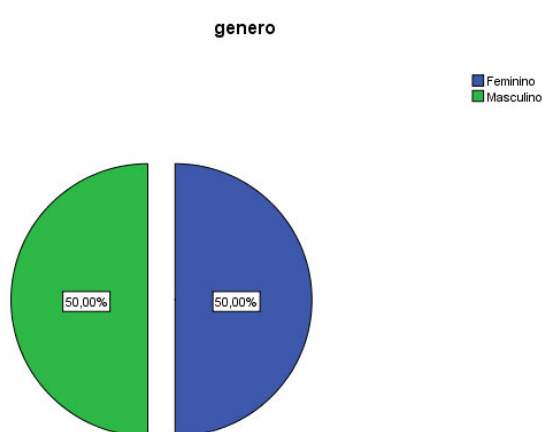


Fig. 2 – Distribuição da amostra por género

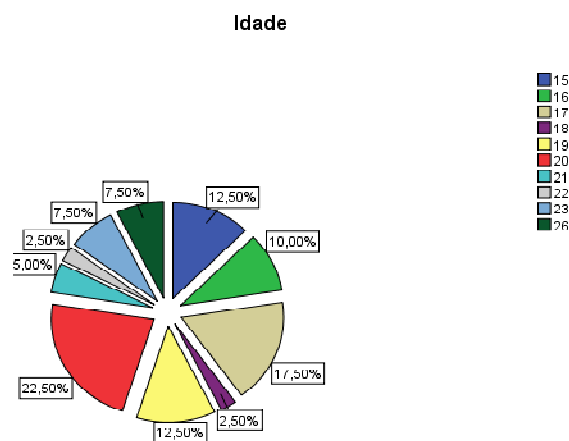


Fig.3 – Distribuição da amostra por idades

A idade dos jovens da amostra varia entre os 15 e 26 anos, situando-se a média nos 19, uma mediana de 19 anos e uma moda de 20 anos, conforme o quadro nº1.

	Idade
Mean	19,05
Median	19,00
Mode	20

Quadro 1 – Análise descritiva da amostra

A amostra, foi seleccionada por conveniência em virtude da proximidade geográfica, da capacidade cognitiva dos (as) jovens envolvidos (as) na interpretação das perguntas, do número de jovens disponíveis que cumpriam os requisitos previamente estabelecidos em função dos objetivos a que este estudo pretendeu responder.

2.2 Instrumento

O instrumento de recolha de dados que utilizámos foi a entrevista semiestruturada, tentando através da mesma captar ou obter informação acerca da “*perceção*” de autonomia que os (as) jovens têm no decurso ou saída da sua institucionalização.

Para que fosse possível essa recolha de dados, foi necessário criar um guião de entrevista com vários itens, tendo sido aplicada a um jovem de forma a fazer o seu pré teste.

Concluímos que duas das perguntas da entrevista deram informação repetida, no entanto também complementar, pelo que foi decidido a junção dessas perguntas, ficando o guião final da entrevista, conforme se descreve:

1. O que entendes por autonomia?
2. Qual é a tua maior vontade/necessidade que se prende com a tua autonomia? Porquê?
3. O tempo de institucionalização ajudou-te a preparar para futuramente seres autónomo? Porquê?
4. Quais são as competências / aprendizagens que já foram promovidas com vista ao desenvolvimento da tua autonomia? As que não foram? Quais os motivos?
5. O que é que já aprendeste na Instituição, que na tua opinião será útil futuramente?
6. Quando saíres da instituição, achas que terás condições para viver sozinho, de forma autónoma? Porquê?
7. Qual é o teu projeto de vida pessoal e profissional? Atualmente, o que é que estás a fazer para o poderes concretizar?

2.3 Procedimentos

Desta forma, elaborámos um guião que utilizou o verbo de ação no presente ou no passado consoante o jovem ainda está ou não institucionalizado (a).

Os jovens responderam às mesmas questões, apresentando uma sequência lógica, facilitando assim a resposta e futura análise de dados e a comparação das respostas, entre as faixas etárias e os géneros.

As entrevistas foram aplicadas, com autorização do Instituto Distrital da Segurança Social de Portalegre, e com o devido pedido de consentimento informado a cada um dos

jovens participantes e gravadas em formato áudio, respeitando-se o anonimato dos mesmos.

Estes registos áudio foram transcritos integralmente. Após a realização de cada entrevista, registaram-se todas as informações importantes acerca de cada entrevistado. Estes registos foram anotados, por sua vez, os dados que emergiram das entrevistas foram analisados tendo por base a criação de categorias de análise, através da análise de conteúdo.

Na perspetiva de Berelson (1952, cit. por Vala, 1986) a análise de conteúdo é “*uma técnica de investigação que permite a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação*” (p.103).

Assim, segundo esse autor esta técnica é objetiva, pois exige a definição de temas, categorias de análise e se necessário subcategorias; é sistemática, na medida em que a totalidade de conteúdo deve ser analisado em relação a todas as categorias e visa a quantificação, sendo esta a última fase desta técnica, onde se obtêm informações mais objetivas e precisas sobre a frequência de ocorrência do conteúdo analisado.

Tendo por base estas orientações, o conteúdo das entrevistas foram objeto de uma análise sistemática, destinada a verificar os objetivos propostos. Após várias leituras aprofundadas do seu conteúdo, foram definidos os temas das respostas dos entrevistados.

De seguida, serão identificados para cada tema, unidades de registo temáticas que posteriormente, serão reagrupadas em categorias definidas. Nestas serão incluídas as unidades de registo observadas, bem como o cálculo das frequências absolutas das mesmas por categorias.

Para conseguir dar resposta aos objetivos traçados, as opções metodológicas são cruciais devendo, por isso, serem baseadas no método científico de forma a garantir a credibilidade e validação do estudo.

Nesta medida, e de acordo com a nossa problemática, pareceu-nos pertinente utilizar uma metodologia qualitativa, e ao mesmo tempo a utilização também da metodologia quantitativa através do programa SPSS versão 17.0 Descriptive Statistics – Crosstabs, uma vez que pretendíamos estudar as vivências dos (as) jovens e verificar as frequências (*ocorrências*) que eram feitas em relação às diferentes categorias de análise. A utilização desta metodologia permite-nos descrever com maior exatidão os fenómenos e os fatos da realidade em estudo.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a metodologia qualitativa distingue-se, fundamentalmente, nos seguintes aspetos:

- a atenção do investigador centra-se preferencialmente no processo e não tanto nos resultados; - é descritiva;
- o ambiente natural é a fonte de dados em que o investigador assume um papel essencial;
- os dados são analisados tendencialmente através do método indutivo;
- o significado é fundamental.

A forma como as experiências humanas são interpretadas é múltipla e variada. Deste modo, tornou-se imprescindível recorrer a uma metodologia de investigação que possibilitasse uma pluralidade de interpretações acerca de uma mesma realidade.

Streubert e Carpenter (2002) consideram que a metodologia qualitativa permite compreender e interpretar a experiência subjetiva num determinado contexto. Assim, através desta investigação, não se ambiciona encontrar “*verdades*” universais; o que pretendemos compreender é o particular e único de estar ou ter estado institucionalizado e ter que desenvolver mecanismos de resposta com vista à adaptação e à autonomia.

Depois de recolhidas as entrevistas e do seu devido tratamento, foram calculadas frequências absolutas e relativas das respostas. O tratamento de dados foi realizado através do programa SPSS – *Statistical Package for the Social Science Descriptive Statistics*, versão 1.7, através da Análise de Frequências e do teste Cross Tables, para atestar as frequências de resposta dadas em cada um dos temas e da mesma frequência de respostas em relação às categorias encontradas.

3. Análise de Dados

3.1 Temas e Categorias de análise

Depois de recolhidas as entrevistas que constituíram o corpus, começámos por organizar o mesmo por temas principais, efetuando depois definições das suas categorias, construindo assim uma grelha de análise.

Para podermos elaborar a grelha de análise, em primeiro lugar analisámos as entrevistas segundo os grandes itens que constituem as mesmas, depois segundo as respostas que foram dadas a cada um dos subtópicos.

A análise das ocorrências foi feita segundo o critério – sujeitos, contando-se a frequência segundo a qual os sujeitos referiram as suas respostas em determinada categoria.

A grelha de análise construída, divide-se em 7 temas de análise com a consequente divisão em categorias que de imediato passamos a apresentar, definindo cada um dos temas assim como a descrição das categorias.

Tema 1 Self – Government (Autogoverno)

No **tema 1**, reunimos todos os comentários que se relacionam com a capacidade que os sujeitos têm em relação à concretização dos seus objetivos, idealização da sua vida e à tomada de decisão.

Os comentários relacionam-se com aspetos decisórios na possibilidade de concretização e de estabilidade, que pode proporcionar sentimentos positivos de idealização e de ação pessoal.

Categorias	Exemplo (s)
1.A- Capacidade Ação (resolução) / Concretização	e.g “ Fazer as coisas que quero sozinho sem a ajuda de ninguém...” e.g “Capacidade do ser humano de ter a sua própria liberdade...livre de fazer a sua escolha.....não poder fazer nada sem pensar nesta instituição.” e.g “Todos os problemas que aparecem quotidianamente...ser capaz de gerir todas as coisas em termos monetários e psicológicos...” e.g “Concretizar os nossos objetivos, sem ter que recorrer aos outros ...”
1.B- Estabilidade	e.g “Ser capaz de ter uma vida lá fora estável...com capacidade de enfrentar os problemas...” e.g “É termos um trabalho para poder sobreviver...ter uma casa para ter teto e ter comida.”
1.C- Idealização	e.g “Ter ideias, fazê-las e concretiza-las....é ser independente” e.g “...é idealizar que uma pessoa tem o que necessita.... é dona de si própria”
1.D- Capacidade / Tomada de Decisão	e.g “É conseguir tomar decisões, cumprir as obrigações financeiras...pensar no que é melhor para nós.” e.g “É viver sozinho, com a minha vontade...ser independente...assumir as minhas responsabilidades.” e.g “.. é a responsabilidade daquilo que faço...agir sozinho....pensar por si Próprio..... agir por nós próprios e saber dizer não na hora exata.”

Quadro 2- Categorias de Análise do tema nº1 Self- Government

Tema 2 - Independência Institucional e Socioeconómica

No **tema 2**, inclui todos os comentários feitos pelos sujeitos sobre a maior vontade que têm para poder ser autónomos, com o objetivo de refinar a informação que os jovens institucionalizados ou em meio natural de vida, possam ter em relação à sua necessidade de serem autónomos.

Incluimos neste tema comentários que se referem à liberdade de terem independência económica, de forma a obterem uma aspiração profissional no entanto com um apoio ou suporte social de amigos ou mesmo da família.

Categorias	Exemplo (S)
2. A - Liberdade	e.g “ Fazer aquilo que quero e não aquilo que os outros mandam....consciente nas ações que tenho que tomar, sem ter que estar sempre a ouvir os outros.” e.g “ Sair do internato” e.g “ É ser livre!”
2.B- Independência Económica	e.g “ Ter autonomia económica.....quando se consegue sustentar a si próprio.” e.g “ É ser capaz e independente...ter dinheiro para fazer a minha vida...ter casa” e.g “ Sair da Instituição e suportar todos os meus custos.”
2.C- Aspiração Profissional	e.g “ Ter o 12º ano....ter as minhas próprias coisas....ter trabalho e viver sozinho...e gerir as nossas próprias coisas.”
2.D- Apoio Social	e.g “ Ter um familiar meu a dar-me apoio.” e.g” ir viver com o meu namorado.....ou então com o meu pai para ter apoio”. e.g “se calhar com a minha irmã pois não tenho condições para viver sozinha”

Quadro 3 – Categorias de Análise do tema 2 - Independência Institucional e Socioeconómica

Tema 3 – Saber – Fazer

No **tema 3**, incluimos todos os comentários feitos pelos sujeitos sobre se o tempo de institucionalização, lhes permitiu preparar para serem autónomos. Incluimos neste tema, comentários dos jovens que referem à importância da aprendizagem feita na instituição através das aprendizagens efetuadas criando-lhes objetivos de vida que os preparou para que no futuro, possam ultrapassar os obstáculos da vida.

Categorias	Exemplo (s)
3.A- Objetivos de Vida	e.g “Não, falta saber cozinhar, aprender a fazer as limpezas, falta saber gerir o dinheiro, falta-me ainda formar e arranjar um trabalho...para me sustentar.” e.g “Sim, aprendi que temos que nos preparar para o futuro.” e.g “Sim, a ser responsáveis pelas nossas coisas, pensar antes de agir, ter uma atitude positiva em relação à vida e ter esperança no futuro.” e.g “Sim, aprendi a estudar e a ter objetivos....com ajuda dos adultos (equipa técnica/monitores).”
3.B- Aprendizagem	e.g ”Sim. Aprendi a controlar-me e a agir depois de pensar...estou mais moderado...mais maduro.” e.g ”Sim aprendi a respeitar as regras, a cumprir os horários.” e.g ”Sim os adultos aconselham-me para poder ultrapassar os

	obstáculos.” e.g “Sim, somos valorizados ou penalizados consoante o nosso comportamento.”
--	--

Quadro 4 – Categorias de Análise do tema nº 3 – Saber - Fazer

Tema 4 – Socialização e Gestão do Quotidiano

No **tema 4**, incluímos todos os comentários feitos pelos sujeitos sobre a aquisição das competências / aprendizagens no desenvolvimento da autonomia.

Incluimos neste tema, comentários dos jovens que referem à importância dada pela instituição à responsabilidade, mas ao mesmo tempo à proteção dos jovens no relacionamento com a comunidade e da sua “*re*” integração de uma forma adaptativa, no direcionamento da preparação para o futuro e em atividades de gestão doméstica, tendo em conta a saída da instituição e a sua autonomização.

Categorias	Exemplo (s)
4.A- Preparação para o Futuro	e.g” Sim, posso estudar e arranjar um bom emprego para me sustentar.... O mais possível enquanto estou na instituição.” e.g” Sim, os jovens são preparados para o tal futuro estável, encaminhado para cada projeto de vida... sem problemas...é muito importante a equipa técnica e os monitores” e.g” aprender uma profissão.” e.g” Falar a verdade e ser verdadeiro com as pessoas...andar na escola...mas batendo com a cabeça é que a gente aprende.”
4.B-Responsabilidade/Proteção	e.g” Sim, trabalhar.....ser capaz de me proteger....ser capaz de responder por mim.” e.g” Sim, se não fosse o que aprendi na instituição.... A ser responsável pelos meus atos...e a ter que trabalhar/estudar” e.g” respeito pelas regras....ser competente e honesto” e.g” Cumprir...”
4.C- Relacionamento com a Comunidade	e.g” ...fazer amigos e amigas...ter uma semana ter colónias, ir ao cinema e sair para me divertir com os meus amigos.” e.g” sou bombeiro...e participo da fanfarra.” e.g” ir ao teatro, participares em atividades, ir à piscina, ir aos anos dos outros meninos da escola.” e.g” Sim a ser amigo.”
4.D- Gestão Doméstica	e.g” Sim, aprendemos a saber fazer as lidas de uma casa (domésticas)... a orientar e a desenrascar.” e.g” Sim, ter casa e bens.....estou a conseguir organizar a

	minha vida por causa do internato.” e.g” A por as mesas, arrumar o quarto e a ser responsável por mim desde que saio do internato até que regresso.. “ e.g “ Temos um programa de atividades domésticas, quando estamos de férias aqui no internato onde aprendemos a fazer comida, a arranjar a roupa, lavar, coser a roupa –Rouparia, aprendemos a fazer a limpeza, etc.
--	---

Quadro 5 – Categorias de Análise do tema nº 4 - Socialização e Gestão do Quotidiano

Tema 5 – Competências Sociomorais

Este **tema 5**, reúne todas as referências que os sujeitos deram sobre a sua opinião sobre a utilidade das aprendizagens feitas na instituição para o futuro. Obtivemos os seguintes aspetos: competência / cumprimento e a importância dos valores sociais e morais

Incluimos neste tema, comentários dos jovens que referem a importância dada pela instituição ao cumprimento de horários e regras, à responsabilização do comportamento de cada um (a), mas ao mesmo tempo também, aos valores do trabalho/estudo e valorização das pessoas.

Surge-nos também a organização, o ajudar os outros e o respeito por si e pelos outros como aprendizagens que os jovens acham importantes no seu percurso de institucionalização, tendo em conta a saída da instituição e a sua autonomização.

Categorias	Exemplo (s)
5.A- Competência / Cumprimento	e.g ”Sim, saber dizer não na hora certa!” e.g “Sim, aprendemos a fazer a nossa higiene pessoal, a andar na rua...a ser organizados, competentes e capazes.” e.g “Sim, aquilo que nos ensinam na instituição é sempre o melhor para nós, e a concordar com o que elas dizem.” e.g “Sim, estudar, ser verdadeira, pensar no futuro e achar que as coisas dependem da minha “competência”, em ser capaz.”
5.B- Valores Sociais / Morais	e.g” Respeitar, fazer as coisas boas e a ajudar os outros.” e.g “Sim, saber fazer as coisas bem feitas...trabalhar e respeitar as pessoas.” e.g “Sim, aprendi a respeitar as pessoas.” e.g “Sim aprendo todos os dias e o mais importante são os valores!” e.g “Sim...o respeito, a camaradagem, a lealdade às pessoas.” e.g “Sim, aprendi a melhorar a maneira de lidar com os meus pais...aprendi a falar como as pessoas civilizadas, a valorizar as pessoas, é ouvir e respeitar.”

Quadro 6 – Categorias de Análise do tema nº 5 – Competências Sociomorais

Tema 6 – Transição Socioinstitucional

Este **tema 6**, reúne todas as referências que os sujeitos deram, sobre a sua opinião se têm ou terão condições de viver sozinhos (*as*), com base nas aprendizagens e condições criadas para serem autónomos (*as*).

Incluimos neste tema, comentários dos (*as*) jovens que referem a importância do desenvolvimento da sua capacidade crítica e capacidade social, como as grandes aprendizagens efetuadas no seu percurso institucional.

Surge-nos também a proteção institucional como um fator importante na preparação dos mesmos, nas aprendizagens e na criação das condições, tendo em conta a saída da instituição e a sua autonomização.

Categoria	Exemplo (s)
6.A- Capacidade Crítica	e.g”Não sei...terei que ter ajuda da namorada e familiares.” e.g” Sim, vou precisar de dinheiro e ter os meus próprios horários de modo a organizar a minha vida...e já sei como interagir com a sociedade, não sei se isso chega.” e.g” Sim atão se outros conseguem eu também consigo.”
6.B- Capacidade Social	e.g” Sim, na instituição aprendo tudo o que é necessário para ter uma vida sozinha e gerir uma casa, para ser respeitada pelos outros e pela sociedade” e.g” Sim porque tenho aprendido na escola e na instituição, para saber viver sozinho e em sociedade”
6.C- Proteção Institucional	e.g”...mas ainda tenho tempo para ficar aqui no internato e as pessoas me ensinarem.” e.g” Ainda falta muito para sair.....vou aproveitar o internato para aprender.” e.g” Não consigo viver sozinho!” e.g “ quando sair vou viver com o meu pai, porque ainda não consigo viver sozinho (a)” e.g “terei que ir viver com a minha irmã ou com o meu namorado, porque não consigo viver sozinha”.

Quadro 7 – Categorias de Análise do tema nº 6 – Transição Socioinstitucional

Tema 7 – Mobilidade Socioprofissional

No **tema 7**, incluimos todos os comentários feitos pelos sujeitos na construção do seu projeto de vida pessoal e profissional, incluimos ainda neste tema, comentários dos jovens que se referem à educação, formação e projeto de vida.

Aproveitámos para obter alguma informação acerca da opinião dos sujeitos em relação às suas expectativas / opiniões que cada um (a) tem, quanto a uma possível ou já entrada no mercado de trabalho.

Categoria	Exemplo (s)
7.A- Educação	e.g”acabar o 12º e ir para a Universidade (Engº).. tenho que estudar!” e.g” Acabar o curso, ir para o Ensino Superior e ter sorte....” e.g” Estou a tirar contabilidade (estudo e economizo)!” e.g” Ser jogador de futebol!”
7.B-Formação	e.g” ...tirar um curso e ir trabalhar.” e.g”ir para o Centro de Emprego tirar outro curso para poder trabalhar.” e.g” Sempre que inicio um ano letivo só penso que preciso estudar para ser Eng.” e.g “uma pessoa sem formação não é nada”
7.C- Projeto de Vida	e.g” ... seguir em frente com os meus objetivos.” e.g” Ser uma pessoa responsável e socialmente aceite, e com um projeto de vida” e.g” Ter um emprego...” e.g” Ir para casa do meu pai e ajudá-lo.”

