



Instituto Superior de Serviço Social do Porto
Cooperativa de Ensino Superior de Serviço Social, C.R.L.

A importância da aprendizagem de valores no processo de desenvolvimento de crianças e jovens institucionalizados

Márcia Alexandra Soares Correia

Relatório de Estágio apresentado ao Instituto Superior de Serviço Social do Porto para Obtenção do Grau de Mestre em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social, sob orientação da Professora Doutora Idalina Machado.

ISSSP, Novembro de 2018

A importância da aprendizagem de valores no processo de desenvolvimento de crianças e jovens institucionalizados

Márcia Alexandra Soares Correia

ISSSP, Novembro de 2018

Resumo

Quando a família falha nas suas responsabilidades, colocando em perigo as suas crianças ou jovens, cabe ao Estado intervir para garantir a proteção e o bem-estar dos mesmos. Das diversas medidas de promoção e proteção de crianças e jovens em perigo, o acolhimento institucional, apesar de ser identificado como a última medida a ser aplicada, acaba por ser uma das mais comuns quando não é possível a manutenção dos menores no seu meio natural de vida. Cabe às instituições de acolhimento assegurar o desenvolvimento e a segurança das crianças e jovens que acolhem, bem como propiciar a sua autonomização. Neste sentido, *conseguirá uma instituição de acolhimento transmitir continuamente às suas crianças e jovens os valores adequados promotores de um processo de desenvolvimento integrado e da autonomização?*

Para responder a esta questão, desenvolvemos um estágio de 900 horas numa Casa de Acolhimento situada no concelho do Porto. O trabalho desenvolvido assentou no recurso permanente à observação participante, que se traduziu na participação ativa e direta nas rotinas diárias das crianças e jovens e no registo permanente das atividades realizadas em notas de campo. Foram ainda utilizadas as técnicas do inquérito (à equipa educativa e às crianças e aos jovens) e da entrevista semiestruturada (à equipa técnica) para recolha de informação relativa à temática central do estágio – a importância dos valores no processo de desenvolvimento. No plano da intervenção, o trabalho centrou-se na implementação de várias atividades lúdico-didáticas com o intuito de trabalhar com os menores institucionalizados a importância dos valores.

Através da informação recolhida, e a partir dos resultados provenientes das atividades desenvolvidas, exploramos e analisamos se a presente instituição desenvolve efetivamente um trabalho coerente e contínuo no que toca à transmissão de valores e qual a receptividade destas crianças e jovens na assimilação desses valores transmitidos.

Palavras-chave: Crianças e jovens; Institucionalização; Vinculação; Transmissão de valores; Intervenção Social.

Abstract

When the family fails to fulfill its responsibilities, endangering its children or young people, it is up to the State to intervene to ensure their protection and well-being. Of the various measures to promote and protect children and young people in danger, institutional host, despite being identified as the last measure to be applied, turns out to be one of the most common when it is not possible to keep minors in their natural life environment. It is up to the host institutions to ensure the development and safety of the children and young people they welcome, as well as promote their autonomy. In this sense, *will a host institution be able to continuously transmit to its children and young people the appropriate values that promote an integrated development process?*

To answer this question, we have developed a 900-hour internship in a Host House located in the municipality of Porto. The work was based on the permanent use of participant observation, which resulted in active and direct participation in the daily routines of children and young people and in the permanent record of activities carried out in field notes. The survey techniques (to the educational team and to the children and young people) and the semi-structured interview (to the technical team) were also used to collect information on the central theme of the internship - the importance of values in the development process. At the intervention level, the work focused on the implementation of various ludic-didactic activities in order to work with institutionalized minors the importance of values.

Through the collected information and based on the results from the activities developed during the internship, we explored the coherence and the continuity of the work carried out by the institution, analysing its effectivity in the transmission of values to the children and young people and their receptivity and assimilation of this same values.

Key words: Children and young people; Institutionalization; Binding; Transmission of values; Social Intervention.

Resumé

Lorsque la famille ne s'acquitte pas de ses responsabilités et met en danger ses enfants ou ses jeunes, il appartient à l'État d'intervenir pour assurer leur protection et leur bien-être. Parmi les diverses mesures destinées à promouvoir et à protéger les enfants et les jeunes en danger, l'accueil institutionnelle, bien qu'ayant été identifiée comme la dernière mesure à être appliquée, c'est l'une des plus courantes lorsqu'il n'est pas possible de garder les mineurs dans leur environnement naturel de vie. Il appartient aux institutions d'accueil d'assurer le développement et la sécurité des enfants et des jeunes qu'elles accueillent, ainsi que de favoriser leur autonomie. En ce sens, *será l'institution d'accueil capable de transmettre en permanence à ses enfants et à ses jeunes les valeurs appropriées qui favorisent un processus de développement intégré et l'autonomisation?*

Pour répondre à cette question, nous avons développé un stage de 900 heures dans une maison d'accueil située dans la municipalité de Porto. Le travail reposait sur l'utilisation permanente de l'observation participante, ce qui entraînait une participation active et directe aux routines quotidiennes des enfants et des jeunes et au compte rendu permanent des activités réalisées dans les notes de terrain. Les techniques d'enquête (pour l'équipe éducative et pour les enfants et les jeunes) et l'entretien semi-structuré (pour équipe technique) ont également été utilisés pour collecter des informations sur le thème central du stage - l'importance des valeurs dans le processus de développement. Au niveau des interventions, les travaux ont porté sur la mise en œuvre de différentes activités ludique-didactiques afin de travailler avec des mineurs institutionnalisés sur l'importance des valeurs.

Grâce aux informations collectées et aux résultats des activités développées, nous explorons l'effectivité, cohérence et continuité du travail de l'institution et analysons le succès de la transmission de les valeurs et l'assimilation par ces enfants et des jeunes.

Mots-clés: Enfants et jeunes; Institutionnalisation; Lien; Transmission de valeurs; Intervention social.

Agradecimentos

Habitualmente, por detrás de todas as nossas concretizações pessoais, além do nosso próprio esforço, existe um aglomerado de forças, contribuições e apoios que vêm não só daqueles com quem trabalhamos no nosso dia-a-dia como, principalmente, daqueles que nos são mais queridos e, a todas estas pessoas que presenciaram a minha trajetória académica, expresso os meus mais sinceros agradecimentos.

Agradeço aos meus pais, irmão e avó, em primeiro lugar, pelo apoio incondicional, por sempre acreditarem em mim e nunca me deixarem desistir e, mais do que ninguém, por aturarem todas as minhas “crises de ansiedade” e “ataques de nervos”. Obrigada por voarem comigo à procura dos meus sonhos e objetivos, por mais dificuldades que estes pudessem trazer.

Agradeço à minha orientadora Professora Doutora Idalina Machado por ter sido um verdadeiro pilar nesta grande fase da minha vida. Agradeço toda a sua disponibilidade, dedicação, conselhos e paciência para comigo, sem dúvida que grande parte deste meu sucesso lhe pertence. A professora é uma inspiração enquanto profissional e será sempre um exemplo para mim.

Agradeço à Casa de Acolhimento que me recebeu enquanto estagiária durante as 900 horas de estágio. De igual forma, agradeço a toda a equipa técnica pela sua disponibilidade, partilha e momentos de aprendizagem e, sobretudo, agradeço à equipa educativa (em especial, aos monitores de dia) por me fazerem ver que o amanhã será sempre melhor do que ontem e por me ajudarem a crescer enquanto profissional.

Agradeço, de forma muito especial, aos meus “miúdos”, a todas as crianças e jovens com quem trabalhei durante o período de estágio. Vocês foram quem mais me ensinou enquanto profissional. Vocês foram quem mais me fez crescer enquanto pessoa. Vocês perguntavam-me muitas vezes "gostas de estar aqui?" e eu respondia sempre "adoro". Vocês nunca entenderam, mas eu sempre adorei estar convosco porque vocês são um exemplo, são uns guerreiros. Convosco aprendi que uma criança só aprende a amar se for amada e, por isso, todos nós vos devemos amar com todos os vossos defeitos e qualidades porque é precisamente ele, o amor, que contém o mais poderoso remédio. Vocês encheram-me o coração de felicidade e fizeram de mim uma pessoa completamente realizada. Obrigada!

Por fim, e sempre em primeiro, dirijo-me àqueles que diretamente viveram esta “aventura” comigo. E quando falo em “aventura” falo nos cinco anos de faculdade que, com a defesa deste relatório, dão-se como terminados. Por isso ...

À amiga do coração, que me acompanha desde a infância, um eterno obrigada por nunca me deixares em momento algum.

À amiga que, desde o básico, me conquistou (e continua a conquistar) com a sua harmonia, calma e positividade, um obrigada não chega pela tua amizade e constante dedicação.

Às duas amigas (e que amigas!), que trago desde o secundário, também vos agradeço por toda a paciência (e que paciência!) que tiveram e continuam a ter comigo. Obrigada por aturarem todos os meus exageros e dramas sem nunca desistirem de mim.

Às quatro amigas da minha licenciatura, um simples “Obrigada” não chega. Passamos por tempos difíceis, seria impossível não referir as poucas horas de sono, a correria de todos os dias, as discórdias e ansiedade que combatemos para nos tentarmos superar. Todos estes anos serão lembrados por mim com o maior orgulho e com o maior carinho, porque vocês são parte de mim, e já sabem “Sem Márci não há estrondo!”

À amiga que encontrei nesta última etapa, no mestrado, a assistente social mais exemplar e também a que mais me ensinou. Obrigada pelo exemplo e pela amizade que construímos.

Falar de todos vocês é como falar da minha própria família, por vezes faltam-me palavras além das óbvias para agradecer todo o companheirismo, amizade, lealdade, e solidariedade que existiu e existe entre nós.

Agradeço também a todos aqueles que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha vida académica e agradeço à vida boémia por me mostrar o quão péssimo é acordar no dia a seguir e ter que fazer o presente relatório com dores de cabeça. Obrigada e lembrem-se: “Não há dinheiro que pague isto!”.

Sonhar pode parecer uma utopia, mas certamente todos conhecem a célebre frase de que “o sonho comanda a vida” e não poderia estar mais de acordo. É a ousadia de sonhar que nos poderá concretizar e, este relatório de estágio é, sem dúvida, a prova de que todos os sonhos se realizam com muito empenho e dedicação.

Índice

Resumo.....	iii
Abstract	iv
Resumé.....	v
Agradecimentos.....	vi
Índice.....	viii
Índice de tabelas	x
Índice de gráficos	xi
Índice de figuras	xii
Índice de quadros	xiii
Índice de anexos.....	xiv
Lista de abreviaturas.....	xv
Introdução.....	1
I. Diagnóstico social.....	4
1. A importância da socialização no desenvolvimento das crianças e jovens.....	4
1.1. <i>Processos de socialização: socialização primária e socialização secundária</i>	4
1.2. <i>O papel da família no processo da socialização</i>	7
2. A Institucionalização.....	9
2.1. <i>Definição de risco e perigo</i>	9
2.2. <i>Dimensão da institucionalização</i>	12
2.3. <i>Processo de institucionalização</i>	14
2.4. <i>O que podemos esperar dos Lares de Infância e Juventude?</i>	17
2.5. <i>Impacto da institucionalização nas crianças e jovens</i>	19
3. A importância da aprendizagem de valores	21
3.1. <i>O que podemos entender por valores?</i>	22
3.2. <i>Valores vs Atitudes</i>	25
3.3. <i>Os efeitos da institucionalização na interiorização dos valores e, conseqüentemente, na produção do habitus</i>	26
II. Metodologia de investigação e intervenção.....	30
1. A integração no contexto de estágio: procedimentos de recolha e análise da informação ..	30
1.1. <i>A observação participante</i>	30
1.2. <i>A entrevista semiestruturada e o inquérito</i>	32
1.3. <i>Reflexões acerca do processo de recolha de dados</i>	34
2. A metodologia de intervenção.....	35
3. Os pressupostos éticos.....	37
III. O Lar de Infância e Juventude.....	39
1. Espaços Institucionais	40
2. Caracterização das equipas de profissionais	42
3. Caracterização das crianças e jovens	46
4. Relações com outras instituições – o trabalho em parceria.....	48
5. Relação entre os profissionais e as crianças e jovens institucionalizadas.....	49
5.1. <i>A visão dos profissionais</i>	51
5.2. <i>A visão das crianças e jovens</i>	57
6. Sobre os valores – dos discursos às práticas	61
6.1. <i>Da (in)existência de regras, hábitos e rotinas</i>	61
6.2. <i>A importância da transmissão de valores: a visão dos profissionais</i>	64
6.3. <i>Existe, portanto, coerência entre aquilo que os profissionais defendem e aquilo que estes praticam?</i>	72
6.4. <i>O que entendem as crianças e jovens por valores?</i>	73

7. Análise SWOT	76
IV. Projeto de intervenção.....	79
1. Espírito em Grupo	80
1.1. Atividades alusivas ao respeito, empatia, reconhecimento, compreensão, aceitação e tolerância	82
1.1.1. Estarei eu a ser devidamente correto para com o outro? – troca de palavras.....	82
1.1.2. Como é que ele é?	84
1.1.3. Os “rótulos”.....	86
1.1.4. Diz NÃO ao bullying	89
1.1.5. Palavras Mágicas.....	91
1.1.6. A Árvore dos sonhos.....	93
1.1.7. As chaves que abrem corações.....	95
1.2. Atividades alusivas ao trabalho em equipa, cooperação, confiança, companheirismo e comunicação.....	97
1.2.1 Dessert time.....	97
1.2.2. Comunicação em grupo	99
1.2.3. Jogos de cooperação	101
2. Autonomia e independência	104
2.1. Alimentação.....	105
2.1.1. Boas maneiras às refeições	105
2.1.2. Higiene pessoal antes e após as refeições	106
2.1.3. Confeção de refeições	107
2.2. Tarefas domésticas	108
2.3. Inserção na vida ativa	109
V. Avaliação da intervenção	114
1. A importância das atividades lúdicas desenvolvidas no período de estágio	114
2. Aspetos positivos, negativos e limitações do estágio.....	117
3. O papel do interventor social em contexto de crianças e jovens em risco	120
Conclusão	123
Bibliografia.....	127
Anexos.....	132

Índice de tabelas

Tabela 1. <i>Características duma família disfuncional</i> Fonte: Associação Baptista do Norte, 1998, p. 54.....	8
Tabela 2. <i>Processos fundamentais associados à institucionalização</i>	17
Tabela 3. <i>Direitos das crianças e jovens institucionalizadas.</i>	18
Tabela 4. <i>Estádios de desenvolvimento segundo Piaget</i>	27
Tabela 5. <i>Objetivos específicos da Instituição de Acolhimento “A Luz”</i>	39
Tabela 6. <i>Caracterização dos profissionais da equipa técnica da instituição de acolhimento “A Luz”</i>	42
Tabela 7. <i>Características sociodemográficas da equipa educativa da instituição de acolhimento “A Luz”</i>	43
Tabela 8. <i>Caracterização das crianças e dos jovens da instituição de acolhimento “A Luz”</i>	47
Tabela 9. <i>Motivos de Institucionalização das crianças e dos jovens da instituição de acolhimento “A Luz”</i>	48
Tabela 10. <i>Respostas da equipa educativa acerca da relação entre esta e as crianças e jovens</i>	54
Tabela 11. <i>Opinião dos elementos da equipa educativa no que concerne à temática dos valores</i>	68
Tabela 12. <i>Opinião das crianças e jovens acerca dos seus comportamentos para com os seus pares (nº absoluto)</i>	75

Índice de gráficos

Gráfico 1. <i>Evolução do número de crianças e jovens abrangidos integrados na medida de acolhimento em Portugal, entre 2006 e 2016</i>	12
Gráfico 2. <i>Opinião das crianças e jovens acerca do apoio que recebem dos profissionais...</i>	60
Gráfico 3. <i>Grau de importância atribuído aos valores – o mais importante.....</i>	74
Gráfico 4. <i>Grau de importância atribuído aos valores – o menos importante</i>	74

Índice de figuras

Figura 1. <i>Funcionamento do sistema de acolhimento nacional</i> Fonte: Alves, 2007, p.80. ...	15
Figura 2. <i>Modelo Ecológico de Avaliação e Intervenção nas Situações de Risco e de Perigo</i>	16
Figura 3. <i>Atividade “Como é que ele é? – qualidades”</i>	85
Figura 4. <i>Atividade “Diz NÃO ao bullying”</i>	90
Figura 5. <i>Cartaz alusivo à temática “Diz NÃO ao bullying” feito pelas crianças e jovens...</i>	91
Figura 6. <i>A árvore dos sonhos</i>	93
Figura 7. <i>Exposição da atividade “A árvore dos sonhos” numa das paredes da instituição de acolhimento</i>	94
Figura 8. <i>Cartaz sobre “As chaves que abrem corações” feito pelas crianças e jovens</i>	96
Figura 9. <i>Atividade “Disser Time”</i>	99
Figura 10. <i>Atividade “Vamos dar as mãos?”</i>	102
Figura 11. <i>Atividade “Ilhas desertas em ordem alfabética”</i>	103

Índice de quadros

Quadro 1. <i>Análise SWOT da instituição de acolhimento</i>	77
--	----

Índice de anexos

Anexo 1. <i>Declaração do consentimento informado, livre e esclarecido fornecido à equipa técnica</i>	133
Anexo 2. <i>Declaração do consentimento informado, livre e esclarecido fornecido à equipa educativa</i>	134
Anexo 3. <i>Guião de entrevista realizada à equipa técnica</i>	135
Anexo 4. <i>Inquérito realizado à equipa educativa</i>	137
Anexo 5. <i>Inquérito realizado às crianças e jovens institucionalizadas</i>	145
Anexo 6. <i>Planificação das atividades desenvolvidas</i>	149
Anexo 7. <i>Fotos da atividade “Como é que ele é? – qualidades”</i>	163
Anexo 8. <i>Fotos da atividade “Como é que ele é? – aptidões”</i>	164
Anexo 9. <i>Foto da atividade “Os rótulos”</i>	165
Anexo 10. <i>Foto da atividade “Palavras mágicas”</i>	166
Anexo 11. <i>Fotos da atividade “A árvore dos sonhos”</i>	167
Anexo 12. <i>Fotos das atividades “Dissert time”</i>	169
Anexo 13. <i>Fotos da atividade “Será que confio nos meus pares?”</i>	170
Anexo 14. <i>Foto da atividade “Higiene pessoal antes e após as refeições”</i>	171
Anexo 15. <i>Fotos da atividade “Tarefas domésticas”</i>	172
Anexo 16. <i>Fotos da atividade “Dias festivos para comemorar”</i>	173
Anexo 17. <i>Cartaz alusivo aos “Diretos da criança”</i>	175

Lista de abreviaturas

LPCJP: Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo

LIJ: Lar de Infância e Juventude

PSEI: Plano Socioeducativo Individual

CPCJ: Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

ABN: Associação Baptista do Norte

Introdução

De acordo com Sousa (2013), compete à família assegurar as necessidades indispensáveis ao desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social da criança, garantindo, sobretudo, a prestação de cuidados básicos, de proteção e de afeto, uma vez que é junto da família que a criança se desenvolve. Porém, quando esta falha e coloca a criança em perigo, o Estado necessita de intervir assumindo a responsabilidade de salvaguardar a proteção e o bem-estar das crianças (Sousa, 2013).

Neste sentido, a institucionalização surge como uma forma de proteção às crianças e jovens que se encontram em situação de risco/perigo e que necessitam de um ambiente normalizador e que garanta a sua proteção. Das medidas de acolhimento, o acolhimento institucional é identificado como a última medida de promoção e proteção a ser aplicada na criança e no jovem, sendo privilegiadas outras formas de intervenção que passam pela manutenção no meio natural de vida ou, caso esse não seja possível, o apoio junto de outro familiar, a adoção e o acolhimento familiar. Porém, ao contrário daquilo que acontece noutros países europeus, como é o caso de França, Itália, Espanha e Inglaterra, onde se investe na medida de acolhimento familiar ressalvando que *“os interesses das crianças e jovens devem ser providos por uma família e não por uma instituição”* (Costa & Ferreira, 2009, p.113), em Portugal, embora o acolhimento familiar seja uma das possibilidades, tem sido pouco executável e, por isso, quando não é possível a manutenção na família a institucionalização tem sido a solução. Não sendo possível viabilizar a medida de acolhimento familiar, e outras do mesmo género, uma parte considerável das crianças e jovens sinalizados em situação de perigo são encaminhados para instituições de acolhimento que, embora se constituam enquanto medida provisória, tornam-se frequentemente em medida permanente, mantendo o jovem em situação de acolhimento até à sua maioridade ou até aos 21 anos de idade.

Todavia, apesar de existirem sempre efeitos menos positivos, o acolhimento institucional tem como objetivo primordial substituir os contextos familiares desorganizados e precários, garantindo a estabilidade e segurança da criança/jovens a partir de regras, hábitos e rotinas e de relações de proximidade afetiva (Alberto, 2003). Consequentemente, e de modo a garantir o cumprimento da sua missão, o acolhimento institucional deve ter em consideração aspetos como a qualidade do serviço concedido pelos cuidadores institucionais, a qualidade das infraestruturas (por exemplo: o tamanho da instituição), bem como o trabalho com a família de origem, reestruturando, nesse sentido, os laços afetivos e outras condições para se possa criar oportunidades para uma futura reintegração familiar (Martins, 2010).

Em torno desta problemática - a institucionalização de crianças e jovens – surge a questão da eficiência (ou ineficiência) da transmissão e assimilação de valores que garantam o desenvolvimento pleno e integrado dos menores. Assim, o presente relatório tem como objetivo não só procurar compreender se a instituição onde decorreu o estágio transmite efetivamente os devidos valores às crianças e jovens e, se tal acontece, de que modo o faz, assim como procura descrever o trabalho desenvolvido ao longo das 900 horas de estágio.

Neste sentido, importa salientar que o estágio realizado na instituição de acolhimento “A Luz” representou, para a estagiária, uma oportunidade de aprendizagem e de desenvolvimento de competências profissionais a partir do contacto direto com circunstâncias e ambientes de trabalho. Ora, para a formação em Intervenção Social na infância e juventude, o estágio é, portanto, uma etapa reflexiva que nos permite desenvolver um profissionalismo ajustado aos diferentes contextos de crianças e jovens em risco de exclusão social, analisando e compreendendo a realidade social através do confronto das conceções extraídas dessa realidade social com os saberes teorizados.

Para a prossecução do estágio, foi estabelecido como objetivo principal, junto dos menores, trabalhar a aprendizagem de valores e, como objetivos específicos: envolvimento regular nas rotinas diárias das crianças e jovens institucionalizadas na instituição de acolhimento “A Luz” e dos respetivos profissionais; verificar se a instituição assume um papel de família tendo em vista as relações de vinculação e de proximidade afetiva; averiguar os modelos de funcionamento da instituição atendendo à transmissão de valores; analisar se a assimilação dos valores por parte das crianças e jovens é notória e desenvolver atividades com esse fim.

Estruturalmente o nosso relatório de estágio encontra-se organizado a dois níveis - teórico e empírico – sendo composto por seis capítulos articulados entre si.

Em conformidade, o enquadramento teórico, exposto no primeiro capítulo, está dividido em três partes. A primeira parte diz respeito à importância da socialização no desenvolvimento das crianças e jovens, dando especial atenção não só aos processos de socialização primária e secundária, como também ao papel da família no processo da socialização. A segunda parte refere-se à institucionalização propriamente dita, abrangendo vários conteúdos, tais como a definição do risco e perigo, o processo de institucionalização, aquilo que podemos esperar dos lares de infância e juventude bem como o impacto que estes têm nas crianças e jovens institucionalizadas. É, portanto, uma síntese das situações de risco e perigo que levam uma criança/jovem a ser institucionalizada, o processo de institucionalização propriamente dito, realçando a medida da colocação da criança/jovem em

instituição de acolhimento, tema sobre o qual incide o trabalho de investigação-ação e os efeitos que esta deixa na respetiva criança/jovem. A terceira parte corresponde ao tema central do presente trabalho, isto é, à importância da aprendizagem de valores realçando, justamente, aquilo que podemos entender por valores, a distinção entre estes e as atitudes e, por fim as consequências/efeitos da institucionalização na interiorização dos valores na produção do *habitus*.

No segundo capítulo, que faz referência à metodologia, são apresentados os objetivos do presente estudo, os principais métodos e procedimentos utilizados para a recolha de dados, destacando, sobretudo, a observação participante, as entrevistas e inquéritos feitos à equipa técnica e equipa educativa e às respetivas crianças e jovens institucionalizadas, bem como as atividades realizadas com a população-alvo, terminando com as reflexões acerca do processo de recolha de dados.

O terceiro capítulo diz respeito à análise da instituição de acolhimento, contexto no qual foi desenvolvido o trabalho. Neste capítulo damos destaque a temas como a descrição dos espaços institucionais, a caracterização da equipa dos profissionais, a caracterização das crianças e jovens, o trabalho em parceria com outras instituições, a relação entre os profissionais e as crianças e jovens institucionalizadas, a questão da transmissão dos valores, isto é, a coerência (ou a inexistência dela) entre os discursos e as práticas e, por fim a análise SWOT da instituição de acolhimento.

Quanto ao quarto capítulo, este aborda o «projeto de intervenção» levado a cabo durante os meses de estágio, realçando a análise e descrição das atividades efetivamente realizadas, juntamente com uma reflexão acerca das relações entre estas atividades e os conhecimentos e as competências adquiridos na formação académica.

Para uma melhor compreensão do «projeto de intervenção», o quinto capítulo apresenta a «avaliação da intervenção». Aqui fazemos uma avaliação global das atividades realizadas durante o estágio, enfatizando a importância e impacto das mesmas nas crianças e jovens, bem como realizamos um balanço da nossa experiência enquanto estagiária, privilegiando as mais-valias, os constrangimentos e as dificuldades ocorridas ao longo do estágio, refletindo sobre o papel do interventor social neste tipo de contexto.

Por fim, terminamos o relatório com considerações finais, onde efetuamos uma reflexão crítica dos resultados, bem como deixamos algumas pistas de trabalho para o futuro.

I. Diagnóstico social

1. A importância da socialização no desenvolvimento das crianças e jovens

Desde o nascimento, e ao longo de toda a sua vida, o ser humano vai progressivamente construindo a sua personalidade social, à medida que se incorpora nos diversos grupos sociais. Esse processo de incorporação é denominado de *socialização* (Freitas, 1968). Por socialização entende-se o “*processo através do qual as crianças, ou outros novos membros da sociedade, aprendem o modo de vida da sociedade em que vivem.*” (Giddens, 2004, p.26).

Tal processo de socialização, no seu aspeto objetivo, está condicionado às forças da cultura vigente, forças essas que estão determinadas pelos padrões da conduta social e que definem a proporção dos valores e os significados que representam as várias experiências do indivíduo. Todavia, no seu aspeto subjetivo, o processo de socialização sujeita-se à resposta do ser humano relativamente às inúmeras exigências e influências da sociedade. (Freitas, 1968) De acordo com Berger & Luckman (1999) a socialização é essencial para a construção das sociedades em diversos contextos do mundo, sendo a sua definição conhecida como ato ou resultado de socializar e como coletividade. Para os autores, o ser humano isolado não consegue torna-se homem, entendido enquanto ser da sociedade, desde logo porque o processo de socialização só se inicia quando os membros de uma comunidade interagem entre si, criando, conseqüentemente, determinados costumes, hábitos e regras. Ao crescer dentro de um determinado espaço social, o indivíduo é influenciado pelos modos de pensar, sentir e agir desse mesmo espaço. É através do processo de socialização que o indivíduo apreende os aspetos essenciais para a vida, tornando-se num ser que pensa e que atua, uma vez que assimila a cultura, as normas, os valores, as condutas e os padrões de comportamento do grupo social no qual está inserido. É através desta aprendizagem, interiorização e construção que o indivíduo se torna membro de uma dada sociedade, se torna num ser social.

Por ser um processo central, a socialização ocorre para todos os indivíduos e faz-se sentir durante toda a vida, desde o nascimento e até à morte.

1.1. Processos de socialização: socialização primária e socialização secundária

A socialização primária é considerada, por muitos estudiosos, como a primeira e a mais importante do ciclo de vida do ser humano. Ocorrendo durante toda a infância, esta

socialização implica que a criança, aos poucos e poucos e através da identificação afetiva com os seus outros significativos, interiorize e aprenda as práticas e comportamentos sociais.

Os agentes socializadores, ou seja, aqueles que estão encarregados da socialização entre o mundo e a criança, são os indivíduos com quem a criança tem mais contacto e proximidade, como a família e os vizinhos. São estes que têm um importante papel na mediação entre o mundo e a criança. Nesta fase, as relações que as crianças estabelecem com os outros são carregadas de forte afetividade, pelo que aquelas estão mais recetivas às aprendizagens. É precisamente porque a partir dela se constrói o primeiro mundo, que a socialização primária tem um significado fundamental e deixa marcas muito profundas durante a vida toda do indivíduo.

Segundo Mead (2010), a socialização desenvolve-se ao mesmo tempo que a individualização, pois quanto mais o indivíduo consegue ser ele próprio, mais rapidamente se integra no grupo. Assim, para sustentar a sua teoria, Mead desenvolve uma análise de socialização como construção progressiva da comunicação do *eu*, e divide-a em três etapas, sendo que a primeira etapa é a mais importante no que concerne à socialização primária. Portanto, a primeira etapa da socialização diz respeito ao “jogo livre”/brincadeira, em que a criança experimenta/imita os diferentes papéis daqueles que lhes são próximos e de quem depende e aos quais Mead dá a designação de “outros significativos”. Nesta etapa a criança não imita passivamente a mãe ou o pai mas, através de gestos, recria com as bonecas o papel de mãe, com os carros o papel do pai, com a sopa o papel da avó, etc. É também comum a criança inventar outra pessoa com a qual brinca, assumindo atitudes, trocando papéis, mudando gestos e até mudando a sua voz. Estes “amigos imaginários” servem para organizar as reações que elas provocam nelas próprias e nos outros, ou seja, estas personalidades controlam o desenvolvimento da própria personalidade das crianças. Nesta fase as crianças não são ainda capazes de criar ou usar símbolos e são carentes do *self*¹, pois interagem com os outros sem entender propriamente os propósitos ou as intenções subjacentes às ações.

Consequentemente, a segunda etapa da socialização, segundo Mead, é a passagem do “jogo livre” (brincadeira) para o “jogo com regras”. É uma aprendizagem longa e progressiva e pressupõe que se aceda a uma nova compreensão do outro. Todavia, este “outro” já não é um outro singular, nem um outro que lhe é próximo. É, sim um “outro” que pertence ao mesmo grupo social, grupo esse denominado, por Mead, de “*outro generalizado*”. Por fim, a terceira e última etapa da socialização consiste no reconhecimento da criança como membro

¹ *Self*, na terminologia de Mead, significa *identidade social*.

dessa comunidade resultante da sua progressiva identificação com o “*outro generalizado*”. Tal reconhecimento do *eu* implica que a criança não seja apenas um membro passivo do grupo mas que desempenhe nele um papel útil e reconhecido. Verifica-se, portanto, um desdobramento do *eu*, isto é, um *eu* identificado pelo outro e reconhecido por ele como “membro da equipa” e um *eu* que desempenha um papel ativo e específico da equipa. E é da união entre as duas facetas do *eu* que depende a consolidação da identidade social e, conseqüentemente, o sucesso do processo de socialização. O autor considera mesmo que só quando o indivíduo adota as atitudes do grupo social organizado a que pertence é que o mesmo desenvolve um *self* completo.

Portanto, é através da comunicação e da linguagem que se torna possível realizar todo este processo que se conclui apenas quando o sujeito interioriza a ideia do “outro generalizado”.

Esta primeira aprendizagem constitui a base da socialização secundária que consiste na interiorização de “submundos” institucionais que constituem, frequentemente, realidades parciais opostas ao “mundo básico”, apresentado durante a socialização primária (Berger & Luckmann, 1999). Assim, a socialização secundária corresponde ao processo que implica o contacto com novas e diferentes realidades sociais, ou seja, esta socialização começa quando o indivíduo deixa de receber informações de forma indiscutível/inquestionável e percebe que não existe uma só sociedade, mas sim várias outras com as quais contactará até ao fim da sua vida. Trata-se de um processo constante, uma vez que o mundo social está sempre em transformação.

Para que socialização secundária seja eficaz é preciso que o indivíduo tenha tido, antes de tudo, uma socialização primária regular. Isto porque, quando a socialização primária falha, posteriormente ocorrem complicações no processo secundário da socialização, resultando em marcas intensas e profundas (Berger & Luckmann, 1999).

Ao contrário da socialização primária, momento em que o conhecimento é transmitido de forma “natural” ou automática, na socialização secundária é encarado de modo mais “artificial”, fazendo com que a realidade seja mais difícil de se estabelecer.

No processo primário de socialização, a influência mais significativa é a família e no processo secundário de socialização a maior influência é a escola e o grupo de amigos.

Em conclusão, podemos afirmar que a socialização é um fenómeno indispensável e eterno na vida de cada indivíduo e que tanto a socialização primária, como a secundária, são importantes para o desenvolvimento do ser humano, pois este necessita do contacto e da convivência contínua com os outros indivíduos para se tornar e manter um ser social.

1.2. O papel da família no processo da socialização

A vinculação é uma necessidade tão natural no ser humano como a sua necessidade fisiológica, isto porque o ser humano tem uma necessidade intrínseca de se apegar a algo ou a alguém como se fosse uma necessidade de sobrevivência. Por isso, a criança fundamenta o seu conceito de coerência e a sua resiliência na maneira como é amada, sentindo-se valorizada ao lado das pessoas que cuidam de si, com quem ela convive diariamente e com quem aprende (Gomes, 2005).

Uma das particularidades de qualquer sociedade é a dependência das crianças relativamente aos adultos. A quem compete cuidar e como é que se cuida é, no entanto, diferenciado de sociedade para sociedade e, até, entre classes sociais dentro de uma mesma sociedade. Quando uma criança vive num ambiente bem estruturado, onde existem relações saudáveis, de proteção e de conforto, consegue desenvolver um sentimento de bem-estar, de segurança e de confiança. Pelo contrário, sentimentos de insegurança, angústia e ansiedade são muito habituais nas crianças que crescem num ambiente irregular e disfuncional, prejudicando o seu desenvolvimento e as suas relações com os outros. Muitas são as consequências, de ordem social, emocional, física e intelectual, para a criança privada de afeto.

Neste sentido, o papel da família na vida das crianças e jovens “*implica um envolvimento pessoal, o dar conteúdo ao projeto educativo, desempenhando diferentes tarefas que proporcionam um ambiente familiar estimulante e seguro, promotor de um desenvolvimento harmonioso*” (Gomes, 2010, p.56) e é muito importante para o desenvolvimento social, cultural, emocional e psicológico da criança. A família tem, por isso, responsabilidades em três domínios principais: 1) nas funções *biológicas*, já que fornece os cuidados essenciais para que as crianças se desenvolvam adequadamente; 2) nas *funções psicológicas*, pois proporciona o afeto como condição necessária para a sobrevivência emocional da criança, devendo protegê-la de todos os medos e ansiedades, durante o seu desenvolvimento, e 3) nas *funções sociais*, já que se responsabiliza pela transmissão da cultura, às crianças, preparando-as para a sua cidadania (Osório, 1996). A família tem, assim, o dever de promover as condições necessárias para que a criança se torne membro da sociedade e estabeleça as bases da sua personalidade, transmitindo, deste modo, todos os padrões de conduta, crenças, valores e códigos linguísticos (Gomes, 1994), ou seja, enquanto agente primário de socialização, a família é muito importante pelo facto de serem os membros desta os primeiros e mais importantes com quem as crianças interagem.

Assim, a família e, especialmente, os pais, desempenham um papel extremamente relevante na modulação da vida dos seus filhos. A história de vida dos pais, as suas competências e personalidades, bem como a própria cultura e a comunidade onde se inserem são fatores que se influenciam mutuamente e que condicionam o modo como se exerce influência sobre as crianças (Abreu-Lima, 2005). A família é, portanto, uma instituição imprescindível para o desenvolvimento integral das crianças e jovens. Quando a família, que representa parte fundamental da socialização, não possui as condições necessárias para assegurar um desenvolvimento biopsicossocial equilibrado e harmonioso, existe uma privação de crescimento e desenvolvimento que dificultará a integração da criança na comunidade. Segundo Saraceno (1992) são várias as circunstâncias, como a ausência de serviços de bem-estar, a pouca disciplina inculcada, a carência de cuidados básicos de higiene pessoal, a fraca cultura, a falta de horários para refeições, o absentismo escolar, etc., provenientes do estilo de vida familiar que, muitas vezes, prejudicam o agregado familiar mas principalmente as crianças e jovens. Nestes casos, pode acontecer o afastamento forçado dos pais relativamente aos filhos ou a adoção de “medidas de proteção para a família, procurando manter a criança no seu seio familiar, reforçando competências parentais através da identificação de fatores de risco e de fatores protetores” (Gomes, 2010, p. 59).