Quadro 8 – Categorias de Análise do tema nº 7 – Mobilidade Socioprofissional

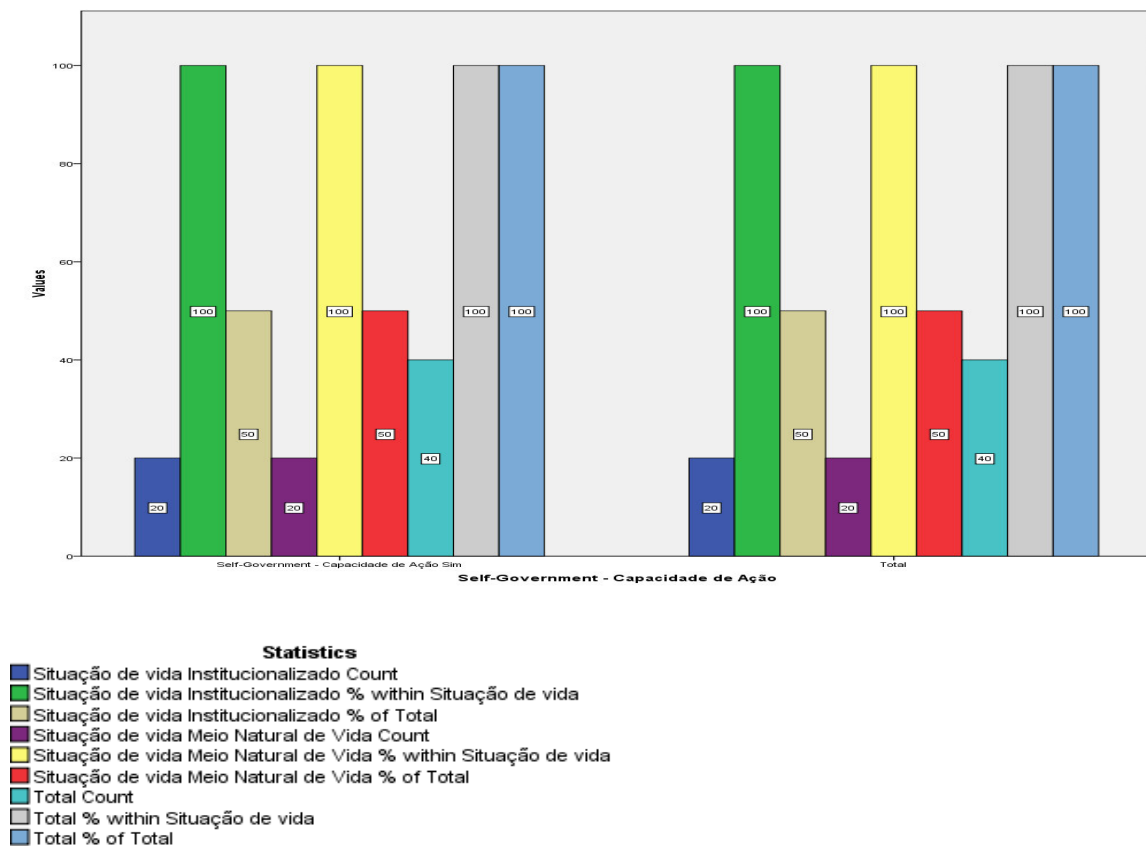
3.2 Análise quantitativa

Recorremos à análise quantitativa para analisar os resultados ao nível das percentagens e das frequências de resposta, em cada um dos temas e em cada uma das categorias encontradas, na análise de conteúdo feita às entrevistas do total da amostra.

3.3 Análise de Acordo com Institucionalização versus Meio Natural de Vida

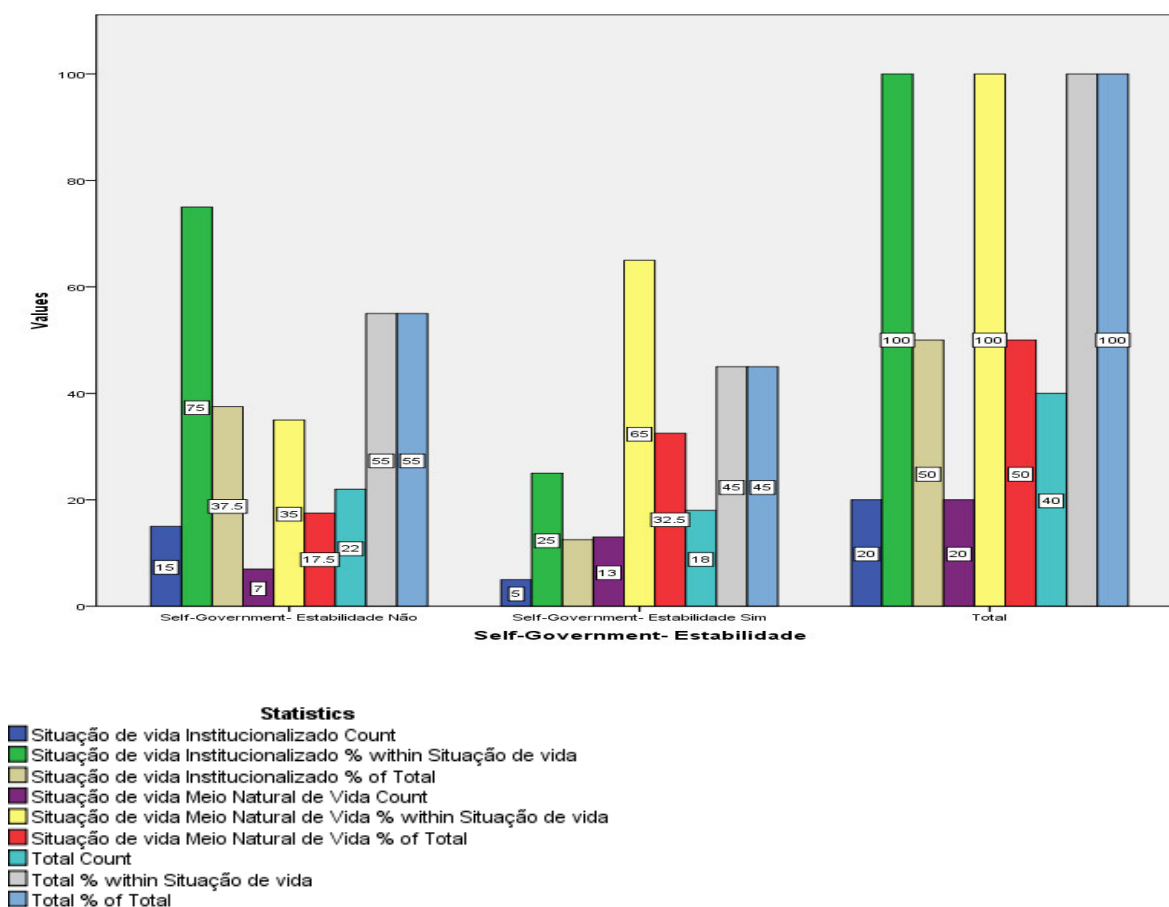
Tema 1 – Situação de Vida

Gráfico nº1 – Tema 1 - Self Government – Capacidade de Ação



Pela análise do Gráfico 1, que se reporta ao **Tema - Self Government**, referente à categoria **Capacidade de Ação**, podemos verificar que 20 jovens (100%) Institucionalizados, e 20 jovens (100%) Meio Natural de Vida, consideram a capacidade de ação importante, na medida em que dão importância ao saber “*fazer as coisas sozinhos*” à capacidade de “*concretizar os nossos objetivos, sem ter que recorrer aos outros*”, tendo esta categoria um total de ocorrências de 40 jovens (100%) de ocorrências.

Gráfico nº2 – Tema 1 - Self Government – Estabilidade

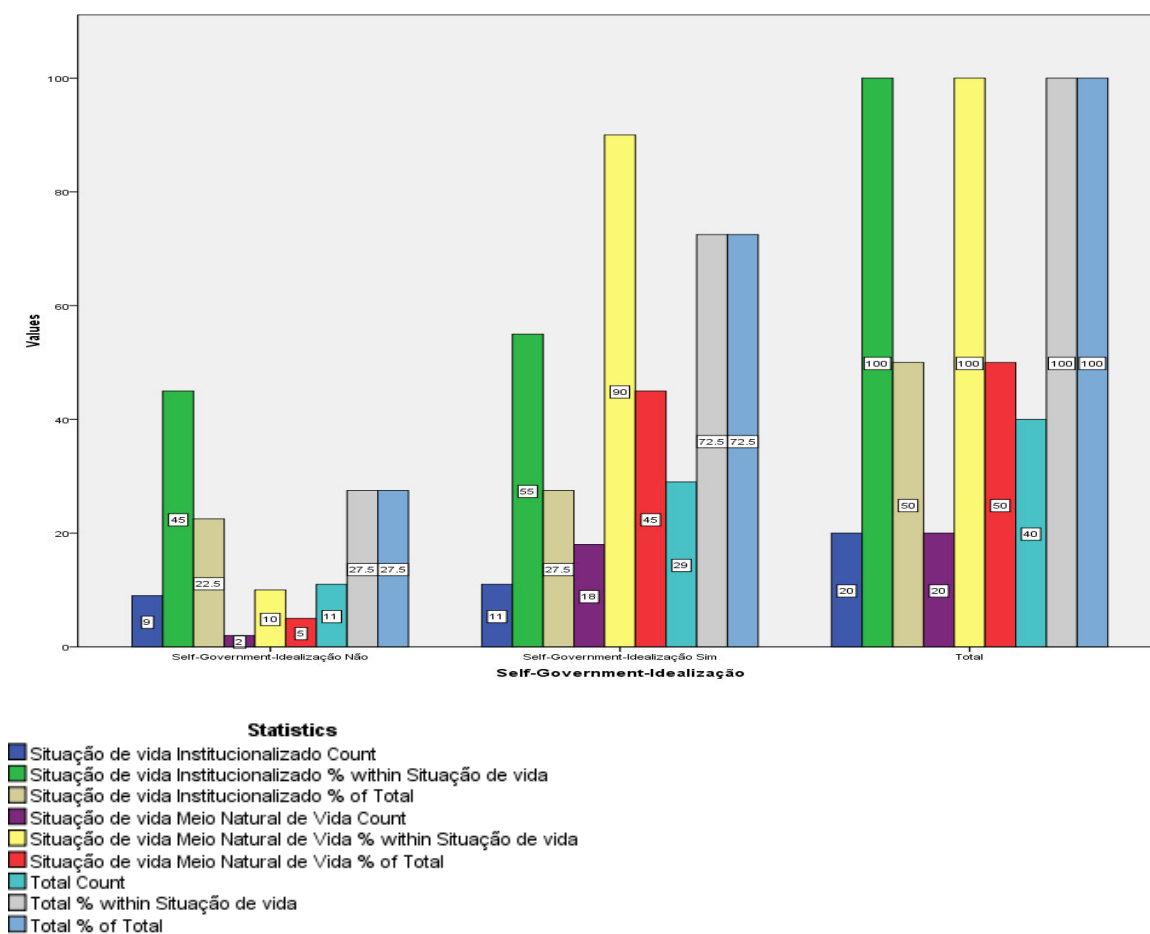


O Gráfico nº 2, diz respeito ao **Tema - Self Government**, e refere-se à categoria **Estabilidade**, podemos observar que 15 jovens (75%) da amostra – Institucionalizados, não referem a estabilidade como um fator importante para a definição de autonomia, no entanto e no sentido contrário 13 jovens (65%) em Meio Natural de Vida, consideram a estabilidade como um fator importante que pode definir a sua autonomia, principalmente quando referem o “*ter um trabalho para poder viver e sobreviver*” e pelo facto de “*...ter um casa o para ter teto e ter comida*”.

As ocorrências que se referem ao total da amostra, na importância da estabilidade como categoria a ter conta para a sua autonomia, 22 jovens (55%) do total da amostra não refere esta “*dimensão*” como importante na aquisição da sua própria autonomia, e 18 jovens (45%) do total da amostra, referem esta categoria como importante.

O que leva a considerar que, são os jovens em Meio Natural de vida, que têm mais ocorrências respostas “*Sim*”, na importância da estabilidade para a aquisição da sua própria autonomia.

Gráfico nº3 – Tema 1 - Self Government – Idealização

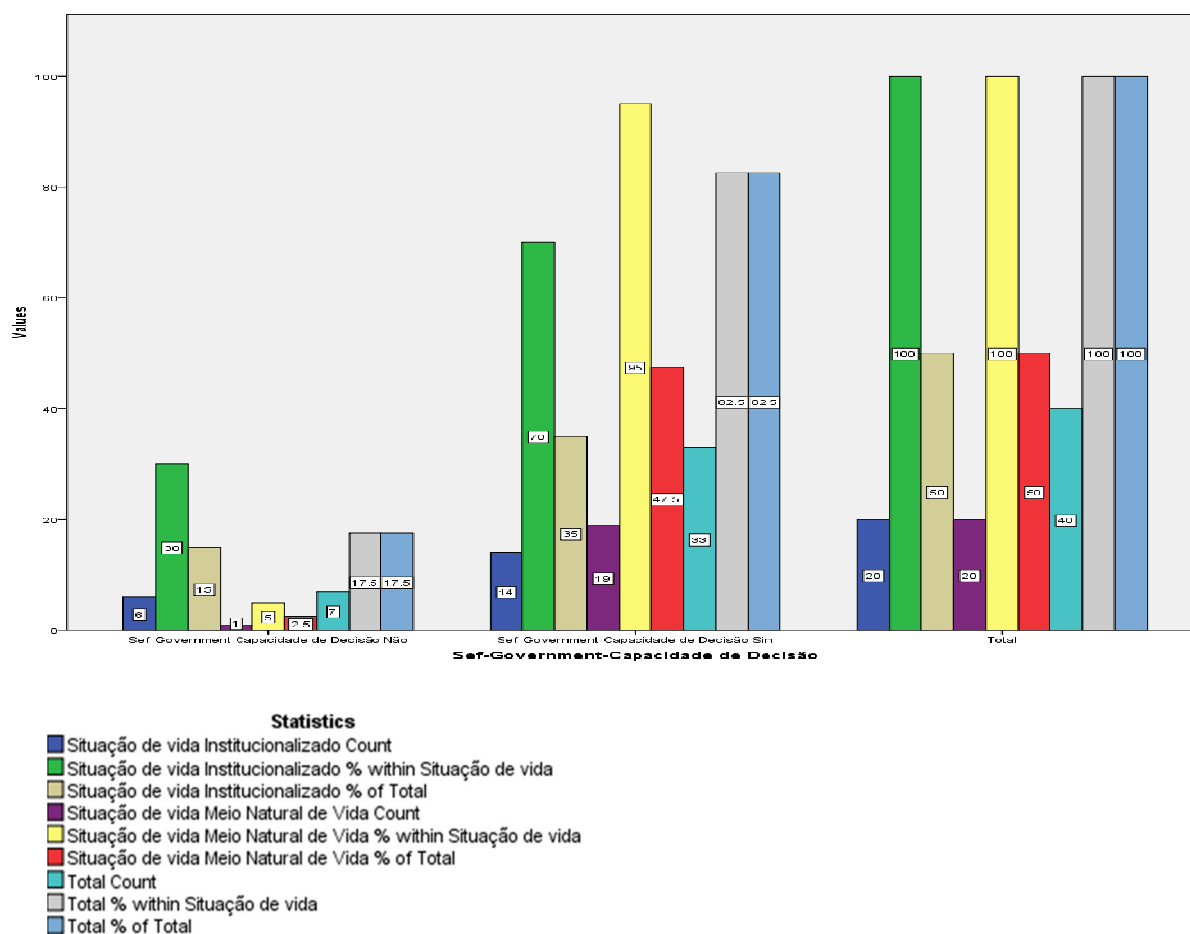


Pela análise do Gráfico 3, referente ao **Tema - Self Government**, e à categoria **Idealização**, podemos verificar que 11 jovens (55%), Institucionalizados, e 18 jovens (90%) em Meio Natural de Vida, consideram o fato de “*ter ideias, fazê-las e concretizá-las*” referindo que “*sim*” consideram importante esta categoria.

Enquanto 9 jovens (45%) Institucionalizados e 2 jovens (10%) em Meio Natural de Vida, não consideram importante esta “*dimensão*” para a sua autonomia. Desta análise conclui-se que a resposta “*sim*” à categoria Idealização no total da amostra dos jovens é de 29 ocorrências (72. %).

Por outro lado, apenas 11 jovens (27.5) do total da amostra dizem que para a construção da sua autonomia não têm a “*dimensão*” idealização presente, depreende-se assim que os jovens têm a capacidade de idealizar o seu futuro e de tentar concretizar os seus objetivos, “*é idealizar que uma pessoa tem o que necessita....é ser independente*”

Gráfico nº4 – Tema 1 - Self Government – Capacidade de Decisão



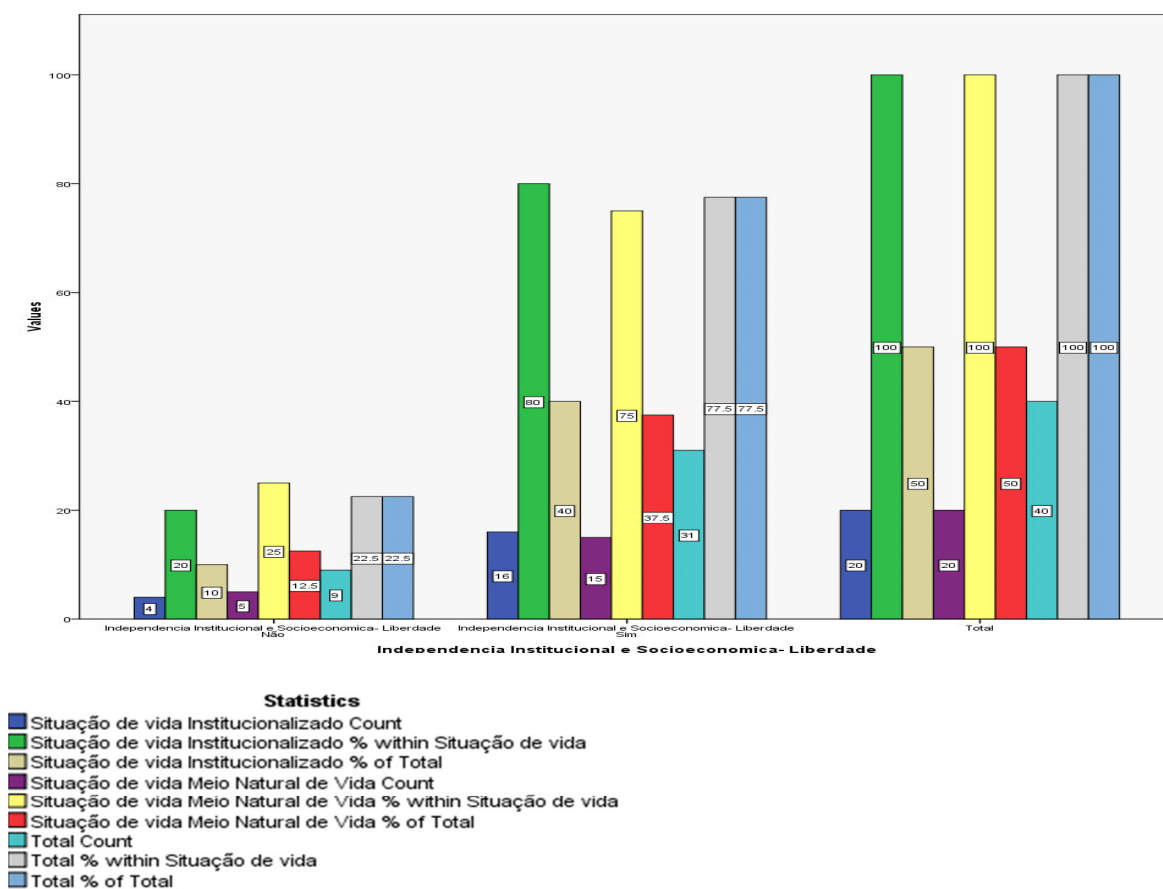
Pela análise do Gráfico 4, que se reporta ao **Tema - Self Government**, referente à categoria **Capacidade de Decisão**, podemos verificar que 14 jovens (70%), Institucionalizados, e 19 jovens (95%) em Meio Natural de Vida, consideram a capacidade de decisão importante, para isso referem que “*é conseguir tomar decisões, cumprir as obrigações financeiras*” e “*...assumir as minhas responsabilidades daquilo que faço*”.

Enquanto que 6 jovens (30%) dos jovens Institucionalizados e 1 jovem (5%) em Meio Natural de Vida, responderam “*não*” ser importante esta categoria na construção da sua autonomia.

Importa por último fazer uma referência aos totais de ocorrências da amostra para esta categoria 33 jovens (82,5%) dos jovens em meio Natural de Vida, referem que “*sim*” é importante esta “*dimensão*” na afirmação da sua autonomia, por outro lado, 7 jovens (17,5) do total da amostra referem que esta categoria “*não*” é importante.