1. O amor é condicionado
2. Existem bodes expiatórios
3. Existe abuso entre os membros
4. Existe competição e fazem-se comparações entre membros
5. Nega a existência de problemas
6. Existem vícios e comportamentos compulsivos
7. Não é permitido falhar
8. Não é permitido brincar
9. Não existe comunicação nem diálogo
10. Comunica mensagens com duplo sentido
11. Não se encoraja a autonomia nem a independência
12. Não há privacidade nem fronteiras ou limites
13. Os membros têm alcunhas
14. Os problemas não resolvidos são passados de geração em geração

Tabela 1. Características duma família disfuncional

Fonte: Associação Baptista do Norte, 1998, p. 54

As famílias podem, assim, assumir-se como disfuncionais, ou seja, famílias onde as relações entre os seus membros não são equilibradas e estáveis e onde os padrões de comunicação alterados conduzem a problemas crónicos. Neste tipo de famílias não existe

troca de afeto ou carinho, não existe diálogo, nem comunicação, mas, pelo contrário, existe violência, separações e abusos (ver tabela 1) (ABN, 1998).

“Tive um professor que costumava dizer que (...) quem está doente é a própria família, como um todo. O que está doente é a relação familiar. Quem é difícil, não é este ou aquele membro em particular. O que é difícil é o próprio sistema familiar que funciona mal e que é gerador de patologias várias. Ou, o que é difícil é o mundo em que a criança vive, ao qual tenta desesperadamente adaptar-se” (ABN, 1998, p. 53).

Quando a institucionalização surge como medida, é comum que se desenvolva a dissociação familiar provocando, na maior parte dos casos, dificuldade em acompanhar a socialização da criança, criando distâncias afetivas e sinais de autonomia precoce com impactos, por vezes, negativos, em idades posteriores. Em muitos casos, a ausência de laços afetivos significativos, que perturbam o desenvolvimento, é uma realidade presente nas crianças e jovens institucionalizados. Tais ausências de laços afetivos significativos criam sentimentos de insegurança que dificultam sobretudo, durante o processo de institucionalização, a confiança das crianças nas pessoas.

Porém, embora a socialização seja um processo em que o indivíduo interioriza e aprende o sistema de normas, valores e comportamentos de uma cultura, sendo a família o principal agente dessa socialização, surge a questão: *e quando o contexto familiar é substituído pelo contexto de institucionalização?*

2. A Institucionalização

2.1. Definição de risco e perigo

O risco, apesar de se referir apenas à probabilidade de uma situação que possa vir a acontecer, diz respeito a um conjunto de fatores (familiares, sociais, ambientais, entre outros) que vão contra aos direitos da criança ou jovem (Oliveira, 2013), daí que tais riscos devem ser trabalhados imediatamente para que não se convertam em perigo. Assim, o desenvolvimento das crianças ou jovens, cujas famílias estão em risco psicossocial, isto é, detêm de baixos rendimentos, baixos níveis de escolaridade e se encontram em situações de desemprego, tende a ficar mais vulnerável (Macedo, Nunes, Costa, Nunes, & Lemos, 2013).

“O risco pode apresentar-se em diversos graus e pode surgir com variadas manifestações, o que expõe o seu carácter multifatorial, visto que se trata de situações que se afastam das condições mínimas favoráveis ao desenvolvimento adequado, adaptativo e global

das crianças” (Oliveira, 2013). Assim, as situações de risco podem assumir dimensões de grande gravidade, sucedendo-se tanto num período de dias, como de meses ou de anos, fazendo com que haja uma imposição de medidas de prevenção e intervenção.

Já o perigo diz respeito à confirmação da existência do risco, ou seja, *“enquanto o risco se apresenta como uma probabilidade de certa situação acontecer, o perigo confirma a existência dessa situação, ocorrendo contra a vontade da criança ou do jovem, sem que estes sejam capazes de a impedir”* (Silva, 2016). Neste sentido, o perigo define-se pela ameaça efetiva à vida, integridade física ou psíquica ou à liberdade.

Segundo Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, na redação conferida pela Lei n.º 142/2015, de 8 de setembro, *“uma criança ou jovem está em perigo quando se encontra em alguma das seguintes situações:*

- a) Está abandonada ou vive entregue a si própria;*
- b) Sofre maus tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais;*
- c) Não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal;*
- d) Está aos cuidados de terceiros, durante período de tempo em que se observou o estabelecimento com estes de forte relação de vinculação e em simultâneo com o não exercício pelos pais das suas funções parentais;*
- e) É obrigada a atividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento;*
- f) Está sujeita, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional;*
- g) Assume comportamentos ou se entrega a atividades ou consumos que afetem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação.”*

Assim sendo, embora o melhor local para o desenvolvimento e crescimento de uma criança ou jovem seja o seio familiar, principalmente junto aos pais, nem sempre isso acontece. Não é legítimo permitir que uma criança permaneça no seio familiar quando os pais põem em perigo a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento, ou quando esse perigo resulta da ação ou omissão de terceiros (Lei 47/99, de 1 de Setembro). Quando isto acontece, é obrigação do Estado intervir, através das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens e dos Tribunais, de modo a certificar a proteção das crianças e jovens, provocando a eliminação do risco e do perigo e proporcionando os devidos cuidados.

Conforme o artigo 34.º da Lei n.º 174/99, de 1 de setembro, na redação conferida pela Lei n.º 142/2015, de 8 de setembro, a finalidade das “*medidas de promoção dos direitos e de proteção das crianças e dos jovens em perigo, adiante designadas por medidas de promoção e proteção, visam: a) afastar o perigo em que estes se encontram; b) proporcionar-lhes as condições que permitam proteger e promover a sua segurança, saúde, formação, educação, bem-estar e desenvolvimento integral; c) garantir a recuperação física e psicológica das crianças e jovens vítimas de qualquer forma de exploração ou abuso.*” As medidas possíveis são variadas: *a) Apoio junto dos pais; b) Apoio junto de outro familiar; c) Confiança a pessoa idónea; d) Apoio para a autonomia de vida; e) Acolhimento familiar; f) Acolhimento residencial; g) Confiança a pessoa selecionada para a adoção, a família de acolhimento ou a instituição com vista à adoção.*” (artigo 35.º da LPCJP)

Das medidas de promoção e proteção mencionadas, ainda segundo o artigo 35.º da LPCJP (nº 2 e 3), as alíneas a), b) c) e d), são denominadas de “medidas em meio natural de vida” visto proporcionarem à criança ou jovem a possibilidade de se desenvolverem no seu respetivo contexto natural de vida, de modo a evitar uma total rutura com a realidade a que pertencem. Todavia, quando esta medida não atinge o esperado, é necessário investir no “regime de colocação”, alíneas e) e f).

Assim, devido a um diverso conjunto de fatores, salientados anteriormente, podemos enfatizar que a intervenção do Estado surge quando é necessário salvaguardar os interesses das crianças e jovens. Assim, a exposição das crianças e situações de risco e de perigo coloca no Estado a responsabilidade de intervir com medidas que zelem pela proteção das crianças e jovens recorrendo, para o efeito, à família alargada, à adoção ou à institucionalização.

Através da observação do gráfico 1, podemos constatar que, não obstante a diminuição do número de crianças institucionalizadas desde 2006, a institucionalização é, ainda, uma das medidas mais utilizadas, particularmente a integração em Lares de Infância e Juventude (LIJ). Analisar as potencialidades e os limites desta medida é, por isso, fundamental.

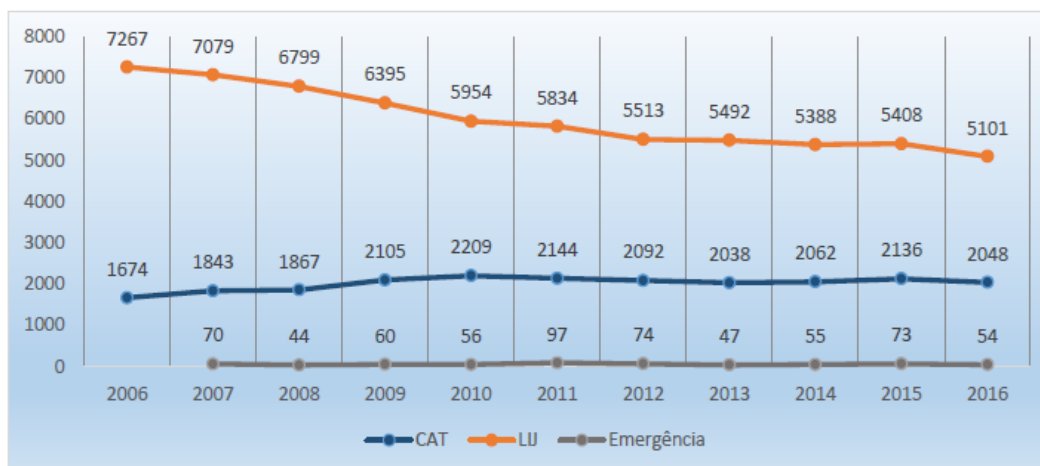


Gráfico 1. Evolução do número de crianças e jovens abrangidos integrados na medida de acolhimento em Portugal, entre 2006 e 2016

Fonte: Instituto da Segurança Social, IP, *Casa 2016. Relatório de caracterização anual da situação de acolhimento das crianças e jovens*, p. 24.

2.2. Dimensão da institucionalização

“A temática da institucionalização de crianças e jovens determina a reflexão sobre as causas que originam a rutura com o meio familiar, e também sobre as situações específicas que colocam as crianças/jovens em risco e em perigo.” (Silva, 2016, p. 43). Desta forma, não devemos pensar que o abandono das crianças e jovens é um fenómeno recente pois, embora com proporções diferentes das atuais, tal problemática já existe desde a Antiguidade.

Em Portugal, o acolhimento institucional nasceu através da caridade e da assistência da Igreja. Este tipo de intervenção veio dar resposta às famílias que não se mostravam capazes de dar o devido apoio aos seus filhos. No entanto, ao longo dos anos, houve uma necessidade de modificar e melhorar este tipo de intervenção, procurando progressivamente caminhar-se para instituições que se aproximem de um ambiente de tipo familiar. A institucionalização destinada a crianças e jovens era (e é) aplicada quando estes necessitavam de proteção social e familiar. As razões que conduzem à institucionalização de menores foram sofrendo algumas mudanças, sendo que atualmente são situações como a orfandade, o abandono, a negligência, os maus-tratos (físicos e psicológicos), o abuso sexual, a mendicidade, o consumo de estupefacientes, o tráfico de droga, a toxicodependência, o alcoolismo, a violência doméstica, a delinquência, o crime, a pobreza ou problemas de saúde, as que mais justificam o afastamento da família de origem por incumprimento dos seus deveres para com a criança ou jovem.

Deste modo, é de grande importância intervir no âmbito da proteção de crianças e jovens, principalmente se estes se encontrarem expostos a situações de grande fragilidade. A Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP) efetua essa aspiração ao tentar executar as medidas esperadas no art.º 34, da lei 147/99 de 1 de setembro, acima referidas.

Portanto, consoante o artigo 49.º da Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro, “1) *A medida de acolhimento residencial consiste na colocação da criança ou jovem aos cuidados de uma entidade que disponha de instalações e equipamento de acolhimento permanente e de uma equipa técnica que lhes garantam os cuidados adequados às suas necessidades e lhes proporcionem condições que permitam a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral;* 2) *O acolhimento residencial tem como finalidade contribuir para a criação de condições que garantam a adequada satisfação de necessidades físicas, psíquicas, emocionais e sociais da criança e jovens e o efetivo exercício dos seus direitos, favorecendo a sua integração em contexto sociofamiliar seguro e promovendo a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral.*” (1999, p. 6123). Assim, é fundamental, na vida das crianças e jovens em risco, privados dos cuidados parentais e alvo de processos de exclusão social, que existam instituições capazes de os acolher de modo a dar-lhes uma vida estável. Segundo Alves (2007), em Portugal existem três tipos de respostas sociais de acolhimento destinadas a crianças e jovens em perigo e, de acordo com as problemáticas por estes vivenciadas, definir-se-á a intervenção mais adequada. Os três tipos de respostas sociais de acolhimentos são:

- 1) *Acolhimento de emergência:* resposta social destinada a crianças ou jovens, dos 0 aos 18 anos, em situação de perigo imediato, que, por uma situação grave, não podem continuar junto da sua família. A duração não deve exceder as 48h.
- 2) *Acolhimento temporário:* resposta social destinada a crianças e jovens, dos 0 aos 18 anos, que necessitam de estar temporariamente afastados da família, por um período não superior a 6 meses (embora, em certas circunstâncias, o prazo possa ser excedido), recorrendo a Centros de Acolhimento Temporário (CAT) ou a Famílias de Acolhimento.
- 3) *Acolhimento de longa duração:* resposta social destinada a crianças e jovens, dos 0 aos 18 anos, em situação de perigo, desprovidas de meio familiar ou cujas problemáticas justificam o afastamento prolongado ou definitivo em relação às famílias de origem, com recurso a integração em Lares de Infância e Juventude (LIJ).

Das respostas de acolhimento, espera-se que as de longa duração e de carácter definitivo, particularmente os lares de infância e juventude, sejam respostas de fim de linha,

isto é, aplicadas apenas quando esgotadas todas as restantes possibilidades. Seja qual for a resposta de acolhimento a que se recorra, deve sempre ter-se em vista o regresso à família. No entanto, caso este não seja realmente possível, as opções poderão passar pela inserção no agregado familiar alargado, a adoção ou a autonomização, se se tratar de maior de idade.

Seja qual for a tipologia do acolhimento, pretende-se que durante o período em que a criança/jovem está institucionalizada lhe sejam dadas as condições inexistentes em casa, nomeadamente em matéria de bem-estar, proteção, carinho e educação que assegurem o desenvolvimento de capacidades sociais e pessoais para que se possa vir a elaborar um projeto de vida. Portanto, espera-se que o processo de institucionalização responda às necessidades de desenvolvimento integrado de cada criança ou jovem, atendendo às necessidades específicas e às características próprias de cada um.

Não obstante, se é verdade que a institucionalização tem como principal objetivo afastar as crianças e jovens de um contexto de risco, por outro lado, pode expô-las a outros riscos sociais que, conseqüentemente, acarretarão repercussões negativas como o sentimento de perda, a destruição de uma identidade familiar, desenvolvimento de dificuldades no plano da construção de ligações de afeto e, de uma forma mais global, a possibilidade de criar problemas sociais amplos como a pobreza e a exclusão social.

Segundo Martins (2005, p.3) *“a institucionalização não constitui uma variável homogênea e isolada; nem institucionalização é sinónimo de acolhimento institucional, nem o substantivo singular – instituição – é colectivo, isto é, não contém a realidade diversa e plural das prestações institucionais da proteção infantil”*. Daí que seja importante analisar as dimensões específicas dos diversos contextos institucionais como a sua adequação às condições necessárias para o desenvolvimento das crianças e jovens.

2.3. Processo de institucionalização

Tal como podemos verificar na figura 1, quando se identifica uma criança ou jovem em perigo no seu seio familiar dá-se início ao processo de decisão sobre a medida de proteção a aplicar. Procede-se, portanto, à elaboração de um diagnóstico para se averiguar a gravidade da situação e avaliar a necessidade da retirada da criança ou jovem. Se, através da intervenção dos técnicos, o perigo for eliminado, não é necessária a retirada da criança ou jovem da família de origem. Porém, se com a intervenção dos técnicos o perigo não se minimizar, verificando-se que não estão reunidas as condições indispensáveis para o desenvolvimento do menor, determina-se o acolhimento institucional da criança ou jovem. A institucionalização

apenas ocorre se todas as outras medidas se revelarem ineficazes. E, dentro das medidas de institucionalização, o encaminhamento para um acolhimento prolongado num Lar de Infância e Juventude, em que a criança ou jovem e a sua respetiva família serão continuamente avaliadas, de modo a permitir a reunificação familiar, é a última medida a implementar. Embora seja um acolhimento prolongado, deve-se sempre insistir no regresso à família, no entanto, caso isso não seja realmente possível, deve-se ter em conta outras alternativas, como a adoção, a inserção no agregado familiar alargado ou dar início à autonomização de vida, caso o jovem já tenha idade para tal (Alves, 2007).

É de enfatizar que no processo de acolhimento institucional da criança ou jovem é obrigatório existir a aplicação da medida de promoção e proteção, seja pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (CPCJ), seja pelo tribunal, conforme o caso.

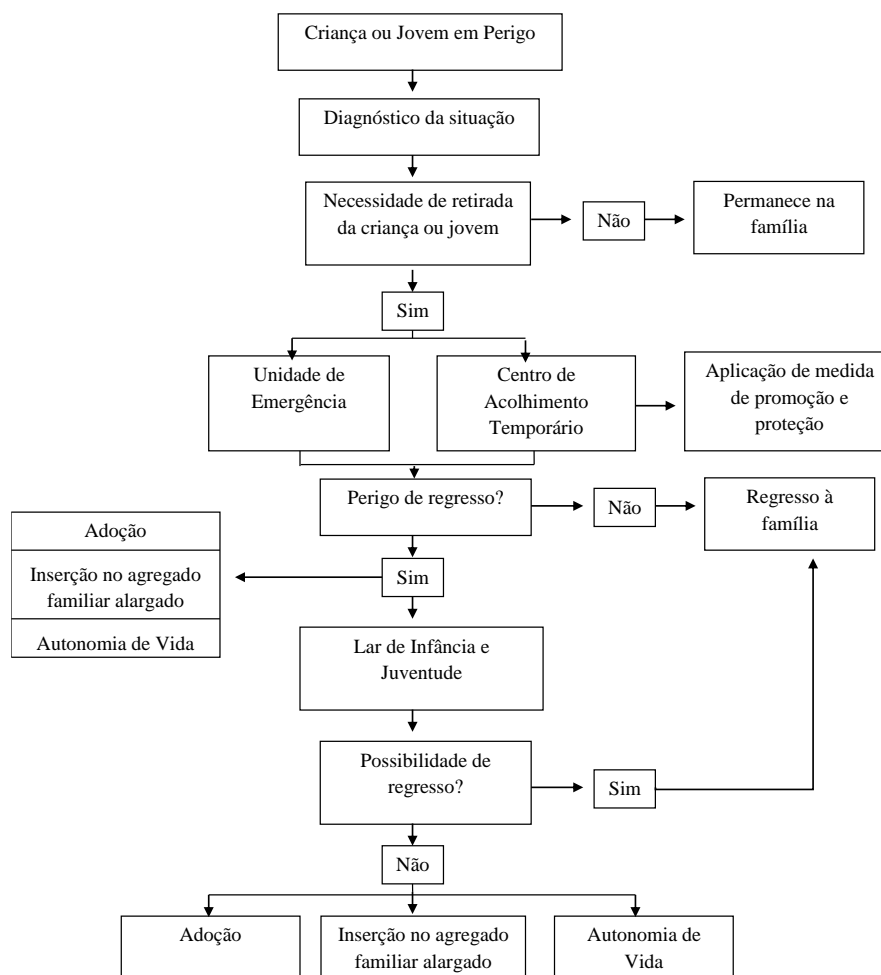


Figura 1. Funcionamento do sistema de acolhimento nacional

Fonte: Alves, 2007, p.80.

Assim, independentemente do tipo de institucionalização e face a uma potencial situação de risco ou de perigo, compete ao gestor de caso da entidade responsável pela coordenação de todo o processo elaborar o diagnóstico e o respetivo plano de intervenção, que deverá incidir em três dimensões principais: as necessidades desenvolvimentais da criança, as competências parentais das famílias e os fatores familiares e ecológicos (ver figura 2).

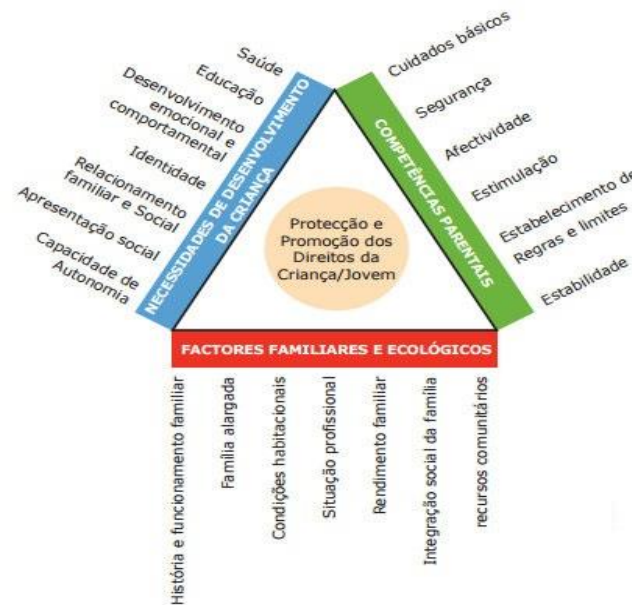


Figura 2. Modelo Ecológico de Avaliação e Intervenção nas Situações de Risco e de Perigo

Fonte: Canhão, 2007, p.12.

O processo de institucionalização pressupõe um conjunto de processos fundamentais para que se possam cumprir os objetivos da medida. Esses processos englobam procedimentos que tanto dizem respeito à criança/jovem como à instituição que o/a acolhe. Assim, enquanto a *admissão/acolhimento*, a *avaliação diagnóstica* e o *plano socioeducativo individual* referem-se àquilo que compete ao gestor(a) de caso fazer quando a criança/jovem é institucionalizada (apresentar as regras e o funcionamento da instituição, apresentar as diferentes equipas, funcionários e pares, elaborar uma avaliação da criança/jovem e construir um diagnóstico das necessidades da mesma), a *organização e gestão das atividades- projeto educativo*, os *cuidados especiais* e a *nutrição e alimentação* correspondem àquilo que a instituição deve cumprir sempre que existe a entrada de um novo utente (existência de um projeto educativo, existência de regras relativamente aos diferentes cuidados como a higiene, a alimentação, a saúde, etc. e existência de uma alimentação equilibrada) (ver tabela 2).

Processo	Descrição
<i>Admissão/ Acolhimento</i>	Nesta fase é apresentada, à criança/jovem, o seu/sua gestor(a) de caso, o funcionamento da instituição e as suas respetivas regras, a equipa técnica e equipa educativa, os seus pares e os espaços institucionais.
<i>Avaliação Diagnóstica</i>	Cabe à equipa técnica efetuar a avaliação da situação da criança ou jovem, tendo-se em conta domínios como o contexto familiar, o estado de saúde, a situação de desenvolvimento e o contexto escolar.
<i>Plano Socioeducativo Individual (PSEI)</i>	Este plano tem como finalidade a avaliação diagnóstica das expectativas e necessidades de cada criança ou jovem e deverá englobar a sua identificação e os cuidados de saúde a assegurar, assim como assinalar recursos, estratégias e atividades para os intervenientes na realização do PSEI (criança ou jovem, instituições parceiras e família). Este plano deve também definir quais as ações a implementar (e os prazos previstos), quais os seus riscos e o critério de avaliação.
<i>Organização e Gestão das Atividades - projeto educativo</i>	Cada instituição deve elaborar, anualmente, um plano de atividades/projeto educativo destinado às crianças e jovens institucionalizados, atendendo às necessidades e expectativas de cada um e aos recursos existentes no espaço institucional
<i>Cuidados Especiais</i>	Devem existir regras claras no que diz respeito aos cuidados de higiene, saúde, alimentação, lazer e momentos de repouso;
<i>Nutrição e Alimentação</i>	Deve sempre existir uma confeção, preparação, ementas e distribuição de refeição conforme as necessidades de cada criança ou jovem, permitindo que estes tenham uma alimentação equilibrada apoiada nas boas práticas de segurança alimentar e higiene.

Tabela 2. Processos fundamentais associados à institucionalização

Fonte: Vilares, 2009, p. 11-12.

2.4. O que podemos esperar dos Lares de Infância e Juventude?

Como mencionamos anteriormente, o acolhimento institucional de crianças e jovens em perigo é uma das medidas de promoção e proteção previstas na Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, sendo que o acolhimento num lar de infância e juventude, embora deva ser uma resposta de fim de linha, constitui uma das modalidades de acolhimento institucional e tem como objetivo acolher crianças e jovens para os quais se prevê um acolhimento institucional prolongado, isto é, superior a seis meses (nº4 do artigo 50.º, Lei 147/99).

Desta forma, os objetivos específicos de um lar de infância e juventude, segundo o Instituto de Segurança Social (2006), são: “a) assegurar alojamento; b) garantir a satisfação das necessidades básicas das crianças e jovens e promover o seu desenvolvimento global, em condições tão aproximadas quanto possível às de uma estrutura familiar; c) assegurar os meios necessários ao seu desenvolvimento pessoal e à formação escolar e profissional, em cooperação com a família, a escola, as estruturas de formação profissional e a comunidade;

d) promover, sempre que possível, a sua integração na família e na comunidade de origem ou noutra medida em meio natural de vida, em articulação com as entidades competentes em matéria de infância e juventude e as comissões de proteção de crianças e jovens, com vista à sua gradual autonomização.”

É, também, responsabilidade dos lares de infância e juventude proporcionar às crianças e jovens acolhidos a satisfação das necessidades básicas ao nível da alimentação, cuidados de saúde, educação, transporte, vestuário, equipamentos/mobiliários, afeto, segurança, entre outras, de modo a facilitar o processo de integração social (Gomes, 2010) através da construção de um projeto de vida adequado. De igual forma, é também necessário que os profissionais dos lares de infância e juventude trabalhem, ao nível da educação de cada criança ou jovem, um conjunto de valores fundamentais para a vida de modo a que estes sejam capazes de se respeitar a si e aos outros. Para além disso, é também obrigação destas instituições estimular a participação das crianças e dos jovens em atividades extracurriculares do seu interesse (desportivo, artístico ou lúdico), de forma a promover a autoestima e o desenvolvimento pessoal.

Numa situação de institucionalização, e de acordo com o n.º 1 do artigo 58.º da LPCJP, a criança ou jovem usufrui dos seguintes direitos:

- a) Manter regularmente, e em condições de privacidade, contactos pessoais com a família e com pessoas com quem tenham especial relação afetiva, sem prejuízo das limitações impostas por decisão judicial ou pela comissão de proteção;
- b) Receber uma educação que garanta o desenvolvimento integral da sua personalidade e potencialidades, sendo-lhes asseguradas a prestação dos cuidados de saúde, formação escolar e profissional e a participação em atividades culturais, desportivas e recreativas;
- c) Usufruir de um espaço de privacidade e de um grau de autonomia na condução da sua vida pessoal adequados à sua idade e situação;
- d) Ser ouvido e participar ativamente, em função do seu grau de discernimento, em todos os assuntos do seu interesse, que incluem os respeitantes à definição e execução do seu projeto de promoção e proteção e ao funcionamento da instituição e da família de acolhimento;
- e) Receber dinheiro de bolso;
- f) A inviolabilidade da correspondência;
- g) Não ser transferido da casa de acolhimento ou da família de acolhimento, salvo quando essa decisão corresponda ao seu superior interesse;
- h) Contactar, com garantia de confidencialidade, a comissão de proteção, o Ministério Público, o juiz e o seu advogado;
- i) Ser acolhido, sempre que possível, em casa de acolhimento ou família de acolhimento próxima do seu contexto familiar e social de origem, exceto se o seu superior interesse o desaconselhar;
- j) Não ser separado de outros irmãos acolhidos, exceto se o seu superior interesse o desaconselhar.

Tabela 3. Direitos das crianças e jovens institucionalizadas

Fonte: Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, na redação conferida pela Lei n.º 142/2015, de 8 de Setembro.

Podemos então afirmar que a missão de um lar de infância e juventude é acolher, proteger, educar e zelar pelos interesses dos seus residentes, colocando-os num ambiente estruturado e propício ao seu desenvolvimento. Para que tal aconteça é muito importante que os lares assumam uma estrutura do tipo familiar, focando-se num trabalho individualizado de modo a ir ao encontro das particularidades de cada uma dessas crianças ou jovens.

Apesar de ser um modelo de acolhimento prolongado, esta medida não implica um corte com a família de origem. De resto, a ligação com a família de origem deve ser sempre trabalhada com o objetivo de promover uma nova relação, mais segura e equilibrada. É ainda de referir que na eventualidade da criança ou jovem não ser reintegrada no seu seio familiar, pode permanecer no lar até atingir os 18 anos, ou até mesmo prolongar a sua permanência até aos 21 anos.

2.5. Impacto da institucionalização nas crianças e jovens

De acordo com Alberto (2003, p. 227), pensar no impacto do acolhimento institucional a crianças e jovens em perigo “*é considerar os fundamentos, as possibilidades e os limites subjacentes a esta política de intervenção, é ultrapassar a generalidade do conceito e reconhecer a diversidade das instituições, o seu tamanho, objetivos, a sua dinâmica interna e os apoios que tem*”. Embora a principal intenção do acolhimento institucional seja proteger a criança e criar-lhe condições de bem-estar e de desenvolvimento, ao promover o seu afastamento do contexto familiar pode trazer novos riscos, acrescentar traumas e acarretar graves consequências negativas para as crianças e jovens que se encontram, já, numa situação de forte vulnerabilidade e de carências múltiplas.

Segundo Machado e Gonçalves (2003) é necessário ter em atenção quatro aspetos relacionados ao processo de institucionalização que poderão ter consequências negativas nas crianças e jovens. O primeiro aspeto negativo a evidenciar é o *sentimento de punição*, que decorre do facto de a criança presumir que, ao estar a ser afastada do seu seio familiar, está a sofrer uma punição. O segundo aspeto diz respeito à *diminuição/demissão da responsabilidade familiar*, pois, ao retirar-se a criança/jovem, vai-se assistindo a uma desqualificação gradual da família em matéria de responsabilidades educativas, de desenvolvimento de competências e de predisposição para as assumir. O terceiro aspeto a destacar é a *estigmatização e discriminação social*, que se refere não só ao desenvolvimento de preconceitos e à conceção de estereótipos sobre as crianças e jovens institucionalizados, mas também às repercussões dos mesmos em matéria de desenvolvimento da

autodiscriminação e autodesvalorização. O quarto aspeto negativo a considerar é o contributo da institucionalização para a *reprodução das desigualdades sociais*, na medida em que atinge sobretudo crianças provenientes de contextos sociais mais desfavorecidos. Ou seja, embora a institucionalização se preocupe com as crianças e jovens, também protege as famílias dos grupos culturais e sociais mais desfavorecidos.

Apesar das crianças e jovens institucionalizados sentirem, por um lado, que as instituições as afastam do contacto e convívio com o seio familiar, por outro lado, reconhecem que estas lhes oferecem meios necessários para a sua segurança e bem-estar. Daí que utilizem, frequentemente, as expressões “lá dentro” referindo-se à instituição e “lá fora” referindo-se ao mundo quotidiano, como se fossem dois mundos desagregados/opostos (Moura, Guerra e Costa, 2005). Como referem Marques & Queiroz “ (...) *ao serem submetidos a uma sociabilidade obrigatória nascida da necessidade de sobreviver num espaço a que o exterior atribui má reputação, na base de uma série de estereótipos prontamente accionáveis sem necessidade de verificação, os indivíduos acabam por ficar enredados numa contradição muito difícil de superar: entre o desejo de ser outro, de esconder o lugar de onde se vem e a solidariedade com os iguais que os impede a aderir funcionalmente ao grupo que, assim, lhes é imposto.*” (2014, p.14).

Atendendo, portanto, aos efeitos nefastos da institucionalização não podemos deixar de referenciar os contributos de Goffman (1961) sobre o que denomina de “instituições totais”. Tais instituições caracterizam-se por terem sistemas de funcionamento muito autoritários e inflexíveis, separando os indivíduos da sociedade exterior. Segundo o autor, exemplos que retratam a realidade de uma instituição totalitária são as prisões, os conventos e os hospitais psiquiátricos (*idem*). Quando entra numa instituição, o indivíduo já tem uma identidade construída, baseada no seu mundo cultural anterior. No entanto, na instituição totalitária essa identidade cultural acaba por sofrer aquilo que Goffman (*idem*) denomina de “mortificação do eu”, isto é, a existência de um obstáculo entre o mundo exterior e o mundo da instituição. Tal obstáculo leva a que o indivíduo modifique as suas crenças, quer de si próprio, quer dos seus significativos. As instituições totalitárias não permitem também que os indivíduos tenham, em sua posse, os seus bens pessoais e substituem-nos por outros, dados pela instituição, e que são iguais para todos os usuários. Ou seja, este tipo de instituições não permite que cada indivíduo tenha os seus bens privados e o seu espaço, enfatizando, portanto, a falta de liberdade e privacidade.

Ainda que não possamos considerar as instituições de acolhimento de crianças retiradas às famílias como instituições totalitárias, no sentido que Goffman (*idem*) lhe atribui,

não podemos deixar de equacionar os efeitos do processo de institucionalização pois, e como refere Silva, “*A verdade é que, quando estes são retirados às famílias e são colocados numa instituição, sofrem a denominada “mortificação do eu”, no sentido em que, muitas vezes, deixam de ter contacto, por completo, com os familiares e com o contexto em que estavam inseridos.*” (2016, p. 58). Por exemplo, assim como já mencionado anteriormente, alguns dos efeitos negativos visíveis nas instituições de acolhimento de crianças/jovens passam pela falta de liberdade, pela rutura com o mundo exterior, pela falta de privacidade, pela impossibilidade de decorar o seu espaço à sua maneira, etc.

Segundo Cansado (2009), as crianças e jovens institucionalizados sofrem de um contínuo desassossego e mal-estar psicológico proporcionado pelo abandono, pelos abusos ou pela negligência do seio familiar. Berger (2003) indica que quando existe uma separação dos pais biológicos com a criança, o funcionamento psíquico da criança fica destabilizado e fazendo com esta tenha de “*repensar as suas origens e (re) construir uma nova identidade*” (p.123). Sentimentos como solidão e perda são os mais difíceis de enfrentar principalmente se tais sentimentos forem sentidos em relação ao seio familiar mais próximo, como os pais. No entanto, e embora algumas crianças e jovens institucionalizados tenham consciência da sua situação, mantêm viva a esperança de voltarem a viver com os seus pais. Porém, quando mais tarde percebem que esse “sonho” não passou de uma mera idealização, desenvolvam sentimentos de revolta e angústia.

3. A importância da aprendizagem de valores

Atendendo ao facto do presente trabalho centrar-se, precisamente, na importância da aprendizagem de valores torna-se fundamental discutir o conceito de “valor” e como este é abordado nas diferentes disciplinas, como a filosofia, a psicologia e a sociologia e explicar qual a sua importância para a vida de um indivíduo em sociedade. De seguida, esclarecemos a distinção entre “valores” e “atitudes” uma vez que, apesar destes conceitos possuírem uma intrínseca relação, não representam a mesma coisa. Por fim, fazemos especial referência aos efeitos da institucionalização na interiorização dos valores e, conseqüentemente, na produção do *habitus*.

3.1. O que podemos entender por valores?

Quando decidimos fazer algo estamos a realizar uma escolha e, quando fazemos essa escolha estamos a manifestar determinadas preferências por certas coisas e não por outras, evocando motivos para justificar essas mesmas decisões. Neste sentido, embora todos esses motivos sejam apoiados em factos, são os valores que legitimam e justificam verdadeiramente as nossas preferências. Ou seja, os valores “*são critérios segundo os quais preferimos ou não preferimos as coisas, são razões que justificam ou motivam as nossas ações, tornando-as preferíveis a outras.*” (Santos, 2008, p. 19)

Na filosofia, o estudo da problemática dos valores é muitas vezes denominado de “*axiologia*”. Dendo um termo derivado do grego, “*axia*” significa “valor”. Os valores humanos são constituídos com base na realidade concreta em processos de movimento, de desenvolvimento e de renovação. Desse modo, facilmente podemos apresentá-los a partir das compreensões produzidas pelos filósofos Sócrates, Platão e Aristóteles e terminando nas compreensões concebidas na era contemporânea.