Tema 2 – Independência Institucional e Socioeconômica

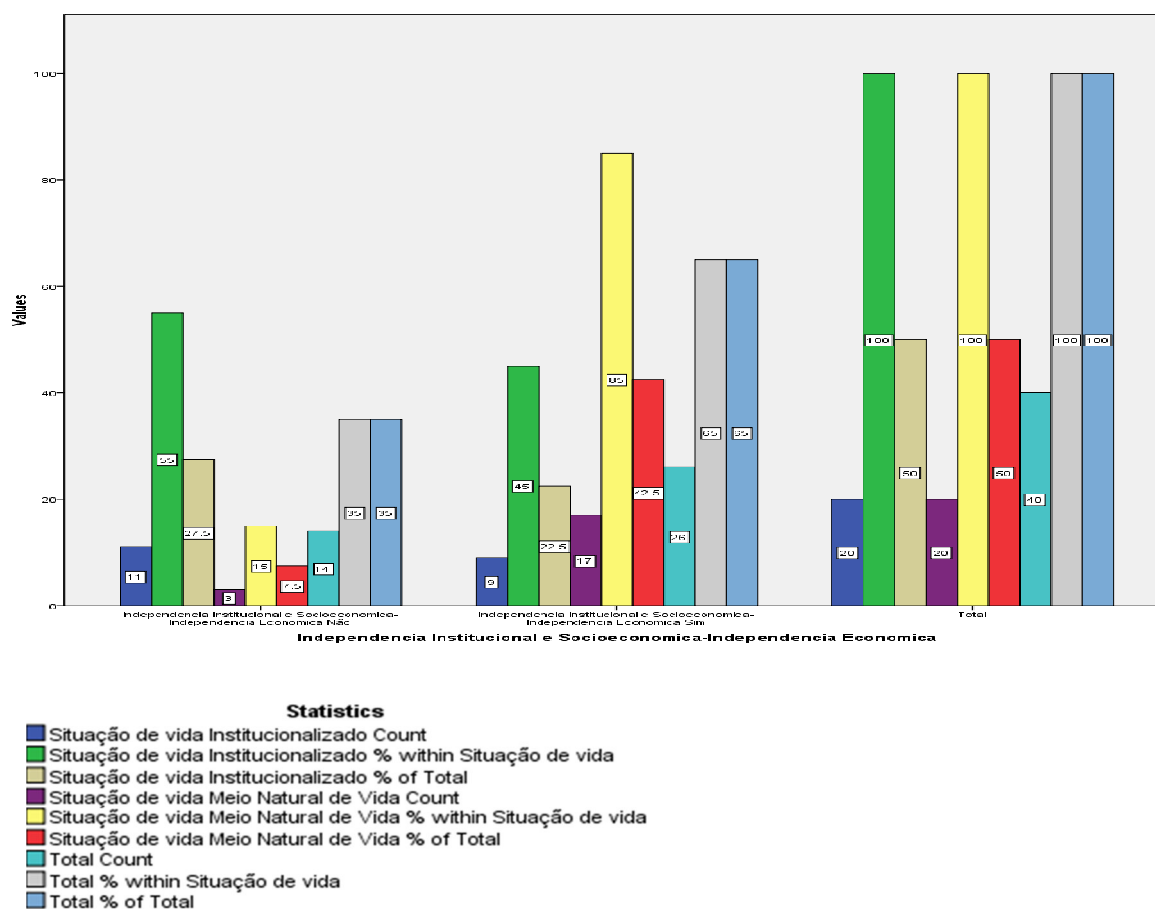
Gráfico nº5 – Tema 2 - Independência Institucional e Socioeconômica - Liberdade



Pela análise do Gráfico 5, que se reporta ao **Tema – Independência Institucional e Socioeconômica**, referente à categoria **Liberdade**, podemos verificar em relação às ocorrências 16 jovens (80%), Institucionalizados, e 15 jovens (75%) em Meio Natural de Vida, consideram a Liberdade como a maior vontade que se prende com a sua autonomia, que afirmaram que têm vontade de *“fazer aquilo que quero e não aquilo que os outros mandam.....consciente nas ações que tenho que tomar...”* é *“ser livre”*, e desejar *“sair do internato”* o que equivale a 77,5% do total da amostra (31) jovens.

Por outro lado, 4 jovens (20%) da amostra de jovens Institucionalizados e 5 jovens em Meio natural de Vida, responderam *“não”* quanto à importância da *“dimensão”* Liberdade, em relação à sua maior vontade em serem autónomos, o que nos leva a referir que 9 ocorrências (jovens) 22,5% do total da amostra, não referem esta dimensão.

Gráfico nº6 – Tema 2 - Independência Institucional e Socioeconômica – Independência Económica

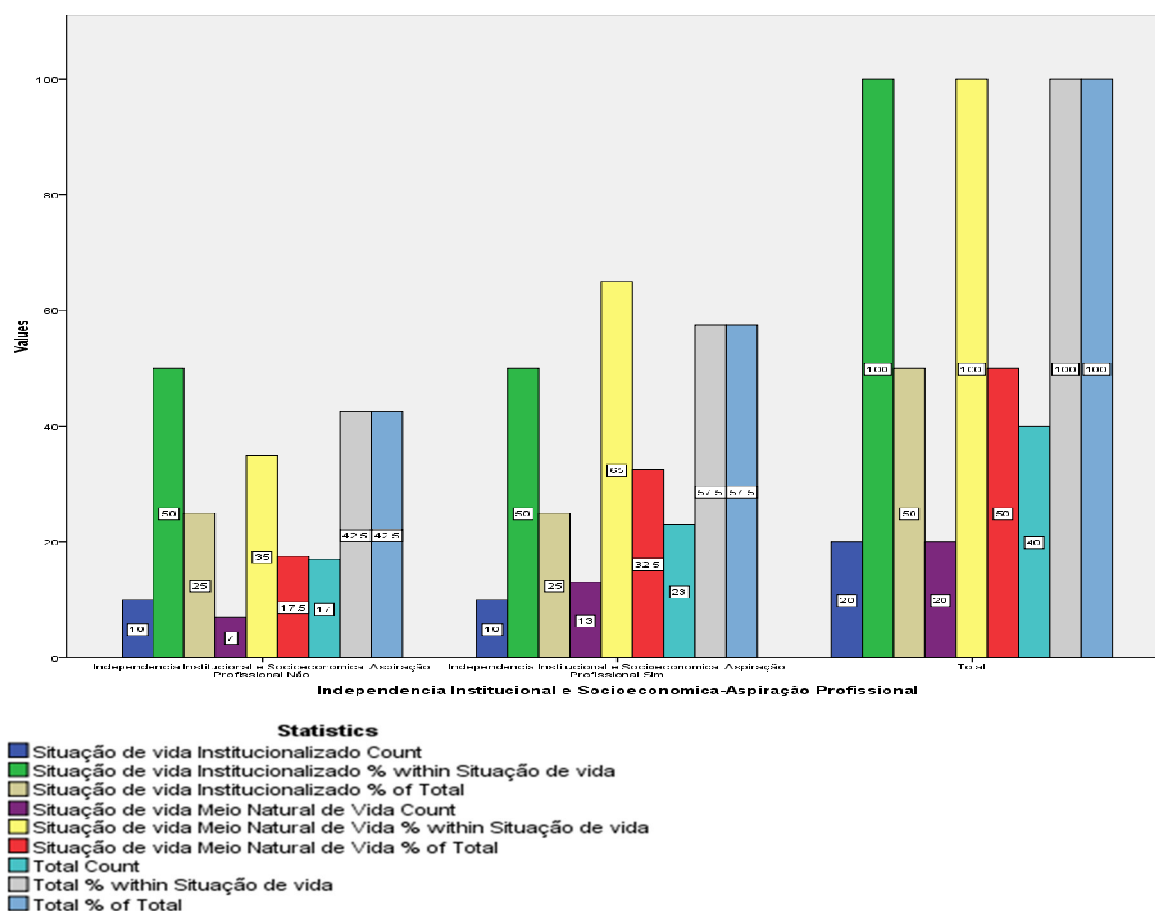


Pela análise do Gráfico 6, que se reporta ao **Tema – Independência Institucional e Socioeconômica**, referente à categoria **Independência Económica**, constatámos que em relação às ocorrências 17 jovens (85%) em Meio Natural de Vida, e 9 jovens (45%) Institucionalizados, consideram a Independência Económica como sendo a sua maior vontade quanto à sua autonomia, quando nos referiram “*é ser capaz e independente.....ter dinheiro para fazer a minha vida...ter casa*”.

Em relação aos jovens que não “*valorizaram*” esta categoria como sendo a sua maior vontade que se prende com a sua autonomia, 11 jovens (55%) da amostra de jovens Institucionalizados e 3 jovens (15%) em Meio natural de Vida, responderam “*não*” quanto à importância da “*dimensão*”.

Constatámos então, no total das ocorrências da amostra que, 26 jovens (65%) da amostra referem que “*sim*”, desejo ser independente “*sair da instituição e suportar todos os meus custos,..... fazer a minha vida ...ter casa*”, enquanto que 14 jovens (35%) do total da amostra responderam “*não*” a esta categoria.

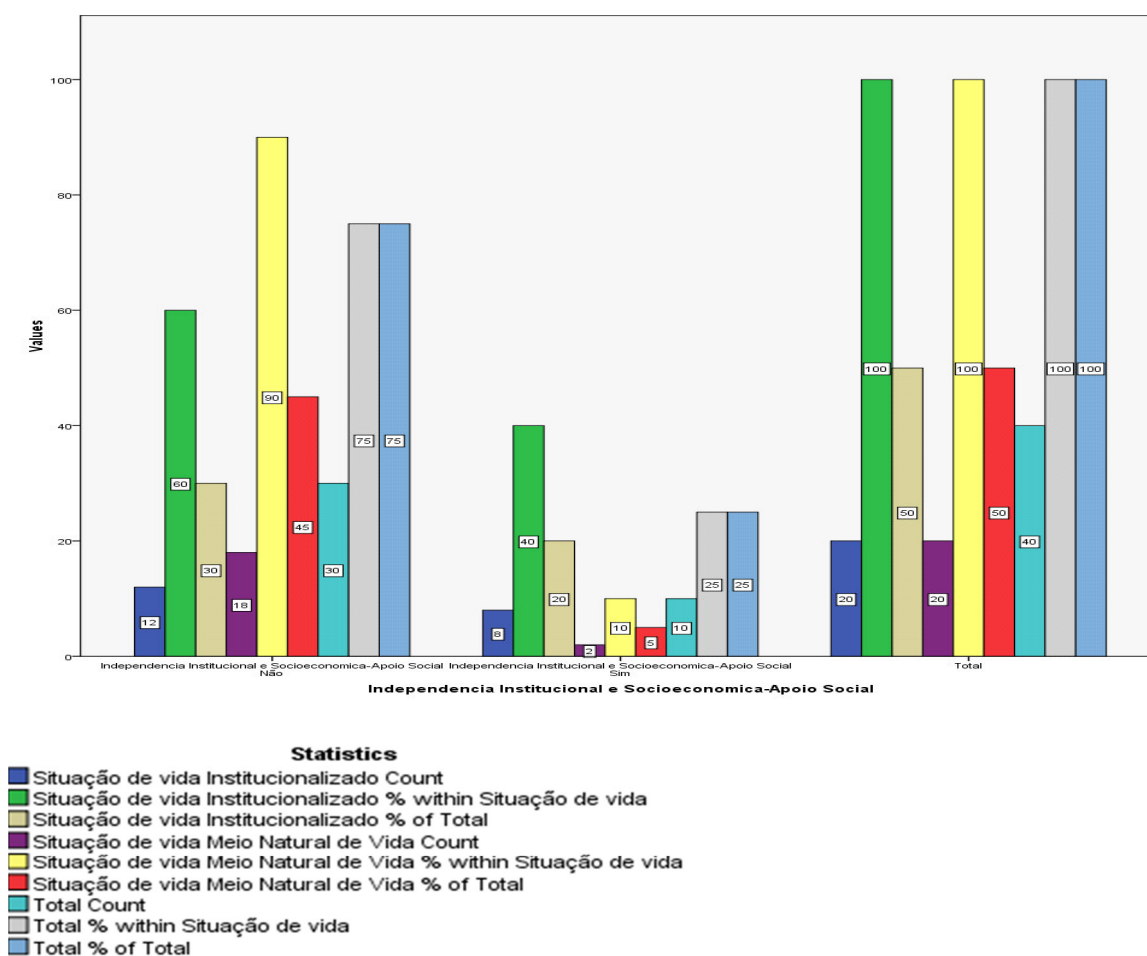
Gráfico nº7 – Tema 2 - Independência Institucional e Socioeconômica – Aspiração Profissional



Pela análise do Gráfico 7, que se reporta à categoria **Aspiração Profissional**, referente ao **Tema – Independência Institucional e Socioeconômica**, podemos verificar em relação às ocorrências 13 jovens (65%) em Meio Natural de Vida e 10 jovens (50%) Institucionalizados, consideram a aspiração profissional, como a maior vontade que se prende com a sua autonomia, afirmando que têm vontade de “*tirar o 12º ano, ter as minhas próprias coisas....ter um trabalho*” e desejar “*..gerir as nossas próprias coisas*” o que equivale a 57,5% do total da amostra (23) jovens.

Por outro lado, 10 jovens (50%) da amostra de jovens Institucionalizados e 7 jovens em Meio Natural de Vida, e 7 jovens (35%) responderam “*não*” quanto à importância da “*dimensão*” Aspiração Profissional, em relação à sua maior vontade em serem autônomos, o que nos leva a referir que 17 jovens, (*ocorrências*) equivale a 22,5% do total da amostra, não referem esta dimensão.

Gráfico nº8 – Tema 2 - Independência Institucional e Socioeconômica – Apoio Social

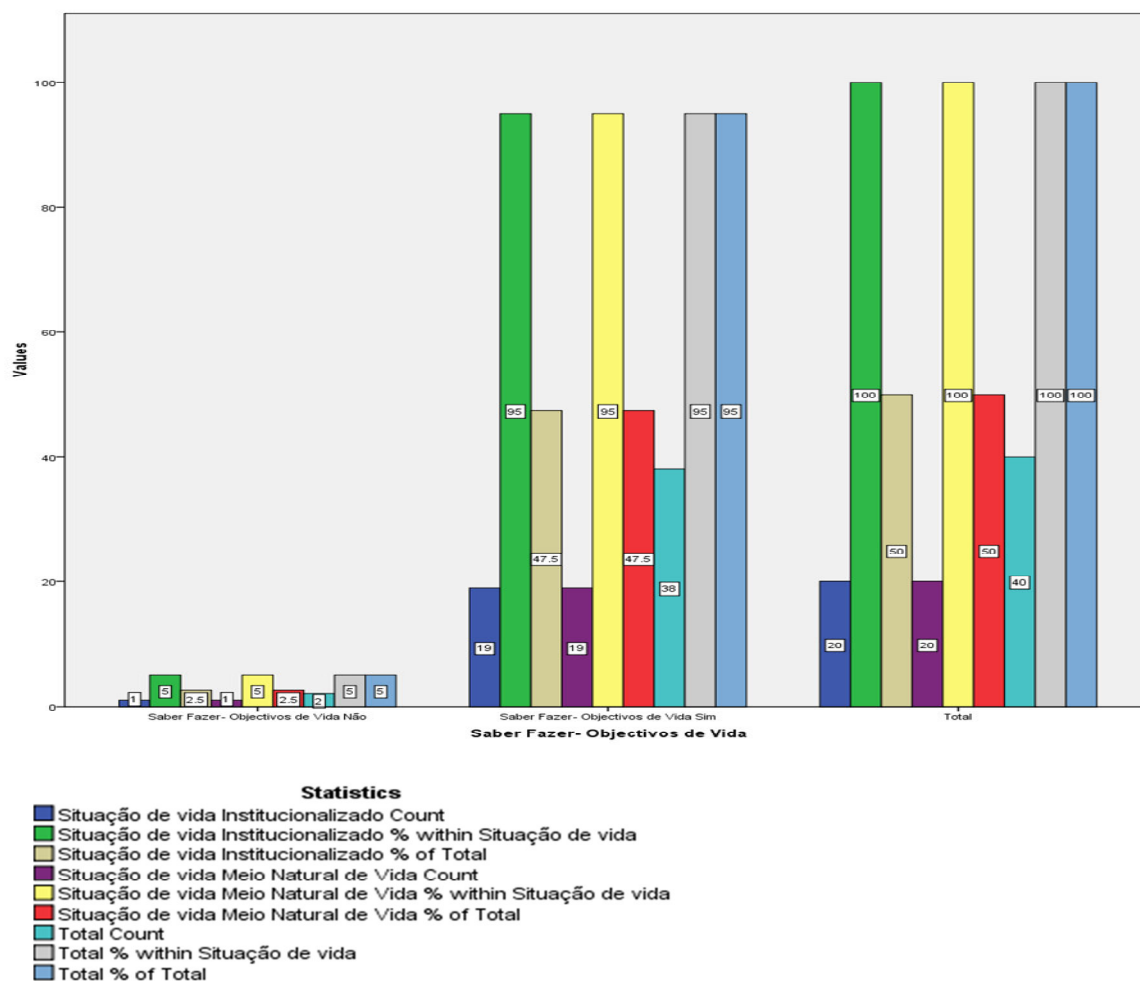


Pela análise do Gráfico 8, referente à categoria **Apoio Social**, que se reporta ao **Tema – Independência Institucional e Socioeconômica**, podemos constatar que em relação às ocorrências, 18 jovens (90%) em Meio Natural de Vida, e 12 jovens (60%) Institucionalizados, responderam “*não*” ser importante o apoio social, como a maior vontade que se prende com a sua autonomia, não referindo a necessidade de apoio de um familiar, de amigos ou institucional, como sendo a sua vontade em ser autônomo, equivalendo ao total de 30 ocorrências (75%) do total da amostra.

Por outro lado, 8 jovens (40%) da amostra de jovens Institucionalizados e 2 jovens (10%) em Meio natural de Vida, responderam “*sim*” quanto à importância da “*dimensão*” Apoio Social, em relação à sua maior vontade em serem autônomos, o que nos leva a referir que existiram 10 ocorrências (*jovens*) 25% do total da amostra, que responderam sim a esta dimensão.

Tema 3 – Saber - Fazer

Gráfico nº9 – Tema 3 – Saber – Fazer – Objetivos de Vida



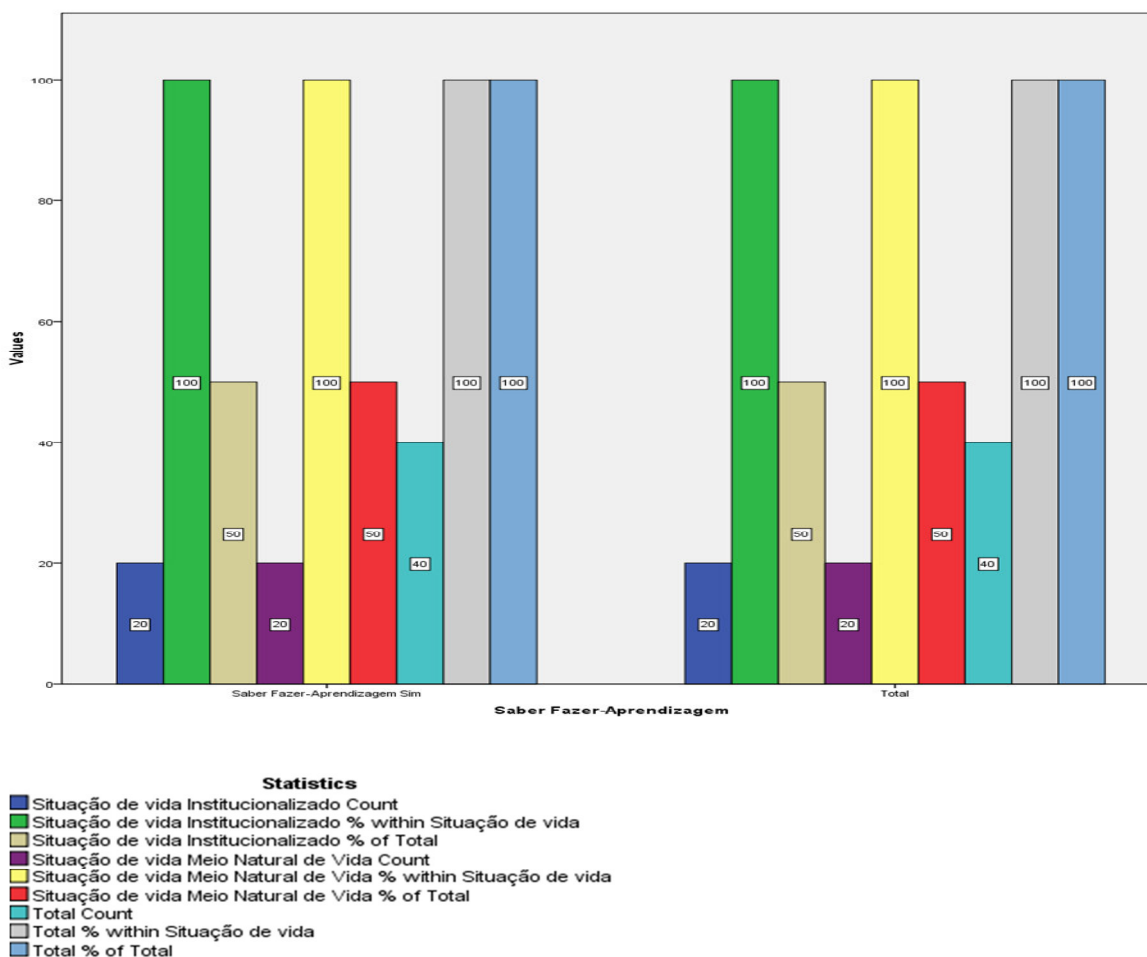
Ao analisarmos o Gráfico 9, que se reporta ao **Tema – Saber – Fazer**, referente à categoria **Objetivos de Vida**, podemos constatar que em relação às ocorrências, 19 jovens (95%) em Meio Natural de Vida, e 19 jovens (95%) Institucionalizados, responderam “sim”, quanto ao tempo que passaram na instituição ser importante para os prepara para no futuro serem autónomos.

Importa referir que, no total das ocorrências nesta categoria 38 jovens (95%) responderam “sim”, afirmando ser importante o tempo que passaram na instituição quanto ao terem objetivos de vida, quando afirmaram que “*Sim. Aprendi tudo que temos que aprender para nos preparar para o futuro*” ou quando nos afirmaram que “*Sim, aprendi a estudar e a ter objectivos....com a ajuda dos adultos (equipa técnica / monitores)*”.

Por outro lado, 1 jovem (5%) da amostra de jovens Institucionalizados e 1 jovem (5%) em Meio natural de Vida, responderam “*não*” quanto à importância da “*dimensão*”

Objetivos de Vida, em relação ao tempo passado na instituição os ter ajudado a preparar para no futuro serem autônomos, equivalendo a um total de ocorrências de 2 jovens (5%) que responderam “*não*” a esta dimensão.