Resumidamente, Sócrates foi o primeiro filósofo a refletir acerca de assuntos estritamente humanos e Platão, seu discípulo, continuou o seu pensamento defendendo que os valores existem como realidades absolutas e que são independentes do mundo material e das limitações da sensação humana, ou seja, afirma que os valores morais são conceitos racionais eternos e imutáveis, exigindo a noção de que existe um conceito de bem (“o bem em si”), um conceito de mal (“o mal em si”) e as ideias racionais que caracterizam imutavelmente qualquer noção de valor moral possível. Em contrapartida, Aristóteles instituiu um campo de estudo intitulado de “*ética*”, responsável por estudar, qualificar e estabelecer as diferenças morais, organizando-as sob um sistema racional que diferencia o que deve do que não deve ser feito, defendendo que o homem é moldado conforme as suas escolhas sofrendo as consequências, boas ou más, dessas mesmas escolhas. Já na idade média, os filósofos rendem-se à moral cristã como a única verdadeira e possível em que o homem passa a estar dividido entre o bem e o mal. “*No mundo moderno, a noção subjetiva de valor é retomada por Thomas Hobbes (1588-1679) que dizia que o valor não é absoluto, mas depende da necessidade de um juízo. Valor, portanto, é aquilo que é estimado como tal através de um juízo.*” (Goergen, 2005, p. 987). Segundo Kant, a realidade move-se em torno dos valores da nossa consciência moral, “*(...) o valor é o dever ser de uma norma (portanto, um a priori) que pode não ter realização prática, mas que atribui verdade, bondade e beleza às coisas julgáveis. Nesse sentido, os valores não têm realidade ou ser, mas são o dever ser.*” (Goergen, 2005, p. 987). Por fim, na contemporaneidade, Nietzsche atribui a origem dos valores éticos, não à razão,

mas à emoção, uma vez que o homem forte é aquele que não se submete a moral demagógica e repressora.

Neste âmbito, podemos afirmar que o conceito de valor é de definição difícil e dele apenas podemos fazer uma aproximação etimológica. *“Existem três âmbitos distintos nos quais podemos utilizar a palavra «valor»: no âmbito de vivência, e aí estamos no domínio da consciência, da Psicologia; como qualidade, sob o ponto de vista do modo de ser das coisas, e como ideia, à semelhança de Platão, que coisificou os valores.”* (Santos, 2008, p. 27).

É da essência do ser humano emitir “juízos de valor” e valorar, o que está associado àquilo que definimos como valioso, e, por isso *“valor moral é tudo aquilo que satisfaz as nossas necessidades ou exigências morais”* (Santos, 2008, p. 27).

A determinação do valor está sempre associada a um sujeito: *“valor é sempre valor para alguém. Valor – pode dizer-se – é a qualidade de uma coisa, que só pode pertencer-lhe em função de um sujeito dotado de uma certa consciência capaz de a registar”* (Hessen, 2001, p. 23). Porém, quando referimos “sujeito” não estamos a referir-nos a um indivíduo, mas sim à espécie humana, pois os valores correspondem ao que existe de comum em todos os homens. Por isso, os valores situam-se no lugar dos objetos *não-sensíveis*, *“na medida em que os principais caracteres destes objectos são a irrealidade fáctica (têm ser mas não têm existência), intemporalidade (estão para além da extinção temporal), e a objectividade (não existem para este ou para aquele homem, mas para todos os homens). A particular maneira de ser do valor é o seu valer”* (Santos, 2008, p. 29).

A problemática dos valores é também descrita na psicologia e nesta vertente destacamos Piaget que estudou esta problemática através do desenvolvimento cognitivo da criança abordando, particularmente, um sistema de mudanças em diversos estágios de desenvolvimento. Isto porque, segundo o mesmo autor, o desenvolvimento moral é o sistema de mudança de relação afetiva que a criança tem com as normas, com a noção do certo e do errado, com as regras e com a consciência dos seus próprios atos, pois *“toda a moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras.”* (Piaget, 1994, p. 23).

Neste sentido, “estar em grupo” é uma das principais e inerentes características do ser humano e sendo o homem um ser social, a comunicação entre os indivíduos revela uma grande importância nas relações humanas, por isso podemos afirmar que o conceito de valor está relacionado com o produto da socialização (Kluckhohn 1951). Isto porque *“valor é uma concepção (construção lógica), explícita ou implícita, própria de um indivíduo ou característica de um grupo, sobre o desejável, que permite a vida social”* (Adler e Silva,

2013, p. 22). Assim, através das orientações de valor, tanto as dimensões afetivas como as dimensões cognitivas ganham coerência, formando um aglomerado de proposições interligadas que alcançam os elementos existenciais e valorativos. Trata-se, portanto, de uma “filosofia” que orienta a vida do ser humano, sendo que os valores são a base de construção dessa “filosofia”. Por sua vez, Rokeach (1973) defende que os valores pertencem tanto ao sujeito como ao resultado da sua socialização, visto que o “*valor é uma crença, relativamente duradoura, de que uma conduta ou finalidade de existência é pessoal ou socialmente preferível a um modo oposto ou inverso de conduta ou finalidade de existência*” (Kluckhohn, 1951, p.5 – tradução de Adler e Silva, 2013, p. 23), sendo que essas crenças contêm elementos afetivos, comportamentais e cognitivos. De acordo com o autor, um sistema de valores tem como objetivo classificar o preferível numa importância relativa contínua, em que os valores justificam as ações do indivíduo, perante si e perante os outros. Por isso, tais como os valores, os sistemas de valores são relativamente duradouros. “Relativamente” porque se os valores fossem variáveis e instáveis não poderia existir nenhum tipo de continuidade e, se fossem estáveis seriam inalteráveis, o que impossibilitaria a evolução das sociedades.

Os valores, depois de apreendidos, começam a fazer parte de um sistema de valores organizados hierarquicamente, existindo, porém, uma dualidade já que “*pode-se argumentar que o número total de valores é aproximadamente igual ou limitado pela maquiagem social e biológica do homem e, mais particularmente, por suas necessidades*” (Rokeach, 1973, p. 11 – tradução de Adler e Silva, 2013, p. 23). Neste âmbito, os valores, além de orientarem as decisões, são uma representação da necessidade humana fornecendo, portanto, uma base racional para que o indivíduo justifique o seu comportamento, perante si e perante os outros.

Já Schwartz (1992, 1999) expõe os valores como criações do desejável, guiando as ações dos indivíduos através das avaliações que são feitas. Desta forma, os valores são critérios intrassubjetivos uma vez que são empregues em situações distintas. O autor afirma, ainda, que o facto de os diferentes grupos sociais compartilharem experiências contribui para que determinados valores sociais sejam compartilhados. Assim, no decorrer do processo de socialização e de adaptação à realidade social, existe uma troca de experiências de valores suscetível de influenciar a hierarquização de valores.

Segundo Rohan (2000), os sistemas de valores possibilitam a compreensão de atitudes e comportamentos/decisões escolhidos na priorização de tipo de valores. Assim, os indivíduos apresentam dois sistemas de valores: os valores pessoais que se referem às prioridades de valor de cada indivíduo e, os valores sociais que dizem respeito à percepção que se tem das prioridades de valor dos outros indivíduos. No entanto, o indivíduo ao pertencer a vários

grupos pode ter mais do que um sistema de valores. Para a autora, o valor é tido como um princípio analógico, isto é, faculta o significado de novas experiências tornando-as coerentes devido à anterior acumulação de conhecimentos. Permite, deste modo, identificar o comportamento considerado como mais adequado a partir do julgamento daquilo que permite ao indivíduo viver melhor.

Brunner e Zeltner (1994, p. 272) afirmam que os valores são “*constituídos pelos fenômenos, relações e situações ou condições que são de especial importância ou desejáveis para um indivíduo ou grupo*” sendo caracterizados como “*a descrição da relação de uma pessoa com objetos, situações, ambientes ou aspectos do modo de ser e agir pessoais.*” Ou seja, os valores, além de assumirem o caráter valorativo que ajuda a definir gostos, sentimentos, sensações, opiniões, julgamentos, que, posteriormente indicará, por exemplo o sentimento de dor ou gozo, são, também, as manifestações objetivas e/ou subjetivas de alguém (são a importância que se atribuiu a determinadas “coisas”).

Deste modo, “*se os valores ocupam um papel central em nossas vidas, então essa necessidade de alcançar padrões de excelência passa a estar conceptualmente vinculada à nossa necessidade de manter e robustecer o amor próprio*” (Reigh e Adgogk, 1976, p. 25). Por exemplo, se um indivíduo atribuir um elevado valor à honestidade, todas as suas ações no sentido de ser honesto afetam, necessariamente, a avaliação que este faz da sua pessoa. Para além disso, quando os outros indivíduos compartilham do seu valor de honestidade e se apercebem da sua conduta honesta, o amor-próprio do indivíduo será fortalecido pelas suas reações.

3.2. Valores vs Atitudes

Valores e atitudes estão impressos no quotidiano de cada indivíduo e possuem uma intrínseca relação, porém não representam a mesma coisa. Como referem Reigh e Adgogk, “*uma distinção frequentemente feita entre esses dois conceitos é que os valores ocupam uma posição mais central que as atitudes*” (1976, p. 25), ou seja, os valores possuem uma natureza mais geral e abstrata do que as atitudes. Neste sentido, são os valores que condicionam as atitudes de cada indivíduo e que diariamente se expressam nas suas ações. Por isso, chamamos de valores aos princípios éticos com os quais os indivíduos têm um grande compromisso e que utilizam para julgar as condutas. Ao invés, as atitudes são as tendências que permitem avaliar um acontecimento, um indivíduo ou uma situação e atuar perante essa avaliação. Quando nos referimos a uma atitude face a algo, estamos a referir-nos a uma ideia

repleta de sentimentos relativamente a algo mais concreto, que condicionará o indivíduo a atuar de um determinado modo perante uma situação específica. Todas as atitudes possuem uma intensidade, podendo fazer com que uma mesma situação para uma pessoa seja muito positiva e que para outra seja negativa e desfavorável.

Enquanto uma atitude representa diversas crenças focadas num objeto ou situação específica, um valor é uma única crença que guia transcendentalmente as ações e julgamentos através de objetos e situações específicas. Um valor é um imperativo para ação e não apenas uma crença sobre o preferível mas também uma preferência pelo preferível. No entanto, as atitudes “*estão intimamente relacionadas com os valores subjacentes pelos quais julgamos as nossas experiências. (...) Qualquer esforço para mudar as atitudes deve levar em conta os valores de uma pessoa.*” (Reigh & Adgogk, 1976, p. 9)

“*Talvez porque os valores são menos específicos que as atitudes, não é tão fácil detectá-los nos padrões de comportamento. Somos propensos a comportamo-nos favorável ou desfavoravelmente em relação àquelas pessoas ou coisas a cujo respeito temos atitudes, mas o mesmo não se aplica aos valores*” (Reigh & Adgogk, 1976, p. 26). Ora, assim como uma atitude, para um determinado grupo de pessoas, pode estar associada a um ou mais valores, diversas atitudes podem estar associadas a um único valor.

3.3. Os efeitos da institucionalização na interiorização dos valores e, conseqüentemente, na produção do habitus

Diversos teóricos estudaram o desenvolvimento cognitivo humano. Destes, destacamos Piaget (1983), que defende a existência de períodos críticos nesse processo de desenvolvimento, sendo que particularmente na infância determinados acontecimentos importantes terão um impacto significativamente superior ao impacto que teriam caso ocorressem em períodos anteriores ou posteriores.

O autor identifica um conjunto de quatro estádios que funcionam segundo etapas pré-determinadas e inter-relacionadas (ver tabela 4).

Neste sentido, cada estádio tem características próprias e implica necessidades específicas que devem ser geridas com êxito de modo a tornarem possível o acesso ao nível seguinte do desenvolvimento. Para além disso, a evolução dos estádios depende, quer das experiências da vida, quer do desenvolvimento do sistema nervoso central. Ora, nesse sentido, a exposição a ambientes disfuncionais contribui para o atraso ou falha do desenvolvimento dos estádios.

ESTÁDIO	IDADE	CARACTERÍSTICAS
<i>Sensório-motor</i>	0 – 2 anos	Está dividido em três substádios: os <i>reflexos</i> , isto é, as primeiras emoções e tendências instintivas; os <i>hábitos motores</i> , ou seja, os primeiros sentimentos e percepções e; a <i>inteligência sensório-motora</i> , as primeiras regulações afetivas e fixações exteriores da afetividade. Este estágio é caracterizado como pré-verbal, constituído pela organização reflexiva e pela inteligência prática, em que a criança se baseia em esquemas motores para resolver os seus problemas, desenvolvendo, portanto, o processo denominado de “simbolização”.
<i>Pensamento pré-operatório</i>	2 – 6 anos	Diz respeito aos sentimentos interindividuais espontâneos, à inteligência intuitiva e às relações sociais de submissão ao adulto. Nesta etapa ocorre a explosão linguística e a utilização de símbolos, onde os esquemas de ação são interiorizados (esquemas representativos ou simbólicos). Regista-se, ainda, a ausência de esquemas conceituais.
<i>Operações concretas</i>	7 a 11-12 anos	Refere-se ao surgimento dos processos de pensamento lógico. Embora ainda sejam limitados, permitem já ordenar e agrupar coisas em classes, com base em características comuns. Há já a o a capacidade de conservação e reversibilidade através da observação real. O pensamento operatório é denominado concreto, pois a criança ainda não consegue pensar abstratamente, tendo como base proposições e enunciados
<i>Operações formais</i>	a partir dos 11-12 anos em diante	que se refere às operações intelectuais abstratas, à formação da personalidade e à inserção intelectual e afetiva na sociedade. Nesta etapa, a criança torna-se capaz de raciocinar logicamente mesmo que o conteúdo do seu raciocínio seja falso, surgindo, deste modo, a determinação da realidade tendo como base o caráter hipotético-dedutivo, onde a criança obtém a capacidade de pensar abstratamente e compreender o conceito de probabilidade.

Tabela 4. Estádios de desenvolvimento segundo Piaget

Fonte: Piaget, 1983.

Como oportunamente referimos, uma parte considerável das crianças institucionalizadas provem de famílias vulneráveis, nas quais, com frequência, se regista a ausência das figuras parentais (fruto de práticas disfuncionais como o consumos de substâncias psicoativas, a criminalidade, a prostituição, entre outras), a pobreza (fruto das reduzidas competências escolares e profissionais e, conseqüentemente, de inserções precárias no mercado e trabalho ou situações de desemprego de muito longa duração), a inserção em contextos residenciais de “má reputação” com evidentes reflexos na construção de uma imagem positiva de si, a ausência de competências parentais básicas, etc. Estas condições de vida refletem-se no habitus que, segundo Bourdieu, “ (...) produz as práticas, individuais e coletivas, portanto, da história, conforme aos esquemas engendrados pela história; ele garante a presença ativa das experiências passadas que, depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, tendem, de forma mais segura que todas as regras formais e que todas as normas explícitas, a garantir a conformidade das práticas e a sua constância ao longo do tempo”. (2009, p. 9).

O *habitus* é um produto da aprendizagem uma vez que surge das interações sociais do meio e molda as atitudes e os pensamentos, assim como também não é consciente, no entanto segue as regras de convivência em determinado campo social, ou seja, é a matriz cultural internalizada. Segundo Marques & Queiroz (2014), o *habitus* resulta da interiorização, a partir da interação com outros do meio social no qual em que o indivíduo foi socializado, de um conjunto de elementos como rituais, posições corporais, vocábulos usados, entre outros, que dirigem os sentimentos, as condutas, as ações e os pensamentos. Assim sendo, o *habitus* é um produto de uma determinada trajetória social preservada ao longo de várias gerações.

Embora com características duráveis, o *habitus* não é, na perspectiva de Bourdieu (2009), imutável. Ou seja, há uma margem de adaptação possível, visível, desde logo, no facto de que as disposições interiorizadas na infância se podem ir modificando ao longo da vida, não tendo, por isso, um carácter obrigatório. O *habitus* “ (...) nunca é uma réplica de uma única estrutura social, resulta da influência dos diversos ambientes sucessivamente encontrados na vida de uma pessoa, não é necessariamente coerente e unificado mas revela graus variados de interação e tensão, não está necessariamente de acordo com o mundo social em que evolui, não é um mecanismo autossuficiente, operando isoladamente dos mundos sociais” (Marques & Queiroz, 2014, p. 32)

Posto isto, é importante refletir sobre as condições de produção do *habitus* em contexto de institucionalização. “*Como transformar o habitus de jovens que, sendo originários de meios socialmente desfavorecidos, partilham disposições, hábitos e motivações pouco favoráveis à aquisição de aprendizagens relevantes para uma transição qualificante para a vida adulta?*” (Marques e Queiroz, 2014, p. 9).

Se o *habitus* é um conjunto de disposições que marcam a pertença do indivíduo a um determinado meio social, as crianças e jovens institucionalizados perdem essa marca. Isto porque ao serem retirados à família e acolhidos numa instituição, os seus hábitos, valores, rotinas, normas, etc., são totalmente modificados. Aliás, um dos objetivos da institucionalização é, precisamente, reestruturar o *habitus* dessas crianças e jovens de modo a que estes encarem uma nova realidade distinta daquela em que foram socializados, surgindo, portanto, o processo de *ressocialização*. Esta, por sua vez, assemelha-se à socialização primária uma vez que se deve processar num quadro de forte identificação afetiva (Berger & Luckmann, 1999). O mundo onde existe ressocialização deve voltar a ser *o mundo, o único existente* para que não exista possibilidade de escolha. No entanto, contrariamente ao que acontece na socialização primária, o processo de ressocialização não se dá num indivíduo “vazio”, sem conhecimentos e, por isso, é necessário destruir tudo o que foi aprendido e

vivido previamente. Neste sentido, segundo os autores, para que o processo de ressocialização se realize é necessário haver quatro condições: 1ª) *a existência de uma afetiva estrutura de plausibilidade*, isto é, os novos “outros significativos” serão os novos guias para a nova realidade, servindo de mediadores para com o novo mundo do indivíduo, sendo que nesse novo mundo o indivíduo encontra o seu foco cognitivo e afetivo na estrutura de plausibilidade em questão; 2ª) *“a estrutura de plausibilidade deve tornar-se o único mundo do indivíduo, tomando o lugar de todos os outros mundo, em especial o mundo em que o indivíduo «habitava» antes da sua alternância”* (Berger & Luckmann, 1999, p. 165) - mas para que isso aconteça é preciso que haja um corte físico com a realidade em que o indivíduo se via antes, ou seja, é preciso que haja uma separação com os outros mundos pois não é possível existir uma coerência entre o mundo desviante e o mundo que está a ser ressocializado; 3ª) *a ressocialização implica a reorganização completa do aparelho de conversação*, cujo principal objetivo é transformar a realidade subjetiva do indivíduo, mudando a sua conversação e que essa seja apenas com os novos significativos; 4ª) *a existência de um aparelho legitimador para a sequência completa da transformação*, o que pressupõe um abandono de todas as outras realidades alternativas pois a antiga realidade, assim como os antigos “outros significativos”, devem ser reinterpretados no contexto do aparelho legitimador da nova realidade, ou seja, deve existir uma nova interpretação da biografia passada.

Porém, para que isto tudo aconteça é necessário que o indivíduo tenha tido condições para desenvolver a vontade da mudança, pois a ressocialização é mudar de vida e consiste na transformação da realidade subjetiva: *“A ressocialização é um corte do nó górdio do problema da coerência, com a renúncia à busca da coerência e reconstrução da realidade nova.”* (Berger & Luckmann, 1999, pág. 168).

Portanto, é importante trabalhar a (re)socialização, particularmente no que concerne a incorporação das regras e das normas como constituintes do *habitus* orientador das práticas. A aprendizagem de valores é, sem dúvida, um de muitos elementos importantes no processo de desenvolvimento de crianças e jovens, sendo que este processo adquire especial importância nas crianças e jovens institucionalizados uma vez que estas, geralmente, provêm de contextos familiares onde a socialização primária se revelou menos favorável neste domínio.

II. Metodologia de investigação e intervenção

Neste capítulo damos conta do modo como se processou a inserção no contexto de estágio, assim como dos principais instrumentos de recolha e análise da informação utilizados com vista à elaboração do diagnóstico. Procederemos, ainda, à explicitação das principais estratégias de intervenção utilizadas.

Apesar de, por exigência da instituição acolhedora da estagiária, termos partido para o estágio com um projeto relativamente delineado sobre a aprendizagem de valores, procuramos que o trabalho desenvolvido assentasse o mais possível na metodologia de projeto.

Enquadrado numa lógica de investigação-ação, o trabalho que desenvolvemos ao longo do ano no estágio implicou o acionamento de um conjunto de técnicas de recolha e tratamento de informação, e de intervenção, de que damos conta ao longo deste capítulo.

1. A integração no contexto de estágio: procedimentos de recolha e análise da informação

1.1. A observação participante

O trabalho que desenvolvemos ao longo de cerca de 8 meses (900h) no lar de infância e juventude enquadrou-se no que Greenwood (1965) denomina de estudo de caso e que pressupõe, segundo este autor, a “ (...) *compreensão global do fenómeno, tal como se manifesta no caso*” (p. 334), apresentando-se como uma estratégia metodológica que se destina a uma intensa e profunda análise que permite a perceção da realidade em estudo e a recolha de um conjunto amplo de informações. O trabalho desenvolvido assume, assim um carácter essencialmente qualitativo, sendo que os dados adquiridos foram maioritariamente dessa natureza, “*uma vez que permitem aceder aos comportamentos naturais, podendo captar a vida social tal e qual como é vivenciada pelos indivíduos*” (Silva, 2016), ou seja, compreende-se não só os comportamentos das crianças e dos jovens e de todos os profissionais que lá trabalham, bem como os métodos de funcionamento da instituição na sua íntegra. Neste tipo de investigação o comportamento dos participantes não é previsível, o que a torna numa investigação mais flexível. Porém, apesar da sua flexibilidade, a abordagem qualitativa é exigente e obedece a um conjunto de procedimentos que a credibilizam (Simões & Paiva, 2004). Uma vez que esta consiste, também, numa abordagem descritiva, tais descrições devem ser rigorosas e resultarem apenas de dados devidamente recolhidos.

É importante clarificar que o estudo não tem como finalidade generalizar resultados, mas sim compreender em profundidade o contexto em estudo e elaborar possíveis recomendações de melhoria no que se refere à prática dos profissionais e ao funcionamento da instituição, contribuindo, assim, para a prossecução da sua missão e dos seus objetivos.

A principal técnica de recolha de informação foi a observação participante que pressupõe a integração do investigador no contexto a estudar por um período longo de tempo, o que desde logo coloca desafios em matéria de acesso aos diferentes atores sociais. O estágio teve início no dia 11 de Dezembro de 2017, e os primeiros três meses e meio de estágio foram sobretudo voltados para a integração e adaptação à instituição e ao quotidiano dos menores, ou seja, foram maioritariamente de observação e de envolvimento nas atividades da instituição, com especial destaque para o apoio às crianças e aos jovens nas suas rotinas diárias, conversando com eles de modo a estabelecer uma relação de empatia e de confiança com os mesmos. A observação participante foca-se nas diversas situações quotidianas que decorrem, na relação entre os participantes e na perceção da natureza humana (Flick, 2005), sendo importante que o investigador construa e consolide um vínculo com os participantes, assim como desenvolva uma conduta de participação ativa no quotidiano dos mesmos (Schutt, 2001).

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), a observação participante concebe o único método de investigação social que “*capta os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a medição de um documento ou de um testemunho*” (p.196). De modo a definir “who, what, when, where, why and how of activities in setting.” (Schutt, 2001, p. 272), isto é, quem, o quê, quando, onde, porquê e como, esta técnica de recolha de dados é fundamental para o estudo de processos sociais, de modo a observar como estes se procedem naturalmente. Para tal, as notas de campo revelam-se um importante instrumento de registo diário das atividades, uma vez que asseguram os aspetos observados significativos para toda a investigação (Flick, 2005).

No entanto, apesar da observação participante permitir que o investigador interaja com os participantes de forma natural, não ameaçadora e não intrusiva e ter como objetivo a recolha de dados a que um observador exterior não teria acesso, possui algumas limitações, nomeadamente porque diz apenas respeito aos aspetos mais observados pelo investigador (Flick, 2005). Por exemplo, muitas vezes é inevitável dirigir-se a intermediários para que o investigador possa envolver-se no tema que pretende estudar, uma vez que existem vários fenómenos que não são possíveis observar, nomeadamente, a biografia de cada menor.

1.2. A entrevista semiestruturada e o inquérito

Dada a flexibilidade inerente à observação participante, recorreremos a outras técnicas de recolha de dados: a entrevista semiestruturada (de pendor eminentemente qualitativo) e o inquérito (que permite obter dados de natureza essencialmente quantitativa).

Relativamente à entrevista semiestruturada, esta caracteriza-se essencialmente pela sua consistência e rigor uma vez que o investigador tem como principal objetivo contemplar as ações e as atitudes de entrevistado (Schutt, 2001). Este tipo de entrevista tem como vantagem a utilização do mesmo guião de entrevista para diferentes sujeitos em condições idênticas, existindo uma flexibilidade e uma adaptação das questões a realizar ao entrevistado, acrescentando, sempre que se justifique, uma nova questão de forma a explorar determinada temática. Com a autorização dos entrevistados, as entrevistas foram gravadas em formato áudio e transcritas na sua íntegra, respeitando o anonimato dos mesmos. Após a realização de cada entrevista, registamos todas as informações que achamos pertinentes acerca de cada entrevistado, sobretudo a comunicação não-verbal (posturas, silêncios e risos), anotando-as no diário de campo.

Neste sentido, as entrevistas realizadas à equipa técnica² tiveram como finalidade:

- 1) Captar a perceção de cada entrevistado no que diz respeito à sua relação com as crianças e jovens;
- 2) Identificar os valores que cada entrevistado considera serem os mais importantes e que tipo de intervenção é feita para os colocar em prática;
- 3) Compreender a opinião de cada profissional relativamente ao processo de ressocialização das crianças e jovens acolhidos, sobretudo quando se mantém o contacto com a família: desafios que se colocam em matéria de aprendizagem de regras, rotinas e hábitos.

A estratégia assentou na realização de uma entrevista semiestruturada que possibilitasse, sobretudo, a conversação e troca de ideias procurando a comunicação nos dois sentidos, isto é, dando e recebendo diferentes informações, focando-se sempre no tema de estudo pretendido.

No que concerne aos dados de natureza quantitativa, o instrumento utilizado foi o inquérito autoadministrado que, segundo Almeida e Pinto (1995) possui diversas vantagens, tais como: permite que os participantes reflitam acerca das questões apresentadas e respondam no momento que considerarem mais pertinente; garante um número maior de

² Ver consentimento informado e guião de entrevista a profissionais da equipa técnica em Anexos 1, 2 e 3.

participantes e não expõe os participantes à influência do investigador. Não obstante este tipo de questionário ter desvantagens, nomeadamente as que se prendem com a ausência do investigador para prestar os esclarecimentos necessários, o facto de ter sido aplicado no contexto de estágio, com a presença regular da estagiária, permitiu minimizar esses efeitos. De acordo com Afonso (2005), a aplicação de um inquérito permite “ (...) converter a informação obtida dos inquiridos em dados préformatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados” (p.101). Embora a equipa seja relativamente pequena, os dados permitiram algum tratamento mais quantitativo.

Neste sentido, foram realizados inquéritos à equipa educativa³, com questões de resposta aberta e fechada, cujo objetivo foi:

- 1) Compreender se os profissionais têm formações específicas na área da intervenção com crianças e jovens em risco e se estão motivados para a formação nesta área; analisar a perceção dos profissionais quanto à relevância da formação para o tipo de trabalho que desenvolvem;
- 2) Captar a perceção de cada profissional acerca da relação existente entre os membros da equipa educativa, entre estes e as crianças e jovens, assim como a relação das crianças e jovens com os seus pares;
- 3) Identificar os valores que cada entrevistado considera serem os mais importantes e qual o seu papel na transmissão dos mesmos;
- 4) Conhecer o ponto de vista de cada profissional acerca das diferentes regras, rotinas e hábitos que as crianças e jovens assimilam quando, por exemplo, estão na instituição e quando vão a casa (de fim-de-semana ou de férias) e quais as medidas implementadas para melhorar os hábitos, as rotinas e as regras.

Também foi aplicado um inquérito às crianças e aos jovens⁴, mas este de administração indireta e de forma individual, ou seja, coube à estagiária criar o momento para a colocação das questões. Neste caso, propósito da aplicação deste questionário foi:

- 1) Captar a perceção das crianças e dos jovens quanto ao apoio que sentem por parte dos vários profissionais da instituição de acolhimento;
- 2) Compreender se as crianças e jovens procuram os vários profissionais quando confrontados com situações de conflito, de alegria, de tristeza, etc., ou seja, se encontram nos profissionais figuras de referência positiva;

³ Ver formulário do inquérito aplicado à equipa educativa em Anexo 4.

⁴ Ver formulário do inquérito aplicado às crianças e aos jovens em Anexo 5.

- 3) Perceber qual o grau de importância que atribuem aos diferentes valores que lhes são transmitidos no contexto da casa de acolhimento;
- 4) Compreender a relação que mantêm com os pares.

Assim como nas entrevistas, após a realização dos inquéritos às crianças e jovens registamos, no diário de campo, todas as informações que achamos pertinentes acerca de cada um, nomeadamente a comunicação não-verbal (posturas, silêncios e risos), a comunicação verbal (comentários feitos por cada um), as dificuldades ou não-dificuldades que tiveram no preenchimento do inquérito e as questões que deixaram por preencher assim como as devidas justificações para não as preencherem.

1.3. Reflexões acerca do processo de recolha de dados

O trabalho de observação participante exigiu, da parte da estagiária, a elaboração contínua de registos no diário de campo. Foi possível observar inúmeros e diferentes momentos na rotina diária de todas as crianças e jovens, tais como: o dia-a-dia, as refeições, o apoio ao estudo, o lazer, as tarefas domésticas, o envolvimento nas atividades das férias de natal, das férias da páscoa e início das férias de verão, o envolvimento nas atividades preparadas pela equipa educativa, as visitas e contacto telefónico com os respetivos familiares, as consultas nos médicos especializados, entre muitos outros. Um dos maiores desafios que se coloca no registo das notas é o de garantir que não se perde informação, tarefa nada fácil se atendermos a que a memória tem limites.

Todos estes momentos permitiram registar informação sobre a relação que as crianças e jovens têm com os seus pares e com os vários profissionais das diferentes equipas. Para além disso, observamos também o funcionamento da instituição, bem como a postura dos diversos profissionais.

Ao longo do estágio averiguamos que a constante presença da estagiária fez com que se desenvolvesse uma relação de maior confiança com as crianças e jovens, existindo comportamentos mais verdadeiros e genuínos, nomeadamente a utilização frequente de palavrões e o não cumprimento de regras. Ao mesmo tempo, a presença regular na instituição criou, da parte dos profissionais, um maior “à vontade” particularmente no que diz respeito aos frequentes pedidos de execução de diferentes atividades que não se enquadravam diretamente no tema de trabalho que estávamos a desenvolver.

Para além da observação participante, e como mencionamos anteriormente, a entrevista semiestruturada foi utilizada de modo a compreendermos, numa outra perspetiva, a

postura da equipa técnica no que diz respeito à transmissão de valores às crianças e jovens. Desta forma, as entrevistas ajudaram-nos a captar o discurso dos técnicos relativamente à sua prática e, deste modo, confrontar esse discurso com a prática observada quotidianamente.

Quanto às condições de realização das entrevistas, no caso da equipa técnica 3 foram realizadas na sala de reuniões e uma no gabinete de trabalho. Em ambos os casos o entrevistado estava sozinho com a estagiária, o que garantiu a privacidade e melhores condições de realização. Todos os entrevistados assinaram a declaração de consentimento informado, aceitando participar no estudo.

Quanto ao inquérito aplicado à equipa educativa, dos nove profissionais só seis aceitaram colaborar. Os que colaboraram, não só responderem às informações solicitadas, como demonstraram bastante interesse e preocupação em dialogar frequentemente com a estagiária de modo a proporcionar todo o apoio possível. Todos os membros da equipa educativa que responderam assinaram o consentimento informado.

Quanto às crianças e jovens, das 32 só 28 é que responderam. Conforme referido anteriormente, as crianças e jovens colaboraram na realização do inquérito com a presença da estagiária e de forma individual de modo a evitar influência sobre as respostas. Tratando-se de menores, a autorização para que lhes fosse aplicado um inquérito foi solicitada à instituição. No entanto, todos aqueles que participaram no inquérito assinaram o seu nome no fim do mesmo de modo a consentirem a sua participação.

Quanto às condições de aplicação, salientamos que os mais novos, com idades compreendidas entre os 7 e 12 anos, não mostraram muitas dificuldades em preencher o inquérito, necessitando de ajuda apenas para reformular algumas frases que não compreendiam totalmente. No entanto, na questão acerca do grau de importância dos valores, apenas 3 das 8 crianças inquiridas sabiam explicar o significado de todos os valores mencionados. Relativamente aos mais velhos, com idades compreendidas entre os 13 e os 19 anos, no geral não revelaram dificuldades na interpretação do inquérito, à exceção de uma jovem (15 anos) que revelou algumas dificuldades em explicar o significado de alguns dos valores nomeados, como foi o caso dos valores “companheirismo” e “honestidade”.

2. A metodologia de intervenção

Sendo que o mundo social é influenciado e concebido pelos próprios indivíduos, procurámos perceber a realidade e o contexto social tendo como base as suas subjetividades, ou seja, interessava-nos compreender o mundo tal como ele é vivido e sentido pelos agentes

sociais. Por isso, uma vez que todas as crianças e jovens com os quais se interagiu, no decorrer do estágio, foram tidos não como seres passivos, prontos a acomodar-se, mas sim como sujeitos, houve a preocupação de os integrar na intervenção e de reconhecer as distintas perspectivas a respeito da realidade. Assim, esta postura forneceu uma melhor percepção e compreensão acerca das relações e do mundo social (Flick, 2004).

Como referimos anteriormente, a integração na instituição acolhedora para a realização do estágio pressupôs a apresentação de um projeto preliminar sobre a aprendizagem de valores. No entanto, e como já aludimos, procuramos garantir o mais possível que o trabalho desenvolvido seguisse as etapas da metodologia de projeto, particularmente no que diz respeito à implicação das crianças e jovens na conceção das atividades. Assim, e não obstante a planificação das atividades implementadas de acordo com a problemática enunciada, tendo como suporte conhecimentos teóricos acerca da importância da aprendizagem de valores (desenvolvidos no enquadramento teórico), procurámos adotar uma postura aberta, investindo na relação e na estimulação da participação ativa dos sujeitos.

Portanto, e assentando essencialmente na dinâmica de grupo⁵ enquanto estratégia intervenção privilegiada, foi selecionado um conjunto de atividades lúdicas com intuito de promover, nas crianças e nos jovens, a assimilação de alguns valores como produto de ressocialização, envolvendo duas grandes temáticas:

1) *o espírito de grupo*, que engloba subtemas como tolerância, respeito, reconhecimento, trabalho em equipa, entreatajuda, confiança, honestidade, cooperação, companheirismo, empatia, amizade e comunicação;

2) *a autonomia e independência*, que abrange subtemas como autoconfiança, potencialidades, compromisso, autovalorização e responsabilidade.

Tanto a equipa técnica como a equipa educativa participaram, de forma ativa, no presente estudo evidenciando que uma nova “profissional” seria uma mais-valia para ambas as equipas: pela partilha de dúvidas e preocupações relativamente a certas ações das crianças e jovens e pela análise e reflexão de algumas situações desconhecidas pelos profissionais (por exemplo quando as crianças mas, principalmente, os jovens preferiam falar com a estagiária sobre assuntos familiares ou outros do dia a dia, bem como da inovação das atividades implementadas).

Quanto à construção da relação com as crianças e jovens, esta foi-se estabelecendo gradualmente mas sempre muito positivamente devido, não só ao longo período de

⁵ No capítulo IV serão apresentadas, de forma detalhada, as dinâmicas desenvolvidas.

permanência na instituição mas, sobretudo, pelo cuidado em procurar implementar os pressupostos da relação de ajuda (empatia, congruência e aceitação incondicional positiva). Com todos eles, sem exceção, foi possível criar uma relação assente na afetividade, na confiança, no respeito e na empatia.

Entre muitas limitações que perturbaram a integração no quotidiano da instituição, as mais acentuadas foram, para além do facto de as crianças e jovens estarem em idade escolar e, portanto, ausentes por grandes períodos diários por estarem na escola, a obrigatoriedade de assistirem a todas as aulas extraescolares que decorriam ao final das tardes na instituição e a frequência de atividades desportivas extraescolares, o que dificultou o contacto com os mesmos e, nalguns casos, tornou impossível a realização de algumas atividades com estes.