Gráfico nº10 – Tema 3 – Saber – Fazer – Aprendizagem



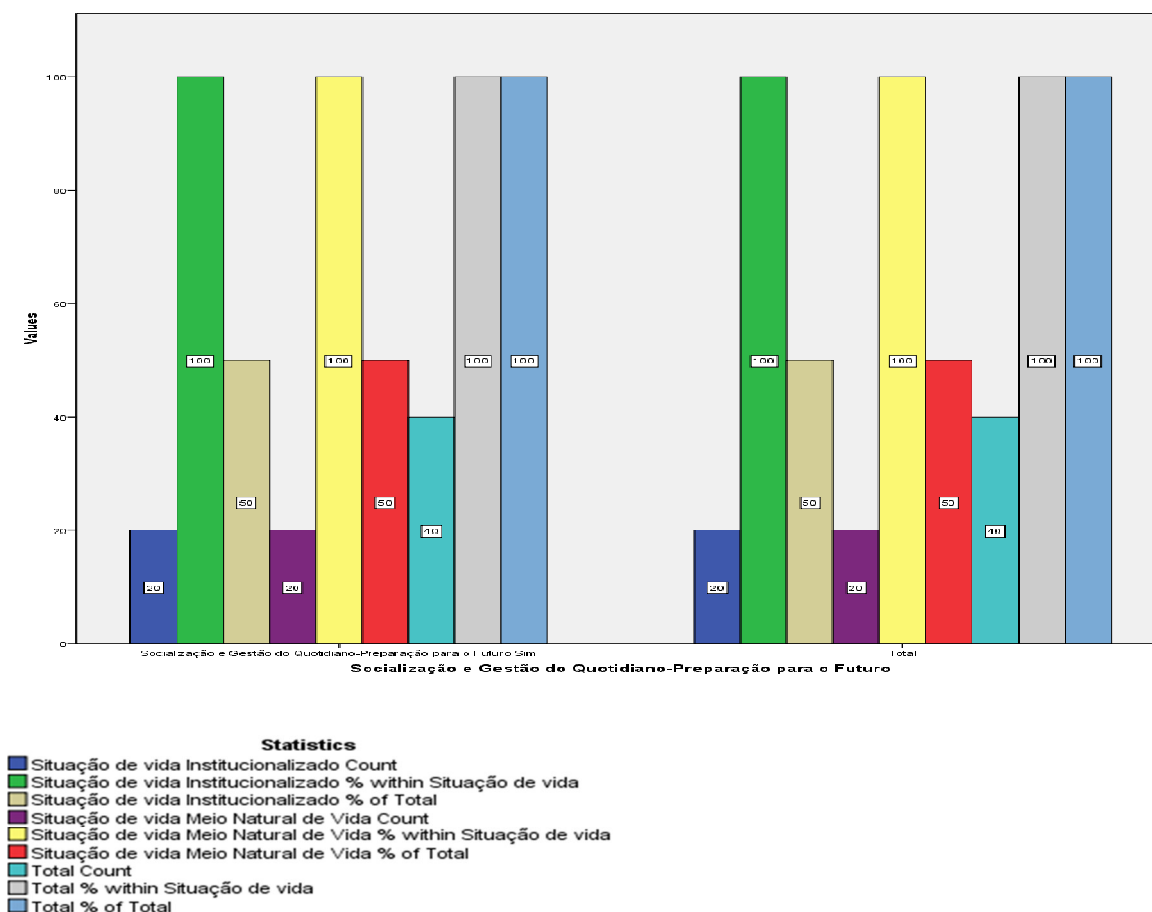
Pela análise do Gráfico 10, que se reporta ao **Tema – Saber - Fazer**, referente à categoria **Aprendizagem**, podemos verificar em relação às ocorrências, quanto à Situação de Vida e em relação ao total da amostra as respostas foram unânimes, 20 jovens (100%) Institucionalizados, e 20 jovens (100%) em Meio Natural de Vida, consideram que a Aprendizagem que fizeram durante o tempo que estiveram institucionalizados foi importante.

Nesta medida em que dão importância à aprendizagem que fizeram quanto “*sim, ao respeitar as regras...a cumprir horários*” à aprendizagem que fizeram quanto “*ao controlar-me e agir apenas depois de pensar, estou mais moderado.....mais maduro*” ou

mesmo em relação ao “...somos valorizados ou penalizados, consoante o nosso comportamento”, tendo esta categoria um total de ocorrências de 40 jovens (100%).

Tema 4 – Socialização e Gestão do Quotidiano

Gráfico nº11 – Tema 4 – Socialização e Gestão do Quotidiano – Preparação para o Futuro

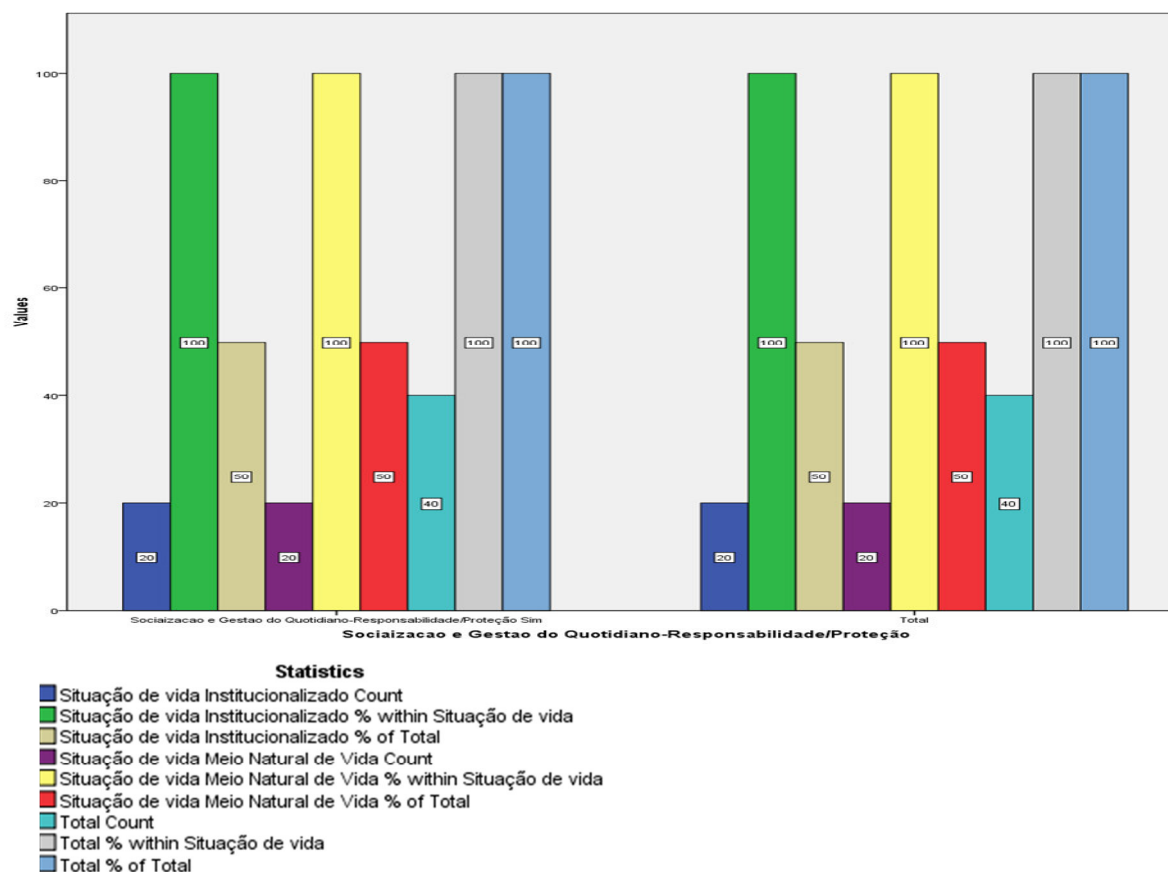


Pela análise do Gráfico 11, que se reporta ao **Tema – Socialização e Gestão do Quotidiano**, referente à categoria **Preparação para o Futuro**, podemos verificar em relação às ocorrências, quanto à Situação de Vida e em relação ao total da amostra, as respostas foram unânimes, 20 jovens (100%) Institucionalizados, e 20 jovens (100%) em Meio Natural de Vida, consideraram a Preparação para o Futuro, como tendo sido as competências/aprendizagens mais importantes que foram promovidas pela instituição com vista ao desenvolvimento da sua autonomia.

Constatámos esta dimensão, na medida em que os jovens deram a importância às aprendizagens que fizeram em relação “ *Sim, porque aqui podemos estudar e arranjar um bom emprego*” e quando afirmaram que “ *Sim, no internato os (as) jovens são preparados para o tal futuro estável*” ou mesmo quando os jovens da amostra disseram

que “*Sim, ..., somos encaminhados (as) para o nosso próprio projeto de vida de acordo com cada um dos (as) jovens*”, tendo esta categoria um total de ocorrências de 40 jovens (100%).

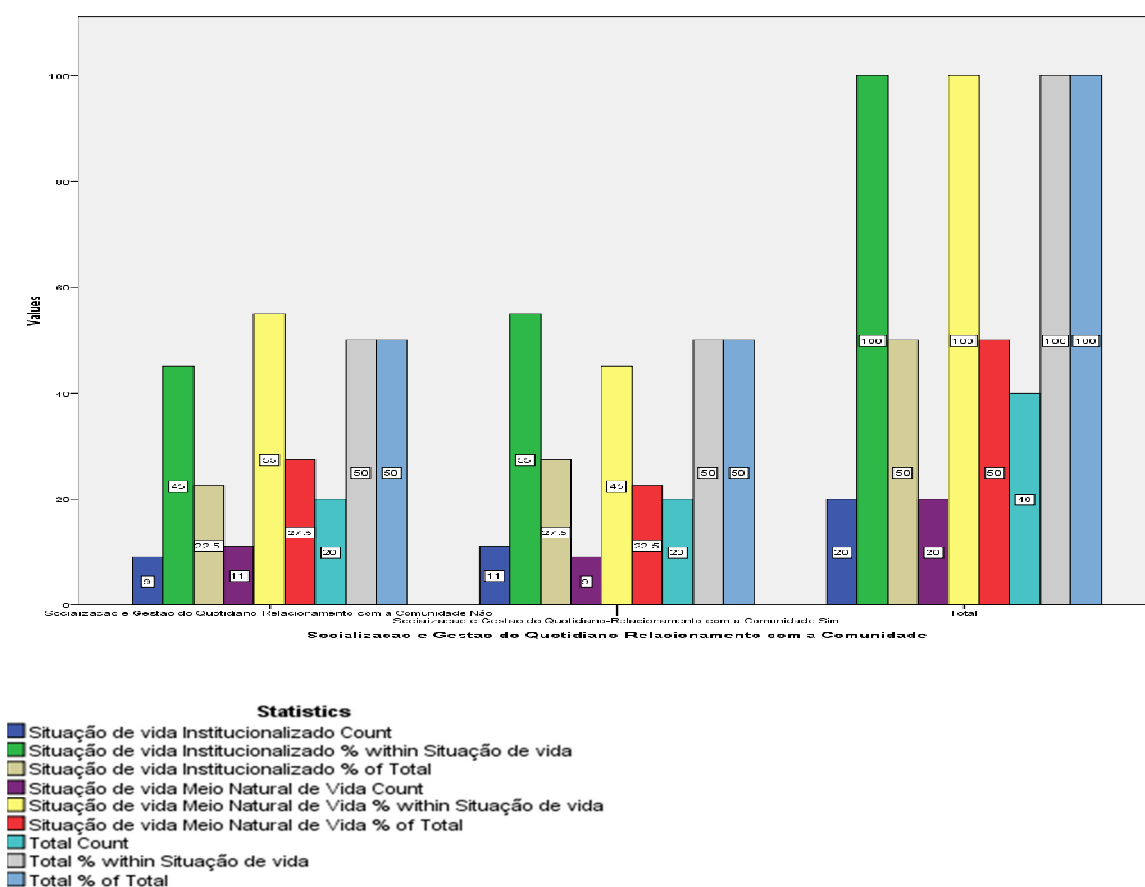
Gráfico nº12 – Tema 4 – Socialização e Gestão do Quotidiano – Responsabilidade / Proteção



Pela análise do Gráfico 12, que se reporta ao **Tema – Socialização e Gestão do Quotidiano**, referente à categoria **Responsabilidade / Proteção**, podemos verificar em relação às ocorrências que quer em relação à Situação de Vida, quer em relação ao total da amostra, as respostas foram unânimes: 20 jovens (100%) Institucionalizados, e 20 jovens (100%) em Meio Natural de Vida, consideraram que a Responsabilidade / Proteção, foram competências / aprendizagens importantes que fizeram durante o tempo de institucionalização, tendo em vista o desenvolvimento da sua autonomia.

Consideraram que foi importante, na medida em que referiram “*sim, trabalhar.....ser capaz de me proteger....ser capaz de responder por mim!*” ou quando afirmaram “*..aprendi na instituição a ser responsável....pelos meus atos.....a estudar.....a ser competente e honesto*” tendo esta categoria um total de ocorrências de 40 jovens (100%).

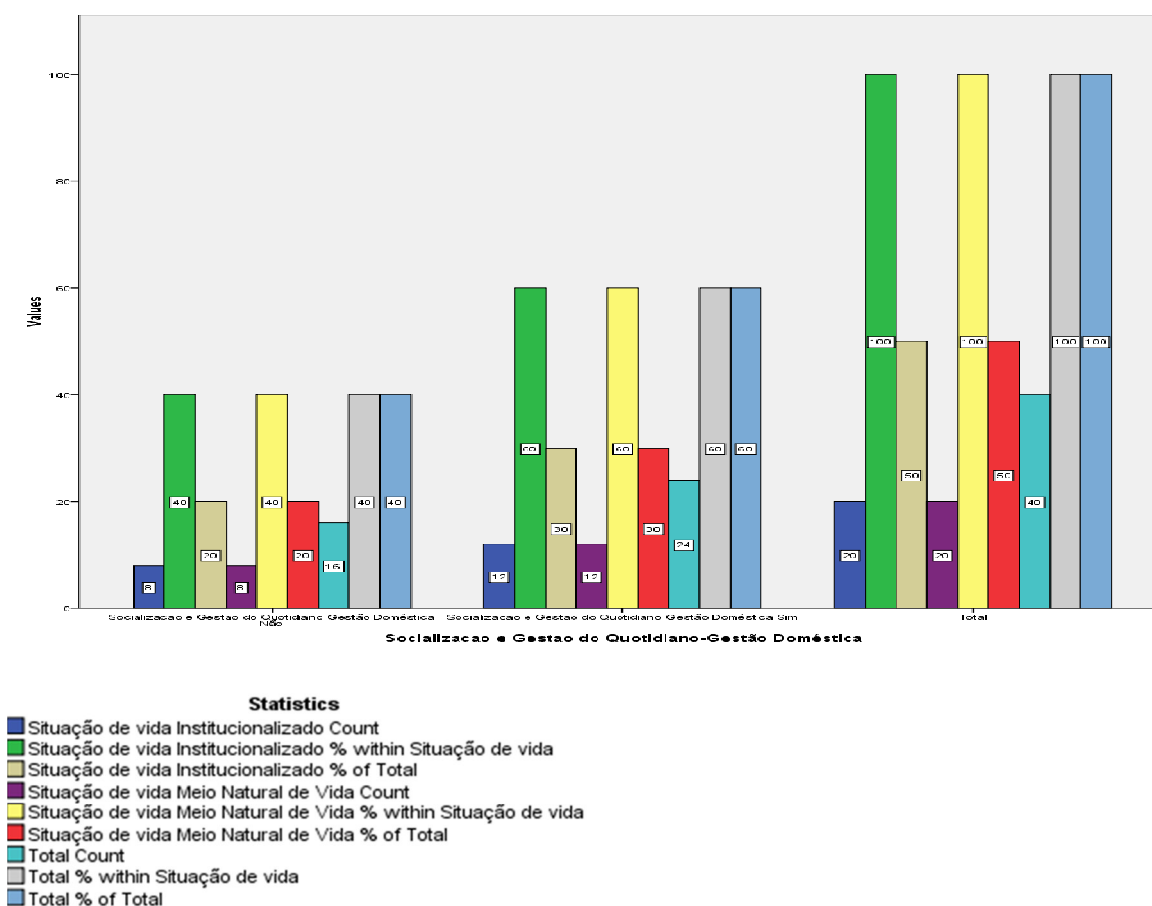
Gráfico nº 13 – Tema 4 – Socialização e Gestão do Quotidiano – Relacionamento com a Comunidade



Ao analisarmos o Gráfico 14, que se reporta ao **Tema Socialização e Gestão do Quotidiano**, referente à categoria **Relacionamento com a Comunidade**, podemos constatar que em relação às ocorrências, 11 jovens (55%) Institucionalizados, e 9 jovens (45%) em Meio Natural de Vida responderam “*sim*”, quanto às aprendizagens / competências promovidas no tempo de institucionalização tendo em vista o desenvolvimento da sua autonomia, quando afirmaram que “*fazemos amigos.....ir a colônias de férias, ir ao cinema e sair para me divertir com os meus amigos*”, referiram também que “*...sou bombeiro e participo na fanfarra*”, revelaram ainda como importante a possibilidade de “*irem ao teatro, participares em atividades, ir à piscina, ir aos anos dos outros meninos (as)*”, verificando-se um total de ocorrências de 20 jovens (50%) no total da amostra.

Por outro lado, constatámos que 9 jovens (45%) dos jovens Institucionalizados, e 11 jovens (55%) em Meio Natural de Vida, responderam “*não*” a esta categoria, o que equivale a um total de ocorrências de 20 jovens (50%) da amostra total.

Gráfico nº 14 – Tema 4 – Socialização e Gestão do Quotidiano – Gestão Doméstica



Ao analisarmos o Gráfico 14, que se reporta ao **Tema Socialização e Gestão do Quotidiano**, referente à categoria **Gestão Doméstica**, podemos constatar que em relação às ocorrências, 12 jovens (60%) Institucionalizados, e 12 jovens (60%) em Meio Natural de Vida, responderam “*sim*” nesta categoria quanto às aprendizagens / competências promovidas no tempo de institucionalização tendo em vista o desenvolvimento da sua autonomia, verificando-se um total de ocorrências de 24 jovens (60%) no total da amostra.

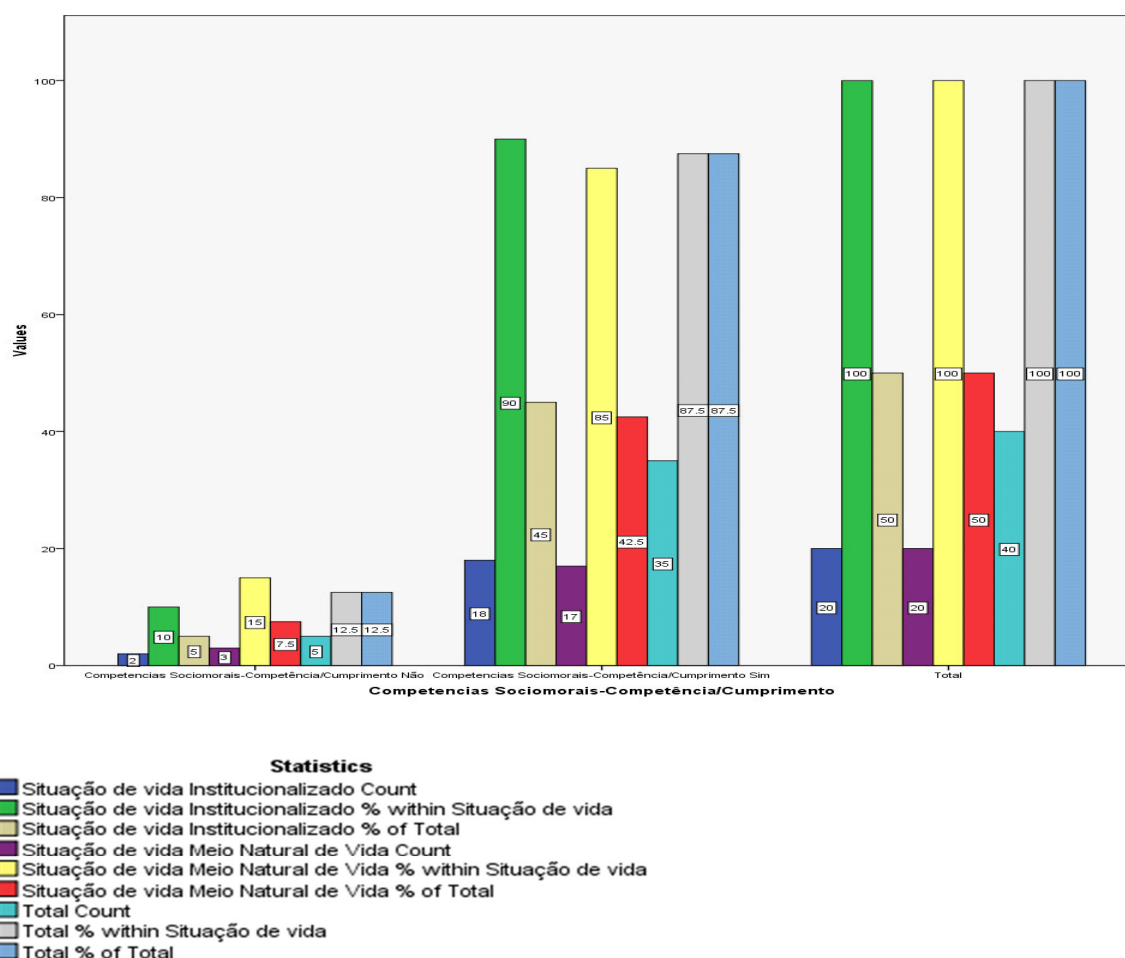
Nesta categoria, os jovens referiram a sua importância quando responderam que “*sim, aprendemos a fazer as lidas da casa (domésticas)...a orientar e a desenrascar!*”, por outro lado referiram ainda que “*sim, a ter casa e bens..... e a saber gerir o orçamento, para poder comprar comida, pagar a água, luz, gás....e saber fazer comida*”.

Referiram ainda, que “*temos um programa de atividades domésticas, quando estamos de férias, aqui na instituição onde aprendemos a fazer comida, a arranjar a roupa, lavar e coser a roupa – Rouparia, aprendemos a fazer a limpeza, etc*”.

Por outro lado, constatamos que 8 jovens (40%) dos jovens Institucionalizados, e 8 jovens (40%) em Meio Natural de Vida, responderam “*não*” a esta categoria, o que equivale a um total de ocorrências de 16 jovens (40%) da amostra total, não evidenciaram a importância desta categoria no desenvolvimento da sua autonomia.

Tema 5 – Competências Sociomorais

Gráfico nº 15 – Tema 5 – Competências Sociomorais – Competência / Cumprimento

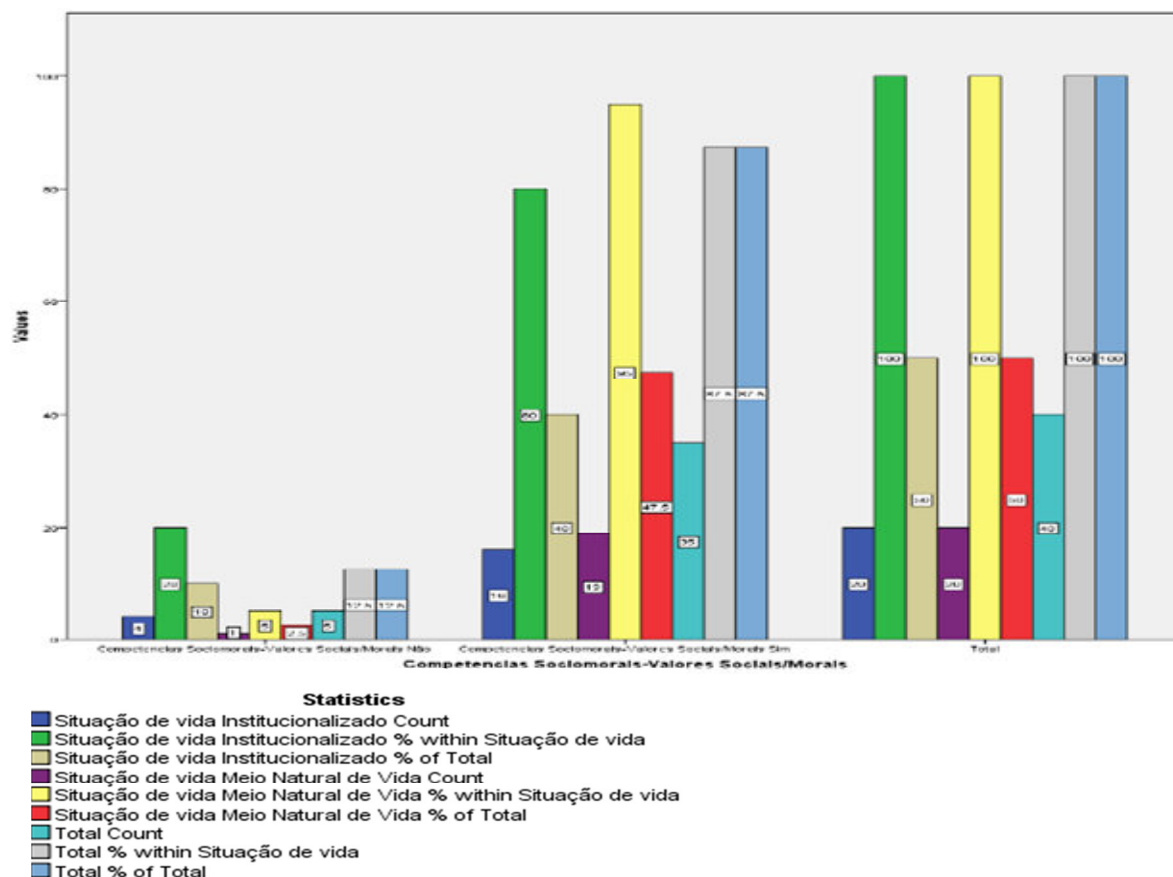


Ao analisarmos o Gráfico 15, que se reporta ao **Tema Competências Sociomorais**, referente à categoria **Competência / Cumprimento**, podemos constatar que em relação às ocorrências, 18 jovens (90%) Institucionalizados e 17 jovens (85%) em Meio Natural de Vida responderam “*sim*”, quanto ao que aprendeu na instituição ser útil futuramente que, “*sim, saber dizer não na hora certa!!*” ou quando afirmaram que “*sim, aprendemos a fazer a nossa higiene pessoal, a andar na rua.....a ser organizados, competentes e capazes.*” ou mesmo quando disseram que “*sim, aquilo que nos ensinam na instituição, é*

sempre o melhor para nós, e a concordar com o que me dizem”, verificando-se um total de ocorrências de 35 jovens (87,5%) no total da amostra.

Por outro lado, constatámos que 2 jovens (10%) Institucionalizados, e 3 jovens (15%) em Meio Natural de Vida, responderam “*não*” a esta categoria, o que equivale a um total de ocorrências de 5 jovens (12,5%) da amostra total.

Gráfico nº 16 – Tema 5 – Competências Sociomorais – Valores Sociais / Morais



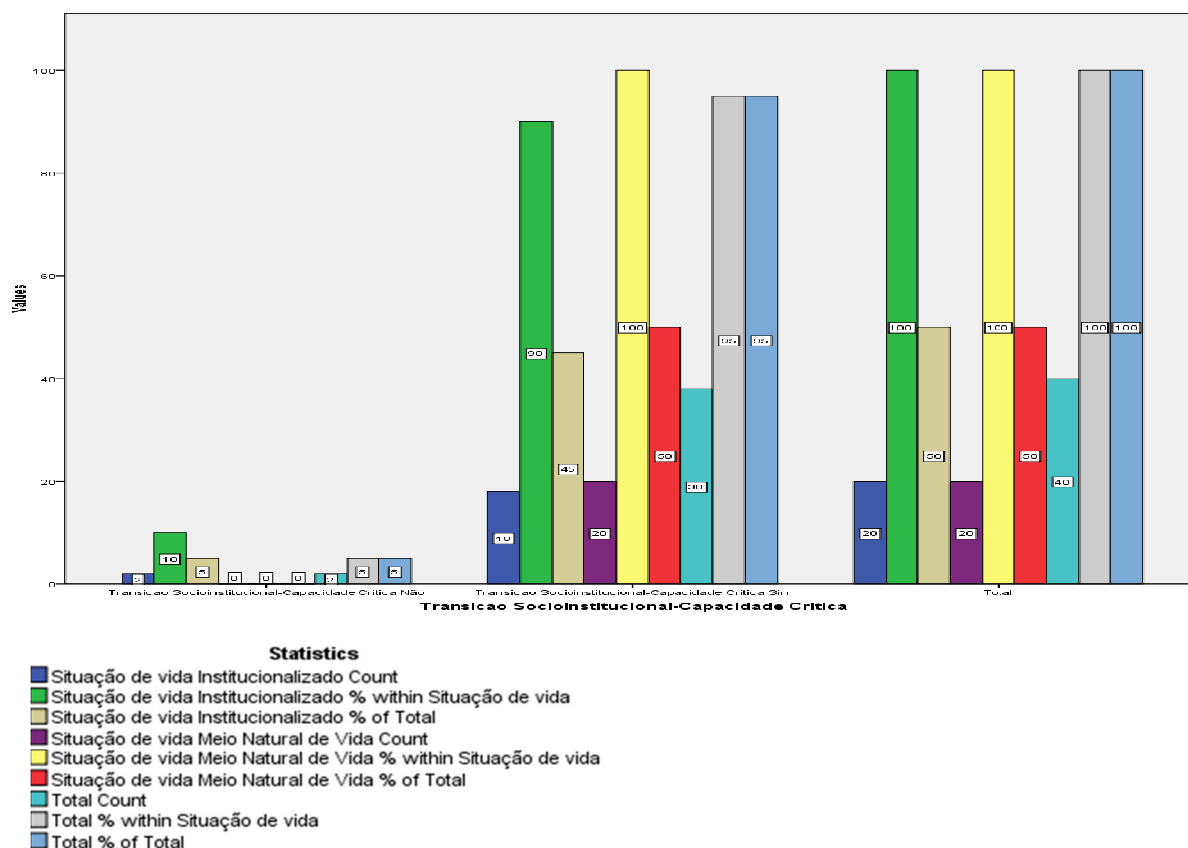
Ao analisarmos o Gráfico 16, referente à categoria **Valores Sociais / Morais**, que se reporta ao **Tema Competências Sociomorais**, podemos constatar que em relação às ocorrências, 16 jovens (80%) Institucionalizados, e 19 jovens (95%) em Meio Natural de Vida responderam “*sim*”, quanto ao que aprendeu na instituição ser útil futuramente, afirmando que “*sim, aprendi a respeitar-me a mim, às pessoas*” responderam ainda que “*sim, aprendo todos os dias e o mais importante são os valores!*”.

Constatámos ainda que os jovens referiram que “*sim, aprendi a melhorar a maneira de lidar com os meus pais.....aprendi a falar como as pessoas civilizadas, a valorizar as pessoas, a ouvir e respeitar.*”, verificando-se um total de ocorrências de 35 jovens (87,5%) no total da amostra.

Por outro lado, constatámos que 4 jovens (20%) dos jovens Institucionalizados, e 1 jovens (5%) em Meio Natural de Vida, responderam “*não*” a esta categoria, o que equivale a um total de ocorrências de 5 jovens (12,5%) da amostra total.

Tema 6 – Transição Socioinstitucional

Gráfico nº 17 – Tema 6 – Transição Socioinstitucional – Capacidade Crítica

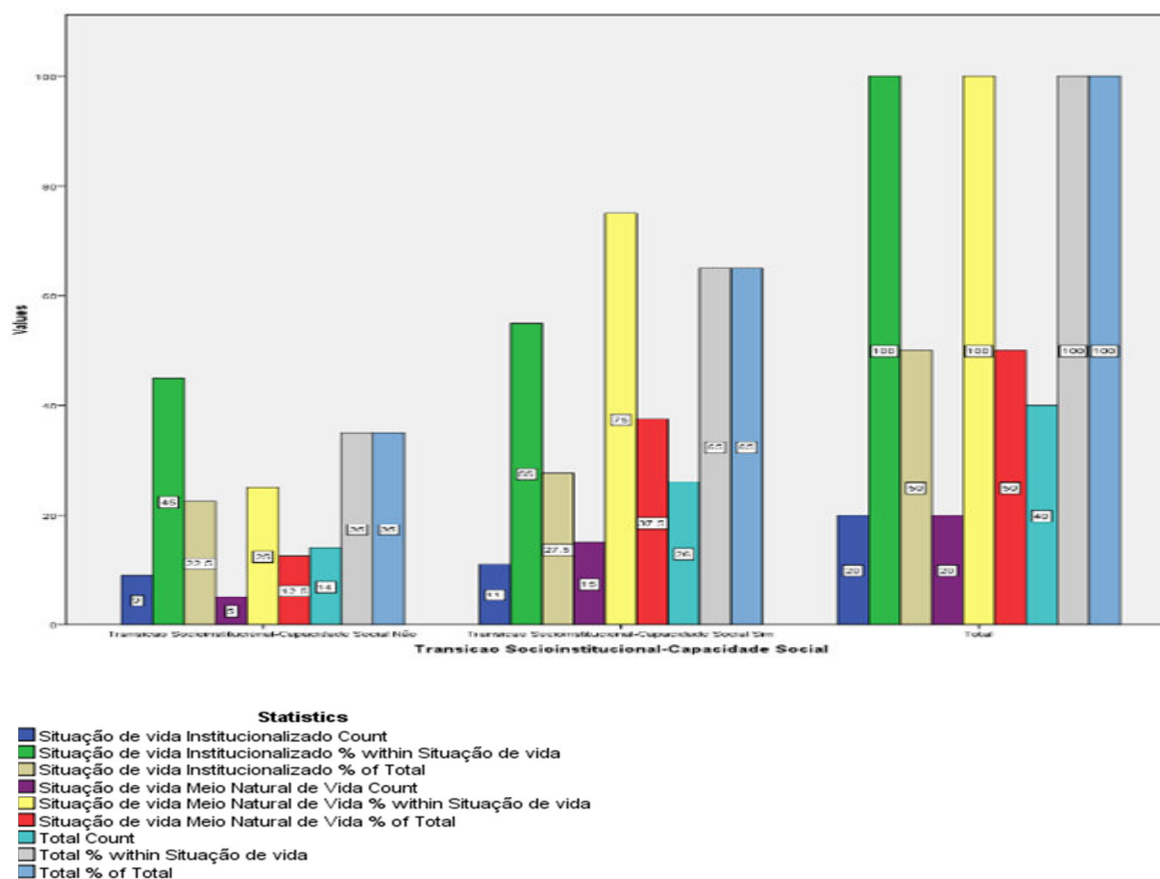


Ao analisarmos o Gráfico 17, que se reporta ao **Tema Transição Socioinstitucional**, referente à categoria **Capacidade Crítica**, podemos constatar que em relação às ocorrências, 18 jovens (90%) Institucionalizados, e 20 jovens (100%) em Meio Natural de Vida responderam “*sim*”, quanto ao ter condições para viver sozinho de forma autónoma.

Foi possível verificar esta categoria quando os jovens responderam “*sim, atão se os outros conseguem eu também consigo*”, ou quando se constatou na interpretação das suas expressões “*sim, vou precisar de dinheiro, ter os meus próprios horários de modo a organizar a minha vida...e já sei como interagir com a sociedade...não sei se isso chega?!*”, verificando-se um total de ocorrências de 38 jovens (95%) no total da amostra.

Por outro lado, constatámos que apenas 2 jovens (10%) Institucionalizados, responderam “*não*” a esta categoria, o que equivale a um total de ocorrências de 2 jovens (5%) da amostra total.

Gráfico nº 18 – Tema 6 – Transição Socioinstitucional – Capacidade Social

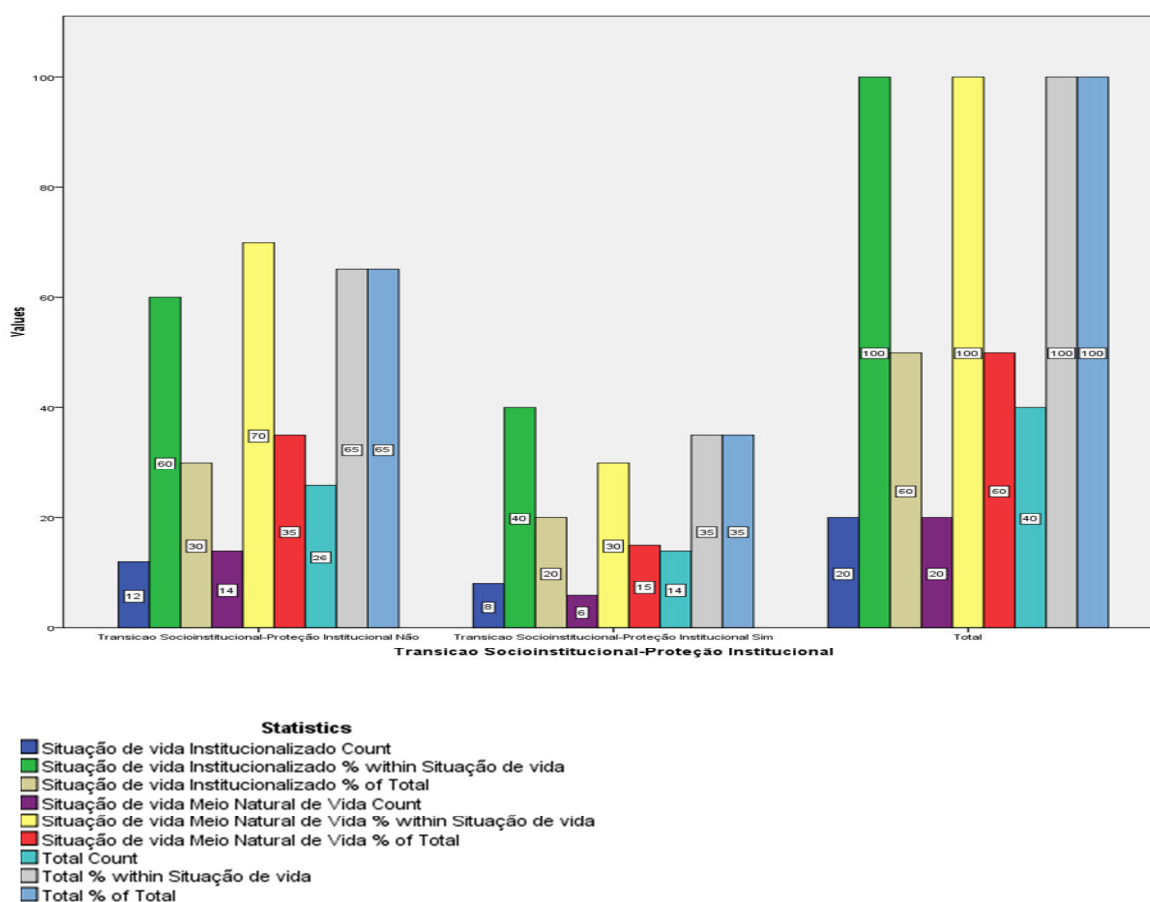


Ao analisarmos o Gráfico 18, que se reporta ao **Tema Transição Socioinstitucional**, referente à categoria **Capacidade Social**, podemos constatar que em relação às ocorrências, 11 jovens (55%) Institucionalizados, e 15 jovens (75%) em Natural de Vida responderam “*sim*”, quanto ao ter condições para viver sozinho de forma autónoma.

Foi possível verificar esta categoria, quando os jovens responderam “*sim, tenho aprendido na instituição e na escola, para saber viver sozinho e em sociedade*”, constatámos também que os jovens referiram que “*sim, na instituição aprendo tudo o que é necessário para ter uma vida sozinho e gerir uma casa, para ser respeitada pelos outros e pela sociedade*”, verificou-se um total de ocorrências de 26 jovens (65%) no total da amostra.

Por outro lado, constatámos que apenas 9 jovens (45%) na situação de vida – Institucionalizados, e 5 jovens (25%) em Meio Natural de Vida, responderam “*não*” a esta categoria, o que equivale a um total de ocorrências de 14 jovens (35%) da amostra total.

Gráfico nº 19 – Tema 6 – Transição Socioinstitucional – Proteção Institucional

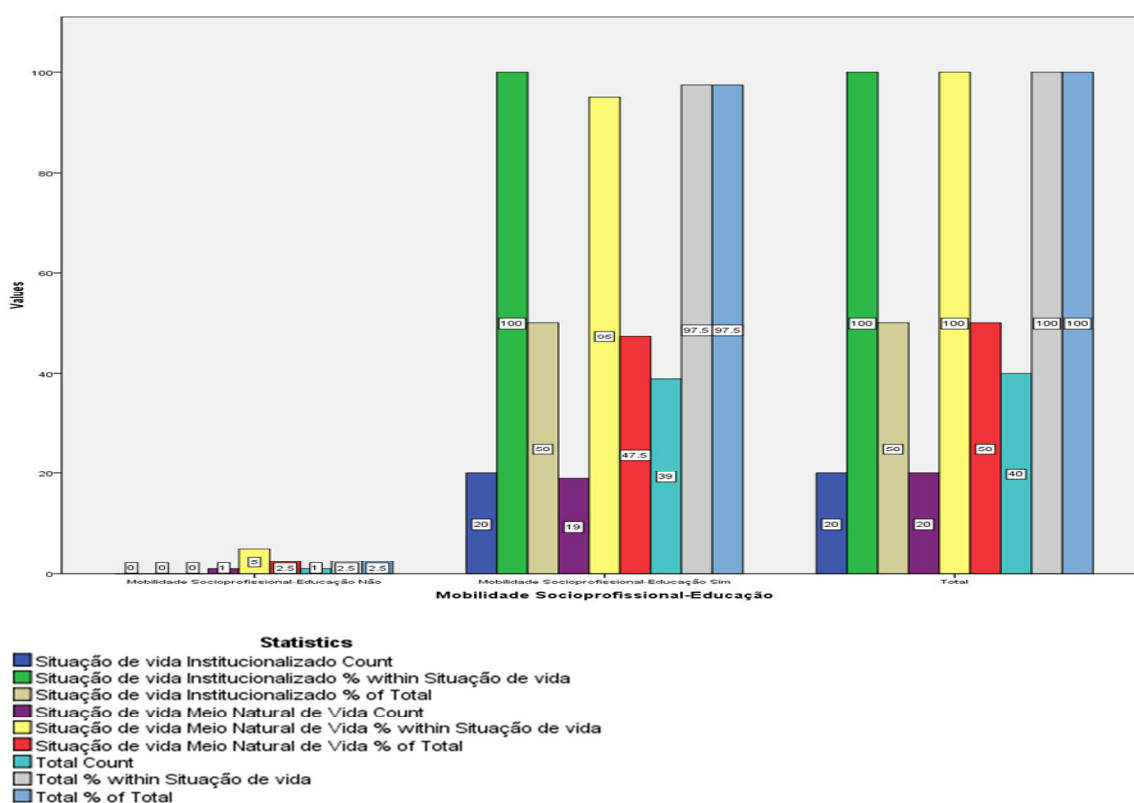


Ao analisarmos o Gráfico 19, que se reporta ao **Tema Transição Socioinstitucional** referente à categoria **Proteção Institucional**, podemos constatar que em relação às ocorrências, 8 jovens (40%) Institucionalizados, e 6 jovens (30%) em Meio Natural de Vida responderam “*sim*”, quanto ao ter condições para viver sozinho de forma autónoma, embora ainda com algum tipo de proteção, “*...mas ainda tenho tempo para ficar no internato e as pessoas - técnicos e monitoras - me ensinarem*” ou quando nos responderam que “*quando sair vou viver com o meu pai, porque ainda não consigo viver sozinho (a)*” ou “*terei que ir viver com a minha irmã, ou com o meu namorado, porque não consigo viver sozinho (a)!*”, verificando-se um total de ocorrências de 14 jovens (35%) no total da amostra.