3. Os pressupostos éticos

Kvale (1996) considera que um trabalho de investigação deve nortear-se pelos seguintes pressupostos éticos: o consentimento informado, a confidencialidade e a avaliação das consequências. O consentimento informado pressupõe que os participantes na pesquisa sejam informados sobre os objetivos da mesma e que consentam, oralmente ou por escrito, a sua participação voluntária. No que concerne as entrevistas e os questionários realizados, foi criado um documento de consentimento informado, livre e esclarecido que foi devidamente assinado pelos participantes. No caso dos menores, solicitou-se autorização à instituição e, concedida esta, apenas se aplicou o questionário aos que quiseram participar. Quanto à confidencialidade, a mesma implica que não seja fornecida nenhuma informação que permita identificar os participantes. Assim, não só ocultamos o nome da instituição onde decorreu o estágio, como criamos nomes fictícios para nos referirmos às crianças e jovens ali institucionalizadas. Deste modo deu-se cumprimento ao código deontológico e respeitou-se o sigilo profissional e a privacidade da vida íntima de todas as crianças e jovens, assim como de todos os profissionais. O direito à privacidade salvaguarda a privacidade de todos os participantes de forma a não expor, em nenhuma parte do trabalho, a sua intimidade. Finalmente, em matéria de consequências, assumiu-se o princípio da beneficência, já que a participação na pesquisa traduziu-se, em nosso entender, em ganhos para todas as partes: para as crianças e jovens, na medida em que se procurou que o trabalho desenvolvido contribuísse para a sua autonomização e para a aquisição de competências fundamentais para a vida; para os profissionais, na medida em que o trabalho permitiu identificar os aspetos mais e menos positivos das práticas e, nesse sentido, constitui um importante instrumento para a melhoria

contínua dos processos; para a estagiária, já que o trabalho contribuiu não só para o aperfeiçoamento de competências, mas também para o crescimento pessoal.

III. O Lar de Infância e Juventude

O Lar de Infância e Juventude situa-se numa das freguesias do concelho do Porto. Localiza-se numa área geográfica com um carácter eminentemente residencial e onde existe um grande movimento impulsionado pelo comércio de pequena dimensão (papelarias, cafés, lojas de comércio, etc.), equipamentos educativos (escolas primárias, básicas e secundárias) e equipamentos de saúde (centros de saúde e hospitais), permitindo e garantido que a população que acolhe disponha destes equipamentos indispensáveis.

Esta instituição de acolhimento tem como missão construir respostas sociais, destinadas ao acolhimento de crianças e jovens, com idade até aos 18 anos, em situação de perigo, cuja duração da aplicação da medida de promoção e proteção determine um acolhimento de duração superior a seis meses. Pretende proporcionar às crianças e jovens uma estrutura que lhes possibilite um enquadramento afetivo, físico e social o mais semelhante possível ao ambiente familiar, de forma a permitir a sua educação/formação, bem-estar e desenvolvimento integral. O seu principal objetivo é promover a reintegração na família biológica (sempre que possível) e na comunidade, proporcionando às crianças e jovens os meios que contribuam para a sua valorização pessoal, social e profissional (ver tabela 4).

- Proporcionar às crianças e jovens a satisfação de todas as suas necessidades básicas em condições de vida tão aproximadas quanto possível às da estrutura familiar;
- Salvar os direitos das crianças e jovens e garantir uma prestação de cuidados de qualidade;
- Acompanhar o percurso escolar e formativo de cada criança e jovem, apoiando-os e motivando-os para o sucesso;
- Proporcionar às crianças e jovens uma estrutura que lhes possibilite um enquadramento afetivo, físico e social o mais semelhante ao ambiente familiar, de forma a permitir a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral;
- Fomentar, sempre que possível, a participação ativa das famílias no projeto de vida das crianças e jovens, desde que contribua para o bem-estar e equilíbrio biopsicossocial.
- Assegurar que cada criança e jovem se insiram positivamente na sociedade, tendo em vista a sua autonomização.

Tabela 5. Objetivos específicos da Instituição de Acolhimento “A Luz”

Fonte: Construção própria a partir dos dados fornecidos pela supervisora local

Perante os objetivos específicos definidos, constatamos que a instituição pretende não só assegurar as condições necessárias e indispensáveis ao desenvolvimento integral das crianças e jovens, proporcionando um ambiente familiar, como também garantir que cada

criança e jovem defina e desenvolva o seu projeto de vida, inserindo-se na comunidade e, sempre que possível, com a cooperação da família.

1. Espaços Institucionais

No que diz respeito aos espaços institucionais, a instituição dispõe de áreas destinadas às rotinas diárias e de áreas destinadas ao lazer. Esta funciona todo o ano, incluindo sábados, domingos e feriados, em regime de permanência.

A área residencial envolve um edifício antigo, devidamente remodelado garantido todas as condições de conforto e segurança, composto por três pisos, com um vasto espaço exterior que permite às crianças e jovens desenvolver atividades ao ar livre, como andar de patins, jogar à bola, correr, uso do parque-infantil, uso da piscina durante o verão, entre muitas outras atividades de lazer, sempre com supervisão de modo a estar garantida a segurança de todos os menores. No espaço exterior, encontramos, ainda, diversos armazéns, a lavandaria/costura, salas de atividades (música e artes) e oficinas de manutenção.

No rés-chão, à entrada, encontramos a receção e uma pequena sala-de-estar. É também neste piso que encontramos todos os gabinetes de serviço: os gabinetes conselho de administração e serviços administrativos; o gabinete da equipa técnica; o gabinete/sala da equipa educativa onde se procede a passagem de turno dos profissionais e se realiza a entrega da medicação de todos os menores, dada pelos respetivos profissionais. Todas as crianças e jovens têm liberdade para usufruir do gabinete da equipa educativa, com supervisão, pois aí encontram os profissionais com a participação mais regular e ativa na vida das crianças e jovens. Para além disso, também podem utilizar a sala de reuniões que, para além de se destinar às reuniões entre equipas, com familiares e com outros técnicos externo, funciona, igualmente, como sala de visitas.

Neste piso encontramos, também, o espaço destinado ao estudo e ao lazer. Ambos os espaços estão decorados com desenhos alusivos à temática de cada sala – por exemplo nas salas de estudo existem desenhos alusivos à leitura e nas salas de lazer existem desenhos alusivos ao entretenimento – de modo a dar vida aos dias na instituição. Os espaços dispõem de tudo aquilo de que as crianças e jovens necessitam para desenvolver o estudo – material escolar, livros, mesas de estudo e estantes para colocarem os materiais pessoais de estudo – e de lazer - televisões, sofás, brinquedos. No que concerne ao estudo, existem três professoras exteriores (matemática, português e inglês) que desenvolvem a função de “apoio ao estudo” à segunda-feira (das 19h às 19h50), à quarta-feira, quinta-feira e sexta-feira (das 17h00 às

19h50). Ao sábado também existe um período de tempo dedicado ao estudo – das 14h às 16h – dirigido pelos profissionais da equipa educativa desse turno. Ou seja, podemos constatar que existe uma grande preocupação por parte da instituição para que todas as crianças e jovens desenvolvam um percurso escolar o mais possível marcado pelo sucesso. No entanto, e no caso do apoio prestado pelos professores, embora haja a preocupação em dividir as crianças mais novas dos jovens mais velhos, todos estão em diferentes níveis de escolaridade o que faz com que a atenção dada pelos docentes seja muito dispersa e que com muita facilidade as crianças e os jovens se distraiam.

Neste piso encontramos, ainda: quatro casas-de-banho de serviço (uma para os rapazes, uma para as raparigas, uma para a direção técnica e uma para a equipa técnica e equipa educativa) com as devidas condições de higiene e de privacidade; diversas salas de arrumação (calçado, higiene e materiais diversos); uma biblioteca, o vestiário e casa-de-banho da equipa de apoio; uma cozinha industrial e o refeitório. É no refeitório que, na hora das refeições, todos se juntam proporcionando um momento de interação entre todas as idades, incluindo tanto os profissionais da equipa técnica como o Presidente do LIJ, uma vez que não existem lugares marcados e todas as crianças e jovens podem sentar-se livremente sem se preocuparem com a distribuição das diferentes idades. Todas as crianças e jovens, sem exceção, ajudam nas tarefas domésticas nos vários espaços como salas de lazer, salas de estudo, refeitório, cozinha e lavandaria, cumprindo o “quadro das tarefas” que define o que cada um deve fazer e que é rotativo quinzenalmente.

Quanto aos dois restantes pisos, são compostos pelos dormitórios das crianças e jovens. O primeiro piso, denominado de “piso dos rapazes”, é constituído por dez quartos triplos, uma sala de monitores, diversos roupeiros e sapateiras no corredor, uma casa de banho partilhada e um quarto de roupeiros onde se guarda a roupa que é dada à instituição. O segundo piso, apelidado de “piso das raparigas”, é composto por nove quartos (dois duplos e sete triplos), uma sala de monitores, uma casa de banho partilhada, dois quartos de hóspedes com casa de banho privativa, diversos roupeiros e sapateiras no corredor e um quarto de roupeiros onde se guarda a roupa que é dada à instituição. Os quartos das crianças e dos jovens dispõem de cama, mesa-de-cabeceira e armário individual, pelo que cada um tem a possibilidade de ter em sua posse os seus objetos pessoais, à exceção de objetos que coloquem em perigo a sua própria vida e a dos seus pares. Os quartos são muito airosos, transmitindo uma sensação de conforto: cada um tem uma cor diferente – rosa, vermelho, azul, laranja, lilás... - e todas as crianças e jovens decoram-nos à sua maneira, de modo a torná-los “no seu espaço” – colocando fotografias, peluches, telas, etc..

A limpeza dos dormitórios é do compromisso da equipa de apoio. No entanto, dependendo da idade, grau de autonomia e maturidade, alguns jovens ficam responsáveis pela manutenção do seu espaço, principalmente no que diz respeito à sua higiene, de modo a desenvolver a sua responsabilidade e participação nas rotinas diárias da instituição.

2. Caracterização das equipas de profissionais

As equipas de profissionais são compostas por várias pessoas que ocupam diferentes, mas complementares, funções.

No que diz respeito à *equipa técnica*, esta é composta por um Diretor Técnico, duas Assistentes Sociais e uma Educadora Social (ver tabela 6). Cabe ao *diretor técnico*, em geral, gerir a instituição, tendo como responsabilidade a supervisão de todos os profissionais. Compete-lhe estabelecer a estratégia apropriada ao bom funcionamento do estabelecimento, ou seja, cabe-lhe a partilha da missão e valores que devem guiar toda a intervenção, dando resposta às exigências de qualidade, assim como deve propiciar condições que assegurem o bem-estar, a proteção, o desenvolvimento e a educação de todas as crianças e jovens da instituição de acolhimento.

	Grupo Etário (idade)	Habilitações Literárias	Tempo de serviço na Instituição	Formações complementares (ligadas à área da infância e juventude)
Diretor Técnico	45-55	Mestrado em Psicologia Clínica	< de 1 Ano	Pós-graduação em <i>Psicologia Clínica nas Crianças, Adolescentes e Jovens</i>
Técnica 1	30-40	Licenciatura em Serviço Social	De 6 a 10 anos	Pós-graduação em <i>Promoção e Proteção de Crianças e Jovens em Risco</i>
Técnica 2	25-35	Licenciatura em Serviço Social	De 6 a 10 anos	-----
Técnica 3	30-40	Licenciatura em Educação Social	De 6 a 10 anos	-----

Tabela 6. Caracterização dos profissionais da equipa técnica da instituição de acolhimento “A Luz”

Fonte: Construção própria a partir dos dados fornecidos pela entrevista à equipa técnica

A *equipa técnica* tem como principal função proceder ao acolhimento das crianças e jovens, auxiliando-os e sensibilizando-os na aceitação da sua institucionalização, elaborar o plano individual e o plano socioeducativo individual, assegurar o acesso à assistência médica

contínua, ações de enquadramento familiar, social e escolar, bem como proporcionar um ambiente securizante destinado ao bem-estar psicológico e físico das crianças e jovens.

Assim, como podemos constatar na tabela 6, todos os elementos inerentes à equipa técnica têm, pelo menos, o grau de licenciado, sobretudo, na área do Social. Para além disso, quer o diretor, quer uma das técnicas, possuem formação complementar relacionada diretamente com a área de intervenção da casa de acolhimento – crianças e jovens em risco e perigo.

Relativamente à *equipa educativa*, esta tem como principais competências garantir a vigilância de todas as crianças e jovens, organizar um plano de atividades como ocupação de tempos livres e de aprendizagem, colaborar em ações de enquadramento familiar, social, escolar e laboral, assim como zelar pela alimentação, cuidados de higiene, de saúde e de bem-estar de cada criança e jovem. A equipa educativa é composta por nove profissionais de ação direta, sendo que existem seis profissionais do sexo feminino e três profissionais do sexo masculino. A sua função de ação direta é desenvolvida por turnos rotativos semanais (embora o mapa dos turnos seja apresentado mensalmente), de forma a assegurar a permanência de, pelo menos, um profissional de manhã, dois de tarde e um de noite. É de salientar que existem profissionais fixos no turno de dia (cinco) e profissionais fixos no turno da noite (quatro), havendo rotatividade nessa valência. Todavia, quando é necessário, como acontece na marcação de férias, os profissionais do turno de dia substituem os profissionais do turno da noite. No que diz respeito à faixa etária, tal como se verifica na tabela 7, esta é muito homogénea: mais de metade dos profissionais têm idade superior a 45 anos.

Características sociodemográficas	Equipa Educativa (nº)
Grupo etário	
<i>30-35 anos</i>	2
<i>36-41 anos</i>	2
<i>42-47 anos</i>	1
<i>48-53 anos</i>	3
<i>54-59 anos</i>	1
Qualificações académicas	
<i>2º Ciclo do Ens. Básico</i>	1
<i>3º Ciclo do Ens. Básico</i>	2
<i>Ensino secundário</i>	3
<i>Licenciatura</i>	2
<i>Mestrado</i>	1
Tempo de trabalho na equipa educativa	
<i>De 3 a 14 anos</i>	4
<i>De 15 a 25 anos</i>	5

Tabela 7. Características sociodemográficas da equipa educativa da instituição de acolhimento “A Luz”

Fonte: Construção própria a partir dos dados fornecidos pelo inquérito realizado à equipa educativa

Quanto às qualificações acadêmicas, como podemos analisar na tabela 7, apesar da escolaridade predominante ser o 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário, é de realçar que pelo menos dois dos profissionais têm licenciatura e um profissional tem mestrado. É também importante referir que dois dos profissionais tiraram o curso de *Técnico de Ação Social*.

Para além das habilitações académicas, procuramos saber se estes profissionais possuem algum tipo de formação específica no âmbito da intervenção na infância e juventude em risco, seja esta proposta pela instituição ou por iniciativa própria. Assim sendo, concluímos que a própria instituição propicia diversas formações em diferentes valências: *Comportamentos aditivos e dependências; Práticas educativas e terapêuticas em lares de infância e juventude; Suporte básico de vida; Gestão de conflitos e intervenção em situações de crise; Ação de sensibilização para o sistema de gestão de qualidade; Segurança nas atividades de apoio social; Especialização de vigilantes de transportes coletivos de crianças; I encontro do núcleo de infância e juventude – qualificações dos lares de infância e juventude; Prevenção e intervenção em situações de bullying; Violência doméstica e Especialização em igualdade de género*. É de evidenciar que nem todos os profissionais usufruíram de todas estas formações uma vez que quem trabalha na instituição há mais tempo pôde certamente participar em mais formações que os profissionais mais recentes. No entanto, para além das formações promovidas pela instituição, a maior parte dos profissionais da equipa educativa, por iniciativa própria, procurou outras formações específicas para trabalhar na área da intervenção com crianças e jovens em situação de risco e perigo, tais como: *Acolhimento residencial de crianças e jovens – acolhimento com intencionalidade terapêutica; Parentalidade; Primeiros Socorros; Competências básicas em tecnologias da informação e comunicação; Saúde sexual e reprodutiva; Contenção física; Manifestação e controlo de pessoas e conflitos*. Ou seja, podemos depreender que existe uma forte motivação para a área de intervenção, pela atualização de conhecimento e pela aquisição de novas competências que permitam o desenvolvimento de um trabalho mais adequado às problemáticas evidenciadas pelas crianças e jovens.

Relativamente ao tempo de permanência dos profissionais na instituição é de salientar que existe pouca rotatividade no que diz respeito às entradas e saídas dos mesmos, sendo que pelo menos cinco dos profissionais já trabalham nesta casa de acolhimento há mais de quinze anos (ver tabela 7). Esta estabilidade na instituição é francamente positiva para a vida das crianças e jovens, na medida em que podem dispor de forma permanente das mesmas figuras

significativas, o que é fundamental dados os seus percursos de vida terem sido marcados por ruturas precoces em vários domínios.

Assim, a estabilidade de ambas as equipas é um fator importante principalmente para a promoção da vinculação com as crianças e jovens. No entanto, percebemos que durante o dia deveria existir mais do que um profissional de manhã e dois à tarde pois, quando algum profissional está de férias, em formação ou até mesmo doente, é necessário proceder-se à sua substituição, em especial com os do turno da noite, acabando por ficar apenas só um elemento durante a tarde com 32 crianças e jovens, o que se revela francamente insuficiente para prevenir determinado tipo de acontecimentos. Neste sentido, esta opinião não advém apenas de quem observa como também provém dos próprios profissionais:

“As diferentes equipas têm vindo a ser ajustadas em função de uma nova realidade da instituição (...) na equipa educativa necessitaríamos de mais gente (...)”

(excerto da entrevista – Profissional 1)

“A nível de monitores noto que seriam necessários mais elementos porque estamos mesmo muito escassos, o que implica muito o trabalho com os miúdos, a nível de atividades, por exemplo. (...)”

(excerto da entrevista – Profissional 3)

“Nunca é suficiente, nunca pode ser suficiente este número de funcionários e infelizmente o nosso governo não vê isso. Para nós conseguirmos fazer alguma coisa destas crianças e jovens temos que perder muito tempo com eles, a falar com eles ou a ouvi-los e isso não é possível porque nós temos vários processos e temos muita coisa burocrática para fazer e perdemos tempo nisso em vez de perdemos tempo com as crianças. E infelizmente no nosso país o mais importante são os números. Mesmo ao nível de funcionários da parte da equipa educativa deviam ser mais elementos pois têm muita coisa para fazer e mais uma vez não têm tempo para estar com as crianças e esse é que devia ser o grande objetivo (...) ter tempo para estar com as crianças (...) e não temos.”

(excerto da entrevista – Profissional 4)

“Muitas vezes só está um monitor à tarde com os miúdos. No mínimo deviam estar duas pessoas, pelo menos para um estar lá fora com uns e outro estar cá dentro com outros.”

(excerto da nota de campo de 15/05/2018 – Monitor 1)

“Isto hoje de manhã foi horrível... só estava cá eu e é claro que as coisas depois acontecem. Não nos podemos dividir (...) se estamos a olhar por uns no refeitório não podemos estar a correr para a casa de banho para ver os outros, ou a correr para a entrada para saber se já tomaram o pequeno-almoço, ou seja o que for.”

(excerto da nota de campo: 13/06/2018: Monitor 2)

“É muito difícil estar só uma pessoa com 30 e tal miúdos. É mesmo muito difícil. E eu sou calma, consigo estar sempre atenta a tudo, mas há quem não consiga e a verdade é que nós devíamos ser mais até mesmo para conseguirmos dar atenção a todos.”
(excerto da nota de campo: 22/06/2018: Monitor 1)

Por fim, para além da equipa técnica e equipa educativa, a instituição conta ainda com os membros da equipa auxiliar, composta por três auxiliares de limpeza, um motorista e dois carpinteiros e com os membros do secretariado (uma escriturária). Atendendo a que as refeições provêm do lar de idosos, outra das valências da instituição geral, a casa de acolhimento não dispõe de pessoal de cozinha, cabendo às auxiliares de limpeza prestar apoio no refeitório durante os períodos da refeição.

Não podemos deixar de salientar que um dos monitores, a escriturária da administração, uma das funcionárias dos serviços gerais e um dos carpinteiros, quando eram menores, também viveram e cresceram nesta instituição de acolhimento, o que faz com que muitas vezes se coloquem mais facilmente na posição das crianças e jovens.

3. Caracterização das crianças e jovens

Esta instituição de acolhimento tem espaço e capacidade para acolher 45 crianças e jovens. No entanto, no decorrer do estágio, encontravam-se acolhidas 32 crianças e jovens, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 7 e os 20 anos de idade, sendo que 16 crianças e jovens são do sexo feminino e 16 crianças e jovens são do sexo masculino, predominando em ambos os casos o grupo etário dos 13 aos 17 anos (ver tabela 8).

No que diz respeito à escolaridade, tal como podemos analisar na tabela 8, das 32 crianças e jovens acolhidas, 44% estão a frequentar o ensino regular, 28% o ensino profissional e 28% o ensino especial.

De todas as crianças e jovens só 16 é que frequentam as escolas da comunidade local (escola primária e duas escolas secundárias). Os outros 16 estão em diferentes escolas, espalhadas pelo distrito do Porto, uma vez que os cursos profissionais frequentados pelos jovens são distintos: dança, teatro, design de moda, restauração, técnico de informática, cozinha, apoio à comunidade (auxiliar de crianças e idosos) e técnico de comércio. No entanto o curso profissional que mais predomina é o curso de cozinha.

	Rapazes (n°)	Raparigas (n°)	Total
Grupo etário			
<i>7-12 anos</i>	4	3	7
<i>13-17 anos</i>	11	8	19
<i>18-20 anos</i>	1	5	6
Escolaridade			
<i>1º Ciclo</i>	4	2	6
<i>2º Ciclo</i>	4	2	6
<i>3º Ciclo</i>	5	5	10
<i>Secundário</i>	3	7	10
Tipo de ensino frequentado			
<i>Regular</i>	8	6	14
<i>Especial</i>	6	3	9
<i>Profissional</i>	2	7	9
Tempo de institucionalização			
<i>Até 1 ano</i>	6	6	12
<i>Mais de 1 e até 4 anos</i>	2	3	5
<i>Mais de 5 e até 7 anos</i>	5	5	10
<i>Mais de 8 e até 10 anos</i>	3	2	5

Tabela 8. Caracterização das crianças e dos jovens da instituição de acolhimento “A Luz”

Fonte: Construção própria a partir dos dados fornecidos pela supervisora local

Quanto às crianças e jovens que frequentam o ensino especial (28%), tal não acontece porque estes tenham uma deficiência acentuada, mas sim porque a muitos foi diagnosticado défice cognitivo ou défice de concentração e aprendizagem.

Na respetiva análise da situação escolar, constatamos, também, que a maior parte destes menores apresentam insucesso escolar com episódios de reprovação. Trata-se, sobretudo, de jovens que apresentam grande desmotivação em relação à escola e, junto deles, tentamos compreender quais os motivos dessa desmotivação: 1) o exemplo que advém dos pais (baixa escolaridade); 2) os assuntos lecionados na escola (consideram as matérias pouco interessantes) e 3) acham que para o seu futuro não necessitam de estudar. É importante não esquecer que são crianças e jovens com histórias de vida marcadas pela pouca estabilidade, com ausência de coerência e muita desorganização, o que se repercute, necessariamente, nas baixas expectativas e reduzidas ambições quanto ao futuro.

Procuramos perceber, igualmente, há quanto tempo as crianças e os jovens se encontram institucionalizados na instituição de acolhimento. Deste modo, através da tabela 8 percebemos que existem duas situações relativamente antagónicas: por um lado, a maioria destas crianças e jovens encontram-se institucionalizados há mais de 5 anos; por outro lado, há um grupo de 13 crianças e jovens que foram acolhidas nesta instituição há menos de 1 ano.

Ou seja, coabitam na mesma instituição, crianças e jovens que aí se encontram há um período de tempo que podemos considerar longo e outros cuja história na instituição é muito recente.

Junto da equipa técnica tentamos perceber se estes já estiveram institucionalizados noutras instituições e apenas 7 das 32 crianças e jovens estiveram noutra instituição antes desta. Além disso, como se trata de uma instituição de acolhimento mista, algumas destas crianças e jovens contam com a presença de irmãos na mesma instituição, existindo 9 casos de fratrias.

Quanto aos motivos da institucionalização de cada criança e jovem, os dados encontram-se evidenciados na tabela 9. Como podemos constatar, o número total de casos é superior ao número de crianças e jovens acolhidas, o que se justifica pelo facto de cada menor poder ser retirado do seu meio familiar por diversos motivos e não apenas por um.

Motivos de Institucionalização	Feminino	Masculino	Total
Negligência	11	12	23
Abuso sexual (à pessoa em si ou no seio familiar)	5	3	8
Maus-tratos físicos e psicológicos	4	3	7
Exposição à violência doméstica	4	3	7
Tráfico humano	1	2	3
Situação de perigo	2	0	2
Falta de recursos (saúde e financeiros)	1	1	1
Absentismo escolar	0	1	1
Abandono	0	1	1

Tabela 9. Motivos de Institucionalização das crianças e dos jovens da instituição de acolhimento “A Luz”

Fonte: Construção própria a partir dos dados fornecidos pela supervisora local

Os motivos da retirada dos menores encontram-se precisamente pela ordem da respetiva tabela e, através da análise da mesma, constatamos que não existe uma diferença significativa entre ambos os sexos, ou seja, não se verifica nenhum motivo que incida mais no sexo feminino do que no masculino ou vice-versa. No entanto, podemos concluir que o motivo mais frequente para a retirada destes menores é a negligência por parte do seio familiar.

4. Relações com outras instituições – o trabalho em parceria

A eficácia das instituições de acolhimento depende muito da qualidade das relações interinstitucionais que desenvolve, ou seja, das parcerias que estabelece sendo estas entendidas como “ (...) processo de construção de relações entre entidades, que expressam a

sua vontade, disponibilidade e empenho para encetar transformações, na forma de atuação ao nível da intervenção social. No fundo pode entender-se como processo social em que uma pessoa, grupo, organização, comunidade ou rede social se assume como recurso social a outra pessoa, grupo ou comunidade, com o fim máximo de suprir necessidades sociais.” (Santos, 2016, p.23). Deste modo, as parcerias são fundamentais para a implementação de intervenções preventivas, através da mobilização de vários setores da comunidade.

Neste sentido, são várias as instituições que a instituição de acolhimento “A Luz” tem como parceiras, tais como: a escola, a CPCJ, o tribunal, a segurança social, o centro de saúde, a clínica dentária, o banco alimentar, entre outras. Do trabalho com as várias entidades parceiras, destacamos, por ter sido aquele que nos foi possível acompanhar mais de perto durante o estágio, o que é feito com as entidades de ensino (escola) e com as entidades de saúde (centro de saúde e clínica dentária).

No que concerne à parceria com a escola pudemos constatar que os técnicos de ação social assumem um papel de tutores das crianças e dos jovens, cabendo-lhes a obrigação de os acompanhar nas suas trajetórias escolares. Pelo que observamos, os técnicos não têm por norma faltar às reuniões com os diretores de turma e quando não podem comparecer marcam um outro dia para reunir. Para além disso, estão frequentemente em contacto com os mesmos para diversos assuntos, estão sempre informados sobre as notas dos seus educandos e tomam conhecimento de todos os recados vindos dos professores, diretor de turma ou diretor da escola. Também existe preocupação e interesse, por parte dos professores e diretor de turma, em informar os técnicos responsáveis sobre os comportamentos das crianças e jovens. O mesmo acontece com o centro de saúde e com a clínica dentária, ou seja, os técnicos de ação social procuram estar sempre presentes no que toca à saúde dos seus educandos, marcando as consultas necessárias e estando sempre a par de todas as situações.

Portanto, em ambas as parcerias podemos verificar que existe um trabalho mútuo entre as entidades, tentando encontrar, em conjunto, espaços de interlocução, decisão e atuação para que se aproveitem melhor os recursos ou para que exista uma melhor racionalização das iniciativas e respostas. Ou seja, podemos afirmar que existe uma complementaridade onde os interesses e os benefícios mútuos são superiores aos interesses particulares.

5. Relação entre os profissionais e as crianças e jovens institucionalizadas

Tal como refere Gomes (2005), para a maior parte dos menores que são institucionalizados o primeiro impacto é de confusão, sentimento de abandono e medo. No

entanto, embora sejam poucas, existem também crianças para quem o primeiro impacto é de alegria, precisamente pela presença de outros significativos logo desde a sua entrada.

É fundamental, para o processo de desenvolvimento, que uma criança ou um jovem não cresçam no vazio afetivo. Contudo, em contextos de institucionalização em instituições de acolhimento, quando estas estão massificadas, esse desenvolvimento no vazio afetivo pode ocorrer com alguma regularidade, daí que, nestes casos, seja difícil existirem muitas figuras de referência de proteção e de vinculação para os menores acolhidos.

Segundo Matos e Mota (2010), é fundamental que a seleção dos profissionais em instituições de acolhimento seja seletiva e rigorosa, privilegiando aspetos como a empatia, o gostar de crianças, a disponibilidade emocional e a formação a esse respeito. Isto porque, de acordo com a teoria da vinculação, a boa relação desenvolvida entre o menor e o adulto significativo impulsiona uma assimilação positiva de si mesmo como figura merecedora de apoio emocional.

Em alguns casos de reorganização de laços de adaptação e vinculação resiliente é possível que existam ligações duradouras com figuras significativas alternativas, o que permite transpor, desta forma, o obstáculo do risco relacionado com o próprio processo de institucionalização. As crianças e jovens institucionalizados que dispõem de relações de proximidade com os seus pares sentem-se mais aptos para exprimirem os seus pensamentos e os seus sentimentos, o que facilita o envolvimento de modo positivo e empático noutras relações significativas (Matos e Mota, 2010). A vivência com outras figuras significativas pode, também, desenvolver respostas sociais, afetivas e pessoais de qualidade e, através dessas relações, os menores vão formando uma organização interna proporcionando o desenvolvimento de modelos internos dinâmicos (representações, esquemas mentais e mapas cognitivos) que o indivíduo possui de si e do outro (Matos e Mota, 2010).

No entanto, é também importante que os profissionais tenham disponibilidade e sensibilidade nestas relações, pois só se consegue educar e cuidar destas crianças e destes jovens quando existe responsabilidade social, isto é, quando se reconhece as suas necessidades, se manifesta sentimentos de solidariedade, se expressa atitudes de empatia, bem como quando se impõem limites e regras, reorganizando-os emocionalmente (Matos e Mota, 2010).

Como muitas vezes o contacto com a família é escasso ou inexistente, esta pode ser recriada próximo destas figuras significativas, pois são elas que estão física e emocionalmente mais próximas das crianças e jovens. Daí que as autoras (*idem*) entendam que a relação dos profissionais com as crianças e jovens é uma variável relevante na potenciação da segurança

dos mesmos. Porém, estas relações de afeto e proximidade, embora sejam conferidas a partir da sensação de confiança e de segurança, muitas vezes não são relações estáveis e satisfatórias pois o processo de resiliência é um fator muito importante (*idem*). Isto acontece por diversos motivos, tais como a falta de disponibilidade dos profissionais e que, inconscientemente, inviabiliza a qualidade das relações com as crianças e jovens, a rotatividade dos profissionais, a estrutura de trabalhos por turnos, a existência de um quadro de recursos humanos insuficiente, o elevado número de crianças/jovens para apenas um técnico de ação ou, até mesmo, para um monitor, entre outros. Consequentemente, tudo isto inibe a criação de vínculos seguros e estáveis o que, por sua vez, se repercute na criação de um ambiente equilibrado e seguro.

Quando uma criança/jovem sente que está a ser protegida/o e cuidada/o consegue, mais facilmente, criar relações afetivas de qualidade. Começa, portanto, a modificar a maneira de encarar a sua vida, começa a pensar mais no seu futuro e a determinar objetivos de vida com fins afetivos sem limites. Ou seja, é condição fundamental para a construção de projetos de vida.

5.1. A visão dos profissionais

Cuidar é uma função essencial de quem trabalha em educação e, em particular, de quem trabalha diretamente com crianças e jovens afastados do seu contexto familiar de origem. Para que a relação construída com o adulto seja harmoniosa é necessário que esse cuide e cuidar implica escutar, valorizar e compreender essas crianças e jovens. Por isso, é essencial que as figuras significativas se mantenham permanentemente atentas às necessidades emocionais e afetivas das suas crianças e jovens. É necessário que se desenvolva uma relação de ajuda para que as relações de afetividade sejam positivas evitando, precisamente, o vaivém entre as relações de proximidade e afastamento que prejudicam a capacidade de os adultos inferirem, a cada momento, qual o nível de cuidados necessários.

Portanto, partindo das entrevistas realizadas aos diferentes profissionais da equipa técnica e dos registos realizados decorrentes do trabalho de observação, procuramos identificar as representações que estes têm quanto à construção da relação com os menores institucionalizados.

“Acho que a relação dos utentes com a equipa técnica poderia ser melhor. Mas estamos a trabalhar nisso, no sentido da compreensão das diferentes motivações nos jovens, outras problemáticas envolventes, na mudança de alguns paradigmas, estimulação, especialmente trabalhar mais na área do insucesso. (...) Eles procuram

a equipa técnica mais quando têm interesses e não tanto no sentido de relação (...). O que eu digo é que se poderia trabalhar a um diferente nível, como melhorar a autoeficácia, ajudá-los em diferentes estratégias de autorregulação e de automotivação.”

(excerto da entrevista – Profissional 1)

“Na minha opinião existe uma boa relação, no geral, embora ache que eles nos vêm muito como figuras de autoridade.”

(excerto da entrevista – Profissional 2)

“Numa fase inicial as crianças vêm-nos como os «inimigos», pensam que a culpa de eles cá estarem é nossa e não conseguem separar bem as barreiras. Mas depois a relação que se vai estabelecendo com eles, o criar empatia, o deixar eles falarem e não sermos nós a falar sobre os motivos de eles cá estarem, ou seja, o deixar aquela abertura para eles falarem sobre o que sentem é um passo para criarmos uma boa relação com eles porque começam a olhar para nós como um «pilar» e muitos deles vêm em nós aquilo que não têm em casa (...) nós começamos a ser uma figura de referência. É claro que há sempre miúdos que dá para criar essa relação e outros não (...). Eu, até agora, consigo ter uma relação saudável com os meus meninos e eu vejo que eles recorrem a mim para os ouvir, para dar a minha opinião e outras situações (...). Mas também existem muitos altos e baixos, às vezes «passo-me» com eles outras vezes eles «passam-se» comigo, depende. Mas eu tenho ideia que a minha relação com eles é satisfatória e que contribuo muito para eles. (...) No geral, da equipa técnica, existe sempre relação mas as pessoas têm feitios diferente, uns conseguem ter mais aquele tato para os miúdos, outros têm mais tato para o papel, é diferente. (...) Eu reajo com um miúdo de uma forma e outro técnico reage de outra e esse pode achar que eu estou a fazer mal ou vice-versa, ou seja, não é linear, cada um é diferente (...) e depois os miúdos têm uma técnica e preferem outra porque nunca a tiveram pois se a tivessem se calhar não teriam a mesma opinião. (...) Mas no fundo todos temos uma boa relação com as crianças.”

(excerto da entrevista – Profissional 3)

“Eu gostava muito que esta relação fosse mais próxima e às vezes não é. Em relação a mim, tenho uma boa relação com todos e eles vão-me procurando. Mas o facto de eles verem que muitas vezes não há tempo para eles, acabam por procurar outras pessoas de fora. O ideal seria que eles nos procurassem sempre que precisassem e que nós estivéssemos sempre prontos para os ouvir mas infelizmente isso não acontece. Acho que ainda estamos muito «há quem», não temos tanto tempo para eles como devíamos de ter.”

(excerto da entrevista – Profissional 4)

Os excertos apresentados exemplificam a representação que os profissionais da equipa técnica têm quanto à relação que mantêm com os menores da instituição. Deste modo, podemos constatar que dois dos profissionais (profissional 1 e profissional 4) apontam para a existência de um certo afastamento das crianças e jovens no que diz respeito à sua procura pela equipa técnica argumentando que estes os procuram quando “*têm interesses e não tanto no sentido de relação*” e que quando realmente precisam de algo procuram outras pessoas com mais disponibilidade: “*(...) mas o facto de eles verem que muitas vezes não há tempo para eles, acabam por procurar outras pessoas de fora*”.

Embora a entrada na instituição coloque constrangimentos iniciais à construção de uma relação de confiança, um dos técnicos destaca a progressiva melhoria dessa relação ao longo do tempo que se traduz, após o período de adaptação, na identificação dos profissionais como figuras de referências que são procuradas em diversos momentos da vida das crianças e dos jovens. No entanto, a mesma refere que apesar de achar que a relação entre ambos é boa “*uns conseguem ter mais aquele tato para os miúdos, outros têm mais tato para o papel*”, ou seja, alega que nem todos os profissionais dispensam do seu tempo para estarem ativos na vida dos menores dando especial atenção ao trabalho burocrático. Em contrapartida, conforme afirma o profissional 2, apesar das crianças e jovens os verem como figuras de autoridade “*existe uma boa relação*”. Aqui, é importante frisar que existe uma grande diferença entre os termos *autoridade* e *autoritário*, pois o primeiro refere-se à influência ou poder que um indivíduo exerce sobre outrem e o segundo diz respeito à forma violenta do indivíduo agir sobre alguém, por isso “*a autoridade não é necessariamente violenta, mas o autoritário exerce uma autoridade que age de maneira violenta*” (Lima, 2010, p.18). Assim, é importante que a autoridade esteja presente no processo de educação, especialmente na primeira infância. No entanto, esta deve ser uma etapa superada pois, caso contrário, provocará anomalias na personalidade do indivíduo.

Deste modo, é interessante confrontar a perspectiva dos técnicos com a da equipa educativa (monitores). Através da tabela 10, podemos verificar qual a opinião dos elementos da equipa educativa no que concerne à sua relação com as crianças e jovens.

Assim, conforme podemos verificar na tabela 10, todos os monitores entrevistados concordam que existe uma relação afetiva entre estes e as crianças e jovens e que os elementos da equipa reforçam positivamente as crianças/jovens. Para além disso, à exceção de um, todos os profissionais concordam que quando as crianças/jovens têm algum problema procuram os elementos da equipa educativa:

“É muito fácil eles recorrerem a nós quando precisam de alguma coisa porque somos nós que estamos sempre com eles. Claro que a equipa técnica tem um peso muito grande nos miúdos, mas eu tenho a plena consciência que eles, por exemplo, me procuram muito mais do que qualquer elemento da equipa técnica.”

(excerto da nota de campo de 12/03/2018: Monitor 1)

“Eles procuram-nos muito (...) para tudo: quando estão tristes, quando estão alegres, quando querem uma opinião, quando querem desabafar. É claro que existem alguns que não falam de nada e aí somos nós que muitas vezes os temos de os procurar, quanto mais não seja para eles perceberem que estamos aqui.”

(excerto da nota de campo: 11/04/2018: Monitor 2)

“Eles não procuram toda a gente, não acho que isso seja verdade. É verdade que todos nós, cada um à nossa maneira, temos uma boa relação com todos eles mas eles não procuram todos os monitores para falarem. Aliás, alguns deles são bem elitistas quando precisam realmente de desabafar, é aquela pessoa e acabou, não falam com mais nenhuma.”

(excerto da nota de campo: 11/04/2018: Monitor 3)

“Eu sei que eles procuram a equipa técnica para alguns assuntos como a questão do dinheiro e autorizações para saírem mas, por norma, procuram-nos muito mais a nós, seja para o que for.”

(excerto da nota de campo: 05/06/2018: Monitor 1)

	Concordo / Concordo totalmente	Discordo / Discordo totalmente
1. Existe uma relação afetiva entre as crianças/jovens e os profissionais.	6	0
2. Os profissionais da equipa técnica usam uma linguagem acessível às crianças/jovens.	6	0
3. Os profissionais reforçam positivamente as crianças/jovens.	6	0
4. Os profissionais são suficientes para as necessidades das crianças/jovens.	6	0
5. Os horários e os turnos dos profissionais são ajustados às necessidades das crianças/jovens.	4	2
6. O discurso dos diferentes profissionais da equipa educativa revela que existe coerência entre eles.	3	3
7. Os profissionais estão sempre disponíveis para escutar as crianças/os jovens.	6	0
8. Há normas muito claras no que diz respeito ao uso dos reforços.	1	5
9. Todos os profissionais dispõem de um tempo especificamente destinado ao diálogo com as crianças/jovens.	6	0
10. Existe um plano previamente estruturado de atividades para as crianças/jovens	3	3
11. Todos os profissionais preocupam-se em observar, analisar e interpretar os comportamentos e atitudes das crianças/jovens.	2	4
12. Há normas muito claras no que diz respeito ao uso dos castigos.	6	0
13. As crianças/jovens respeitam os profissionais.	2	4
14. Quando têm algum problema, as crianças/jovens procuram algum membro da equipa educativa por iniciativa própria.	5	1

Tabela 10. Respostas da equipa educativa acerca da relação entre esta e as crianças e jovens

Fonte: Construção própria a partir dos dados fornecidos pelo inquérito realizado à equipa educativa

No entanto, existem opiniões diversas no que diz respeito à disponibilidade dos profissionais para escutar as crianças/jovens, pois nem todos concordam que os profissionais se disponibilizem para ouvir as crianças/jovens (ver tabela 10).

Para essa situação contribuem, entre outros aspetos, e na visão dos entrevistados: a carência de recursos humanos face às necessidades das crianças e dos jovens e a falta de motivação e de gosto pelo trabalho desenvolvido.

“Eu às vezes bem tento disponibilizar do meu tempo para falar com eles mas estando aqui sozinho não posso dar atenção a nenhum em específico.”

(excerto da nota de campo: 12/06/2018: Monitor 2)

“Eu estou sozinho, vem um quer atenção, vem outro quer atenção, não dá. Não me consigo dividir e acabo por nem dar atenção nem a um nem a outro e ir atrás de quem está a fazer as aneiras.”

(excerto da nota de campo: 09/07/2018: Monitor 5)

“Nós não trabalhamos todos para o mesmo, uns chegam para se sentarem na cadeira e verem as horas a passar e outros chegam realmente com a preocupação de fazer algo com os miúdos.”

(excerto da nota de campo: 29/05/2018: Monitor 3)

“Esses dois não se querem é chatear. Eu não digo isto por mal mas não é justo uns darem 200% e outros 50%.”

(excerto da nota de campo: 29/05/2018: Monitor 3)

Relativamente à preocupação de todos os profissionais em observar, analisar e interpretar os comportamentos e atitudes das crianças/jovens, quatro dos profissionais «discordam» e dois «concordam» (ver tabela 10), concluindo-se, deste modo, que mais de metade dos entrevistados alegam que nem todos os profissionais cuidam em prestar atenção os comportamentos e atitudes das crianças/jovens.

“Eu venho cá, faço o meu trabalho e vou-me embora. Pra quê me estar a chatear se os superiores não se chateiam? Pra quê me estar a matar quando estou só eu quando 30 e tal miúdos?”

(excerto da nota de campo: 02/07/2018: Monitor 5)

“Eu estou sempre a ver o que eles fazem. Estou aqui na cozinha, como vês, porque não há funcionária mas tanto estou aqui, como estou lá fora, como estou nas salas. Ando sempre de um lado para o outro, não perco nenhum de vista. Mas eu sei que isso sou eu, eu consigo ter esta capacidade mas existem outras pessoas que não, começam a ficar muito nervosos por terem de estar a orientar tudo e muitas vezes perdem-se.”

(excerto da nota de campo: 22/06/2018: Monitor 1)

Do mesmo modo, as opiniões quanto ao respeito das crianças/jovens para com todos os elementos da equipa educativa são distintas: quatro dos profissionais «discordam» que todos os profissionais sejam respeitados pelas crianças/jovens e dois «concordam» que todos são respeitados (ver tabela 10).

“Respeitar eles respeitam, mas às vezes estão mais transtornados ou quando não lhes fazemos as vontades cai o carmo e a trindade.”

(excerto da nota de campo: 20/06/2018: Monitor 2)

“Ai respeitam, respeitam! Tu não vês? Às vezes é preciso mandar-lhes dois berros para eles perceberem que estão a abusar. Não respeitam nada.”

(excerto da nota de campo: 25/06/2018: Monitor 3)

“Eu trabalho aqui há 8 anos e não, não existe respeito. Antes existia, eles cresciam aqui e desenvolviam competências que os levavam a respeitar tudo e todos, agora não. Agora vêm com a escolinha toda de casa e chegam aqui e pensam que é tudo deles (...) são murros nas portas, estroncar cacifos, chamar nomes aos adultos, enfim. Ainda se os castigos fossem severos, eles não repetiam, mas não são.”

(excerto da nota de campo: 02/07/2018: Monitor 3)

A existência de coerência entre os diferentes profissionais é fundamental para o processo de desenvolvimento dos menores. Como se constata pelos discursos, as visões são contraditórias:

“Eu digo que «não» e vem outro e diz que «sim», como é que assim se educa?”

(excerto da nota de campo: 21/03/2018: Monitor 4)

“Ó pá, pra que foste dizer ao «Rogério» que ele podia fumar quando eu o proibi de fumar durante dois dias? Assim claro que ele depois não me respeita e anda atrás das pessoas que lhe fazem a vontade.”

(excerto da nota de campo: 02/04/2018: Monitor 1)

Monitor 3: *“Eu disse que ele não podia sair e escrevi no livro de ocorrências isso. Porque é que tu autorizaste?”*

Monitor 4: *“Ele hoje portou-se bem, decidi dar-lhe uma oportunidade.*

Monitor 3: *“Pois é, se amanhã acontecer o mesmo não caíam em cima de mim.”*

(excerto da nota de campo: 02/05/2018: Monitores 3 e 4)

Em contrapartida, segundo a tabela 10, todos concordam que os profissionais utilizam uma linguagem acessível com as crianças/jovens.

Deste modo, podemos concluir que, no geral, os profissionais da equipa educativa têm opiniões globalmente consonantes quanto à maior parte das questões e que consideram ter que melhorar em equipa, para o bem da sua relação com todas as crianças e jovens, todos os pontos que avaliaram negativamente, tais como: a fraca escuta e a pouca disponibilidade para dialogar com as crianças e jovens; a insuficiente preocupação em observar, analisar e

interpretar os comportamentos e atitudes dos mesmos; trabalhar no sentido do reforço do respeito e da coerência.

5.2. A visão das crianças e jovens

De acordo com Sampaio (2006), uma vinculação *insegura-evitante* surge quando a criança se envolve pouco com o adulto cuidador, evitando-o e manifestando respostas negativas; uma vinculação *insegura-resistente* manifesta-se quando a criança simplesmente não se sente segura com o adulto cuidador e não o procura e, por fim, uma vinculação *desorganizada/desorientada* dá-se quando a criança expressa sentimentos contraditórios em situações semelhantes com o adulto cuidador.

Como tivemos oportunidade de verificar por via da observação participante, existem evidentes diferenças na relação que as crianças e os jovens mantêm com a equipa técnica e aquela que mantêm com os elementos da equipa educativa, talvez porque esta última é a equipa que mais tempo passa com os menores. No entanto, ao longo do estágio constatamos, igualmente, que as crianças e jovens possuem diversos sentimentos em relação a ambas as equipas, sentimentos esses, muitas vezes, derivados de diferentes fases da vida (umas mais tristes e angustiantes, outras mais alegres). Observamos, ainda que há adultos relativamente aos quais os sentimentos são constantes, independentemente do momento que os menores estejam a passar.

Neste sentido, relativamente à relação das crianças e dos jovens com a equipa técnica podemos alegar que existe um misto de relações, tais como: relações de proximidade afetiva, relações de aceitação e compreensão, relações de rejeição e relações de afastamento. No entanto, apesar de todas estarem interligadas, as que mais se evidenciaram, no decorrer do estágio, foram as relações de proximidade afetiva e as relações de afastamento e rejeição. Em algumas situações é a primeira que está presente na relação entre os menores e os elementos da equipa técnica - “*A minha doutora é a mais fixe, fala totil comigo*” (excerto da nota de campo: 23/05/2018: jovem de 14 anos) ou “*Eu adoro a minha doutora, é a minha preferida (...) ao menos ouve-me e fala comigo*” (excerto da nota de campo: 01/06/2018: jovem de 14 anos) ou “*Vou dar um beijo à minha Doutora*” (excerto da nota de campo: 23/05/2018: jovem de 14 anos) – ficando evidenciada que a procura por alguém que os acalme, aconselhe e que se preocupe tem alguma relevância.

Assistimos também, muitas vezes, a relações de vinculação desorganizada: por exemplo, o «Cláudio» ora expressou sentimentos de rejeição - *Eu odeio aquela Doutora, só*

berra, não sabe falar ... grrrrr, que nojo!” (excerto da nota de campo: 30/04/2018: criança de 13 anos) - ora expressou sentimentos de carinho - *“Vou fazer uma pulseira à minha doutora”* (excerto da nota de campo: 03/04/2018: jovem de 14 anos). Neste caso foi possível identificar, ainda, a vinculação *insegura-evitante*, ao observarmos respostas emocionais negativas, evitando até o contacto com a(o) técnica(o) em causa - *“Não vou falar. Não quero falar com ela. Não gosto dela”* (excerto da nota de campo: 28/03/2018: jovem de 17 anos).

Foi também possível observarmos relações de afastamento: *“Isto antes não era nada assim (...) eu adorava cá estar quando entrei, agora nem no gabinete podemos entrar, não têm tempo para nada (...)”* (excerto da nota de campo: 12/04/2018: jovem de 18 anos) ou *“Ela não sabe falar, não se preocupa e tem preferidos (...) estou farta disto (...) eu repito as coisas 1, 2, 3 vezes e no fim ela esquece-se e culpa-me a mim (...) era suposto a minha técnica responsável se preocupar comigo”* (excerto da nota de campo: 27/03/2018: jovem de 17 anos).

Todavia, apesar da relação afetiva e das relações de afastamento e rejeição serem as mais evidentes, presenciámos, também, um misto de relações de aceitação e compreensão com afastamento e rejeição: *“Às vezes é difícil encontrarmos alguém para falar e a Doutora X é das poucas que me compreende”* (excerto da nota de campo: 09/07/2018: jovem de 14 anos) ou *“Gosto de falar com ela porque ela compreende aquilo que eu digo mesmo quando eu não digo o que ela quer que eu diga”* (excerto da nota de campo: 09/07/2018: jovem de 19 anos) ou *“Ok, vais deitar tudo cá pra fora e depois eu falo contigo. Pode não ser hoje nem amanhã mas eu quero falar contigo”* (excerto da nota de campo: 02/07/2018: profissional 3).

Tendo em conta as observações realizadas, podemos afirmar que com uma aposta mais intensa na relação entre a equipa técnica e as crianças e jovens poder-se-iam desenvolver os sentimentos de proximidade e evitar o afastamento e a rejeição, o que, de resto, acontece com os profissionais de ação direta que estão com os menores com maior frequência.

Em contrapartida, no que diz respeito à relação das crianças e dos jovens com a equipa educativa, apesar de também existir uma variedade nas tipologias, predominam as de proximidade afetiva e as de afastamento, embora as primeiras mais notórias do que as segundas. Tal decorre, como referimos antes, do facto de ser com os elementos da equipa educativa que as crianças e jovens partilham a maior parte do seu tempo. São estes elementos da equipa de profissionais os que participam de forma mais constante e ativa na vida destes menores, o que permite que detetem mais facilmente as suas tristezas, as suas alegrias e o misto de sentimentos. Por isso, apesar de por vezes se registarem conflitos e uma relação de afastamento e alguns conflitos, no geral, a relação de proximidade afetiva consegue ser mais forte e isso tornou-se bem evidente, por exemplo, na realização da atividade *“Dia dos afetos”*

em que muitas crianças e jovens escreveram cartas para os elementos da equipa educativa ou nas diversas “prendas” (objetos simbólicos, desenhos, músicas, carinho, entre muitas outras coisas) que estes recebem diariamente das crianças e jovens.

“Há uns que me dou melhor que outros mas gosto de todos.”

(excerto da nota de campo: 09/04/2018: criança)

“É fixe fazer atividades com eles, eles brincam connosco e ensinam-nos.”

(excerto da nota de campo: 09/04/2018: criança)

“São os únicos que se preocupam connosco. Os daquele lado [técnicos] nem querem saber.”

(excerto da nota de campo: 30/05/2018: jovem)

“Os monitores dão-nos o exemplo, dizem-nos quando erramos e ajudam-nos a melhorar.”

(excerto da nota de campo: 29/06/2018: criança)

“Eles dedicam muito tempo a nós. São uns chatos, às vezes, mas é tudo porque se preocupam.”

(excerto da nota de campo: 29/06/2018: jovem)

Monitor 3: *“Estás a deixar-me com cabelos brancos de tanto te aturar.”*

Criança: *“Ah, ah, ah, não tem mal.”*

Monitor 3: *“Vou dizer à tua mãe que tu és um chato.”*

Criança: *“A minha mãe está à minha frente e está a ficar com cabelos brancos por minha causa.”*

(excerto da nota de campo: 29/05/2018 criança)

Portanto, não só através do diálogo mas, acima de tudo, através dos atos, a relação das crianças e dos jovens com a equipa educativa, por força dos fatores evidenciados, é mais forte e traduz-se por vínculos afetivos mais sólidos, por maior cumplicidade, mais comunicação e mais confiança do que com a equipa técnica.

No entanto, em referência às duas equipas e a partir do gráfico 2, verificamos que 44% das crianças e jovens sentem-se apoiados por todos os profissionais e 56% sentem apoio apenas de alguns, ou seja, podemos concluir que o feedback dos mesmos é globalmente positivo. Contudo, 3 das crianças e jovens que responderam «sim, por todos», na questão seguinte, responderam que sentem que apenas alguns profissionais se preocupam com eles, ou seja, embora se sintam apoiados por todos os profissionais sentem que nem todos manifestam preocupação por eles. O mesmo acontece com 3 das crianças e jovens que responderam «sim, mas apenas por alguns» que, na questão seguinte, responderam que sentem que todos os

profissionais se preocupam com eles, ou seja, ainda que sintam que nem todos os profissionais os apoiam nas suas decisões notam que todos eles se preocupam.

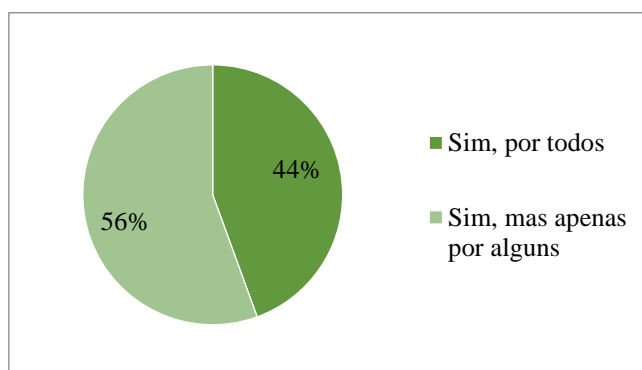


Gráfico 2. Opinião das crianças e jovens acerca do apoio que recebem dos profissionais

Fonte: Construção própria a partir dos dados fornecidos pelo inquérito realizado às crianças e jovens

De seguida, quando questionados sobre se tinham algum adulto de referência, 22 crianças/jovens responderam “sim” e 6 responderam “não”. Os 22 que responderam “sim” referiram que, no geral, abordam diversos assuntos com esse adulto de referência: sobre a escola, sobre a família, sobre quando estão tristes ou quando estão felizes, quando se comportam de forma adequada, quando querem dar novidades, etc.. No entanto, 3 dos que responderam “sim” afirmaram que apenas gostam de falar de coisas boas com esse adulto de referência - “ (...) não gosto de importunar os outros com os meus problemas.”; “De vez em quando procuro falar com esse adulto mas muitas vezes falo com colegas assuntos pessoais.”; “ (...) não falo quando estou triste, só quando estou bem.” - talvez por terem medo do confronto. Em contrapartida, as crianças/jovens que responderam que “não” tinham nenhum adulto de referência, no fluir do diálogo, disseram que, embora procurem alguns adultos para falar, não se identificam com nenhum.

Assim sendo, podemos constatar que embora a relação com a equipa educativa se pautar por um vínculo afetivo mais forte do que com a equipa técnica, todos os profissionais de ambas as equipas, e cada um à sua maneira, representam figuras significativas para todas as crianças e jovens.

Sabemos que, muitas vezes, as relações afetivas das crianças e jovens institucionalizados são escassas devido à rotatividade de profissionais nas instituições de acolhimento que é geradora da criação de defesas por parte dos menores. No entanto, consideramos que tal não se faz sentir no Lar em estudo, desde logo pela considerável estabilidade dos profissionais que, em nosso entender, é também um aspeto positivo em matéria de construção de uma relação de proximidade e da existência de figuras de referência.

6. Sobre os valores – dos discursos às práticas

Sendo a transmissão de valores o tema principal deste trabalho, importa analisar quais as opiniões dos diferentes profissionais (equipa técnica e equipa educativa) e verificar se aquilo que estes defendem é aquilo que realmente praticam. Procuramos, igualmente, confrontar a visão dos profissionais com a das crianças e dos jovens.

6.1. Da (in)existência de regras, hábitos e rotinas

Sempre que uma criança ou jovem entra numa instituição de acolhimento inicia-se um processo de ressocialização no que diz respeito, sobretudo, à aprendizagem de regras, hábitos e rotinas. Neste sentido, antes de se abordar a questão da transmissão de valores e a sua importância, é pertinente mencionar quais as reações destas crianças e jovens aquando confrontados com regras, hábitos e rotinas estabelecidos pela instituição e aos quais não estão, na maior parte dos casos, minimamente habituados.

“Numa primeira fase, as regras ajuda-os a destruir um sentimento de impunidade, que grande parte deles trazem, e em segundo lugar permite-lhes derrotas de perecibilidade, diminui de alguma forma a ansiedade neles ao perceber que, por meio dessas regras, o que vai acontecer no dia de amanhã e a que horas. Por norma, a maior parte da população de crianças com que nós lidamos vêm com um sentimento de impunidade e também trazem um desrespeito total às regras, não aceitam as regras. (...) Inicialmente, aceitam a regra, procurando e interagindo com os pares para melhor compreender o porquê da regra e por onde furar a regra. O trabalho deles é esse e o nosso é procurar manter a regra.”

(excerto da entrevista – Profissional 1)

“Mais no geral, inicialmente reagem mal mas, posteriormente nota-se que todas as regras da instituição os organizam.”

(excerto da entrevista – Profissional 2)

“Eles reagem sempre muito mal porque é algo que eles não estão habituados. Sinto que numa fase inicial eles até vão acatando mas depois começam a revelar-se, vão conhecendo mais a instituição, as pessoas. Mas eles nunca reagem bem as rotinas porque estão habituados a estar por conta deles porque, se alguns, tivessem algum tipo de rotina, regras ou hábitos com certeza que não estariam cá.”

(excerto da entrevista – Profissional 3)

“De facto quando eles chegam à instituição vêm sem qualquer tipo de regras e, no início, ficam sempre muito revoltados mas depois acabam até por irem cumprindo (...) eu acho que eles precisam disso, não estão habituados às regras mas precisam delas e quando se vêm a cumprir eles notam que a sua vida começa a ser mais fácil.”

(excerto da entrevista – Profissional 4)

De um modo geral, quase todos os profissionais são da opinião que inicialmente as crianças e jovens têm dificuldade em lidar com a implementação das regras e das rotinas precisamente por serem provenientes de um meio onde não existiam limites à liberdade. A adaptação à regra é um processo demorado e pressupõe, igualmente, a aprendizagem dos processos de a contornar.

Neste sentido, importa saber de que forma é que a equipa técnica procede com vista ao processo de ressocialização em matéria de aprendizagem das regras, hábitos e rotinas institucionais:

“As regras para a maior parte dos miúdos representam uma mudança de um paradigma, ou seja, viver em algo balizado, «que está escrito» num ponto de vista de organização do dia e a equipa técnica ajuda-os a perceber que estas regras, que estas rotinas lhes irão ajudar em estímulos mais assertivos e também, por outro lado, num maior equilíbrio. Ajudamos em termos de regulação emocional e social, ou seja, a equipa técnica, aqui, ajuda na explicação do porquê de algumas dessas regras e que a ausência das mesmas fez com que eles chegassem aqui. Ora, numa forma muito resumida, ou o educador, na figura parental ou não, traz à criança, adolescente ou jovem a consciência dos limites da vida ou então, na pior das hipóteses, quando adultos, a vida lhes ensinará os limites (...) portanto, o papel aqui é transmitir limites nas relações e responsabiliza-los, ajudá-los na compreensão disso (...).”

(excerto da entrevista – Profissional 1)

“Acompanhando em algumas rotinas e «supervisionando», ou seja, ver se eles realmente cumprem a execução das mesmas.”

(excerto da entrevista – Profissional 2)

“Quando eles entram eu tenho sempre um grande momento com eles, falo muito com eles e explico-lhes as regras do funcionamento e dos procedimentos cá da instituição e eles, por norma, acabam por acatar porque vêm os outros a fazer, percebem que as regras são essas e vão, aos poucos, interiorizando isso (...) é claro que existem dias que eles fazem as suas birras e aí é necessário voltar a explicar tudo de novo, explicar-lhes que todos tempos dias maus e que no entanto todos tempos de cumprir as nossas obrigações. Às vezes até lhes atribuímos responsabilidades para eles criarem estes hábitos.”

(excerto da entrevista – Profissional 3)

“A equipa técnica tenta sempre explicar as regras e o porquê delas, comparando que existem várias atividades que eles fazem que existem regras e que, no fundo, eles não se apercebem delas (...) portanto, fazer-lhes ver se na sociedade não houver regras isto é uma anarquia e que nós próprios, técnicos, temos regras e também as temos de as cumprir ... é muito importante nós transmitirmos que nós também temos regras e que também as temos de cumprir e, portanto, eles também as têm de cumprir como qualquer pessoa, qualquer cidadão pois só assim é que nos conseguimos dar com os outros.”

(excerto da entrevista – Profissional 4)

De acordo com os discursos, podemos assim identificar o diálogo, a atribuição de responsabilidades e o recurso a exemplos práticos como as estratégias usadas para promover a

interiorização da importância das regras. Mas será que estes profissionais partilham da mesma opinião no que concerne às regras propriamente ditas? Será que trabalham como um todo?

A existência de coerência entre os diversos adultos responsáveis pela educação de crianças e jovens é não só necessária como fundamental para garantir a harmonia no processo de desenvolvimento. E no caso destas crianças e jovens, por força dos seus percursos de vida, ainda se impõe de forma mais evidente. Quando a disciplina é apresentada como um momento de aprendizagem envolto em afetividade, as crianças/jovens sentem satisfação no cumprimento de regras e de limites e, por isso, cumprem-nas com mais facilidade.

É fundamental não só que haja coerência entre os profissionais, mas também que o mesmo profissional revele coerência entre as palavras e os atos. É importante que uma criança/jovem entenda a diferença entre o “sim” e o “não”, para que seja merecedora das recompensas. Por exemplo, se uma criança desrespeitar uma norma e lhe for aplicada, pelo adulto, uma sanção como a proibição de ver televisão durante três dias, então é importante que o adulto cumpra o que disse para que a criança aprenda que esteve errada e, desse modo, desenvolva o seu controlo social interno.

Portanto, se existe uma regra que deve ser cumprida, nenhum profissional a deve pôr em causa. Pelo que podemos observar, nem sempre esta premissa é cumprida na instituição. Por exemplo, presenciamos vários casos em que um profissional da equipa educativa sancionava determinados comportamentos com o “não fumar”, e essa sanção era retirada por outro elemento da equipa técnica sem haver a preocupação de perceber porque é que havia sido aplicada. Do ponto de vista do desenvolvimento, estas inconsistências não são positivas pois não permitem às crianças e aos jovens aprender os limites do certo e do errado.

Uma das regras da instituição é que todas as crianças e jovens têm de estar presentes na instituição na hora do jantar (19h30), a menos que tenham autorização para chegar mais tarde. Por diversas vezes assistimos à ausência de alguns jovens no jantar, bem como à sua chegada a horas tardias sem que tal fosse autorizado e sem que nenhuma sanção lhes fosse aplicada. Ora, se estamos a falar de jovens com percursos marcados pela indisciplina, é expectável que, quando não vêm o comportamento ser punido, o voltem a repetir. Do mesmo modo, é expectável que outros jovens que são punidos por um comportamento semelhante achem injusto isso acontecer e não compreendam para que servem, então, as regras. Estes dois exemplos traduzem a falta de coerência entre os profissionais pois as regras devem ser iguais para todas as crianças e jovens, sem exceção. Para além disso, verificamos ainda pouca firmeza por parte de outros profissionais que observam o erro e não o tentam modificar.

“Isto é muito injusto. O «Rogério» faz o que quer e não lhe acontece nada, eu chego atrasada às aulas, já fico sem telemóvel.”

(excerto da nota de campo: 21/05/2018: jovem)

“O «Braulio» é ganda mano. Nunca me põe de castigo.”

(excerto da nota de campo: 21/05/2018: jovem)

“Então, eu vou fumar e chego mais tarde um bocado e levo logo com sermões e este vem quando lhe apetece e nada lhe acontece. Olha, vou começar a fazer como ele que nem vai ser bom.”

(excerto da nota de campo: 23/05/2018: jovem)

“Eu não me meto. Achas? Eu faço o meu trabalho com os meus, o resto não me meto.”

(excerto da nota de campo: 05/06/2018: Profissional 3)

“Isto antes era impensável acontecer. Agora parece que não existe ordem, regras. Eu não concordo com nada disto. Então só castiga quem lhe apetece? E o resto? Faz o que quer? Eu já nem digo nada.”

(excerto da nota de campo: 05/07/2018: Monitor 5)

6.2. A importância da transmissão de valores: a visão dos profissionais

As regras e normas têm, na sua base, a defesa de um conjunto determinado de valores reconhecidos como fundamentais numa dada sociedade. Deste modo, compreender de que forma é que os profissionais transmitem os valores às crianças e jovens da instituição revelou-se fundamental. Neste sentido, foi solicitado aos profissionais da equipa técnica que identificassem os valores que, na sua opinião, são os mais importantes e fundamentais para a vida de um indivíduo e, conseqüentemente, para a educação destas crianças e jovens.

“Autonomia, capacidade de resolução de problemas, capacidade de regulação a nível emocional, abertura à experiência, flexibilidade, tudo isto tem a ver com a questão de adaptação a novas realidades. (...) o respeito, a boa estrutura moral, a compreensão, os direitos alienáveis, não só os seus como também dos outros, a atitude, (...) são valores muito importantes na preparação do sujeito, no futuro adulto.”

(excerto da entrevista – Profissional 1)

“Honestidade, amizade e altruísmo. Já que para mim estes são os valores mais importantes, aqueles por que eu mais luto. Então tento que eles (crianças e jovens) também os sigam. A honestidade porque sem honestidade não existe nada, a amizade porque o facto de eles serem amigos uns dos outros substitui, no fundo, um bocado a falha da família, ou as lacunas que eles têm e o altruísmo é pensar no bem-estar das outras pessoas, é o contrário de serem egoístas para com os pares.”

(excerto da entrevista – Profissional 2)

“Os valores mais importantes são o respeito, a humildade e a honestidade (...) são os que fizeram parte da minha educação. São princípios que eu prezo muito e o que me deram a mim de bom eu tento passar aos meus. (...) A base da mentira não leva a lado nenhum e eu prefiro saber por eles aquilo que eles fizeram do que saber por outras crianças ou outras pessoas. Tento sempre criar uma boa relação de que estou

aqui para eles (...) gosto de criar uma relação de confiança e por isso, para mim, a honestidade e o respeito prevalecem sempre.”

(excerto da entrevista – Profissional 3)

“O valor mais importante para mim é a honestidade e depois todos os valores encontram-se com este (...) quando as pessoas são honestas consegue-se trabalhar porque a criança ou o jovem até pode ter feito a maior asneira possível mas se é honesto conseguimos algum fruto daí. Eles podem ter muitos outros valores mas se não são honestos uma pessoa fica sempre de pé atrás e não sabe se aquilo vai correr bem ou não.”

(excerto da entrevista – Profissional 4)

A partir dos excertos das entrevistas, verificamos que os profissionais da equipa técnica revelam uma certa coerência no que diz respeito à importância dos valores na vida do indivíduo, elegendo como principais o respeito, a honestidade e o altruísmo. No entanto, o importante é saber se estes profissionais trabalham todos esses valores que mencionaram, com as crianças e jovens, e de que maneira o fazem.

“Trabalhamos num contexto social, ou biopsicossocial, em concreto trabalhamos em todas essas dimensões. Trabalhamos com a implementação de regras que tem a ver com a previsibilidade, com a compreensão de regras sociais, com o acompanhamento escolar, monitorização nessa área, o sucesso/insucesso escolar, a assiduidade, a relação com os pares, a relação com os professores, aqui dentro a relação com todo o pessoal, ou seja, o acompanhamento em todas as áreas. (...) Acho que não só eu, como todos os que cá estão a trabalhar, somos um exemplo para estas crianças, toda a equipa técnica, toda a equipa educativa, acho que todas as equipas em geral, desde os serviços gerais até nós, têm todas um denominador em comum, que apesar das diferentes competências, todos somos educadores. Desde a portaria à lavandaria, todos têm o papel de contribuir nas diferentes profissões para o aumento de competências nos jovens e nas crianças.”

(excerto da entrevista – Profissional 1)

“Trabalho na base do diálogo com eles e, sobretudo, tento sempre ser um exemplo para eles.”

(excerto da entrevista – Profissional 2)

“Não é comparando mas eu acho que temos de olhar para eles como «filhos» e eu ao trabalhar com eles tento passar-lhes os melhores valores que consigo. Nunca faço o essencial do meu trabalho, tento sempre fazer algo mais, tento inculcar os princípios que eu acho que são de valorizar (...) independentemente da vida que eles tenham, eles têm de respeitar e, muitas vezes, eles não sabem sequer o que é o respeito porque nunca foram respeitados, porque nunca viram isso nas suas vidas e a partir do momento que eles entram aqui e trabalham comigo eu tento valorizar esses pontos. Independentemente de quem seja e de onde vem devemos sempre olhar para a pessoa e não julgar, devemos ter uma mente limpa e começar do zero com eles. (...) Por isso trabalho estes valores com os meus miúdos no dia-a-dia deles e nas coisas mais simples como agradecer quando me fazem algum recado, como valorizar algo que eles fazem de bom e dizer-lhes isso, trabalho a sua forma de estar, ou seja, trabalho coisas mais simples que posteriormente têm sempre algum impacto.”

(excerto da entrevista – Profissional 3)

“Não foste à escola porquê? (...) Eu gostava de poder confiar em ti, gostava que fosses tu a contar-me as coisas senão não vamos funcionar (...) eu não gosto de mentiras (...) podemos confiar uma na outra? Fazemos assim, eu conto-te como correu o meu dia e tu contas-me o teu, assim também nos conhecemos melhor.”

(excerto da nota de campo: 06/03/2018: Profissional 3)

“Trabalho todos os dias, não posso estar a dizer de que forma o faço porque faço sempre que falo com eles e eu própria gosto de pedir desculpa a uma criança porque se eu errei por algum motivo, ou se me enganei em relação a muitas coisas eu própria vou atrás da criança e peço desculpa. Isso é a base da honestidade, é o correto. Se calhar há muita gente que pensa que um técnico não deveria ir atrás e pedir desculpa a uma criança, mas eu acho que somos todos humanos, todos erramos e, portanto, se eu errei com aquela criança ela tem todo o direito de saber e decidir se me desculpa ou não.”

(excerto da entrevista – Profissional 4)

Dos discursos salientamos o diálogo e o “dar o exemplo” como as estratégias usadas para a transmissão dos valores. Na verdade, o ato de educar precisa também de ser um ato de confiança e, aqui, o diálogo vem acima de tudo fortalecer os laços entre as pessoas. Quando nos mostramos abertos ao diálogo conseguimos mais facilmente cativar as crianças/jovens a dialogar também. Através do diálogo conseguimos construir o conhecimento de forma coletiva e colaboradora o que, conseqüentemente, permite trabalhar com as crianças/jovens de forma mais integrada evitando, desse modo, a divergência do conhecimento de valores, conceitos e atitudes, algo necessário na educação. Freire (2008) caracteriza o diálogo como “ (...) o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a refazem” (p. 123). Para o autor, o diálogo proporciona uma troca de saberes, sendo, portanto, uma condição básica no processo de socialização, pois é importante que a criança observe, problematize e questione para que se construa conhecimento e o mundo ganhe significado. Neste mesmo sentido, a conduta das crianças/jovens depende dos exemplos que elas recebem dos adultos. O exemplo é, sem dúvida, um elemento fundamental no processo educativo, por isso é necessário que os educadores pratiquem valores como honestidade, respeito, partilha, companheirismo, entre outros.

Desta forma, tais estratégias (o diálogo e o “dar o exemplo”) são, também, evidenciadas pelos elementos da equipa educativa:

“Não temos de estar sempre a berrar com eles, temos também de os saber respeitar. Se não concordamos, falamos, não berramos (...) na verdade ninguém gosta de berros.”