Por outro lado, constatamos que 12 jovens (60%) Institucionalizados, e 14 jovens (70%) em Meio Natural de Vida, responderam “*não*” a esta categoria, o que equivale a um total de ocorrências de 26 jovens (65%) da amostra total.

Tema 7 - Mobilidade Socioprofissional

Gráfico nº 20 – Tema 7 – Mobilidade Socioprofissional - Educação

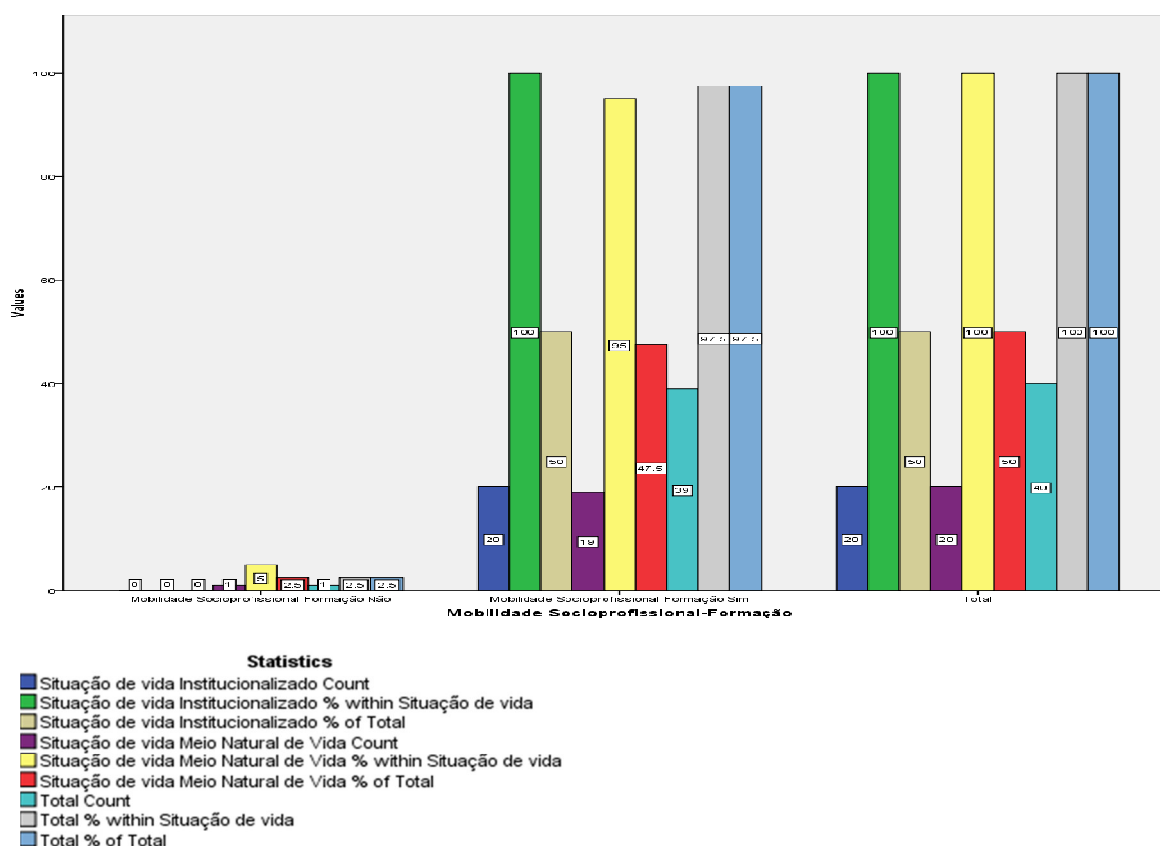


Ao analisarmos o Gráfico 20, que se reporta ao **Tema Mobilidade Socioprofissional**, referente à categoria **Educação**, podemos constatar que em relação às ocorrências, 20 jovens (100%) Institucionalizados, e 19 jovens (95%) em Natural de Vida responderam “*sim*”, quanto à existência e importância de ter um projeto de vida pessoal e profissional, afirmando que desejam “*acabar o 12º ano e ir para a Universidade (engº)...tenho que estudar.*”

Responderam ainda que tenho que “*acabar o curso, ir para o Ensino Superior e ter sorte!*” ou “*estou a tirar contabilidade, estudo e economizo*” verificando-se um total de ocorrências de 39 jovens (97,5%) no total da amostra.

Por outro lado, constatamos que apenas 1 jovem (5%) dos jovens Institucionalizados, e 1 jovens (5%) em Meio Natural de Vida, responderam “*não*” a esta categoria, o que equivale a um total de ocorrências de 1 jovem (5%) da amostra total, que não deram importância à categoria educação, na construção do seu projeto de vida.

Gráfico nº 21 – Tema 7 – Mobilidade Socioprofissional - Formação

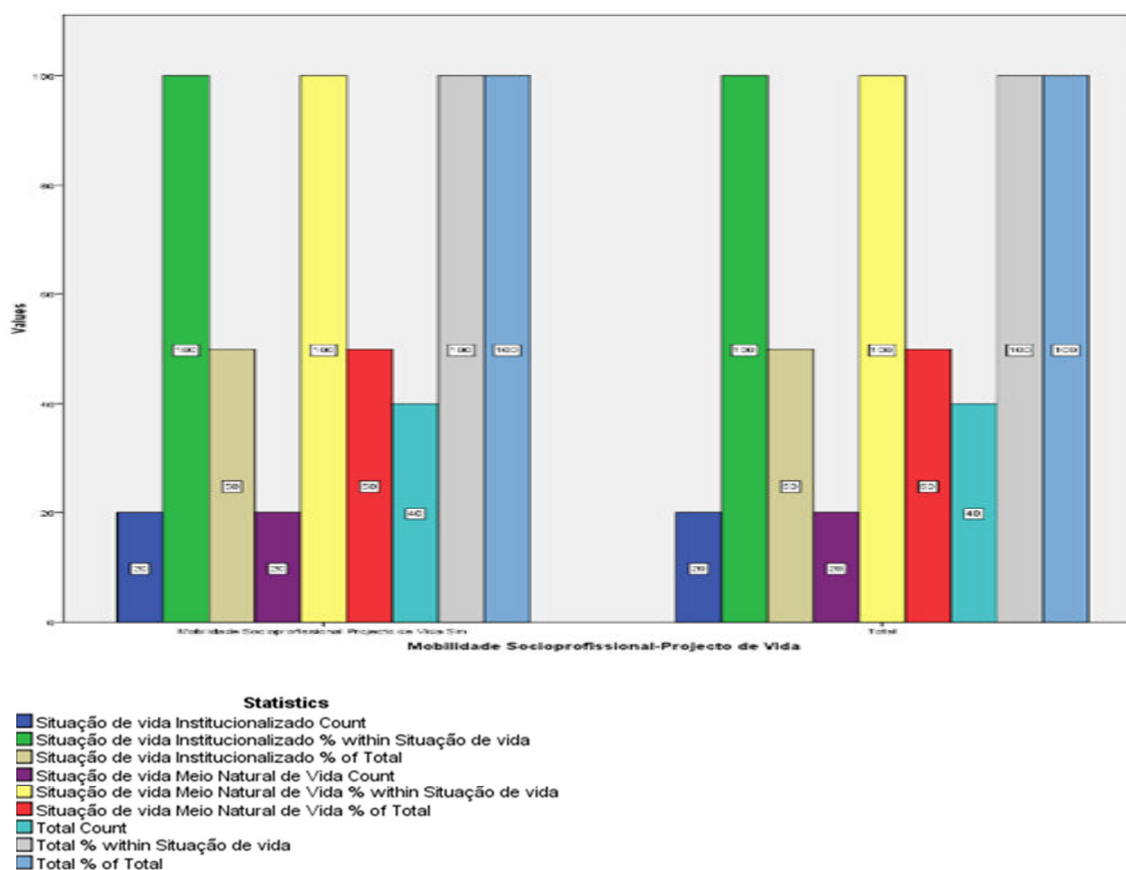


Ao analisarmos o Gráfico 21, referente à categoria **Formação** que se reporta ao **Tema Mobilidade Socioprofissional**, podemos constatar que em relação às ocorrências, 20 jovens (100%) Institucionalizados, e 19 jovens (95%) em Meio Natural de Vida responderam “*sim*”, quanto à importância da categoria Formação, na construção do projeto de vida pessoal e profissional, afirmando que desejam “...*tirar um curso e ir trabalhar*”, responderam ainda que “*quero ir para o Centro de Emprego e Formação Profissional, tirar outro curso para poder trabalhar*”, e destacamos a importância dada à formação através da resposta, “*uma pessoa sem formação não é nada!*”. Verificando-se um total de ocorrências de 39 jovens (97,5%) no total da amostra.

Por outro lado, constatamos que apenas 1 jovem (5%) em Meio Natural de Vida, responderam “*não*” a esta categoria, o que equivale a um total de ocorrências de 1 jovem

(5%) da amostra total, que não deram importância à categoria formação, na construção do seu projeto de vida.

Gráfico nº 22 – Tema 7 – Mobilidade Socioprofissional – Projeto de Vida



Ao analisarmos o Gráfico 22, que se reporta ao **Tema Mobilidade Socioprofissional**, referente à categoria **Projeto de Vida**, podemos constatar que em relação às ocorrências, 20 jovens (100%) Institucionalizados, e 20 jovens (100%) em Meio Natural de Vida responderam “*sim*”, quanto à existência e importância de ter um projeto de vida pessoal e profissional, afirmando que desejam “...*seguir em frente com os meus objetivos.*” responderam ainda que “*desejo ser uma pessoa responsável, socialmente aceite e com um projeto de vida*”, verificando-se um total de ocorrências de 40 jovens (100%) no total da amostra.

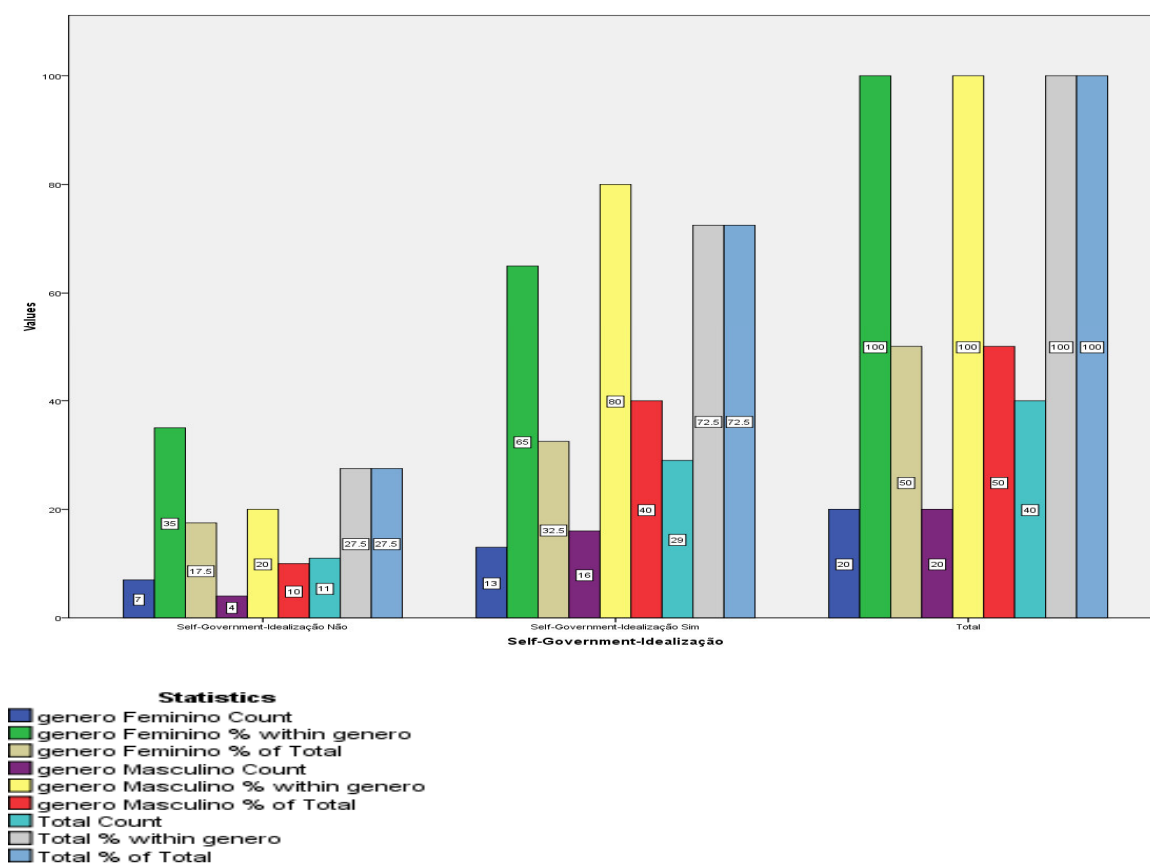
Constatámos assim a importância dada por todos os jovens da amostra em relação à existência de um projeto de vida e ao percurso/caminho que estão a seguir para atingir os seus objetivos de vida pessoais e profissionais, na construção do seu projeto de vida.

3.4 Análise de Resultados por Género

Neste segundo grupo de gráficos de resultados, vamos comparar os resultados obtidos ao nível das percentagens e das frequências de resposta, fazendo referência apenas às maiores diferenças encontradas ao nível das percentagens no total dos temas e categorias, em relação à questão de género do total da amostra.

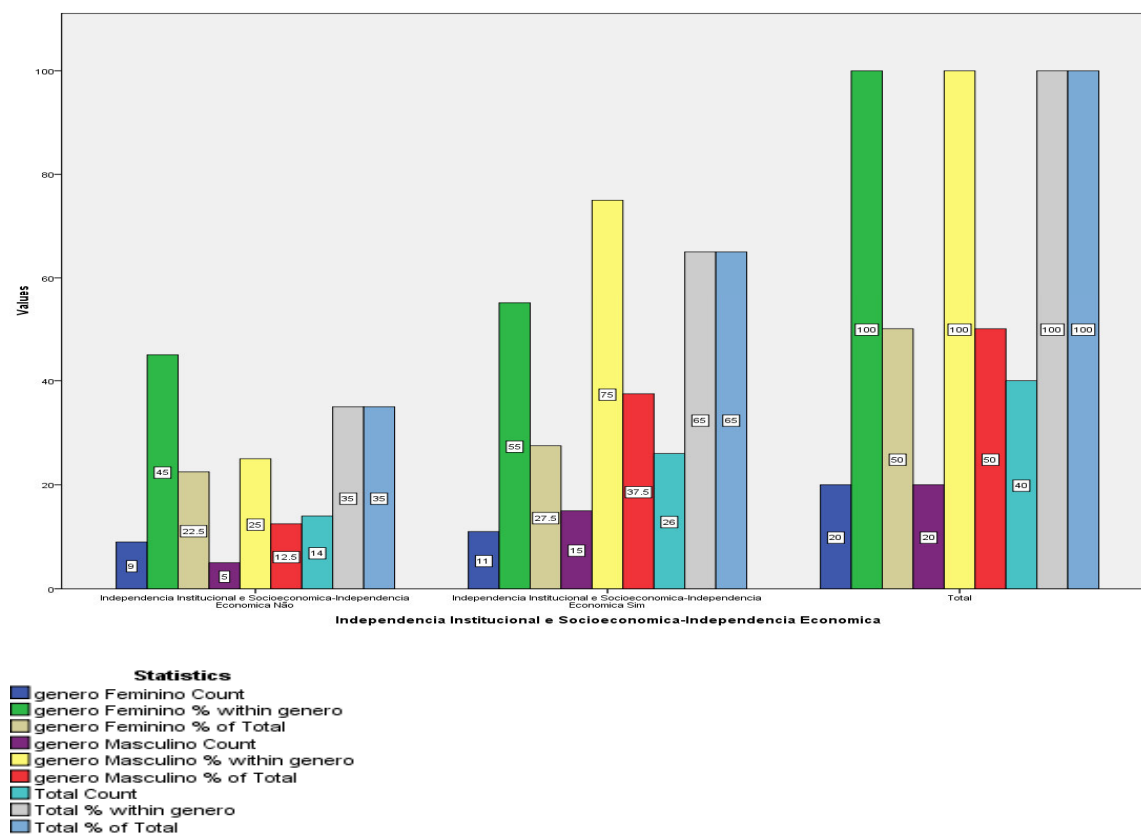
Em relação ao **tema 1 Self-Government**, categoria **Idealização**, podemos observar através do gráfico nº 23, encontramos uma diferença substancial em que 65% dos jovens responderam “*sim*”, (sexo feminino) enquanto que, 80% dos jovens do sexo masculino também responderam afirmativamente a esta categoria, verificando-se assim uma maior valorização por parte dos jovens masculinos da amostra, nesta categoria.

Gráfico nº 23 – Tema 1 – Self- Government Idealização



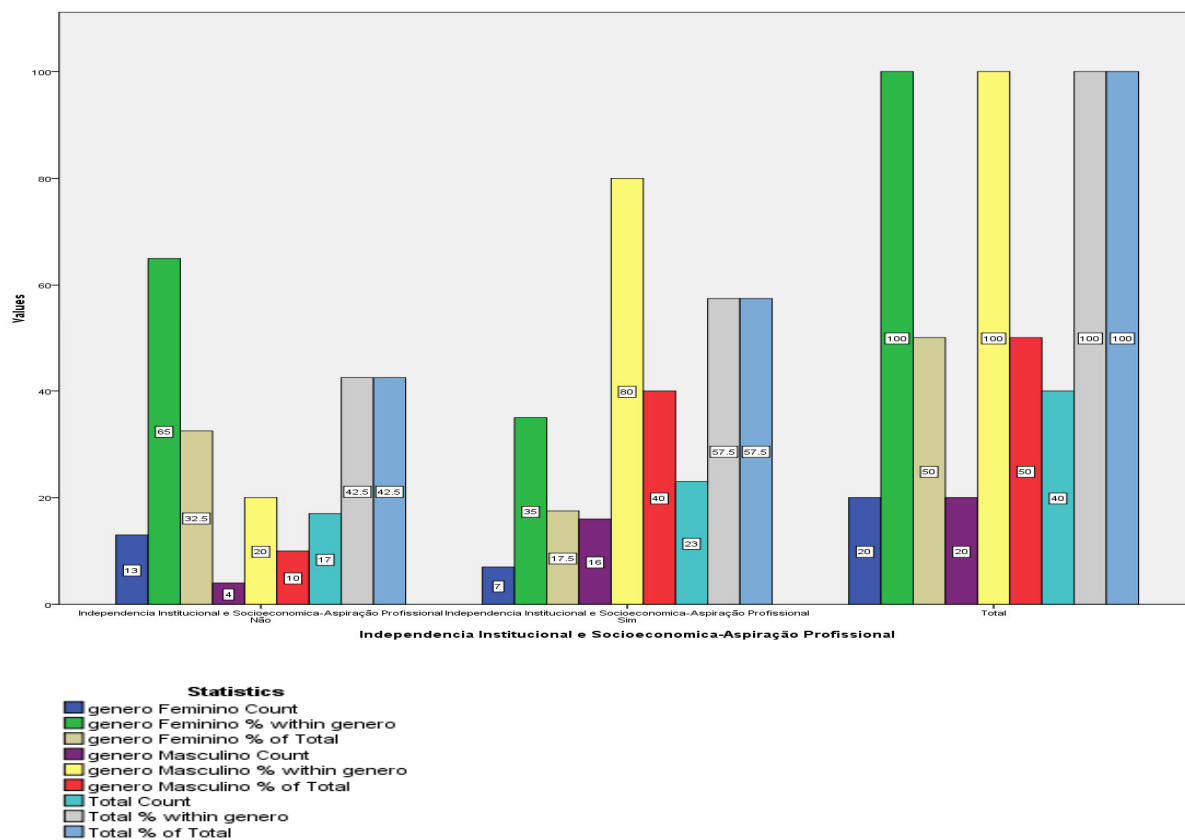
Em relação ao **tema 2 - Independência Institucional e Socioeconómica** – Categoria **Independência Económica** e ao interpretarmos o gráfico nº 24 verificamos que os jovens do sexo masculino (75%) referem ser importante a sua capacidade/independência económica enquanto apenas (55%) das jovens referem esta mesma categoria.