(excerto da nota de campo: 04/04/2018: Monitor 2)

“ (...) Nós nunca nos podemos esquecer que estamos a lidar com crianças (...) são crianças, têm comportamentos estúpidos, faz parte (...) e devemos estar sempre atentos aos pormenores porque às vezes ao falharmos numa coisinha simples é o suficiente para lhes deixarmos tristes ou incapazes (...) se eu errei com uma criança

eu peço-lhe «desculpa» (...) eles merecem e também gostam que nós saibamos reconhecer esse erro.”

(excerto da nota de campo: 22/06/2018: Monitor 1)

“Mostrar e dar resposta ou ter uma atitude diferente às que conhecem relativamente a determinada situação. Reconstruir com as crianças/jovens determinadas crenças, valores ou ideologias. Dar a conhecer realidades diferentes das que conhecem – trabalhar com eles a autoestima, confiança no outro, autoconfiança, etc.”

(inquérito – Monitor 1)

“Contrariar esses valores menos positivos através do nosso próprio exemplo, com atividades dirigidas a essa mudança e até com diálogos com tempo de qualidade.”

(inquérito – Monitor 2)

“ (...) O que tentamos modificar é para que a criança ou jovem acredite que é capaz, que apesar das dificuldades ou limitações que tenham conseguem com trabalho, com empenho, com estudo. Tentamos que se autovalorizem e confiem neles próprios para evoluírem num futuro próximo. Isto tem que ser trabalhado no dia-a-dia, a curto prazo, porque são jovens com autoestima muito baixa.”

(inquérito – Monitor 3)

Na tabela 11 retratamos a mesma problemática – que valores são importantes para a vida – mas agora na perspetiva dos profissionais da equipa educativa. Uma vez mais aparecem os valores da honestidade e do respeito, a par de outros como a humildade e a tolerância. É importante salientar que todos os elementos da equipa educativa entendem ser muito difícil o processo de assimilação dos valores pelas crianças e pelos jovens da instituição, ainda que percecionem o seu desempenho na transmissão dos valores como bom ou muito bom.

Jovem: *“Que seca! Hoje há culto? Não queria nada!”*

«Bianca»: *“Não, hoje, infelizmente, não posso dar o culto. Gosto muito de vos dar culto, sabes?”*

Jovem: *“Ei, altamente! Pessoal, não há culto hoje.”*

Monitor 1: *“Calou! Sentem-se todos! Vocês sabem que aquilo que eu menos tolero é o desrespeito para com os outros, por isso sentem-se ... dou eu o culto!”*

(excerto da nota de campo: 27/02/2017: Monitor 1)

Profissional	Valores mais importantes e fundamentais na vida de um indivíduo	Desempenho profissional na transmissão de valores	Grau de facilidade ou dificuldade das crianças e jovens na assimilação dos valores transmitidos	As atitudes das crianças/jovens correspondem aos valores transmitidos
Monitor 1	<i>“Humildade, Honestidade, Autoconfiança”</i>	<i>“Muito bom”</i>	<i>“Difícil”</i>	<i>“Sim”</i>
Monitor 2	<i>“Respeito, Tolerância, Honestidade”</i>	<i>“Bom”</i>	<i>“Difícil”</i>	<i>“Sim”</i>
Monitor 3	<i>“Amor, Humildade, Tolerância”</i>	<i>“Razoável”</i>	<i>“Difícil”</i>	<i>“Não”</i>
Monitor 4	<i>“Respeito, Confiança, Responsabilidade”</i>	<i>“Bom”</i>	<i>“Difícil”</i>	<i>“Não”</i>
Monitor 5	<i>“Humildade, Verdade, Amizade”</i>	<i>“Bom”</i>	<i>“Difícil”</i>	<i>“Não”</i>
Monitor 6	<i>“Formação, Espiritualidade, Moral”</i>	<i>“Muito bom”</i>	<i>“Muito Difícil”</i>	<i>“Não”</i>

Tabela 11. Opinião dos elementos da equipa educativa no que concerne à temática dos valores

Fonte: Construção própria a partir dos dados fornecidos pelos inquéritos realizados à equipa educativa

Neste sentido, tal como consideram a transmissão de valores um trabalho difícil, a maioria dos elementos da equipa educativa considera, também, que as crianças/jovens não correspondem aos valores que estes lhes tentam transmitir (ver tabela 11).

“O comportamento dos miúdos, de quando eu entrei cá, era mais calmo, mais protetor. Os de antigamente tinham mais afeto connosco e estes não, estes sinto-os mais desapegados, mais violentos e em relação aos valores é muito mais difícil trabalhar com os de agora (...) os de antigamente cresciam cá, desenvolviam valores e tinham respeito, agora não há respeito.”

(excerto da nota de campo: 02/07/2018: Monitor 3)

“Eu sou da opinião que se trabalharmos bem com eles algumas questões conseguimos resultados. É preciso é trabalhar e não desistir deles.”

(excerto da nota de campo: 03/07/2018: Monitor 1)

Para as dificuldades evidenciadas pelas crianças e jovens na interiorização dos valores que a instituição promove, muito contribuiu, na perspetiva quer dos profissionais da equipa técnica, quer dos profissionais da equipa educativa, os modos de socialização experimentados no contexto familiar.

“Muitos dos modelos que percebo que estão presentes nos pais são a negligência, modelos muito condescendentes, demasiado anuentes às vontades dos filhos, outros ausentes, (...) na maior parte dos casos os miúdos são os próprios sobreviventes do holocausto que é a própria família, ou seja, muitos deles têm as famílias destruídas, há uma ausência até daquilo que é o básico para a sobrevivência, por isso todos estão mais preocupados em sobreviver do que em viver, parte-se para aquilo que é o imediato, por exemplo, parte-se para um paradigma de vida que é remediativo.”

(excerto da entrevista – Profissional 1)

“Por muito má que a família seja eles identificam-se com ela. Há, portanto, um sentimento de pertença e mesmo que eles identifiquem os “maus modelos”, os “maus exemplos” a família é sempre família. É sem dúvida um sentimento de pertença.”

(excerto da entrevista – Profissional 2)

“A maioria das famílias das nossas crianças transmitem modelos muito maus, sem rotinas, sem hábitos, má educação, sem princípios, até porque se fosse o contrário muitos deles nem estariam cá.”

(excerto da entrevista – Profissional 3)

“As famílias transmitem aos jovens aquilo que sabem e transmitem aos filhos aquilo que lhes foi transmitido e, portanto, aqui vemos que já, muitas vezes, a sociedade falhou pois estes pais não foram trabalhados como deviam de ser trabalhos antes de transmitirem seja o que for aos filhos. Porque é que eles estão aqui? Porque algum pai falhou, se não os dois e, portanto, não foi transmitido aquilo que se devia às crianças. Mas, no fundo, eles também não têm culpa porque também não lhes foi transmitidos a eles.”

(excerto da entrevista – Profissional 4)

Os discursos retratados evidenciam, na sua globalidade, uma perceção das dificuldades evidentes das famílias no processo de cuidar, sem culpabilização, mas sim tentativa de identificação dos fatores que concorrem para essas dificuldades.

Ora, se, no geral, a equipa técnica concorda que os modelos transmitidos pelas famílias não permitem a inculcação dos valores fundamentais para a vida, importa saber se estes desenvolvem algum tipo de trabalho com aquelas para que este problema, pelo menos, se atenua.

“Os trabalhos que serão mais implementados, ou que estão em perspectiva de serem implementados num curto-médio prazo, é do trabalhar mais a família e a reedificação, a estruturação da família e diminuir até aos prazos de integração do jovem na família e isso passa por uma análise do processo em si, das causas, dos factos que levaram à institucionalização, por trabalhar esses mesmos fatores e depois por uma seleção de abordagens em diferentes contextos (...). Até agora tem sido feita uma aproximação à família, há visitas domiciliárias, há um acompanhamento e uma reavaliação dos processos, há todo um trabalho interno que passa pelos PSEIS, pelos planos (...) na maior parte dos casos a origem do drama está na própria família e a recuperação da família passa por um trabalho multidisciplinar e, sobretudo, o problema não está no jovem em si mas sim na família a que o jovem pertence.”

(excerto da entrevista – Profissional 1)

“Trabalhamos com as famílias através de formações como, já existiu, as «competências parentais», ou seja, o projeto de vida das famílias, o reingresso das crianças e jovens nas respetivas famílias. E envolvemos também a família, quando possível, na rotina dos jovens, em consultas, no percurso escolar, em festas de aniversários, em diversas coisas.”

(excerto da entrevista – Profissional 2)

“Nem todas as famílias aderem a este tipo de trabalho. Já fizemos cá uma formação no âmbito das competências parentais, onde víamos o projeto de vida com as famílias de regresso ao meio natural de vida e com o decorrer da formação fomos percebendo

que as pessoas acabavam por se desinteressar e que o interesse era nenhum e nem todas as famílias dá para trabalhar esta questão porque não se prevê o regresso da criança à família até porque, muitas vezes, a família está completamente alheia do percurso dos filhos e por mais que a gente tente articular com a família muitas vezes ela não colabora. (...) Há dois tipos de famílias: há famílias que dá para trabalhar e nós vamos colaborando com eles, muitas vezes acompanham os seus filhos a consultas, à escola, estão a par de tudo, ou seja, participam no processo deles e há outras que não dá para trabalhar porque o desinteresse é tanto de atrás que a partir do momento que as crianças entram aqui os pais sentem que eles estão entregues a nós e depois nem querem participar muito nas rotinas.”

(excerto da entrevista – Profissional 3)

“A instituição já desenvolveu um trabalho de competências com as famílias, de reinserção familiar e, neste momento, fazemos visitas domiciliárias e visitas aqui na instituição e vamos transmitindo-lhes os valores e fazê-los ver que os devem transmitir aos seus filhos (...) alguns aceitam e consegue-se trabalhar, outros não. Algumas vezes fazemos também encaminhamento para outras instituições que trabalham estas competências.”

(excerto da entrevista – Profissional 4)

Se não há um olhar pautado pelo individualismo na análise das dificuldades das famílias na transmissão dos valores fundamentais para a vida, os discursos anteriores sobre o trabalho que é desenvolvido com estas revelam alguma ausência de problematização sobre o porquê das dificuldades em as envolver a todas no trabalho realizado.

Como uma parte significativa das crianças e jovens mantem contacto com a família e passa os fins-de-semana com esta, procuramos perceber que desafios se colocam aos profissionais – existem alterações nos comportamentos das crianças e dos jovens após regressarem de uma visita à família? Por isso, acerca deste assunto, questionamos ambas as equipas sobre se notam diferenças significativas no que concerne os comportamentos e atitudes das crianças e jovens.

Neste âmbito, os profissionais da equipa técnica responderam:

“Sim, uma grande parte, a maioria, não digo todos, mas a maior parte dos miúdos sim. Vêm mais degradados a nível de cuidados de higiene, mais desleixados, com uma atitude muito mais desafiadora, alguns até esgotados emocionalmente (...). Existem alguns que expressam alegria, mas também existe alguns casos de total indiferença, de até evitarem o contacto telefónico. Por isso depende de caso para caso e também depende do motivo pelo qual a criança está separada da família (...) Entre os mais novos e os mais velhos não existe uma diferença tão notável assim mas, sim, existe diferença porque enquanto o mais velho procura mais o sentido de utilidade do adulto, procura o pai e a mãe na utilidade que o pai e a mãe possam ter na realização de alguns projetos pessoais, ou para a satisfação de alguns projetos pessoais, a criança em si, quer na primeira infância ou segunda infância, está mais na dependência emocional e na necessidade de afeto.”

(excerto da entrevista – Profissional 1)

“Às vezes sim, outras vezes não. Já tivemos casos que se notava muito a agressividade, já tivemos casos que se notava muito a tristeza mas depende muito da

idade (...) se estão na fase da idealização da família, se estão na fase de aceitar a família, ou seja, que vão de férias mas que sabem que depois voltam e fazem a sua vida cá. Depende muito. Mas por exemplo, sente-se mais diferença de comportamentos nos mais novos porque os mais velhos transmitem mais uma «aceitação das coisas como elas são».

(excerto da entrevista – Profissional 2)

“É muito notário nas crianças que vão de fim-de-semana ou de férias haver alteração de comportamentos. Alguns ficam mais agressivos, outros ficam mais chorosos pois a parte de ter que sair de casa e ter de voltar para a instituição deixa-os mais alterados (...) alguns ficam mais agressivos porque na própria casa isso existe e eles trazem isso para cá. (...) Eu verifico que aqueles que vão de quinze em quinze dias, na primeira semana estão mais alterados mas na segunda já acalmam mas os que vêm de férias já estão tão habituados a estar sempre naquela rotina que depois é um pouco mais difícil (...). Mas também temos casos bons, casos em que as crianças vêm muito mais alegres e bem-dispostos e sempre ansiosos que chegue o fim-de-semana para puderem ir a casa.”

(excerto da entrevista – Profissional 3)

“Muitos deles sim, depende muito da criança, depende muito da família, depende muito do contexto em que aquela criança está inserida, depende muito daquilo que acontece em casa ou se aconteceu alguma coisa diferente em casa pois muitas vezes se acontecer alguma coisa fora da rotina de casa as crianças já chegam aqui de forma mais agressiva ... eles são um bocado o espelho daquilo que vêm, por isso temos de tudo (...) de facto alguns vêm mais agressivos, outros não cumprem as regras mas não é só isso, porque às vezes essas atitudes duram um dia ou dois (...) aquilo que lhes custa é o que ter que voltar, muitos queriam ficar em casa.”

(excerto da entrevista – Profissional 4)

O contacto com a família é, como evidenciado, um momento de confronto com a realidade e, também, de confronto de aprendizagens. Todos os profissionais da equipa técnica constataam que o contacto com as famílias se reflete nos comportamentos, embora em graus variáveis consoante a fase de desenvolvimento em que a criança ou o jovem se encontram. A revolta e a agressividade são, no entanto, as mudanças mais evidenciadas. A mesma opinião têm os membros da equipa educativa:

“Por vezes há crianças e jovens que chegam chorosos, mais deprimidos, revoltados irritados ou histéricos.”

(inquérito – Monitor 1)

“Em certos casos nota-se uma apatia ou até alguma tristeza, porém noutros é perceptível uma maior agitação.”

(inquérito – Monitor 2)

“Noto que alguns, mas poucos, vêm mais calmos e tristes por ter que regressar. Outros mais alterados, com dificuldade de cumprir as regras que são impostas dentro da casa de acolhimento, com o argumento que queriam ficar em casa.”

(inquérito – Monitor 3)

“Tristeza por ter que voltar para a instituição.”

(inquérito – Monitor 5)

“Frustração, tristeza e por vezes alguma agressividade.”

(inquérito – Monitor 6)

Portanto, verificamos que, tal como a equipa técnica, os profissionais da equipa educativa constataam a existência de mudanças comportamentais, nomeadamente a agressividade, a tristeza, a frustração e a revolta por terem de voltar para a instituição.

Mas, quais são as medidas implementadas para melhorar esses comportamentos?

“Conversar com os jovens no sentido de perceber o que os preocupa ou que tipo de situação desencadeou um determinado comportamento.”

(inquérito – Monitor 1)

“No meu caso, se houver tempo para isso, um bom diálogo sobre o que motivou aquele comportamento parece surtir efeito para que o utente perceba que voltou à rotina da instituição.”

(inquérito – Monitor 2)

“As medidas implementadas pelo educador é conversar, explicando-lhes que as regras da instituição são para cumprir, para o bem do funcionamento da instituição.”

(inquérito – Monitor 3)

“Sentar e conversar com eles.”

(inquérito – Monitor 6)

Uma vez mais se destaca, nos discursos, o diálogo como estratégia privilegiada de intervenção junto das crianças e dos jovens.

6.3. Existe, portanto, coerência entre aquilo que os profissionais defendem e aquilo que estes praticam?

Se, como vimos anteriormente, há profissionais que têm dificuldade em fazer cumprir as normas e regras da instituição, a mesma dificuldade transfere-se para a transmissão dos valores. Se estes profissionais têm a consciência de que a maioria das famílias destas crianças e jovens, por razões que se prendem com as suas condições objetivas e subjetivas de vida, não são capazes de lhes transmitir os valores para a vida e que as idas frequentes a casa dos familiares provoca uma certa instabilidade comportamental, é, então, necessário que estes entendam que, para se constituírem como figuras significativas para as crianças e jovens, devem nortear a sua prática pela coerência: nas atitudes, nos atos e nos discursos.

“Era comigo ... se me apertasses o braço eu dizia-te.”

(excerto da nota de campo: 28/03/2018: jovem dirigindo-se ao monitor)

“Mas ela para mim não berra. Que vá berrar com a filha dela. Ela sabe que se berrar comigo eu também lhe berro. Não admito isso.”

(excerto da nota de campo: 28/03/2018: jovem referindo-se a um profissional)

“Fala de respeito e está sempre aos berros. Tem mesmo moral para falar.”

(excerto da nota de campo: 28/03/2018: jovem referindo-se a um profissional)

“Eu tive um 20 no meu relatório de estágio e ela nem os parabéns me deu. Não reconhece nada do que eu faço, fico mesmo triste com isto.”

(excerto da nota de campo: 04/07/2018: jovem referindo-se a um profissional)

“Ela nem me deixou falar. Ouviu o que a «Bianca» disse e tomou como certo. Não me ouviu. Chamou-me ao gabinete e só berrou, nem me deixou explicar o meu lado. Aliás, nem me deixou falar sequer.”

(excerto da nota de campo: 20/06/2018: jovem referindo-se a um profissional)

Pelo que observamos ao longo do estágio, sempre que existe coerência por parte de um profissional é comum as crianças e jovens procurarem-no mais regularmente pois isso transmite-lhes confiança e segurança. Chegamos, muitas vezes, a ouvir jovens a comentar *“com aquela Doutora é assim, quando ela diz não é mesmo não, não vale a pena andares a rondar como fazes com o Doutor”* ou então *“estou a escrever 200x «não volto a chamar nomes aos meus colegas porque isso é feio» porque a «Catarina» [monitor] mandou”*.

Observamos, também, que quando o profissional mostra reconhecimento para com a criança ou o jovem estes, por sua vez, reconhecem esse profissional e procuram-no mesmo sabendo que a resposta poderá não ser aquela que desejariam.

Jovem: *“«Cat» vou contar-te uma coisa e já sei que me vais ralhar.”*

Monitor 1: *“Diz lá.”*

Jovem: *“Trouxe o telemóvel cá para dentro. Desculpa.”*

Monitor 1: *“Já sabes as regras, dá cá o telemóvel.”*

Jovem: *“Se eu não te dissesse também não descobrias.”*

Monitor 1: *“Mas se eu descobrisse tu sabes que as consequências iam ser muito piores por isso é que me disseste.”*

(excerto da nota de campo: 29/05/2018: Monitor 1)

A ausência de uma total congruência por parte dos profissionais pode ser explicada, também, quer pelo desgaste a que estão sujeitos no âmbito do exercício da sua atividade, quer pelas exigências do trabalho burocrático, levando-os a dedicar muito do seu tempo a estas e menos aos menores institucionalizados.

6.4. O que entendem as crianças e jovens por valores?

As crianças e os jovens institucionalizados foram, igualmente, questionados sobre os valores e o grau de importância que lhe atribuem. De um modo global, o valor a que atribuem

mais importância é o “respeito”, com 52% de respostas (ver gráfico 3) e, em contrapartida aquela a que atribuem menos importância é o “reconhecimento”, com 55% de respostas (ver gráfico 4).

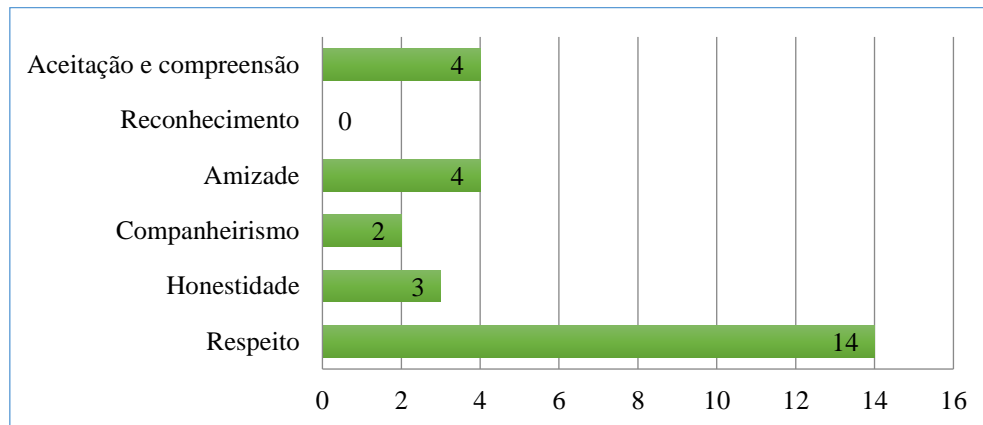


Gráfico 3. Grau de importância atribuído aos valores – o mais importante

Fonte: Construção própria a partir dos dados fornecidos pelo inquérito realizado às crianças e jovens

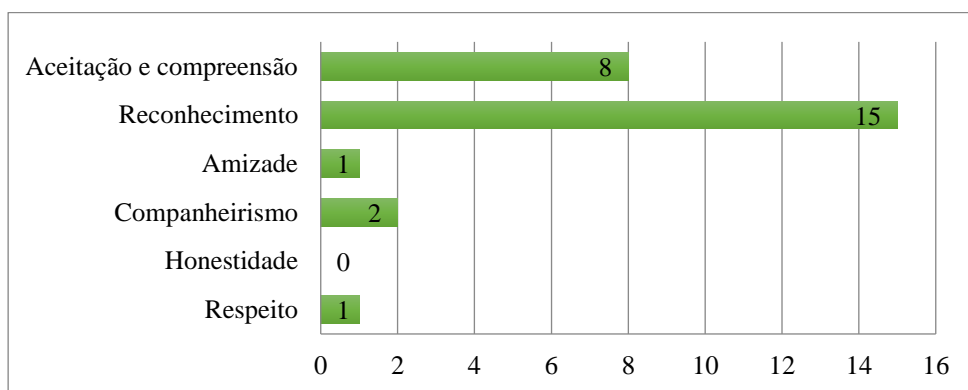


Gráfico 4. Grau de importância atribuído aos valores – o menos importante

Fonte: Construção própria a partir dos dados fornecidos pelo inquérito realizado às crianças e jovens

Havendo uma relação entre valores, atitudes e comportamentos perante diferentes acontecimentos, analisamos quais as opiniões das crianças e jovens acerca dos seus comportamentos para com os seus pares.

	Sempre	Às vezes	Nunca
a) Tenho a necessidade de rebaixar os outros para me sentir bem.	2	3	22
b) Sei respeitar os meus colegas em todos os momentos.	10	17	0
c) Reconheço as aptidões e qualidades de cada um dos meus colegas.	12	15	0
d) Não confio nos meus colegas.	4	15	8
e) Sei colocar-me no lugar os meus colegas em todas as situações.	8	19	0
f) Aceito todas as diferenças dos meus colegas.	20	5	2
g) Ajudo todos os meus colegas, sem exceção.	13	11	3
h) Ameaço os meus colegas quando eles não fazem o que lhes peço.	0	9	18
i) Sei aceitar e respeitar uma opinião diferente da minha.	14	11	2
j) Fico nervoso(a) quando não concordam com a minha opinião.	3	19	5
k) Minto para conseguir o que quero.	1	14	12
l) Quando discordo com alguém, eu digo a essa pessoa que não concordo.	10	12	5
m) Sou tolerante quando alguém faz alguma coisa que eu não gosto.	5	21	1
n) Tenho atitudes agressivas quando estou nervoso(a).	12	11	4
o) Confio em todos os meus colegas, sem exceção.	7	16	4
p) Digo a verdade em todas as situações.	8	19	0

Tabela 12. Opinião das crianças e jovens acerca dos seus comportamentos para com os seus pares (n° absoluto)

Fonte: Construção própria a partir dos dados fornecidos pelo inquérito realizado às crianças e jovens

Pela análise da tabela 12, podemos constatar que, relativamente ao “respeito”, 63% das crianças e jovens dizem que nem sempre respeitam os seus pares em todas as situações, porém 52% afirmam saber aceitar e respeitar opiniões advindas dos seus pares. Consequentemente, 82% crianças e jovem alegam que nunca sentiram a necessidade de rebaixar os outros para se sentirem bem, à exceção de 19% que dizem que sentem essa necessidade assim como relativamente às ameaças que as crianças e jovens fazem aos seus pares quando estes não fazem aquilo que eles querem 67% afirma que nunca ameaça, já 33% diz que ameaça de vez em quando.

No que diz respeito à “honestidade” 44% das crianças e jovens alegam nunca mentirem para conseguirem aquilo que querem, em contrapartida 52% dizem que sentem a necessidade de mentir, não sempre, mas dependendo das situações, bem como, no geral, 44% das crianças e jovens nem sempre conseguem confrontar o seu par, dizendo-lhe que não concordam com aquilo que ele faz.

No que concerne ao “reconhecimento” das aptidões e qualidades de cada um dos pares, 44% das crianças e jovens alega ter essa capacidade, em contrapartida 56% afirma que isso, por vezes, não acontece sempre que deveria.

Por fim, quanto à “amizade” e “aceitação e compreensão” 74% das crianças e jovens afirmam que conseguem aceitar as diferenças de todos os seus pares, no entanto apenas 30% das crianças e jovens referem que conseguem colocar-se no lugar dos seus colegas, em todas as situações, assim como apenas 18% diz ser tolerante sempre que alguém faz alguma coisa que eles não gostam, pois 78% das crianças e jovens afirmam que nem sempre isso acontece o que, conseqüentemente, dá origem à existência de atitudes agressivas devido à falta de tolerância (85% das crianças e jovens afirmam ficar nervosas quando alguém dos seus pares não concorda consigo). No que toca à confiança e, tal como se verifica no inquérito, existem duas questões que perguntam a mesma coisa mas de maneiras diferentes, sendo precisamente uma ratoeira para verificarmos se estavam atentos às questões, o que nos leva a concluir, em ambas as questões, que, no geral, as crianças e jovens alegam que apenas confiam em alguns dos seus pares não em todos, o que é perfeitamente normal.

Portanto, podemos concluir que, embora estas crianças e jovens reconheçam que os valores devem estar sempre presentes na vida de qualquer indivíduo e, conseqüentemente, nas suas ações e comportamentos, estes nem sempre os praticam no seu dia-a-dia com os seus pares. Teremos oportunidade de apreciar de forma mais detalhada esta questão no capítulo relativo ao projeto de intervenção.

7. Análise SWOT

Partindo do diagnóstico realizado construímos uma análise SWOT⁶ cujo objetivo é reunir os vários aspetos referentes ao ambiente interno e externo da instituição de acolhimento (Teixeira, 1998, p. 46), através da apresentação de forças e fraquezas que dizem respeito aos pontos positivos e negativos inerentes à realidade presente na instituição, e oportunidades e ameaças que correspondem às dinâmicas externas e que podem afetar ou vir a afetar positiva e negativamente o contexto em análise. O quadro 1 representa esses parâmetros dessa análise.

⁶ *Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats.*

Forças	Fraquezas
a) Formações regulares dos profissionais na área da infância e juventude; b) Contratação de professores externos para o apoio ao estudo; c) Pouca rotatividade dos profissionais; d) Tempo de permanência de trabalho elevado no que concerne aos profissionais; e) Equipa técnica diversificada e com formação específica adequada; f) Localização próxima de equipamentos educativos, culturais e desportivos; g) Existência de voluntários que cooperam nas atividades da instituição; h) Boas instalações (casa grande, ampla e com espaços externos).	a) Número reduzido de profissionais (equipa técnica e educativa) e funcionários (serviços gerais); b) Recursos financeiros limitados; c) Ausência de total coerência entre os diversos profissionais; d) Alguma indefinição em matéria de estrutura de autoridade e responsabilidade; e) Plano de Atividades apenas realizado pela equipa educativa; f) Fraco investimento na autonomia dos jovens; g) Serviços rotinizados (ausência de inovação); h) Inexistência de condições para pessoas com problemas de mobilidade (excesso de escadas); i) Excesso de burocracia por parte da equipa técnica, prejudicando as suas relações com as crianças/jovens; j) Elevada dependência face ao financiamento do Estado; k) Inexistência de Organigrama da Instituição; l) Quadro de «missão, finalidades e objetivos» desatualizado.
Oportunidades	Ameaças
a) Apoios sociais; b) Plano de Novas Oportunidades e Formação; c) Aumento dos desempregados licenciados poderá potenciar o aumento do voluntariado especializado.	a) Cortes no financiamento público; b) Dependência financeira das entidades; c) Poucos apoios do Estado às IPSS; d) Diminuição da Taxa de Natalidade.

Quadro 1. Análise SWOT da instituição de acolhimento

Fonte: Construção própria fornecida a partir dos dados recolhidos através da observação participante

Das fragilidades identificadas destacamos aquelas que, através do nosso trabalho como estagiária, foi possível atenuar: apesar de o número de profissionais ser continuamente reduzido, especialmente na equipa educativa, a nossa presença foi uma mais-valia nesse sentido pois, sendo o nosso trabalho focado neles, estivemos mais disponíveis para dar resposta às suas necessidades e carências, assegurando a construção de uma relação de confiança fundamental para a criação de um sentimento de segurança.

De igual modo, através da nossa constante disponibilidade conseguimos também desenvolver relações de afetividade, aspeto que consideramos merecer mais atenção por parte da instituição uma vez que, em virtude do excesso de trabalho burocrático a que estão sujeitos os profissionais da equipa técnica, não resta muito espaço para um investimento efetivo na construção da relação com os menores.

Além disso, através da implementação das diversas atividades lúdico-didáticas conseguimos não só quebrar o excesso de rotinização presente na instituição, como também conseguimos investir no desenvolvimento das crianças e jovens. Procuramos trabalhar tanto a transmissão e assimilação de valores, como a autonomização, colocando em prática atividades que fomentassem a vinculação para que a interiorização dos valores pudesse ocorrer.

IV. Projeto de intervenção

De um modo geral, as crianças e os jovens da instituição têm, de si próprios, uma imagem pouco valorizada, revelando grande fragilidade. Para isso contribui, sem dúvida, o processo de socialização no quadro da família: na verdade, as suas famílias não foram capazes de lhes apresentar, por um conjunto de constrangimentos objetivos e subjetivos, um modelo consistente de um “outro significativo” que lhes transmitisse segurança e confiança, falhando, portanto, num aspeto indispensável para o desenvolvimento e estruturação saudável de qualquer ser humano. Daí que, muitas vezes, estes menores, aquando retirados do seu seio familiar, revelem ausência de hábitos, de rotinas e de regras.

Para que o trabalho a desenvolver durante os meses de estágio fosse profícuo, a construção de uma relação de proximidade e de confiança com as crianças e os jovens institucionalizados era fundamental. Investimos, por isso, na construção de um modelo positivo de adulto, como suporte de encontro para afetos apaziguadores, proporcionando momentos relacionais positivos, visto que é apenas desta forma que se poderá resolver, ou pelo menos atenuar, os modelos patológicos de rutura que vivenciaram, promovendo um sentimento de conforto (Strecht, 2012). Assim, adotamos uma postura de saber-ouvir e de inteira disponibilidade para que existisse um ambiente de coesão, bem-estar e respeito, garantindo, no entanto, contenção tanto física como emotiva da nossa parte.

O desenvolvimento do ser humano sucede-se, de forma faseada, ao longo de toda a vida e em cada momento os valores, sociais e pessoais, devem estar presentes. Nesse sentido, a transmissão dos mesmos deve ser uma das preocupações permanentes de todos os agentes educativos. Deste modo, visto que o homem é um ser necessariamente social em constante interação com outros indivíduos, a abordagem aos valores e sua estimulação na criação de relações com os outros são problemáticas de evidente importância para a educação (Brazelton, 2002).

Assim sendo, no decorrer do estágio foram desenvolvidas diversas atividades que contribuíram, de forma significativa, para o resultado final: promover a aprendizagem dos valores sociais potenciadores do saber viver em sociedade. Não obstante a existência de menores de idades diversas, por constrangimentos associados ao horário de estágio e aos horários dos menores, o projeto acabou por ser pensado sobretudo para as crianças dos 7 aos 12 anos. Todavia, em quase todas as atividades participaram não só os destinatários iniciais, como também, e por opção própria, outras crianças e jovens da instituição de acolhimento: por curiosidade, porque a divulgação das atividades lhes despertou o interesse e, acreditamos,

porque a relação construída com a estagiária os motivou para tal. Apesar do trabalho por nós desenvolvido especificamente voltado para a aprendizagem de valores, não podemos deixar de destacar que essa transmissão de valores também esteve presente quer nas atividades lúdicas desenvolvidas pelas equipas da instituição, quer nas atividades do dia-a-dia de todas as crianças e jovens.

Portanto, tal como mencionado anteriormente, os primeiros meses de estágio foram de integração e de adaptação à instituição e ao quotidiano das crianças e jovens e através deste processo de conhecimento e de integração reuniram-se as condições para uma definição mais objetiva das atividades, visando a aquisição das competências referidas a partir da concretização de dois temas principais: *espírito de grupo* e *autonomia e independência*.

1. Espírito em Grupo

Neste grande tema que é o “espírito em grupo”, foram trabalhados valores como trabalho em equipa, respeito, reconhecimento, amizade, ajuda, companheirismo, confiança, cooperação, tolerância, empatia, honestidade e comunicação.

Consciencializar as crianças e jovens e incentivá-las a desenvolver um espírito de cooperação, de ajuda em comunidade e, sobretudo, de respeito e de tolerância é muito importante, não só para a relação entre pares, como também para o seu futuro de independência que, mais cedo ou mais tarde, se aproximará. Por isso, atividades que privilegiem aspetos de cooperação e de interação em grupo são fundamentais para as crianças e jovens desenvolverem o espírito em grupo, o trabalho em equipa e o companheirismo trabalhando, ao mesmo tempo, muitos outros valores de forma lúdica, como a empatia, a confiança, a comunicação, entre todos os outros que já foram especificados anteriormente, e de forma altamente compensatória, levando as crianças e jovens a perceberem que pode sempre existir reciprocidade e interdependência entre todos os pares, ou seja, que todos, cada um com as suas qualidades e defeitos, se completam.

A cooperação é necessária para que certos objetivos sejam alcançados e nestes jogos de cooperação ninguém é isolado, ninguém perde, nem ninguém é rejeitado por ter falhado, pois quando existe cooperação todos ganham e todos se ajudam mutuamente para esse fim. É necessário estimular a comunicação, a ajuda mútua e o trabalho em grupo, alcançado um objetivo em comum e como ninguém é desqualificado, todos os participantes podem divertir-se e aproveitar bem a atividade pois não existe a possibilidade de se sentirem inferiorizados perante o grupo. No entanto, a existência de conflitos faz também parte deste processo de

aprendizagem, cabendo a quem educa ajudar as crianças e os jovens a perceberem que os conflitos não são necessariamente negativos e que se forem bem geridos podem ser uma mais-valia para fortalecer a união da equipa/pares pois estes são importantes para que exista uma melhor aprendizagem, motivação e crescimento do trabalho em equipa.

Além dos jogos de cooperação, os jogos simbólicos são também importantes instrumentos para trabalhar a aprendizagem e assimilação dos valores e a sua consolidação. Este tipo de jogos são fundamentais para o processo de desenvolvimento das crianças e jovens, favorecendo a interação com o outro e proporcionando diferentes expressões de percepções e emoções que vivenciam e estabelecem com o mundo real. Por exemplo, os chamados jogos “faz de conta” (Mead, 2010) fazem com que as crianças e jovens utilizem os objetos dos jogos de construção para desenvolverem a capacidade de representarem papéis sociais, uma vez que, ao imaginarem a realização das tarefas, apreendem o conhecimento “agindo” como se fosse verdade.

Neste âmbito, para que tais atividades se realizem com sucesso e para que estas tenham consequências positivas no dia-a-dia das crianças e jovens é necessário que estes entendam que o respeito pelo outro e a tolerância são indispensáveis em qualquer contexto. Portanto, não só foram transmitidos valores através da participação ativa no contexto de estágio com as consequentes intervenções a esse respeito e a respeito de todos os outros valores mencionados, como também foram desenvolvidas atividades com esse propósito, privilegiando sempre a interação em grupo.

É importante salientar que tudo isto se realiza a partir de um conjunto de regras. É preciso que todas as crianças e jovens se consciencializem que as regras são algo que se deve cumprir e que todo o ser humano está sujeito a regras no seu dia-a-dia, pois estas são essenciais para que haja um bom funcionamento seja qual for o contexto em que se insere. Assim sendo, as atividades realizadas⁷ a este respeito tiveram como objetivo colocar precisamente em prática os valores em sociedade. Por isso, o reconhecimento das qualidades e das aptidões de cada um, o reconhecimento das semelhanças e diferenças dos seus pares, a aceitação da diversidade, a sensibilização a respeito dos estereótipos, preconceitos e etiquetas, a capacidade de elogiar o outro, a valorização da autoestima, os momentos de diálogo e reflexão acerca dos comportamentos incorretos de uns com os outros, a escuta ativa acerca da opinião do outro, a sensibilização relativamente às marcas psicológicas que o *bullying* pode deixar na vida de um indivíduo, a consciencialização das boas maneiras, entre

⁷ Ver documento em anexo: Anexo 6: *Planificação das atividades*

muitos outros, são exemplo de alguns objetivos das atividades realizadas cujo propósito era, em última instância, realçar a importância da empatia, da honestidade, da amizade mas, sobretudo, do respeito e da tolerância que devemos dispor em relação ao outro.

As atividades permitiram treinar o debate coletivo para a resolução de desafios, a liderança, a comunicação, a confiança no outro e em si próprio, em suma, realçar a importância do companheirismo, da confiança, da amizade, da ajuda, da cooperação e, acima de tudo, do trabalho em equipa, da tolerância, do reconhecimento e do respeito com os seus pares.

Portanto, este tema, de carácter didático, foi desenvolvido através da realização das atividades que visavam promover a interiorização desses mesmos valores de modo a que os mesmos passassem a ser executados no dia-a-dia dos participantes.

Apesar de todos os valores estarem intrinsecamente ligados e apesar de existirem valores que são indispensáveis na vida de um indivíduo, como é o caso do respeito e da tolerância, decidimos, neste tema, dividir as atividades de acordo com os valores trabalhados.

1.1. Atividades alusivas ao respeito, empatia, reconhecimento, compreensão, aceitação e tolerância

1.1.1. Estarei eu a ser devidamente correto para com o outro? – troca de palavras

Esta atividade consistia em promover conversas com vista a refletir sobre o “eu” e os “outros”, dialogando de forma reflexiva sobre os comportamentos incorretos das crianças e jovens para com os seus pares.

A atividade foi desenvolvida semanalmente e todas as semanas colocava-se um dilema para que este fosse discutido coletivamente. Apesar de se tentar, todas as semanas, desenvolver um tema diferente, nem sempre isso foi possível porque os participantes não estavam totalmente convencidos com as respostas da discussão da semana anterior. Vários temas foram discutidos como o respeito, a confiança, a solidariedade, as qualidades e os defeitos de cada um, a gratidão, entre outros. Procuramos privilegiar temas que abrangessem o dia-a-dia dos participantes, isto é, temas relacionados com as suas preocupações e inquietações. Isto porque, achamos totalmente pertinente e necessário que existia um confronto de ideias entre os menores, não só para estimular a tolerância e o respeito para com a opinião do outro como também para trabalhar a capacidade de argumentação, quer para defender a sua posição, quer para contestar a dos outros.

Assim, apresentado o tema/preocupação/inquietação e partilhado com o grupo, pedia-se que cada um se colocasse no lugar do outro, explicando-lhe como agiria no caso em discussão. Muitas vezes sugeriram discordâncias, mas o essencial era que, em conjunto, se chegasse a uma conclusão e se aprendesse a respeitar a visão do outro mesmo não estando de acordo com ela. Portanto, a capacidade de ouvir o outro, o respeito pela sua opinião, a capacidade de argumentação e a tolerância são as palavras-chave desta atividade.

Nas primeiras sessões, ficou bem evidente a dificuldade de respeitar o outro e de tolerar opiniões contrárias: agressões verbais, e até mesmo físicas, tristeza, amuo e choro eram frequentes. Sentimentos de indiferença à opinião dos seus pares também estiveram presentes: após serem confrontadas com a situação voltavam-na a repetir 10 minutos mais tarde, se fosse o caso.

Por exemplo, «Cláudio», criança de 12 anos, dificilmente aceitava a opinião dos seus pares quanto à dificuldade que ele tinha em ouvir os outros. Exemplo disso é um dos diálogos ocorrido numa das dinâmicas da atividade entre o «Cláudio» e outra criança que também participava na atividade. O tema da sessão debruçava-se sobre os *defeitos* de cada participante:

«Raíssa»: “*Eu acho que o «Cláudio» não sabe ouvir a opinião dos outros e acha sempre que só ele tem razão.*”

«Cláudio»: “*Cala-te ó preta. Parto-te a boca toda se voltas a dizer isso.*”

«Raíssa»: “*Vês, Márcia? Eu tenho razão.*”

(excerto da nota de campo: 13/03/2018)

Quer o «Cláudio», quer outras crianças que participavam assiduamente na atividade, tinham esta postura de “defesa” para com o outro e esse foi, sem dúvida, o maior desafio: conseguir que, pelo menos, fossem capazes de ouvir a opinião dos outros sem que existisse intolerância imediata relativamente à mesma.

A evolução das crianças e dos jovens nesta matéria foi lenta ao longo do estágio pois, embora nas últimas atividades os participantes estivessem mais recetivos à opinião dos pares, evidenciavam sempre alguma frustração e dificuldade em lidar com essa opinião. Cremos, por isso, que esta é uma área que deve merecer um trabalho contínuo em articulação com atividades de reforço de um autoconceito positivo e de elevação da autoestima.

1.1.2. Como é que ele é?

Durante o estágio apercebemo-nos de que muitos dos conflitos que existiam entre as crianças e os jovens institucionalizados deviam-se à sua dificuldade em saber lidar com as diferenças. Assim, muito facilmente as armas usadas para a resolução dos conflitos passavam pelos insultos e pelas ofensas.

Partindo desta constatação, esta atividade tinha como objetivo promover a valorização da autoestima dos seus pares através do reconhecimento das qualidades e das aptidões de cada um. Procurava-se, deste modo, estimular a capacidade de elogiar o outro e de reconhecer as suas capacidades. Portanto, esta atividade teve como propósito evidenciar o valor do respeito e do reconhecimento do outro.

Para a sua concretização, repartiu-se em dois dias: no primeiro dia o tema trabalhado foi o das *qualidades* e no segundo dia o tema trabalhado foi o das *aptidões* de cada um.

Para evitar que os participantes escolhessem os seus melhores amigos ou aqueles com quem se davam melhor, aleatoriamente, cada um retirou um papel de uma caixa e dentro desse papel estava escrito o nome da criança ou do jovem tinha que elogiar⁸.

Na atividade que diz respeito às “qualidades”, o objetivo era que cada um desenhasse ou escrevesse, com guaches numa folha A3, três qualidades do par que lhe tinha calhado (ver figura 3)⁹ e, na atividade que concerne às “aptidões” o objetivo era que cada um colasse, numa folha branca, cinco das doze aptidões disponíveis relativamente ao mesmo par¹⁰. A limitação a cinco aptidões deveu-se ao facto de se querer que efetivamente os menores fizessem escolhas.

No decorrer da primeira atividade algumas crianças recusaram participar, uns começaram a ficar agressivos e outros em silêncio. Procuramos perceber o porquê desta reação e concluímos que a maior parte não sabia o significado da palavra “qualidades” e que, por vergonha, não pedia ajuda. Corrigimos a situação explicando a palavra, mas, mesmo assim, a frustração evidenciava-se quando não conseguiam encontrar qualidades para elogiar o seu par – diziam querer desistir ou, então, riscavam a folha. Neste sentido, foi preciso dar especial atenção a estas crianças para que conseguissem terminar a atividade com sucesso e, acima de tudo, não desistissem dela.

⁸Para cada atividade o par era diferente, ou seja, todos os participantes retiraram um papel diferente nas duas atividades.

⁹ Ver mais fotos em anexo: Anexo 7: *Como é que ele é? - qualidades*

¹⁰ Ver fotos em anexo: Anexo 8: *Como é que ele é? - aptidões*



Figura 3. Atividade “Como é que ele é? – qualidades”

Fonte: Fotos obtidas no decorrer da atividade

No final, todos acabaram por concluir a atividade e tornou-se bem evidente que linguisticamente as crianças apresentam pouca variedade: as qualidades resumiam-se a “bonito”, “amigo”, “sorridente”.

Tal como com a palavra qualidade, também não sabiam o significado de aptidões, tendo sido necessário dialogar sobre essa palavra antes de começar a atividade propriamente dita. Assim, após termos explicado o significado da palavra, de algumas das palavras constantes na lista de aptidões, o fundamento da atividade e, após todos os participantes afirmarem ter compreendido tudo o que havia sido dito, constatamos que, de novo, emergiram quer os comportamentos agressivos, quer os apáticos, mas, desta vez, pela dificuldade em seleccionar apenas cinco aptidões.

“Já não quero fazer nada disto.”

(excerto da nota de campo, 04/04/218, criança 12 anos)

“Isto já me está a irritar.”

(excerto da nota de campo, 04/04/218, criança 9 anos)

Estagiária: *“O que se passa?”*

«Jorge»: *“Não quero fazer.”*

Estagiária: *“Porquê?”*

«Jorge»: “*Porque não sei.*”

(excerto da nota de campo, 04/04/218, criança 10 anos)

Podemos assim concluir que as reações, em ambas as atividades, foram sobretudo reações de intolerância à frustração: quer por se confrontarem com palavras desconhecidas, quer, sobretudo, pela vergonha de admitir esse desconhecimento perante os outros.

Estas atividades foram muito importantes para as crianças/jovens trabalharem a capacidade de resistência à frustração e aprender a não desistir perante as dificuldades. Embora ambas as atividades tenham tido um impacto positivo nas crianças/jovens, a atividade das “qualidades” foi a que mais repercussão teve: quando cada um recebeu a folha com a identificação das qualidades feita pelo par a quem coube elogiá-lo, os rostos demonstraram surpresa e felicidade.

Depreendemos, assim, que estas crianças e jovens não estavam habituadas a receber elogios e a serem reconhecidas pelos pares e que, por isso, foi muito importante para cada um deles esse reconhecimento.

Após terminadas as atividades, dialogamos com os participantes no sentido de lhes mostrar que a existência de conflitos faz parte da vida, sobretudo quando se vive na mesma “casa”, mas que o importante era que nesses momentos cada um se lembrasse que as qualidades devem sempre sobressair em relação aos defeitos e que é importante saber reconhecer as virtudes e elogiar os outros.

1.1.3. Os “rótulos”

Podemos afirmar que um preconceito é um juízo pré-concebido geralmente manifesto de forma discriminatória, colocando em prática aquilo que denominados de “rótulos”, ou seja, etiquetas usadas para definir alguém ou um grupo. A rotulagem não só afeta a maneira como os outros vêem o indivíduo, mas também afeta o modo como o indivíduo se vê a si próprio. Ora, se, muitas vezes, os rótulos positivos influenciam o desenvolvimento de uma criança/jovem, os rótulos negativos dificultarão muito mais o seu potencial de desenvolvimento. Ou seja, podemos afirmar que um rótulo é um estereótipo e estereótipos são generalizações que os indivíduos fazem acerca de características e comportamentos de outros. Estes, normalmente, são conceitos infundados baseados em opiniões pouco ou nada sustentadas, tornando-as verdadeiras.

Deste modo, esta atividade teve como principal fundamento sensibilizar as crianças e jovens no que diz respeito aos estereótipos, preconceitos e etiquetas impostas às outras

pessoas, mostrando-lhes que tais rótulos deixam marcas muito profundas na vida do indivíduo.

Sentados em círculo, cada participante recebeu um papel com uma frase escrita; 1) *és mudo: só podes falar por gestos*; 2) *ouves mal: só consegues falar a gritar*; 3) *és vaidoso, tens de mostrar que só tu é que sabes*; 4) *és surdo: não ouves nada*; 5) *és gago: tens de falar a gaguejar*; 6) *és envergonhado: tens de falar pouco*; 7) *és mau: tens de falar e meter medo aos outros*; 8) *és distraído: não estás atento à conversa*; 9) *és o engraçadinho: tens de mandar piadas sobre o tema e rir-te*; 10) *és super empenhado: tens de querer estar sempre a falar*; 11) *és antipático: tens de falar mal para toda a gente*; 12) *és de outro país: não podes falar português mas sim outra língua à tua escolha*¹¹. Nalguns casos a frase repetia-se, pois, apenas foram criadas 12 frases. Depois da primeira discussão e representação, procedeu-se à troca de frases entre colegas, de modo a que ninguém voltasse a ficar com a mesma.

Depois de todos terem a frase, iniciou-se uma discussão sobre o tema dos malefícios que o consumo de drogas faz ao desenvolvimento do ser humano. Cada um apresentou a sua visão enfatizando a situação descrita na frase que lhe havia sido distribuída. Foi necessário apoiar os mais novos que revelavam alguma dificuldade no exercício do rótulo que lhes havia calhado.

Assim, após discutirem sobre o tema das drogas, todos os participantes partilharam entre si as dificuldades que sentiram na representação do rótulo, especialmente devido à não identificação com os mesmos. Por exemplo, aqueles que são mais envergonhados tiveram dificuldades em desempenhar o rótulo “*és vaidoso, tens de mostrar que só tu é que sabes*” ou o rótulo “*és mau: tens de falar e meter medo aos outros*”. Assim como aqueles que são mais extrovertidos e curiosos sentiram mais dificuldade em executar o rótulo “*és envergonhado: tens de falar pouco*” ou o rótulo “*és distraído: não estás atento à conversa*”.

Embora todos tivessem desempenhado a atividade com sucesso verificamos que poucos entenderam o propósito da mesma, por isso terminamo-la questionando-os sobre “o que são, afinal, os «rótulos»?”:

“Rótulos é aquilo que nós fazemos aos outros.”

(excerto da nota de campo: 19/05/2018: criança de 9 anos)

“Rótulos é chamar nomes feios.”

(excerto da nota de campo: 19/05/2018: criança de 8 anos)

¹¹ Ver fotos em anexo: Anexo 9: *Os rótulos*

“Rótulos é gozar com os outros.”

(excerto da nota de campo: 19/05/2018: criança de 11 anos)

“Rotular alguém é aquilo que nós às vezes fazemos uns com os outros. Só porque uma pessoa tem um certo «defeito» nós gozamos com isso. Mas muitas vezes é na brincadeira. Olhem o caso do «Jorge», só porque ele é gago vocês estão sempre a chamar-lhe nomes.”

(excerto da nota de campo: 19/05/2018: jovem de 16 anos)

Através da observação participante verificamos que no quotidiano, a maior parte destas crianças e jovens demonstra desconhecer o que significa respeito e facilmente recorre a rótulos na interação com os pares. Como exemplo, citamos três de diversos comentários que assistimos no dia-a-dia das crianças e jovens:

“Cala-te ó preta.”

(excerto da nota de campo: 24/04/2018: criança
– dirigindo-se a uma criança de cor negra)

“Anda lá ó preta (...) tanto tempo.”

(excerto da nota de campo: 14/05/2018: jovem
– dirigindo-se a uma criança de cor negra)

Jovem: *“Fala com o trava-a-mota.”*

Estagiária: *“O que é isso? Trava-a-mota?”*

Jovem: *“É o «Jorge» ahahah. Não vês que ele é gago. Trava-a-motinha.”*

(excerto da nota de campo: 14/05/2018: jovem
– referindo-se a um jovem que é gago)

Por isso, esta atividade teve um impacto de grande importância em todas as crianças e jovens que nela participaram pois estas refletiram sobre as suas atitudes do dia-a-dia uma vez que, no decorrer da discussão acerca da questão lançada no fim da atividade, muitos dos participantes reconheceram que rotulam os seus pares e perceberam que tais atos são incorretos. É necessário que todas as crianças e jovens compreendam a importância do respeito para com o outro, independentemente das suas diferenças, bem como tomem consciência dos efeitos negativos que a rotulagem tem sobre a autoestima da pessoa que é estigmatizada. O recurso ao role play revelou-se, assim, importante para que as crianças e jovens percebam que as suas ações têm consequências nos outros, neste caso, negativas. E embora a mudança de atitudes e de comportamentos não ocorra de um momento para o outro, constatamos que após a realização desta atividade muitos dos participantes começaram a revelar cuidado no modo como se dirigiam aos pares. Quando em frente a um adulto faltavam ao respeito aos outros, por iniciativa própria pediam desculpa, o que nos deixa antever que alguma mudança se começava já a fazer sentir.

1.1.4. Diz NÃO ao bullying

Entendemos por *bullying* um conjunto de comportamentos intencionalmente agressivos, humilhantes e violentos, cometidos, mais do que uma vez, por um ou mais agressores contra uma determinada vítima. Existe, portanto, um desequilíbrio de poder em que aquele que recorre ao *bullying* usa o seu “poder”, como a força física, maledicência, perseguições, etc., para prejudicar outros.

Foi possível constatar que, não obstante a amizade que une algumas crianças e jovens da instituição, a rivalidade e práticas de pré-*bullying* eram frequentes. Algumas crianças/jovens apresentavam uma necessidade constante de rebaixar e humilhar os outros para se sentirem bem com eles próprios, para se afirmarem. Noutros casos, estas práticas decorriam da influência dos mais velhos. Como tal, apresentamos três exemplos desses episódios que ocorriam com alguma regularidade no quotidiano das crianças e jovens:

“Ela é uma porca.”

(excerto da nota de campo: 30/05/2018: jovem
– referindo-se a uma jovem que vestia uma camisola com um decote acentuado)

“O «António» bateu-me sem motivo e está a doer.”

(excerto da nota de campo: 30/05/2018: criança
- agredida por um jovem mais velho)

“Vou-te dar no focinho, deficiente!”

(excerto da nota de campo: 29/06/2018: criança
- dirigindo-se a uma criança com deficiência cognitiva)

Tendo por base esta realidade, realizamos uma atividade que tinha como objetivo sensibilizar as crianças e os jovens para as marcas psicológicas que aquelas práticas podem deixar nas pessoas. Assim, através do diálogo começamos por discutir o que poderia ser o *bullying* e todas as crianças manifestaram o que entendiam por esse tema:

“Bullying é tratar mal os outros.”

(excerto da nota de campo: 26/05/2018, criança 8 anos)

“Bullying é bater.”

(excerto da nota de campo: 26/05/2018, criança 8 anos)

“Não sei o que é bullying.”

(excerto da nota de campo: 26/05/2018, criança 7 anos)

“Bullying é tratar mal os outros com ações e com palavras.”

(excerto da nota de campo: 26/05/2018, criança 10 anos)

“Bullying é envergonhar-nos em frente aos outros.”

(excerto da nota de campo: 26/05/2018, criança 11 anos)

Após a discussão acerca da temática do *bullying*, o objetivo era que as crianças definissem, em conjunto, seis palavras-chaves sobre o tema: 1) ofender; 2) humilhar; 3) tratar mal com ações; 4) tratar mal com palavras; 5) excluir; 6) perseguir. De seguida, todos os participantes representaram essas palavras-chaves, tornando esta atividade mais divertida (ver figura 4).



Figura 4. Atividade “Diz NÃO ao bullying”

Fonte: Fotos obtidas no decorrer da atividade

Por fim, os participantes criaram um cartaz alusivo à temática do *bullying* (ver figura 5) em que o propósito era transcrever para o papel as palavras-chaves, mencionadas na discussão sobre o *bullying*, uma mensagem escolhida pelas crianças (*“Somos todos diferentes, por isso não faças aos outros aquilo que não gostavas que te fizessem a ti!”*) e fotos dos próprios participantes acerca daquilo que é correto e incorreto de se fazer aos outros.

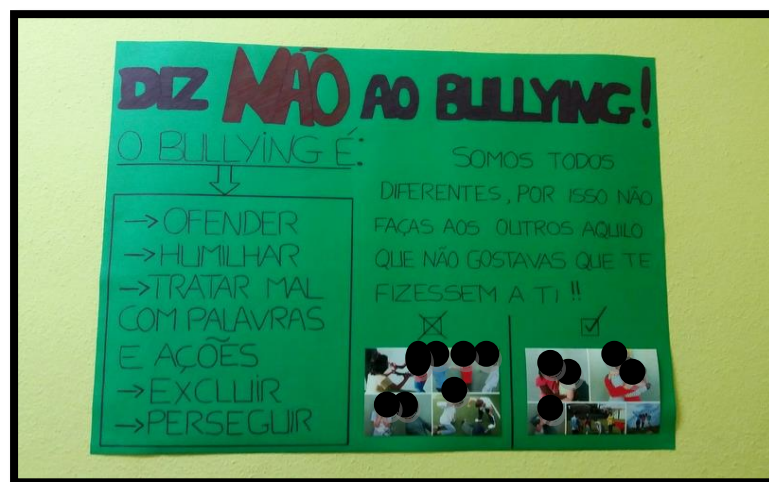


Figura 5. Cartaz alusivo à temática “Diz NÃO ao bullying” feito pelas crianças e jovens

Fonte: Fotos obtidas no decorrer da atividade

A atividade acerca do *bullying* teve um impacto positivo nas crianças e jovens que nela participaram, assim como também despertou interesse nos restantes jovens que, várias vezes, consultaram o cartaz exposto sobre o *bullying*. Porém, embora verificássemos mudanças graduais relativamente às crianças e jovens que praticavam as agressões físicas e verbais, humilhações, exclusões, etc., verificamos também que este é um tema que deve ser trabalhado constantemente uma vez que se trata de uma dimensão dos seus comportamentos que sobressaía com alguma frequência. Apesar de todas as crianças e jovens terem a consciência de que o *bullying* é uma prática reprovável, nem sempre estes refletiam sobre o assunto e, conseqüentemente, criavam-se os conflitos. Ou seja, apesar de termos verificado algumas mudanças comportamentais, estas não foram tão significativas quanto desejávamos, revelando o quão difícil é o processo de ressocialização neste domínio. Por isso, é importante que, como futuras pistas de intervenção, se aposte em temas como este, pois é importante que todas as crianças e jovens tenham a consciência do respeito pelo outro, tolerância e aceitação, reconhecendo que todos os indivíduos são diferentes, mas que, independentemente da diferença, todos devem ser respeitados e compreendidos.

1.1.5. Palavras Mágicas

O comportamento das crianças e jovens é revelador, igualmente, da ausência de interiorização de regras básicas de educação, como cumprimentar com um “bom dia” ou “boa tarde”:

“ (...) quando eu cá vivia não existia o uso de palavras, nós respeitávamos os mais velhos, saudávamos todas as pessoas e agora, aquilo que eu reparo quando passo no

corredor, por exemplo, é que isso já não existe. Nem um simples “bom dia” ou “boa tarde” agora existe. (...)”

(excerto da nota de campo: 02/07/2018: escriturária)

Na prossecução do objetivo de trabalhar a importância do respeito, desenvolvemos uma atividade cujo objetivo era promover a consciencialização da importância das boas maneiras a nível verbal. Para a inserção na sociedade, é fundamental que estas crianças e jovens interiorizem valores fundamentais como o respeito para com os outros, algo que, com muita frequência não ocorria porque ou *“estão mal dispostos ou porque não lhes interessa ou porque simplesmente não lhes apetece, é assim”* (excerto da nota de campo, 03/04/2018, profissional 2).

Os exemplos seguintes traduzem a falta de interiorização dessas regras básicas de educação:

«Sara»: *“Dá-me isso!”* – dirigindo-se à estagiária.

«Luísa»: *“Olha o respeito! E usa a palavra mágica.”*

(excerto da nota de campo: 18/04/2018: jovens)

«Fábio»: *“Ó, chamei-lhe “atrasado mental” e na verdade é o que ele é”*– conversando com um monitor sobre a atitude ofensiva que teve com um par. Monitor 3: *“E achas isso bem? Espero que lhe vás pedir desculpa.”*

(excerto da nota de campo: 18/04/2018: jovem)

«Luís»: *“Passe-me aí a caneta!”* – dirigindo-se a um profissional.

Profissional 1: *“Como é que se diz?”*

«Luís»: *“Oh, Doutor, ande lá!”*

(excerto da nota de campo: 14/05/2018: jovem)

“Só passas quando pedires «com licença». Já falei «Joana».”

(excerto da nota de campo: 09/06/2018: monitor 5)

Assim, em colaboração com as crianças e jovens, foi escolhida a parede exterior do gabinete da equipa técnica que se situa em frente à sala da equipa educativa, para afixar palavras como *“por favor”, “obrigado(a)”, “desculpa”, “com licença”, “queres ajuda?”* e *“bom dia/tarde/noite”* terminando com *“sempre com um sorriso”*¹². A escolha do espaço decorreu do facto de este ser muito procurado por eles quando precisam de apoio. Deste modo, pretendia-se relembrar as crianças e jovens que devem ser educados para com as outras pessoas e uns para com os outros.

¹² Ver foto em anexo: Anexo 10: *Palavras Mágicas*

1.1.6. A Árvore dos sonhos

Várias vezes ouvimos no dia-a-dia destas crianças/jovens, expressões como “quem me dera conseguir ...”, “adorava fazer ...”, “um dia vou ser ...”, e também o seu contrário “não gosto de sonhar porque não acredito em sonhos”.

A realização da atividade “*A árvore dos sonhos*” teve como principal propósito refletir acerca dos sonhos, dos projetos e dos objetivos de vida de cada um, procurando incentivar as crianças e jovens a definirem metas de vida, a lutarem pelos seus sonhos, assim como sensibilizá-los para a importância de fazer escolhas e tomar decisões sobre o que se gostaria de alcançar na vida, quer a nível pessoal, quer a nível profissional.

Embora, como referimos antes, as atividades tivessem sido programadas sobretudo para um público-alvo entre os 7 e os 12 anos, é de salientar que esta atividade foi, talvez, a que mais adesão teve por parte dos jovens mais velhos.

A atividade consistiu em dar aos participantes um puzzle que continha uma mensagem motivadora e que deveriam montar de modo a descobrir o tema: a importância dos sonhos e da ambição dos mesmos - “*O mundo está nas mãos daqueles que têm a coragem de sonhar e de correr o risco de viver os seus sonhos*”.

A descoberta da mensagem provocou reações distintas: uns mostraram-se entusiasmados, outros revelaram alguma tristeza. Distribuámos a *árvore dos sonhos* a cada um sendo que, cada árvore, tinha de nove sonhos que cada um deveria preencher no todo ou em parte (ver figura 6).



Figura 6. A árvore dos sonhos
Fonte: Foto obtidas no decorrer da atividade

A atividade desencadeou, como referimos, reações diversas, sendo de destacar a tristeza de alguns dos participantes. Por exemplo, dois irmãos, um com 12 e outro com 15

anos, tiveram ambos uma crise de choro na sequência da identificação do sonho do mais novo - “*gostava de ser mais feliz*”.

Outros pediram que a sua árvore dos sonhos não fosse partilhada com os outros através da sua exposição na parede dos sonhos. De entre os sonhos deste grupo de participantes destacamos: “*um dia quero ser feliz realmente*” (jovem de 16 anos), “*conseguir superar o passado e viver o presente*” (jovem de 16 anos), “*nunca desistir de mim mesma*” (jovem de 16 anos), “*poder viver sem ter de contar os trocados*” (jovem de 17 anos), “*passar de ano*” (jovem de 14 anos)¹³.

Quanto aos mais novos, salienta-se, nos sonhos, a importância da família: “*estar com a minha família*” (criança de 12 anos), “*ir para casa*” (criança de 11 anos), “*que a minha mãe saia do hospital*” (criança de 8 anos), “*sair daqui*” e “*ir para a Angola de novo*” (criança de 9 anos), “*que o meu pai saia da prisão*” (criança de 12 anos), “*ver os meus outros irmãos a crescer*” e “*ver o meu pai fora da prisão*” (criança de 8 anos), “*ver a minha família*” (criança de 8 anos)¹⁴.

Assim, e de um modo geral, podemos afirmar que, à exceção de um, todos os participantes mencionaram, na árvore dos sonhos, algo sobre a família e sobre a sua felicidade (ou inexistência dela). cremos, por isso, que esta questão deve ser tida em particular atenção no trabalho que é desenvolvido pela instituição.

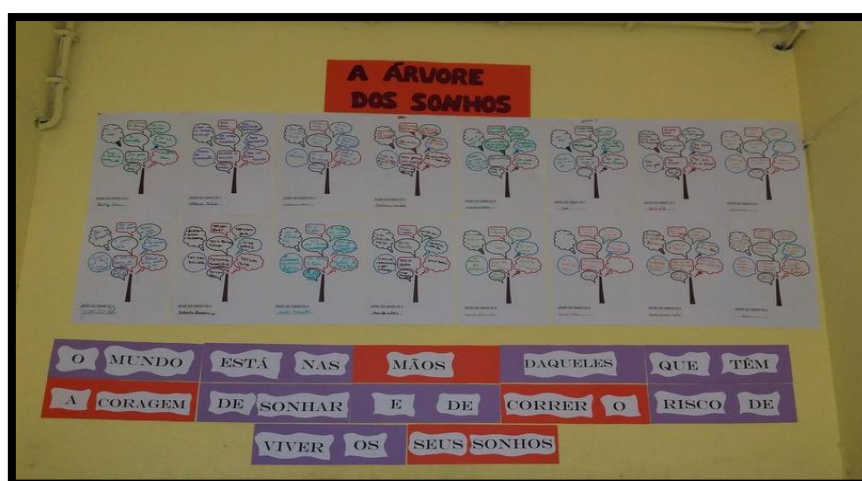


Figura 7. Exposição da atividade “A árvore dos sonhos” numa das paredes da instituição de acolhimento

Fonte: Fotos obtidas no decorrer da atividade

Quando a atividade terminou observamos em todos os participantes uma certa angústia, tristeza e medo. Sem dúvida que o facto de se tratar de uma atividade que tocou

¹³ Estes são alguns dos “sonhos” dos três participantes que pediram para não se expor a sua árvore de sonhos. Tais sonhos não são apenas de um participante mas dos três, escolhidos aleatoriamente para exemplificar.

¹⁴ Ver mais fotos em anexo: Anexo 11: A Árvore dos sonhos

numa dimensão das suas vidas particularmente sensível explica estes sentimentos. Mas para os mesmos cremos que também contribui a ausência de espaços mais regulares de discussão e de análise sobre os sonhos, por parte dos profissionais com os jovens. Assim, preocupamo-nos em finalizar esta atividade com um diálogo acerca da importância dos sonhos de cada um e sobre como os podemos alcançar. Aquilo que tentámos transmitir-lhes foi que com esforço e dedicação podemos alcançar aquilo que desejamos.

Deixo alguns exemplos de frases que os participantes partilharam connosco ao longo do diálogo:

“Esta atividade fez-me ver que realmente ainda tenho sonhos em mim.”

(excerto da nota de campo: 28/04/2018: jovem de 17 anos)

“Se estudar muito vou conseguir ter uma bicicleta porque vou receber muito dinheiro.”

(excerto da nota de campo: 28/04/2018: criança de 11 anos)

“Nunca ninguém nos tinha perguntado tantos sonhos.”

(excerto da nota de campo: 28/04/2018: jovem de 14 anos)

“Espero conseguir ver o meu pai sair da prisão. Se esse sonho se realizar fico muito feliz.”

(excerto da nota de campo: 28/04/2018: criança de 9 anos)

1.1.7. As chaves que abrem corações

Esta atividade tinha como objetivo proporcionar momentos de diálogo e reflexão acerca de alguns dos valores fundamentais para a vida. Assim sendo, desenvolvemos uma discussão onde mencionamos diferentes valores, explicando qual a sua importância e como os colocar em prática, através de exemplos do dia-a-dia ou através de erros que os participantes já tenham cometido, ou seja, expusemos a situação de erro e explicamos-lhes como deveriam ter feito para não errar:

Estagiária: *“Digam-me um erro que já tenham cometido e que se tenham arrependido.”*

«Sara»: *“Chatee-me com o meu ex-namorado e insultei-o porque achava que ele tinha outra mas depois descobri que era mentira e arrependi-me de o ter insultado.”*

Estagiária: *“Tu não devias tê-lo insultado porque para além de ele já não ser teu namorado e mesmo que tu não quisesses ele já poderia ter outra rapariga, tu não sabias se era verdade e desrespeitaste-o porque o insultaste. Por isso, antes de partires para a violência verbal tenta colocar-te no lugar a pessoa e saber se é verdade ou não.”*

(excerto da nota de campo: 21/06/2018: jovem)

«Joana»: “Atirei o mp3 do meu irmão pela janela quando ele me estava a enervar.”
Estagiária: “Mesmo que tivesses toda a razão perdeste-a a partir do momento em que tiveste um comportamento agressivo e atiraste o mp3 pela janela. Não foste tolerante e estragaste um objeto que o teu irmão adorava. Pensa se gostavas que atirassem com o teu telemóvel pela janela. Numa próxima tenta manter a calma e se vires que estás muito nervosa saís da beira dele e depois voltam a falar sobre o mesmo assunto e resolvem-no.”

(excerto da nota de campo: 21/06/2018: jovem)

«Carlos»: “Chamei de «preto» ao «Jorge» quando ele não me passava a bola.”
Estagiária: “Sabes que isso é uma falta de respeito, praticas-te bullying com ele só porque o «Jorge» não te queria passar a bola. Assim vais fazer com ele se afaste de ti. Portanto, para a próxima vais respeitar o facto de ele querer mandar a bola para outro amigo.”

(excerto da nota de campo: 21/06/2018: jovem)

Entre estes, muitos outros exemplos foram discutidos e no fim do diálogo os participantes elegeram aqueles que, para eles, são os valores mais importantes na vida de um indivíduo. Consequentemente, com papel em Eva desenharam sete chaves cujo propósito era escrever nelas os valores elegidos como os mais importantes e colar numa cartolina com o título “As chaves que abrem corações” (ver figura 8). Ora, os valores que os participantes nomearam como os mais importantes foram: *confiança*; *aceitação*; *honestidade*; *amizade*; *compreensão*; *respeito* e *reconhecimento*.

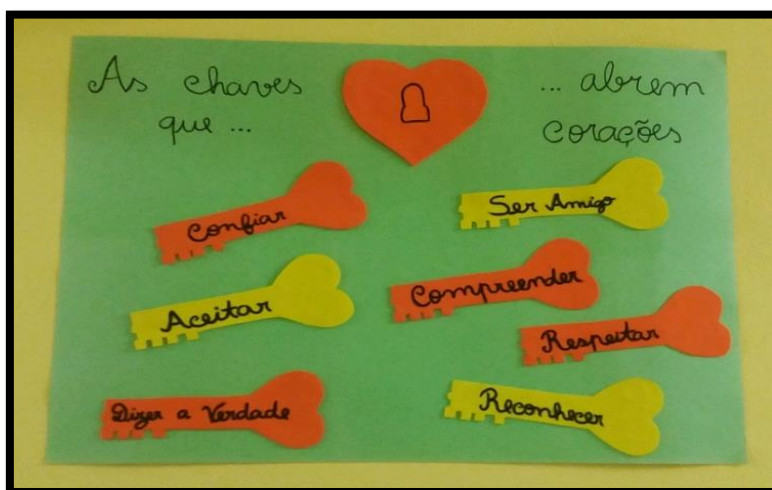


Figura 8. Cartaz sobre “As chaves que abrem corações” feito pelas crianças e jovens

Fonte: Fotos obtidas no decorrer da atividade

Todavia, após realizarmos e refletirmos sobre esta atividade chegamos à conclusão que a estratégia usada talvez não tenha sido a melhor. Isto porque, sendo a interiorização dos valores o objetivo deste estudo, quem deveria ter identificado o erro e o porquê de ser erro era o participante e não a estagiária. No entanto, apesar de a estratégia não ter sido aplicada da

melhor forma, isto é, criar as condições para que fossem os participantes a identificar o seu erro e o porquê de ser erro, consideramos que todos os momentos de diálogo com as crianças e jovens foram enriquecedores para os mesmos pois no decorrer da atividade algumas crianças e jovens antecipavam-se e acabavam por concluir a ideia principal da discussão. A par disso, a realização do cartaz “*As chaves que abrem corações*” foi uma mais-valia nesta atividade, visto dar ênfase a todos os valores mencionados nos diálogos com os participantes.

1.2. Atividades alusivas ao trabalho em equipa, cooperação, confiança, companheirismo e comunicação

1.2.1 Dessert time

O interesse em desenvolver esta atividade assentou, sobretudo, nas suas potencialidades em matéria de promoção do trabalho em equipa e do companheirismo, proporcionando às crianças e aos jovens a oportunidade de resolverem desafios em grupo em diferentes experiências culinárias. Escolhemos o tema das “sobremesas” uma vez que as refeições principais não são confeccionadas na instituição de acolhimento, pelo que a única possibilidade de se realizar a atividade com sucesso seria através de pequenas confeções, como é o caso das sobremesas.