Gráfico nº 24 – Tema 2 – Independência Institucional e Socioeconômica – Independência Econômica



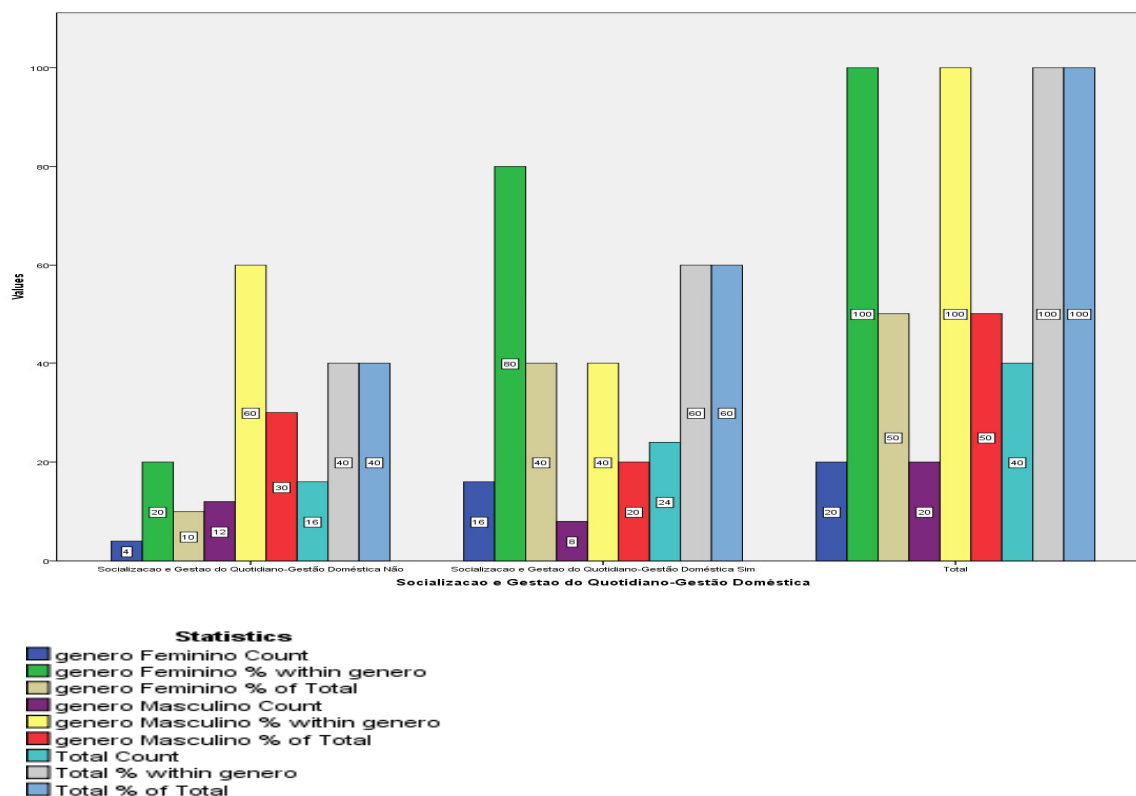
Em relação à categoria **Aspiração Profissional** ainda no **tema 2** e de acordo com o gráfico nº 25, verificamos que 80% dos jovens do sexo masculino responderam “sim” nesta categoria, onde apenas 35% dos jovens do sexo feminino, atribuem importância a esta dimensão de análise.

Gráfico nº 25 – Tema 2 – Independência Institucional e Socioeconômica – Aspiração Profissional



Importa referir que, de acordo com o gráfico nº 26 que se reporta ao **tema 4 – Socialização e Gestão do Quotidiano** na categoria **Gestão Doméstica**, 80% das jovens do sexo feminino referiram a importância desta categoria respondendo “*sim*”, mencionando as aprendizagens feitas nesta dimensão, enquanto que apenas 40% da amostra do sexo masculino referiram a importância desta categoria.

Gráfico nº 26 – Tema 4 – Socialização e Gestão do Quotidiano - Gestão Doméstica



De realçar ainda que, em relação aos restantes temas e/ou categorias de temas que constituíram a nossa análise de dados, mas que não foram referidos neste segundo grupo de resultados de análise de ocorrências/frequências (*percentual*), significa que não houve resultados “*substancialmente*” diferentes entre os jovens que constituíram a amostra deste estudo quanto à questão de género.

Assim, esses mesmos resultados serão utilizados e feitas as considerações devidas nas conclusões, de forma a serem destacados os temas e as dimensões da análise mais significativas, tendo em conta os objetivos a que nos propusemos responder.

4. Discussão dos Resultados

Foi no sentido de perceber a representação que os jovens têm sobre a importância do desenvolvimento da sua própria autonomia para o seu projeto de vida em meio natural de vida, que nos levou a debruçar sobre esta temática tão subjetiva e pessoal, quanto pertinente nos nossos dias e na forma de delinear possíveis intervenções necessárias de âmbito institucional e na sociedade civil.

Foi com base nas questões colocadas no nosso estudo que quisemos saber dos jovens que se encontram nas duas “*situações de vida*” (institucionalizados e em meio natural de vida) se:

- Será que os jovens institucionalizados, estão preparados para assumir a sua própria autonomia?
- De que forma poderá uma instituição criar condições que levem jovens institucionalizados (as) a adquirir competências que lhes permitam a autonomia e a inclusão na vida ativa?

Após analisarmos os resultados obtidos, podemos dizer que em alguns temas (*categorias*) mencionados, existem algumas diferenças em relação às impressões / opiniões que os jovens nas duas situações de vida, têm acerca da autonomia e das aprendizagens feitas na instituição, tendo em conta o desenvolvimento das suas competências no sentido da preparação para a autonomia.

Podemos desde já constatar que o paradigma institucional neste momento, se trata de um novo campo de ação no trabalho com as crianças e jovens, verificando-se um conjunto de exercícios no sentido da igualdade de tratamento de todas as crianças (Casas, 1988).

Ao trabalhar-se o relacionamento afetivo, emocional e escolar na própria relação, permite-nos estabilizar o equilíbrio psicoemocional das crianças e jovens institucionalizados, ao mesmo tempo que os dotamos de competências básicas de socialização e securizantes para as suas próprias ambivalências, no sentido de os preparar para o seu próprio projeto de vida, no incremento e na construção da sua autonomia.

Para Soares e Campos (1985, p.153), “*ser um indivíduo autónomo é ser capaz de conduzir-se, de ser o motor da sua própria existência, sabendo ou estando consciente de que não se está só e que não se é o único a determinar e a influenciar o rumo da própria existência*”.

Importa mencionar, (Miller e Prince 1976 cit., por Ferreira 2003), em que consideram que a autonomia significa individuação, interdependência e mútua cooperação, derivadas mais das potencialidades do que das fraquezas e dependências de cada indivíduo.

Da análise dos resultados obtidos em relação ao tema Self-Government, podemos dizer que 100% dos jovens nas duas situações de vida, referem a categoria **Capacidade**

de Ação, como importante para a sua autonomia e afirmação ao referirem que poderemos “concretizar os nossos objetivos, sem ter que recorrer aos outros..” ou como sendo “a capacidade do ser humano de ter a sua própria liberdade” , o que segundo Fleming (1993) “ se relaciona com a formação da identidade sendo facilitada por uma maior autonomia, que se traduz por quanto mais o processo de individuação estiver avançado” (p.49).

Ou ainda segundo Josselson (1980) “ à medida que a individuação se processa, a autonomia cresce. Isso depende se olha para aquilo de que o adolescente se afasta ou para aquilo de que ele se aproxima(ganhando autonomia).....então há uma sequência interdependente entre individuação/autonomia/formação da identidade” (p.191).

Por outro lado os jovens institucionalizados, (75%) valorizam mais a categoria estabilidade, em detrimento de (35%) dos jovens em meio natural de vida, que não dão tanto importância à estabilidade para serem ou se sentirem autónomos.

Obtivemos em relação à categoria **Idealização**, resultados relevantes que nos permitiu inferir que tanto os jovens institucionalizados (55%), como os jovens em meio natural de vida (90%), referiram a sua capacidade em idealizar o seu futuro “autónomo” como importante para definirem a sua representação de autonomia.

Ainda dentro do tema 1, a categoria **Capacidade de Decisão** os resultados obtidos, vão no sentido de Fleming (1997) quando nos diz que “as mudanças cognitivas capacitam o adolescente a poder imaginar futuros papéis sociais, a equacionar possibilidades e escolhas, a atingir um raciocínio social - cognitivo..... que se estendem ao pensamento e raciocínio formal-abstrato estendem-se ao pensamento do adolescente sobre o seu meio social, ao mundo das diferentes perspetivas e pontos de vista” (p.78) em que (82%) dos jovens da amostra referiram a importância de “conseguir tomar decisões, cumprir as obrigações financeiras...pensar no que é melhor para nós” ou ainda perante a afirmação de que “ é a responsabilidade daquilo que faço...agir sozinho...pensar por mim próprio...agir por nós próprios e saber dizer não na hora exata”.

No tema 2, a categoria **Liberdade** segundo os dados obtidos leva-nos a concluir que 77,5% dos jovens referiram como muito importante a necessidade “ser livre,..... sair do internato” e “ é poder fazer aquilo que quero e não aquilo que os outros mandamconsciente das ações que tenho que tomar, sem ter que estar sempre a ouvir os outros”, como a maior vontade ou necessidade de terem a sua própria autonomia.

Nesta categoria, importa referir Piaget (1965), quando refere que o desenvolvimento de um raciocínio moral autónomo está relacionado também com estas

questões em que controlando as suas atitudes através dos valores e de uma moral interna, a noção de responsabilidade social acentua-se.

Já na categoria **Independência Económica**, embora os resultados nos mostrem que 65% da amostra total nos referem que esta categoria é importante na necessidade de afirmarem a sua autonomia, são mais os jovens em meio natural de vida (85%) que nos referem esta categoria, e em que (55%) dos jovens institucionalizados não referem esta categoria como importante para se sentirem autónomos.

Ainda dentro do tema 2, Independência Institucional e Socioeconómica na categoria **Aspiração Profissional**, encontramos algumas diferenças em relação aos dados obtidos, quando (57,5%) dos jovens do total da amostra referem esta categoria importante como sendo a sua maior vontade que se prende com a sua autonomia. Embora possamos refinar estes resultados e concluirmos que foram uma vez mais os jovens em meio natural de vida (65%), que atribuíram a importância à **Aspiração Profissional** futura como meta a atingir de forma a sentirem autónomos, em detrimento de (50%) da amostra de jovens institucionalizados que consideram esta “*dimensão*” importante para atingirem a sua autonomia.

Nesta perspetiva e tendo em consideração os resultados obtidos e acima descritos importa referir Lewis (1978) quando na abordagem geral do conceito de autonomia engloba aspetos relativos ao processo do ser humano se tornar adulto, ser independente, autoconfiante e capaz de auto-direção, pressupondo-se que o processo do desenvolvimento da autonomia se desenrola num *continuum* que vai da dependência à independência ou dependência relativa (Chikering & Reisser, 1993)

Contrariamente e em função dos resultados obtidos através do tratamento de dados, na categoria **Apoio Social**, observamos que tanto os jovens institucionalizados (30%) dos totais da amostra, como os jovens em meio natural de vida (45%), não atribuem especial importância ao Apoio Social para se sentirem autónomos, o que resulta que 30 jovens responderam “*não*” a esta categoria.

Soares e Campos (1985) ao abordarem a interdependência como forma de tomada de posição crítica e ativa face ao projeto individual que cada indivíduo tem necessidade de desenvolver, englobando a necessidade de se realizar em sociedade, está intimamente ligado à capacidade de cooperar com os outros num projeto que não pertença apenas ao indivíduo, mas que seja coletivo.

É de destacar, que no tema 3 Saber – Fazer, na categoria **Objetivos de Vida**, (95%) do total da amostra, referem que têm objetivos de vida quando afirmam que “*sim*,

aprendi que temos que nos preparar para o futuro, ter uma atitude positiva em relação à vida e ter esperança no futuro”.

Segundo Chickering (1986), o desenvolvimento da autonomia é um processo gradual de mudanças, em que ser autónomo significa que o indivíduo se sente seguro e estável e apresenta comportamentos bem coordenados com finalidades pessoais e sociais.

Para Chickering (1969) ser autónomo implica a independência emocional, que se revê na ausência da necessidade constante de reafirmação, afeto e aprovação, e a independência instrumental, que se traduz no fortalecimento da autoestima e na habilidade de conduzir a própria vida, incluindo a capacidade de substituir um lugar ou uma situação por outro.

O mesmo acontecendo na categoria **Aprendizagem**, em que o total da amostra (100%) considera a possibilidade de “*aprender*” como especialmente importante de forma a tornarem-se autónomos e poderem exercer a sua autonomia.

No tema 4 Socialização e Gestão do Quotidiano, apenas encontrámos algumas diferenças entre os grupos em estudo quando observamos a categoria **Gestão Doméstica**, em (60%) do total da amostra e repartidos de forma homogénea entre os dois grupos, referem a importância das “*tarefas domésticas*” como tendo sido as competências que consideraram importantes no desenvolvimento da sua autonomia.

O mesmo acontecendo com a categoria Relacionamento com a Comunidade, de forma mais ou menos aleatória os grupos dispersaram-se nas respostas entre “*sim*” e “*não*”, na importância da relacionamento com a comunidade para caminharem nas aprendizagens tendo em vista a sua autonomia, embora no total da amostra essas diferenças se diluam e (50%) da amostra disseram que “*fazer amigos e amigas.....ter uma semanada, ter colónias, ir ao cinema e sair para me divertir com os meus amigos*” ou ao referirem que “*...sou bombeiro... e toco na fanfarra*” ou ainda quando disseram que “*...ir ao teatro, participares em atividades, ir à piscina, ir aos anos dos outros meninos da escola.*” e outros (50%) responderam “*não*” a esta dimensão.

Importa neste ponto da discussão dos resultados obtidos, abordar um dos três tipos de autonomia de Steinberg (1999), a Autonomia Comportamental que se prende com a capacidade de tomar decisões e de lhes dar continuidade.

Devemos referir a proposta de Hopson y Scally (1981) que subdivide a Autonomia Comportamental de Steinberg, em gestão do quotidiano; higiene, saúde e organização; tratamento da roupa; alimentação; transportes, preenchimento de impressos e análise de documentos; poupança e gestão de recursos.

Em relação às categorias **Preparação para o Futuro e Responsabilidade / Proteção**, todos os jovens consideraram estas “*dimensões*” como especialmente importantes nas aprendizagens que foram desenvolvidas enquanto se encontram (ram) institucionalizados, e cujas instituições revelam e atribuem especial importância a estas categorias quando “*impõem / exigem*” responsabilidade, respeito, horários e valores a cumprir e a respeitar.

Neste contexto entendemos a autonomia como um processo, conjunto de atividades que são desenvolvidas com o objetivo de viabilizar um resultado que se assume como a independência.

Completando Fleming (1993), a autonomia para ser um processo de desenvolvimento tem que ser uma conquista, um risco e um ganho maturativo que implica o sentido e o exercício da responsabilidade.

Também o total dos jovens da amostra, respondeu “*sim*” em relação à preparação para o futuro, dando especial importância à escola, ao ciclo de formação, ao ter que estudar, como forma de se prepararem para no futuro poderem ser autónomos.

No que respeita ao tema 5 Competências Sociomorais na categoria **Competência/Cumprimento**, 35 jovens (87.5%) do total da amostra responderam “sim” quando lhe perguntámos o que aprendeste na instituição será útil no futuro para seres autónomo, as respostas foram elucidativas ao atribuírem especial destaque, ao “*saber dizer não na hora certa.*” a saber “*fazer a higiene pessoal, a andar na rua, a ser organizados, competentes e capazes*”, como útil futuramente e os dotar de competências para exercerem a sua autonomia em pleno direito na sociedade.

Ainda dentro do mesmo tema a categoria **Valores Sociais/Morais**, obtivemos respostas muito próximas entre os dois grupos (95%) dos jovens em meio de vida e (80%), institucionalizados, afirmando a importância dos valores, direitos, liberdades e respeito pelo próximo, como forma de se respeitarem e se darem ao respeito.

O que vai ao encontro dos tipos de desenvolvimento de autonomia de Steinberg (1999) como seja da dimensão Autonomia Emocional quando se relacionam com as emoções, sentimentos pessoais e a forma como nos relacionamos com as pessoas que nos rodeiam, a forma como fazemos a gestão da individualidade na relação com os outros, a procura de soluções próprias e independentes das opiniões da família (outros), a Autonomia de Valores, quando se referem à assunção de atitudes e pensamentos mais abstratos independentes do pensamento dos pares, ligando-se diretamente à espiritualidade, convicções políticas e opções morais.

Em relação aos resultados obtidos em função do tema 6 Transição Institucional, verificámos que em relação à categoria **Capacidade Crítica**, (95%) da amostra denotou-se que através da sua resposta, os jovens revelam a capacidade de constatar não ser fácil viverem sozinhos, embora revelem que “....se os outros conseguem eu também consigo” ou “...claro que vou conseguir.....se calhar primeiro temos que bater com a cabeça, mas depois já sabemos”.

Observámos então que os jovens têm a capacidade de terem juízo crítico que lhes possibilita terem a noção das dificuldades de serem autónomos e de viverem sozinhos depois de saírem ou terem saído da instituição.

Em relação à categoria **Capacidade Social**, encontrámos diferenças entre os grupos quando (65%) do total da amostra responderam que “sim” é importante esta “dimensão” em relação a ter condições para viver sozinho(a) de forma autónoma e (35%) dos institucionalizados não deram importância a esta categoria como condição a ter em conta para viver sozinho de forma autónoma.

Esta categoria envia-nos para a dimensão das competências pessoal e social, que segundo Gonçalves (2000), é definida como um conjunto integrado de saberes a que o indivíduo terá que recorrer e mobilizar para a resolução competente de várias tarefas com que é confrontado ao longo da vida sua vida, assumindo uma consciência crítica das suas potencialidades e recursos, de forma a concretizar projetos viáveis nas várias dimensões da sua existência.

Por outro lado, Caballo (1987) refere que uma competência social é um conjunto de comportamentos do indivíduo, num espaço interpessoal, que revele sentimentos, desejos, opiniões, de acordo com uma determinada situação, respeitando os outros, e demonstrando capacidade de resolução de problemas imediatos, de forma a minimizar a ocorrência de problemas futuros.

Em relação à categoria **Proteção Institucional**, concluímos que (65%) do total da amostra dos jovens referiram esta condição como não sendo importante para viverem sozinhos de forma autónoma, embora (35%) considerarem ser importante a proteção institucional no futuro para poderem viver autonomamente.

No tema 7, importa referir a importância deste tema ao obtermos nas três categorias que o constituem (**Educação, Formação e Projeto de Vida**) do ponto de vista do total da amostra, encontrámos valores que rondam os (100%), quando os jovens questionados sobre “qual é o teu projeto de vida e o que estás a fazer atualmente para o poderes

concretizar?”, afirmaram ter a noção do que querem ser, de que a escola ou a formação profissional é de especial importância e têm perspectivas de futuro.

Os resultados obtidos nesta dimensão de análise, remete-nos para o desenvolvimento psicossocial do jovem adulto (Chickering & Reisser, 1993) através dos vetores de desenvolvimento ao nível do sentido da competência, do gerir das emoções, do desenvolver da autonomia em direção à interdependência, do desenvolvimento da identidade, das relações interpessoais, do sentido da vida e da integridade.

Kenny (1987), revela-nos que fatores associados à autonomia, como a independência económica, a residência separada e a capacidade de controlo emocional, são as mais importantes como preditores de identidade do que a ligação aos pais, embora esta seja considerada um fator significativo e positivo para o desenvolvimento da identidade.

Quanto à questão de género, Erikson (1963) refere que a identidade é precursora da intimidade, sendo esta uma tarefa a desenvolver na passagem da juventude para a idade adulta, sendo a responsabilidade social um dos aspetos do desenvolvimento psicossocial relacionado com o reconhecimento do indivíduo como ator dos seus atos e o reconhecimento pelos outros.

Ao verificarmos que na maior parte dos temas e categorias de análise no nosso estudo, as jovens de sexo feminino responderam “*sim*” e não se constatarem diferenças substanciais de percentagem em relação ao sexo masculino vem confirmar os resultados de McBride (1990), em relação a questões que se relacionaram com as categorias: capacidade de ação, capacidade de decisão, liberdade, objetivos de vida, aprendizagem, preparação para o futuro, responsabilidade, valores morais, capacidade crítica e especialmente às categorias educação, formação e projeto de vida.

Miller, 1976, Schaef, 1981 e Gilligan, cit. (por McBride, 1990), vem colocar a ênfase sobre a necessidade de desenvolver estudos relativos à mulher, na esperança de poderem contribuir para validar as diferenças entre homens e mulheres de forma a promover a “*mulher*” política e culturalmente.

Ao mesmo tempo, a mulher ao considerar a importância de construção de um projeto de vida, assente na formação, educação e alicerçado no cumprimento, valores morais e sociais e baseado numa capacidade de ação, vem contrariar a perspectiva de *inner space* de Erikson, que afirma que a mulher tem que preencher o espaço com o marido e filhos, mas confirma a perspectiva de (McBride, 1990) em que a mulher tem que olhar para fora de si para ser avaliada e aprovada.

Concluimos desta forma que as jovens do sexo feminino, revelaram uma representação da sua própria autonomia antes demais num “*investimento*” pessoal, social e profissional para a sua independência no futuro, baseando-nos em resultados que em tudo (*nas categorias anteriormente referidas*) foram próximos aos jovens do sexo masculino.

Existem no entanto algumas diferenças consideráveis ao nível das categorias: idealização, independência económica e aspiração profissional, em que os jovens do sexo masculino apresentam resultados (*percentagens*) mais elevados.

Neste sentido, confirma-se o pensamento de Heath (1980, cit. por McBride, 1990), que afirma que a mulher tem sido educada para se centrar mais nos outros do que nela própria em que as raparigas são muitas vezes, rodeadas de cuidados físicos e emocionais pelos membros da família, e quando adultas, não são encorajadas a explorar e a experimentarem as capacidades, assim como a agirem individualmente.

5. CONCLUSÕES

Aproximando-se o fim deste trabalho mas não da investigação, importa agora procurar sistematizar os seus contributos mais relevantes, refletindo sobre eles, na procura de um sentido integrador e coerente, e sugerir pistas que conduzam a novos esforços de pesquisa.

No entanto e em relação às perguntas de partida;

- Será que os jovens institucionalizados, estão preparados para assumir a sua própria autonomia?

Concluimos que os jovens da nossa amostra responderam que “*sim*”, poderão assumir a sua autonomia, porque a instituição prepara-os para serem autónomos, permitindo-lhes a aquisição de conhecimentos e aprendizagens úteis para o seu futuro, na medida que os “*encaminha e orienta*” em termos académicos, formativos e de projeto de vida.

De igual forma estes jovens responderam “*sim*”, em relação à aquisição durante o tempo de institucionalização, de capacidade de ação e decisão, de valores sociais, morais e humanos que lhes permitem poderem viver em sociedade, respeitar-se e respeitar os outros, embora tenham a capacidade crítica que lhes possibilita terem a noção das dificuldades de serem autónomos e de viverem sozinhos depois de saírem ou terem saído da instituição.

E em relação à pergunta;

- De que forma poderá uma instituição criar condições que levem jovens institucionalizados (as) a adquirir competências que lhes permitam a autonomia e a inclusão na vida ativa?

De acordo com a “*representação*” de autonomia que obtivemos através dos resultados, concluímos que as instituições têm trabalho a autonomia no sentido de permitir às crianças e jovens a aquisição de competências sociais, morais e de vida que os capacite para que no futuro possam assumir os seus compromissos e serem promotores da sua própria autonomia no decurso do projeto de vida individual.

Barth *et al.* (2009) reconheceram a importância do desenvolvimento de programas de autonomia de vida em jovens institucionalizados, de forma a facilitar a autonomização destes na sociedade, considerando que a promoção da autonomia não é certamente conseguida através de um método exato.

De acordo com, Georgiades (2005) os jovens acolhidos que nunca integraram programas de autonomia de vida dependem mais da ajuda financeira pública do que jovens que participaram em programas de autonomia.

O guia para o acolhimento residencial das crianças e jovens, “*Manual de Boas Práticas para o Acolhimento Residencial*” elaborado por Leandro *et al.* (2006) pretende dar especial importância ao conceito de projeto de vida, assente na identificação das necessidades dos jovens, começando pelas necessidades mais básicas, nomeadamente fisiológicas, partindo depois para outras necessidades mais abstratas.

De acordo com Leandro *et al.* (2006), depois de assegurada a base das necessidades, existirá a necessidade de intervenção em componentes sociais, apoio psicológico, auto-estima, (*moldar nos jovens uma personalidade equilibrada e independente*), para o desenvolvimento de comportamentos assertivos, aprendizagem de regras e de relacionamento interpessoal na promoção de uma educação positivista e empreendedora.

A promoção da autonomia em jovens institucionalizados, deve processar-se gradualmente baseando-se individualidade e na sua própria autonomia, criando oportunidades de escolhas e de tomadas de decisões, assim como no desenvolvimento de competências pessoais e sociais, promovendo-se a participação das crianças e jovens, em ocupações, atividades e contatos exteriores à instituição de acolhimento.

Leandro *et al.* (2006), o delinear o projeto de vida, partilhado e fomentado também pela criança ou jovem deve assentar em oito princípios e valores do cuidar: Dignidade;

Respeito; Autonomia; Capacidade de escolher; Privacidade e intimidade; Confidencialidade; Igualdade e Equidade e a Participação (p. 106-107).

Pelo que, a instituição deve-se ter como princípios importantes a considerar no delinear de um projeto de vida de uma criança ou jovem; respeitar a individualidade de cada residente para que se sinta na sua própria casa, inculcando-lhe a responsabilidade pelos seus próprios atos e por si próprio, de forma a trabalhar a sua autonomia e a realizar as tarefas que seja capaz de efetuar, tornando-se fundamental que os residentes possam decidir e fazer escolhas de forma a promover o seu bem-estar emocional, a sua autonomia e a sua auto - determinação.

Isto leva-nos a considerar as medidas de apoio em meio natural de vida enquanto primeira opção no sistema de promoção e proteção das crianças e jovens, como melhor garantia dos seus direitos e salvaguardando o seu superior interesse.

De entre outras, a referir a Medida de Apoio para a Autonomia de Vida (MAAV) a qual se caracteriza por “*apoio económico e acompanhamento psicopedagógico e social*”, “*visa proporcionar a autonomização*” e “*desenvolvimento das necessárias competências, capacidades e sentido de responsabilidade*” (Delgado, 2006; Lei n.º 147/99-LPCJR; DL 12/2008).

Apesar da importância na educação dos jovens do treino de competências pessoais, sociais e profissionais em especial nos jovens em risco, a sua implementação não tem sido concretizada de forma orientada e construtiva (Clavero, Salguero, Venegas & Ramírez, 2006).

Pelo que no âmbito de possíveis estudos, investigações ou porque não dando-se continuidade futuramente a esta mesma investigação, a aplicação de um programa de desenvolvimento de competências para a autonomia, com o objetivo primordial de promover a aquisição de competências pessoais, sociais e profissionais em jovens institucionalizados poderia revestir-se de especial importância para constatar diferenças, pontos de contato ou incremento nas práticas promotoras do desenvolvimento de competências nas próprias instituições de acolhimento.

Assim sendo, torna-se imperioso a implementação de programas de desenvolvimento de competências, que incluam situações associadas aos mais diversos contextos de vida dos jovens, com vista a promover uma autonomia efetiva, como são o caso das propostas de Clavero *et al.* (2006) “*Programa de Desarrollo Personal*”; Jardim e Pereira (2006) “*Programa de Competências Pessoais e Sociais*” e o *Programa Umbrella* (Del Valle & Garcia Quintanal, 2006).

Por último, devemos referir que a grande maioria da amostra do nosso estudo referiu temáticas e sentimentos muito pessoais que até ao momento não foram abordados ao longo deste trabalho de investigação, por motivos de não serem pertinentes para os objetivos a que nos propusemos dar resposta, mas que não poderíamos deixar de os referir.

Assim, os jovens de ambos os sexos da amostra e numa percentagem muito considerável referiram que:

“o internato foi tudo para mim....eu não teria sido a mesma pessoa se não tivesse passado por aquela instituição o meu muito obrigado a todas as pessoas que lá trabalham (equipa técnica, equipa auxiliar de educação e de apoio).....vou levar todas essas pessoas no meu coração para sempre.....foi lá que me tornei homem ou mulher..... o internato e as outras jovens que lá estavam na minha altura foram a família que eu nunca tive!”

Ou por outro lado, expressões como *“..... aprendi a falar com os outros, a respeitar-me a mim e aos outros e que a minha liberdade termina quando começa a do outro....”*

Ou ainda, sentimentos como *“ justiça, igualdade, ajuda, amizade, ternura, companheirismo, lealdade, amor, aprendi o que é o carinho, o respeito..”*

Uma palavra de respeito, apreço e humanismo para todos os jovens que se encontram institucionalizados sabendo que *“... há que caminhar e seguir em frente, alicerçando-se o dia-a-dia em saberes que não se anulam, mas que se querem enriquecidos com novas aprendizagens, permitindo a introdução de novos saberes, experiências, competências e sentimentos.”*

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberto, I. (2003). Como pássaros em gaiolas? Reflexões em torno da institucionalização de menores em risco, In Machado, C. e Gonçalves, R. (Coord.), Violência e Vítimas de Crimes (vol. 2). Coimbra: Quarteto, pp. 223-244.
- Alberto, I. (1999). Avaliação da Perturbação Pós-Stress Traumático (PTSD) e suas consequências psicológicas em crianças e adolescentes vítimas de maltrato. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Ariès, P. A (1986). História Social da Criança e da Família. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Ariès, P. (1987) El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. Madrid: Taurus Ediciones.
- Bardin, L. (1977). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Barth, R., Greeson, J., Zlotnik, S. & Chintapalli, L. (2009). Evidence-based practice for youth in supervised out-of-home care: a framework for development, definition, and evaluation, The Journal of Evidence Based Practice in Social Work, 6:2, pp: 147 – 175.
- Bell, N. ; Avery, A.; Jenkins, D. Feld, F. & Schoenrock, C. (1985). Family Relationships and Social Competence during late Adolescent. Journal of Younth and Adolescence, 14, 2.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Orgs.). Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development. New York: John Wiley,. p. 993-1028.
- Bronfenbrenner, U. (1996). A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Caballo, V. (1987). Teoría, Evaluación y entrenamiento de las Competências sociales. Valência: Promolibro.
- Carneiro, R. (2005). Casa Pia de Lisboa. Um Projecto de Esperança: as estratégias de acolhimento das crianças em risco – relatório final. Cascais: Principia.

- Casas, F. (1988). Las Instituciones residenciales para la atención de chicos y chicas en dificultades socio-familiares: apuntes para una discusión. *Menores*, 10, 37-50.
- Chickering, A. W. & Reisser, L. (1993). *Education and Identity*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Chickering, A. W., 1969. *Education and Identity*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Clavero, F. H., Salguero, M. I. R., Venegas, J. M. R. & Ramírez, M. I. H. (2006). *Programa de Desarrollo Personal*. Madrid: Piramide.
- Cóias, J. (2005). O Internamento de Menores como Medida Educativa Terapêutica: um Modelo de Intervenção em Meio Institucional. In D. Silva, J. Barroso, J. Cóias, & R. Bruto da Costa (Orgs.), *Congresso Os Jovens e a Justiça* (pp. 179-196). Lisboa: APPORT.
- Del Valle, J. F. & Garcia Quintanal, J. L. (2006). *Umbrella, habilidades para la vida*. Oviedo: ASACI.
- Dias, A. & Vicente, T. (1984). *A Depressão no Adolescente*. Porto: Edições Afrontamento.
- Elias, N. (2000). *Os Estabelecidos e os outsiders. Sociologia das Relações de Poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Engels, F. (1985). *A Situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Global.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Yuth and Crisis*, New York, Norton.
- Ferra, A. (1992). *Anima – Pedagogia e animação comunitária* (Ed.), Associação Comunitária de Saúde Mental.
- Ferreira, I.M. (2003). *Adaptação e Desenvolvimento Psicossocial dos Estudantes do Ensino Superior. Fatores Familiares e Sociodemográficos*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação. Universidade de Coimbra.

- Ferreira, J. (1998). Intervenção Social e Judicial no Problema Criança Maltratada – Relação e/ou Intersecção. Tese de Mestrado em Serviço Social, Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa, Lisboa.
- Ferreira, J. A., Medeiros, M. T. & Pinheiro, M. R. (1997). A teoria de Chickering e o estudante do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 31, 139- 164.
- Fleming, M. (2004). Adolescência e autonomia. O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais. Porto: Edições Afrontamento.
- Fleming, M. (1993). Adolescência e Autonomia: O Desenvolvimento Psicológico e a Relação com os Pais. Porto: Edições Afrontamento.
- Fleming, M., (1992). Autonomia Adolescente e Atitudes dos Pais, *Psicologia Vol. VIII (3)*, 301-315.
- Freud, A. (1958). Adolescence. *The Psychoanalytic Study of the Child*, Vol. XIII, 255-278.
- Gallatin, J. (1978). Adolescência e Individualidade. São Paulo, Harper and Row.
- Georgiades, S. (2005). A multi-outcome evaluation of an independent living program. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 23, pp. 417 – 439.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*. London: Harvard University Press.
- Goffman, E. (1993). *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*. Brasil, Editora Perspetiva.
- Goffman, E. (1988). *Estigma*. Brasil, Editora Perspetiva
- Goffman, E. (1974). *Manicómios, Prisões e Conventos*, Brasil, Editora Perspetiva.
- Gonçalves, F. (2000). Movimentação das expectativas dos alunos durante o decurso do seu primeiro ano na Universidade. In *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, 111-117.

- Greeley, T. A. & Tinsley, A.E.H., (1988). Autonomy and Intimacy Development in College Students: Sex Differences and Predictors, *Journal of College Student Development*. Vol 29, 512-520.

- Greenberg, M (1993). Reliability and Validity of the Inventory of Adolescent Attachment.

- Haddad, L. (1997). A ecologia do atendimento infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, São Paulo.

- Havighurst, R.,J. (1973). *Development Tasks and Education*. New York: David MCKay Company, Inc.

- Hops, H. (1983). Children's social competence and competencies: current research practice and future directions. *Behavior Therapy*, 14, 3-18.

- Hops, H., Greenwood, C. (1988). Social competence deficits. In E. Mash & L. Terdal (Ed.), *Behavior assessment of childhood disorders* (2ª edição). New York: Guilford Press.

- Katz, L., & McClellan, D. (1996). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In J. Formosinho, L. Katz, D. McClellan, & D. Lino (Eds.), *Educação pré-escolar* (1ª edição). Lisboa: Texto Editora.

- Kenny, E. M., (1987). Family Ties and Leaving Home for College: Recent Findings and Implications, *Journal of College Student Personnel*, 438-441.

- Kolberg, L., (1981). *Essays on Moral Development, Vol I- The philosophy of moral development: moral stages and the idea of justice*. New York, Harpe rand Row.

- Jardim, J. & Pereira, A. (2006). *Competências pessoais e sociais – guia prático para a mudança positiva*. Porto: Edições Asa.

- Jenkins, H. (1998). Childhood Innocence and Other Modern Miths. In Jenkins, H. (Org.). *The Children's Culture*-Nova York: New York University Press.

- Josselson, R (1980). Ego Development in Adolescent. IN J. Adelson (Ed.) *Handbook of Adolescent Psychology*. New York.

- Leandro, A.; Alvarez, D; Cordeiro, M.; Carvalho, R. e César, M. (2006). Manual de Boas Práticas, Um guia para o acolhimento residencial das crianças e jovens para dirigentes, profissionais, crianças, jovens e familiares. Lisboa, Grupo de Coordenação do Plano de Auditoria Social CID - Crianças, Idosos e Deficientes - Cidadania, Instituições e Direitos, Instituto da Segurança Social, I.P.

- Lewis, A. H., (1978). A Teacher's Reflections on Autonomy, Studies in Higher Education, Vol 3 (2), 149-160.

- Lobo, L., F. (2008). Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina.

- Mahler, M. S. (1983). As psicoses infantis e outros estudos. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Marcilio, M. L. (1998) Historia Social da Criança Abandonada. São Paulo: Hucitec.

-Martins, E. (2006). A Infância Desprotegida Portuguesa na Primeira Metade do Século XX. Infância e Juventude, 4 (6), 93-131.

- Martins, E. (2002). As Reformas Sociais e a Proteção da Criança Marginalizada (Estudo Histórico do Século XIX a Meados do Século XX). Infância e Juventude, 3,55-93.

- Martins, P. (2005). A Qualidade dos Serviços de Proteção às Crianças e Jovens – As Respostas Institucionais” In Intervenção realizada no VI Encontro Cidade Solidária: Crianças em Risco: será possível converter o risco em oportunidade? Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian. Maio de 2005.

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

- Martins, E. (1995). A Problemática socioeducativa da proteção e da reeducação dos menores inadaptados e delinquentes entre 1871-1962. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa (Tomos I e II). Lisboa: Faculdade de Ciências Humanas.

- Matos, M. G. (1997a). Comunicação e Gestão de Conflitos na Escola. Lisboa: Edições FMH.
- Matos, M. G., & C. Simões (1999). Formação Profissional e competências sociais. Revista Formar, 32, 16-26.
- Matos, M. G., Simões, C., & Carvalhosa, S. (Org.). (2000). Desenvolvimento de Competências de Vida na Prevenção do Desajustamento Social. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana/Instituto de Reinserção Social – Ministério da Justiça.
- Matos, M. G. (2001). Social Adventure. In Mental Health Europe Mental Health Promotion of Adolescents and Young People, (pp. 70-73).
- Matos, M. G. (2002). Prevenção na Comunidade. Cidade Solidária – Revista da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, 8, 38-45.
- Matos, M. G., Simões, C. (2003). La delinquenza giovanile – aspetti relativi al trattamento. In Pergolizzi, F. (Ed.), Apprendisti adulti – Interventi di prevenzione e terapia con gli adolescenti (pp. 235-252). Milão: McGraw – Hill.
- Matos, M.G. (2005). Comunicação, Gestão de Conflitos e Saúde na Escola. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- McBride, M., (1990). Autonomy and the Struggle for Female Identity: implications for counseling women, Journal of Counseling and Development, vol. 69, 22-25.
- Mishara, B.L. & Ystgaard, M. (2006). Effectiveness of a mental health promotion program to improve coping skills in young children: Zippy's Friends. Early Childhood Research Quarterly, 21, 110-123.
- Pedroso, J., & Fonseca, G. (1999). A justiça de menores entre o risco e o crime: uma passagem...para que margem. Revista Crítica de Ciências Sociais, 55, 131-165.
- Perry, W. G., (1970). Forms of Intellectual and Ethical development in the college years, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Pilotti, F. (2009). A Arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez.

- Pimentel, J. (1999). Um bebé diferente: da individualidade da interação à especificidade da intervenção. Livros SNR nº 12, 2ª edição. Lisboa: Secretariado Nacional para a reabilitação e integração das pessoas com deficiência.
- Portugal, G. (1992). Ecologia e Desenvolvimento Humano em Brofenbrenner. Aveiro. Cidine.
- Postman, N. (1999). O Desaparecimento da Infância. Rio de Janeiro. Graphia Editorial.
- Quintãs, C. R. (2009). Era uma vez a instituição onde eu cresci, Narrativas de adultos sobre experiências de instituição. Mestrado em Psicologia da Justiça, Braga, 80 Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Ramos, A. (1950). A Criança – Problema. 4º edição São Paulo: Casa do Estudante. Brasil.
- Ramos do Ó, J. (2005). Casa Pia de Lisboa (1780-1960) como Laboratório da Modernidade Educativa em Portugal. In Ana Teresa, Luís Silveira & Marcelino Marques (Org.), Casa Pia de Lisboa: Concretizar um Projeto de Esperança. Lisboa: Casa Pia.
- Rizzini, I (2008). O século perdido – Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. São Paulo: Cortez.
- Rizzini, I. (2004). A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente. Editora PUC-Rio.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva, David Rodrigues (Org.), pp. 299 – 321, São Paulo: Summus Editorial.
- Sá G. (1997a). Quando o rico se faz pobre: Misericórdias, caridade e poder no império português (1500-1800). Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses.
- Schaffer, H. (1961). Changes in developmental quotient under two conditions of maternal separation. British Journal of Social and Clinical Psychology, 4, 39-46.

- Schmitt, J., C. (1990) A História dos Marginais in Le Goff, Jacques et Alli (ORG.). A Nova História. Coimbra, Almedina.
- Soares, I. & Campos, B., (1985). Dificuldades de Relacionamento entre Jovens e Programas de Desenvolvimento Interpessoal, Cadernos de Consulta Psicológica, 1985 (1), 151-161.
- Spitz, R. (1945). Hospitalism: an inquiry into to the genesis of psychiatric conditions in early childhood. Psychoanalytic Study of the Child, 1, 153-173.
- Steinberg, L. & Silverberg, S.B. (1999). The Vicissitudes of Autonomy in Early Adolescence. Child Development.
- Straub, C. A. & Rodgers, R.F. (1987). Na Exploration of Chickering's Theory and Women's Development, Journal of College Student Personel, 216-224.
- Streubert, H. & Carpenter, D. (2002). Investigação qualitativa em Enfermagem. Loures: Lusociência.
- Sugar, M. (1968). "Normal Adolescent Mourning", Am.J Psychother. 22,258-269.
- Tavares, A. (2000). Pioneirismo Educativo e Inovação Pedagógica (1789 – 1897). "220 Anos. Casa Pia de Lisboa. Instruir, Educar e Amparar". Lisboa: Centro Cultural Casapiano.
- Thompson, E.P.A. (1987). A Formação da Classe Operária Inglesa. A Maldição de Adão. Vol.II Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In Augusto Silva e José Madureira Pinto. (Orgs.), metodologia das Ciências Sociais. Porto: Afrontamento.
- Veiga, C. G. (2004). Infância e Modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: Faria Filho, Luciano Mendes (org.). A infância e a sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica.
- Vilaverde, M. (2000). Factores de Risco e Factores Protectores em Crianças Vítimas de Maus-tratos a Viver em Instituições. Tese de Mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga.

Legislação Consultada:

- Lei de Proteção à Infância, de 27 de Maio de 1911.
- Decreto – Lei 44228 de 20 Abril de 1962 Organização Tutelar de Menores.
- Convenção Sobre os Direitos da Criança, Unicef.
- Decreto – Lei nº 314/78, de 27 de Outubro. Organização Tutelar de Menores.
- Decreto – Lei nº 147/99, de 1 de Setembro. Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo.
- Lei nº 166 /1999 de 14 de Setembro - Lei Tutelar Educativa.
- Decreto-Lei nº 12/2008 de 17 de Janeiro. Promoção dos Direitos e a Proteção das Crianças e dos Jovens.