A atividade foi desenvolvida mensalmente e todas as sobremesas foram escolhidas pelos participantes, sendo que algumas delas foram até repetidas, a pedido das crianças e jovens, como foi o caso do pão-de-ló de Ovar. Foi uma atividade realizada, sobretudo, ao sábado¹⁵, envolvendo apenas cerca de 20 pessoas em virtude de muitas crianças e jovens irem a casa das famílias ao fim-de-semana.

As sobremesas confeccionadas ao longo do estágio foram: *salame de chocolate, gelado de oreo, molotoff, gelatina com leite condensado, gelado de bolacha com raspas de chocolate, pão-de-ló de Ovar e suspiros*. É de salientar que todas estas confeções foram sempre feitas na presença da estagiária e de um elemento da equipa educativa, para assegurar a segurança de todos os participantes, principalmente com o uso do forno.

A atividade iniciava-se com a pesquisa na internet, em conjunto, da receita das sobremesas favoritas. Tendo em conta os constrangimentos associados ao uso da cozinha, procurou-se sempre privilegiar as receitas mais fáceis de concretizar. Após a pesquisa, os participantes passavam a receita para o papel. Dava-se então início à confeção da receita,

¹⁵ Escolhemos este dia da semana para realizar esta atividade precisamente pela inexistência de aulas e atividades extraescolares.

sendo que uns tinham de ler e “decifrar” a receita e outros a tarefa de realizá-la, trocando de papéis assim que precisassem (ver figura 9). Deste modo procurava-se que os participantes colocassem de lado os seus conflitos e se unissem em prol de algo que todos desejavam, desenvolvendo a cooperação em grupo, a comunicação e tolerância entre pares. No entanto, e apesar do trabalho em equipa superar positivamente as expectativas, foi necessário trabalhar com eles a comunicação em virtude de facilmente, sobretudo nas primeiras vezes em que a atividade foi realizada, a intolerância sobressair através da agressividade verbal quando algo não corria como esperado. Ora, quando isso acontecia repreendíamos a criança/jovem em questão e esta ficava sem realizar qualquer tarefa na cozinha durante 15 minutos. A aplicação desta sanção revelou-se eficaz, pois resultou numa redução bem evidente da agressividade indicada à medida que o tempo de estágio ia decorrendo.

Neste sentido, podemos afirmar que a esta atividade teve efeitos positivos, pois observou-se, no geral, uma avaliação muito positiva - quer por parte dos monitores que se dispõem a ajudar, quer por parte dos participantes, e uma boa influência nas crianças e jovens:

“Esta atividade está a deixar os miúdos encantados. (...) Não só proporciona momentos de lazer como também os ajuda a testar a cooperação e entreaajuda entre eles.”

(excerto da nota de campo: 03/01/2018: Monitor 1)

“Já ouvi dizer que a atividade das sobremesas está a correr muito bem. Eles já estão a planear a próxima.”

(excerto da nota de campo: 18/04/2018: Monitor 2)

“Este mês qual é o dia da atividade das sobremesas? Já decidimos qual queremos!”

(excerto da nota de campo: 01/06/2018: criança)

“Esta é das minhas atividades preferidas.”

(excerto da nota de campo: 09/06/2018: jovem)



Figura 9. Atividade “Disser Time”¹⁶

Fonte: Fotos obtidas no decorrer da atividade

No que diz respeito ao número de participantes nesta atividade, este manteve-se constante ao longo do estágio pois, tal como referido antes, esta desenvolveu-se ao fim-de-semana, momento em que muitas crianças e jovens vão para as suas respetivas famílias. No entanto, relativamente às crianças/jovens que participaram assiduamente nesta atividade, verificámos nelas um desenvolvimento gradual, principalmente a nível comportamental. Isto é, apesar de inicialmente tudo ser motivo para gerar um conflito, nos últimos meses de estágio verificamos que eles próprios evitavam discutir ou contrariar-se uns com os outros, o que nos leva a concluir que esta atividade contribuiu, e muito, para o crescimento da tolerância e paciência e, conseqüentemente, contribuiu para um ambiente mais harmonioso baseado no trabalho em equipa e na entreaajuda.

Esta atividade teve ainda a mais-valia de potenciar o desenvolvimento da autonomia na realização de tarefas básicas de vida (tema desenvolvido no próximo ponto: “*Autonomia e independência*”).

1.2.2. Comunicação em grupo

Como já tivemos oportunidade de referenciar antes, um dos problemas mais evidenciados pelas crianças e jovens da instituição prende-se com o modo como se processa a comunicação entre eles. Como podemos verificar nos seguintes exemplos, observados no dia-a-dia dos menores, a falta de respeito para com o outro, par ou até profissional, era bem evidenciada nos diálogos a que assistimos: em qualquer discurso, se verificava,

¹⁶ Ver mais fotos em anexo: Anexo 12: *Dessert time*

frequentemente, a utilização de linguagem imprópria (com uso de palavrões, por exemplo) e agressões verbais que, não menos vezes, se convertiam em agressões físicas.

“Ou deixas-me sair ou parto já esta merda toda.”

(excerto da nota de campo: 06/03/2018: jovem
- dirigindo-se a um monitor por este não o deixar sair da instituição)

“Anda lá ó preta (...) tanto tempo.”

(excerto da nota de campo: 30/05/2018: criança
- dirigindo-se a uma outra criança por esta estar a demorar um pouco mais de tempo a tirar os talheres da mesa)

“Dê-me mas é o dinheiro, foda-se!”

(excerto da nota de campo: 30/05/2018: jovem
- dirigindo-se a um técnico que se recusava a dar-lhe dinheiro para ele ir sair, visto estar de castigo)

“Eu já te disse que isso não é assim. És burro ou quê? Falar para ti falar para uma porta é igual. Que burro estúpido.”

(excerto da nota de campo: 04/06/2018: jovem
- dirigindo-se a um par que não estava a perceber como se fazia uma determinada conta de matemática)

Assim, e não obstante a melhoria da comunicação e a interiorização do respeito enquanto valor fundamental para a vida fosse uma preocupação de praticamente todas as atividades desenvolvidas, realizamos uma outra especificamente vocacionada para esta temática. Esta atividade foi desenvolvida uma vez de três em três meses (num total de três atividades), tendo como objetivo trabalhar não só a comunicação em grupo e a autonomia de comunicar com o outro, mas também o respeito e tolerância pelo próximo.

A atividade consistia em que uma criança, escolhida aleatoriamente, elaborasse um desenho à sua escolha que não poderia mostrar a ninguém e depois, posicionada em frente aos restantes membros do grupo teria de lhes dar instruções sobre o desenho de modo a que estes replicassem o desenho por ela feito. Por exemplo:

“O meu desenho tem 5 coisas do nosso dia-a-dia. O primeiro tem uma cruz, o segundo um volante mas não anda na rua, o terceiro folhas, o quarto uma pinta e o quinto um retângulo.”

(excerto da nota de campo: 20/02/2018: criança)

A primeira atividade foi marcada pela intolerância dos membros do grupo: ou achavam as pistas dadas muito difíceis, ou queriam ser os vencedores e queriam que o autor do desenho lhes desse mais pistas, ou simplesmente porque queriam tudo à sua maneira e não conseguiam lidar com a frustração. Estes comportamentos acabaram por se traduzir na própria

resistência e não-aceitação dos comentários dos outros por parte do autor do desenho. Conseqüentemente, embora a atividade se tivesse concluído, o desenvolvimento da mesma não foi muito positivo pois não conseguimos combater a tensão entre eles, acabando por a realizar mesmo com todos os conflitos mencionados.

Na segunda atividade, apesar das crianças já conhecerem as regras do jogo, ainda existiram alguns conflitos decorrentes das dificuldades de comunicação. Embora a intolerância à frustração não fosse tão frequente, resultando sobretudo em agressões verbais, esta estava ainda presente nos participantes, o que gerou alguns conflitos entre eles, embora em muito menor escala do que na primeira vez:

“Só vou dar 4 pistas dos meus desenhos. A última têm de descobrir. O primeiro tem um telhado, o segundo um pau, o terceiro folhas e o quarto um ferro. O quinto têm de adivinhar mas pertence à natureza.”

(excerto da nota de campo: 23/04/2018: criança
- escolhida aleatoriamente para fazer o desenho)

“Óh, fogo, é muito difícil. Também só inventas.”

(excerto da nota de campo: 23/04/2018: criança
– dirigindo-se ao par que realizou o desenho)

“O quinto aposto que já sei que é o teu animal preferido por isso é que não dizes porque só eu é que sei. Boa!”

(excerto da nota de campo: 23/04/2018: criança
– dirigindo-se ao par que realizou o desenho)

Contudo, na última atividade, talvez por ter decorrido no penúltimo mês de estágio, a performance dos participantes foi exemplar em matéria de respeito pelo outro, pelo que trabalhar de forma gradual com estas crianças e jovens e construir com eles uma relação de confiança, permitirá obter resultados positivos no que toca à comunicação em grupo.

1.2.3. Jogos de cooperação

Dinamizar um grupo em prol do companheirismo e trabalho em equipa, estimular o raciocínio de cada um em equipa, mostrar-lhes que a eficiência, a união, a partilha de ideias e a cooperação são as ideias-chave para que o trabalho em equipa atinga os objetivos propostos com êxito, são os objetivos destes jogos cooperativos. A dinamização dos jogos de cooperação foi dividida em quatro atividades, realizadas em dias diferentes: a primeira foi denominada de *“vamos dar as mãos?”*, a segunda intitulada de *“ilhas desertas em ordem*

alfabética”, a terceira denominada “*será que confio nos meus pares?*” e a quarta “*jogos de confiança*”.

Na atividade “*vamos dar as mãos*” (ver figura 10), os participantes deviam criar um círculo, de mãos dadas, e deviam memorizar quem estava ao seu lado. De seguida tinham de soltar as mãos e andar, aleatoriamente, pela sala. Após o sinal (bater-palmas), todos teriam de ir para cima de uma cartolina, que estava posicionada dentro do círculo, e aí teriam de dar as mãos às pessoas a quem estavam ligados no início do jogo e voltar a formar o círculo sem se soltarem (poderiam passar uns pelos outros, deitar no chão, ficar de costas, etc.).



Figura 10. Atividade “*Vamos dar as mãos?*”

Fonte: Fotos obtidas no decorrer da atividade

A segunda atividade (ver figura 11) também consistia em realizar um círculo mas, desta vez, todos os participantes teriam de se posicionar, aleatoriamente, em cima de cadeiras, não esquecendo que cada cadeira representa uma “ilha deserta” e o chão representa o “oceano” (que tem tubarões), ou seja, o objetivo da atividade era que todos os participantes se colocassem por ordem alfabética, começando na pessoa cujo nome começasse na letra A, sem que “caíssem” no oceano com tubarões, pelo que apenas se poderiam mover em cima das cadeiras.



Figura 11. Atividade “Ilhas desertas em ordem alfabética”

Fonte: Fotos obtidas no decorrer da atividade

Tanto na primeira atividade como na segunda constatamos que o companheirismo esteve presente, pois a entreaajuda e a comunicação foram bastante visíveis e frequentes. Tal facto leva-nos a concluir que, sempre que confrontados com situações que colocam os pares perante certas dificuldades, estas crianças e jovens unem-se com o fim de se ajudarem mutuamente, esquecendo os conflitos e trabalhando em equipa. Além disto, estes jogos cooperativos permitiram, ainda, debater acerca de decisões e estratégias que se deve seguir coletivamente para que se consiga um bom resultado na competição e desenvolver a capacidade para aceitar as frustrações quando não se consegue vencer e, sobretudo, a confiança nos pares.

De seguida, a realização das duas restantes atividades assentou na vontade de reforçar o trabalho em torno do desenvolvimento do companheirismo e da confiança, trabalhados em equipa. Assim sendo, no que diz respeito à terceira atividade esta tinha como objetivo dinamizar o grupo em prol da construção de uma pirâmide humana durante três minutos, sendo que os mais velhos ficaram na base e os mais novos em cima¹⁷. Uma vez mais a ênfase foi na cooperação em grupo. De seguida, o objetivo era que os participantes realizassem o teste de confiança, em que um cai de costas nos braços de outro¹⁸. Cada um elegeu um par que seria responsável por segurá-lo, no entanto, na execução da atividade, e uma vez que o que ia cair estava de olhos vendado, trocava-se o par que o ia segurar. Após executado o teste da confiança, todos os participantes que “caíram” ficaram muito surpresos por a pessoa que eles elegeram como aquela que os iria segurar não ser aquela que teve efetivamente de o fazer. Os participantes, na sua maioria, escolheram aquele par em quem mais confiam para a tarefa de os segurar. Ora, com a atividade, foi possível mostrar que é possível confiar nos outros, mesmo que estes não tenham sido escolhidos e que, por isso, se lhes deve dar uma

¹⁷ Ver fotos em anexo: Anexo 13: *Será que confio nos meus pares?*

¹⁸ Ver fotos em anexo: Anexo 13: *Será que confio nos meus pares?*

oportunidade. Esta questão é fundamental para estas crianças e jovens que experimentaram, ao longo da vida, situações de perdas, de ruturas e para quem confiar nos outros se torna extremamente difícil em virtude de terem sido frequentemente defraudados.

A quarta atividade consistiu em dividir as crianças e jovens em dois grupos, colocando-se cada grupo em fila indiana e de olhos vendados. Em cada equipa, os participantes tinham por missão passar uma taça com água para o colega de trás sem se virarem. A equipa que terminasse o percurso com mais água ganhava. Esta atividade excedeu as expectativas de forma muito positiva, pois as crianças que, normalmente, têm pouca tolerância à frustração e que não gostam de perder, focaram-se na entajuda e confiaram nos seus pares para realizar a atividade com sucesso.

2. Autonomia e independência

Neste tema foram trabalhados valores como o compromisso, a responsabilidade, a autoconfiança e a autovalorização.

Quando trabalhamos a questão da autonomia, nas crianças e jovens institucionalizados, devemos ter a consciência de que se trata, antes de mais, de um processo gradual e que se deve basear na individualidade de cada um, possibilitando-lhes a oportunidade de tomada de decisões, bem como o desenvolvimento de competências sociais e pessoais. Segundo o Manual de Boas Práticas do Instituto de Segurança Social (Leandro *et al.*, 2005), é necessário que todas as crianças e jovens sejam capazes de decidir e fazer escolhas de modo a proporcionar a sua autonomia, o seu bem-estar emocional e a sua autodeterminação. Portanto, é fundamental que a todos os profissionais da instituição de acolhimento respeitem a individualidade dos residentes, encorajando-os e responsabilizando-os, aos poucos, por si-próprios e pelas suas ações. Por conseguinte, é importante estimular nestas crianças e jovens competências sociais, aproximando-as o mais possível de um modelo familiar (Leandro *et al.*, 2005).

Assim, e na linha de Matos (2005), as competências sociais são compostas por aspetos comportamentais, emocionais, cognitivos, motivacionais, atencionais e percetivos, indispensáveis ao desenvolvimento de um estilo de vida e de hábitos, e provocam uma *“percepção e compreensão do mundo social, uma integração da informação conseguida da execução da resposta escolhida”* (p.23) Porém, refere a mesma autora (*idem*) que nem todos os indivíduos conseguem desenvolver competências sociais em consequência da sua história pessoal e social pois, *“os efeitos de vulnerabilidade são muitas vezes cumulativos: a uma*

estrutura genética frágil junta-se uma estrutura familiar instável ou inexistente, pobreza, exclusão social, experiência de abuso ou de privação (idem, ibidem). Neste sentido, é efetivamente mais fácil trabalhar a autonomia com crianças que são institucionalizadas muito novas, do que com jovens que foram institucionalizado na adolescência pois, muitos deles, já têm hábitos e rotinas difíceis de alterar.

De acordo com Reichert & Wagner (2007) existem três níveis de autonomia: 1) a *cognitiva*, que diz respeito à capacidade de estabelecer objetivos, de realizar escolhas conscientemente e de refletir acerca das atitudes e comportamentos; 2) a *emocional*, que corresponde à capacidade para estipular objetivos sem a influência dos desejos de outros e, 3) a *funcional*, que se refere à capacidade de resolução de decisões sem o auxílio de outras pessoas. Deste modo, a autonomia reúne as competências que os indivíduos têm para pensarem e procederem singularmente sem que exista qualquer influência de outrem.

Com o fim de desenvolver a autonomia foram realizadas várias atividades¹⁹, tais como: ao nível da alimentação (“*boas maneiras às refeições*”, “*higiene pessoal antes e após as refeições*” e “*confeção de refeições*”), ao nível das tarefas domésticas e da inserção na vida ativa. Este conjunto de atividades não só contribuiu para a responsabilização e compromisso, mas também para a aquisição de competências fundamentais para a vida.

Esta temática foi trabalhada com as crianças e os jovens a partir das atividades de rotina diária, aproveitando, igualmente, para fomentar a interiorização de valores fundamentais.

2.1. Alimentação

O interesse em desenvolver este tema surgiu das observações realizadas ao longo do estágio no período das refeições a que tínhamos possibilidade de assistir: lanche e jantar. Revelou-se, assim, necessário trabalhar as “*boas maneiras às refeições*”, a “*higiene pessoal antes e após as refeições*” e a “*confeção de refeições*” (*dessert time*).

2.1.1. Boas maneiras às refeições

No que concerne às refeições, estas apenas se iniciavam quando todas as crianças e jovens estivessem sentados à mesa, com exceção dos que, por motivos escolares, ainda não tivessem chegado à instituição. Após uma oração inicial (dado o caráter religioso da

¹⁹ Importa salientar que este tema não foi tão aprofundado como o anterior devido à falta de meios da própria instituição, devido à ausência de muitas crianças e jovens (horários escolares tardios e atividades desportivas extraescolares) e devido ao próprio interesse dos participantes, que tinham especial interesse pelo outro tema.

instituição), apenas a sopa era servida aos menores pelos elementos da equipa educativa. Nos restantes momentos da refeição as crianças e jovens tinham autonomia para se servirem, ainda que dependendo da autorização do monitor (a quem cabia dar-lhes, também, a medicação). Das observações realizadas constatámos que, no decorrer da refeição, existiam sempre crianças/jovens que comiam de forma incorreta, falavam muito alto e destabilizavam a mesa do lado. Nem sempre os monitores conseguiam controlar esses comportamentos.

Portanto, começaram a ser implementadas, pela estagiária e pelos monitores, as regras de “boas maneiras” à mesa, tais como: 1) manter sempre os dois braços em cima da mesa, 2) só ir buscar a restante parte da refeição após todos terem terminado a sopa, 3) não falar para a mesa do lado, a menos que tivesse sido dada autorização, 4) em caso de “mau” comportamento, seria o último a tomar a refeição; 5) só sair da mesa após a autorização dos adultos presentes.

Assim, inicialmente, quando existiam dois monitores da parte da tarde, todas estas regras foram bem conseguidas e bem aceites pelas crianças e jovens. No entanto, quando apenas se encontrava um monitor da parte da tarde, o processo tornava-se mais difícil, daí que, mais uma vez, se realce a importância de mais elementos na equipa educativa para que se consiga transmitir regras e hábitos sem que haja qualquer tipo de constrangimentos. Portanto, podemos afirmar que todas estas regras eram realmente cumpridas. No entanto, existia mais eficácia no cumprimento das mesmas quando, nas refeições, estavam presentes mais do que um monitor. Ora, como nos últimos meses de estágio só contamos com a presença de um monitor nas refeições, não verificamos uma grande evolução a nível comportamental. Ou seja, com esta atividade concluímos que, de facto, as crianças e jovens, aquando confrontadas com um conjunto de regras a seguir, cumprem as regras, mas isso torna-se mais eficaz quando existe um maior número de adultos a controlá-los. Algo que, no nosso entender, deve ser mais trabalhado pois é importante que estes cumpram as regras seja na presença de dois ou de um monitor.

2.1.2. Higiene pessoal antes e após as refeições

Através da nossa constante participação nas refeições dos menores, verificamos que, regularmente, estes iniciavam as suas refeições sem lavar as mãos assim como, na maior parte das vezes, terminavam a sua refeição e também não lavavam as mãos quando saíam do refeitório. A par da higiene das mãos, verificamos também que a maior parte destas crianças e jovens não lavavam os dentes após as refeições.

Ora, como a higiene pessoal é algo fundamental em todas as idades, o objetivo deste tema era que todas as crianças e jovens se consciencializassem que devem sempre lavar as mãos antes e depois de qualquer refeição. A este propósito, a própria equipa educativa elaborou uma atividade acerca da “higiene das mãos”, da qual constavam quer os sete passos para que as mãos fiquem sempre bem limpas, quer as consequências de uma higiene deficitária neste domínio. Foi colocado um cartaz em cima do lavatório²⁰ que está situado no refeitório para lembrar esta regra básica.

Este trabalho incidiu, igualmente, sobre a importância da lavagem dos dentes após as refeições. Por isso, uma das tarefas realizadas ao longo do estágio foi a de verificar se, pelo menos as crianças dos 7 aos 12 anos, lavavam os dentes após as refeições assistidas²¹.

2.1.3. Confeção de refeições

Como já referimos no ponto “*atividades alusivas ao trabalho em equipa cooperação, confiança, companheirismo e comunicação*”, a atividade “*Dessert time*” não só teve como objetivo desenvolver o trabalho em equipa, comunicação entre pares e companheirismo, como também tinha como propósito estimular a autonomia destas crianças e jovens quer pela via da preparação das sobremesas, quer pela via da responsabilidade de arrumação e organização do espaço após a confeção e consumo da refeição. Por isso, procurar a receita para as sobremesas, calcular a dosagem ideal para o número de pessoas, confeccionar a sobremesa e arrumar o espaço, foram tarefas fundamentais no plano do desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade na cozinha. Assim, e se nas primeiras duas atividades, os participantes revelaram-se muito dependentes das figuras adultas, sobretudo para decifrar a receita e, conseqüentemente, para confeccionar as respetivas sobremesas, nas atividades seguintes tornou-se bem mais visível a autonomia e a entreaajuda para a concretização da tarefa.

Todavia, apesar de termos verificado a dedicação e motivação de todos os participantes na confeção das sobremesas, no que toca ao seguinte passo, isto é, à arrumação do espaço, nem todos se aplicaram do mesmo modo, tendo sido necessário que as figuras adultas confrontassem as crianças e jovens para que todos limpassem e arrumassem a cozinha. Progressivamente deixou de ser necessário esse alerta pois os participantes, por iniciativa própria, a meio da atividade já começavam a lavar aquilo que já não era necessário utilizar.

²⁰ Ver foto do cartaz em anexo: Anexo 14: *Higiene pessoal*

²¹ Visto que os mais velhos lavavam os dentes já no dormitório e não no lavatório do refeitório.

Deste modo, tal como mencionado no ponto anterior, esta atividade teve consequências positivas para as crianças e jovens: desenvolvimento da autonomia, responsabilidade, treinamento de competência para a vida.

2.2. Tarefas domésticas

A realização de tarefas domésticas também faz parte do cotidiano das crianças e jovens. A instituição dispõe de um quadro de tarefas intitulado “*Mapa de tarefas*”²² onde se faz a distribuição das crianças e jovens pelas tarefas, em diferentes locais, (salas de estudo, salas de lazer, refeitório, cozinha e lavanderia) existindo rotatividade quinzenal, com ordem de A-Z. Apenas as tarefas da lavanderia não são rotativas pois, nas horas estipuladas, apenas estão presentes algumas crianças e jovens, devido ao seu horário escolar, e são essas que têm o seu nome no quadro. No entanto todas as outras crianças/jovens que se encontram na instituição, ou por estarem de castigo, ou porque não tiveram aulas, ou por outro motivo, vão também ajudar na lavanderia.

Nas salas de estudo e salas de lazer as tarefas consistem em arrumar o lixo, colocar os objetos nos devidos locais e deixar as salas limpas e airosas. Na lavanderia existem funções como colocar as roupas nas máquinas de lavar e secar, dobrar a roupa e passar a ferro. No refeitório as crianças e jovens devem varrer o chão, limpar as mesas e despejar o lixo no contentor e, por fim, na cozinha as crianças/jovens ajudam a funcionária, lavando e a secando a louça.

No geral, todas as crianças e jovens costumam colaborar nas tarefas domésticas, no entanto a tarefa que estes menos gostam de fazer é a de ir para a cozinha.

“As empregadas são pagas para alguma coisa.”

(excerto da nota de campo: 01/02/2018: criança)

“Não estou de castigo, não vou fazer.”

(excerto da nota de campo: 16/02/2018: criança)

“Elas recebem para limpar.”

(excerto da nota de campo: 23/04/2018: jovem)

Embora estas crianças e jovens tenham a consciência de que um dia sairão da instituição e que necessitam de praticar a sua autonomia nas coisas mais simples, como é o caso de lavar a louça, é preciso muita insistência para que eles realizem este tipo de tarefas

²² Ver fotos do “mapa de tarefas” em anexo: Anexo 15: *Tarefas domésticas*

sem tecerem aquele tipo de comentários. Por isso, dispensamos sempre algum tempo para dialogar com os mesmos quando estes não queriam fazer as coisas. É fundamental que se tenha paciência e que não se desista destas crianças/jovens, fazendo-lhes ver que um dia eles terão de ser autónomos e que não devem olhar para estas tarefas como um castigo mas sim como algo que lhes será muito útil no futuro. Acima de tudo, tentamos sempre dar o exemplo executando, com eles, as tarefas.

Assim sendo, aquilo que constatámos é que, ao longo do estágio, embora fosse necessário alertá-los com alguma frequência para a sua tarefa semanal, muitos deles acabaram por ir desenvolvendo o hábito de, por iniciativa própria, consultar o “mapa de tarefas”, verificando qual era a tarefa que lhes competia naquela semana e executá-la. Por isso, podemos depreender que a persistência se traduziu em resultados positivos.

2.3. Inserção na vida ativa

Neste tema trabalhamos competências sociais como a elaboração do *curriculum vitae*, acompanhamento a consultas médicas e “simulação de jantares no restaurante “*O Fantástico*”.

No que diz respeito à construção do *curriculum vitae*, embora, tal mencionado anteriormente, o público-alvo do trabalho por nós desenvolvido abrangesse crianças com idades compreendidas entre os 7 e 12 anos, esta atividade foi apenas submetida a quatro jovens, com idades de 19, 18 e 17 anos, e a pedido dos mesmos.

Neste sentido, durante a elaboração do curriculum (feito em dias dispersos e com os jovens individualmente), verificamos que todos eles tiveram grande dificuldade na sua construção, principalmente no que toca ao ponto de “competências sociais”. Chegaram mesmo a ter atitudes desajustadas à idade, sendo necessário uma constante intervenção para que estes ficassem mais seguros daquilo que mencionavam.

Estagiária: “*Diz-me então uma competência de comunicação que tu achas que tens.*”

Jovem: “*Sei lá. Sei mandar calar os outros. Vou por aqui que sei mandar.*”

(excerto da nota de campo: 05/06/2018: jovem de 18 anos)

Ou seja, apesar da idade, revelaram ainda alguma imaturidade e pouca independência, aspetos estes que precisam de ser bastante trabalhados, até porque muito rapidamente estes jovens se confrontarão com a autonomização e saída da instituição.

Relativamente ao acompanhamento de consultas médicas, podemos afirmar que a autonomia foi algo muito trabalhado pois o objetivo era que a criança/jovem em questão, independentemente da idade, realizasse essa tarefa de forma autónoma, privilegiando a

comunicação com outras figuras adultas de modo a trabalhar a sua emancipação. Por exemplo, expor o motivo da consulta ao médico, pedir a justificação da consulta para as aulas, facultar os dados pessoais, saber qual o caminho para o hospital/clínica dentária em questão, entre outros aspetos, mas sempre sem a intervenção constante do acompanhante. É de salientar que as consultas médicas foram todas acompanhadas, do início ao fim do estágio, para que se pudesse verificar a evolução das mesmas. Por isso, acompanhamos aproximadamente 6 crianças e jovens de forma contínua, e outras de forma menos regular. Deste modo, muitas vezes observamos que as crianças/jovens ficavam nervosos com tais “missões”:

Jovem: *“Eu não sei como faço para ir para ir a essa clínica. Nunca fui. Fui sempre de carrinha. Ainda bem que vens comigo senão não ia.”*
(excerto da nota de campo: 19/12/2018: jovem de 15 anos)

Criança: *“Porque é que tenho de ser eu a falar com o dentista. Detesto ir ao dentista. Ele vai dizer que tenho os dentes podres.”*
(excerto da nota de campo: 08/04/2018: criança de 7 anos)

Mas essa ansiedade e nervosismo foi desaparecendo com o passar do tempo pois foi-se tornando rotineira a realização das mesmas:

Jovem: *“Agora peço a justificação?”*
(excerto da nota de campo: 24/05/2018: jovem de 15 anos)

Jovem: *“Senhor motorista, qual é a paragem que tenho de sair para ir para o hospital Pedro Hispano?”*
(excerto da nota de campo: 28/12/2017: jovem de 15 anos)

Criança: *“Doutora, vim ao dentista porque tenho os meus dentes estragados.”*
(excerto da nota de campo: 27/06/2018: criança de 7 anos)

Apesar da presença de um elemento adulto transmitir mais confiança às crianças e jovens, eles revelaram capacidade de decisão e orientação em todas as consultas que presenciamos, o que nos leva a depreender que estratégias como estas devem continuar a ser implementadas, independentemente da idade da criança/jovem em questão pois quanto mais cedo se inculcaram tais tarefas mais depressa estes se tornam mais autónomos.

Por fim, com a realização da atividade “simulação de jantares no restaurante «*O fantástico*»²³”, pretendemos consciencializar as crianças dos custos que estas podem ter,

²³ Nome figurativo, dado pelas próprias crianças.

neste caso, ao irem jantar fora. A atividade foi dividida em duas sessões e trabalhada somente com crianças dos 7 aos 12 anos, sendo que o objetivo era simular a ida ao restaurante de modo a que os participantes refletissem no dinheiro que podiam gastar em conformidade com aquilo desejavam comer.

Na primeira atividade participaram 5 crianças. Cada uma recebeu 35€ em notas fictícias e foi-lhe entregue a lista de preçários do restaurante. Os participantes não revelaram muita dificuldade em escolher aquilo que pretendiam comer e ajustar essa escolha ao dinheiro que podiam gastar, sendo que todos eles gastaram aproximadamente 25 a 30€. A primeira sessão correu muito bem e os participantes ficaram bastante satisfeitos por não terem gasto o dinheiro todo.

Na segunda sessão apenas receberam 20€ para a refeição. Nesta sessão, verificamos que as crianças ficaram muito mais apreensivas pois, como na primeira sessão tinham mais dinheiro, acabaram por escolher mais pratos e mais caros. Não obstante, a atividade foi realizada com sucesso, consciencializando os participantes para que os recursos económicos não são sempre os mesmos e que isso obriga a uma gestão mais cuidada dos mesmos. Atendendo a que estas crianças e jovens estão habituados a condições objetivas de vida marcadas pela carência e pela restrição de bens, quando têm mais dinheiro que o habitual canalizam-no para a satisfação de desejos, comprando bens que lhes trazem alguma felicidade, ainda que momentânea e ilusória.

Posto isto, é de salientar que *“a aprendizagem dos valores é um elemento constituinte do processo de socialização e marca de forma evidente as formas de estar e agir (Silva, 2016, p. 124). Por isso, “a transmissão dos valores acima apresentados ocorre, assim, através da (re)socialização dos jovens na instituição” (idem, 2016, p. 124). Ora, nesta (re)socialização é muito importante que todos os profissionais utilizem o poder do elogio uma vez que “o elogio estimula a criança a confiar em si própria. Dá-lhe um impulso e permite-lhe fazer mais do que aquilo que ela se acha capaz de fazer” (ABN, 1998, p.80).*

No entanto, não nos podemos esquecer que nem todas as crianças/jovens são iguais e, por esse motivo, existem três tipos de diferentes formas de elogiar, de acordo com cada criança/jovem: 1) *crianças com sentimentos de inferioridade*: devemos elogiar estas crianças regularmente e o elogio deve ser específico e não geral, podendo (ou devendo) ser acompanhado por uma carícia de modo a confortar ainda mais a criança; 2) *crianças tímidas*: é importante elogiar estas crianças de forma despreocupada e casual e, sem ela se aperceber logo, devemos elogiá-la sempre que a mesma se aventure para executar algo, encorajando-a e fazendo-a sentir mais confiante; 3) *crianças que se mostram superiores*: não esquecendo que

chamar à atenção estas crianças, para que as mesmas aprendam a ser mais humildes, só provocará um sentimento de rejeição, por isso o elogio a estas crianças precisa de ser feito em conjunto com outras e não individualmente, devendo sempre ser feito com entusiasmo para que a mesma o aceite como valioso (ABN, 1998). A exemplo disso, perante inúmeros elogios que ocorreram em diversas situações ao longo das 900 horas de estágio, achamos relevante partilhar alguns dos elogios feitos, sobretudo no decorrer das atividades implementadas, a estas crianças e jovens:

Situação 1 - Na presente instituição várias são as crianças e jovens que demonstram sentimentos de inferioridade e, tal como descrito anteriormente, o elogio nestas situações deve ser direto. Por isso procuramos fazê-lo de modo a que tais crianças e jovens ficassem felizes e realizadas por o receber:

«Estagiária»: “*Cada um é bonito à sua maneira e tu és linda da maneira que tu és. Quem me dera a mim ser tão morena como tu.*” [dirigindo-se a uma criança que, num confronto de ideias, foi chamada de «preta» na atividade “*Estarei eu a ser devidamente correto para com o outro? – troca de palavras*”]

(excerto da nota de campo: 13/03/2018: estagiária)

«Estagiária»: “*Não tens de estar nervosa. Vais ser tu a falar com o médico mas eu vou estar ao teu lado. Tu és muito divertida, ele vai gostar mais de falar contigo do que comigo.*” [dirigindo-se a uma jovem que ia a uma consulta de oftalmologia – atividade “*inserção na vida ativa*”]

(excerto da nota de campo: 12/04/2018: estagiária)

«Estagiária»: “*Estou muito orgulhosa de ti! Parabéns!*” [dirigindo-se a uma criança que, após tantas tentativas, conseguiu bater sozinho as natas em chantilly para fazer sobremesa “*gelado de bolacha com raspas de chocolate*” – atividade “*Dissert time*”]

(excerto da nota de campo: 09/06/2018: estagiária)

Situação 2 - Apesar de as crianças e os jovens não evidenciarem sinais de timidez, existem sempre momentos em que estas apresentam uma certa timidez e em episódios como estes a nossa função é encorajá-los:

«Estagiária»: “*Boa «Bianca»! Vês como conseguiste passar para a outra ilha (cadeira) sem tocar no chão. Nem tiveste medo de cair. És muito corajosa.*” [dirigindo-se a uma criança que sentia um certo medo e ansiedade realizar a atividade “*ilhas desertas em ordem alfabética*”]

(excerto da nota de campo: 16/05/2018: estagiária)

Situação 3 - Ao contrário do que referimos na situação 2, sentimentos de superioridade foram muito visíveis nestas crianças e jovens, no decorrer do estágio, por isso, conforme referimos anteriormente, procuramos elogiar esta crianças/jovens em conjunto com outras e não individualmente:

«Estagiária»: “*Muito bem «Susana». Em conjunto com a «Maria» conseguiste fazer muito bem os suspiros. Estás de parabéns.*” [dirigindo-se a uma jovem que se esforçou bastante para fazer a sobremesa “suspiros” – atividade “*Dissert time*”]
(excerto da nota de campo: 03/01/2018: estagiária)

«Estagiária»: “*Estou muito orgulhosa de todos vocês! Conseguiram todos interpretar muito bem o rótulo que vos foi indicado.*” [dirigindo-se a todos os participantes que realizaram a atividade “*Os rótulos*”]
(excerto da nota de campo: 19/05/2018: estagiária)

Posto isto, além das atividades mencionadas, atividades como “*Hora de relaxar*” e “*Dias felizes para comemorar*”²⁴ foram criadas com o propósito de se trabalhar, em conjunto com a equipa educativa, todos os valores referidos em todas as atividades descritas. Na primeira, todas as crianças e jovens, uma vez por mês, tiveram a oportunidade de ver um filme à sua escolha e, em conjunto, fazerem as pipocas ao seu gosto (doces, salgadas, amanteigadas, etc.) estimulando momentos de lazer e interação em grupo, a comunicação em grupo, ao decidirem o filme em conjunto, assim como estimulando a autonomia e a responsabilidade, ao prepararem as suas pipocas e sumos. Na segunda atividade o objetivo era que todas as crianças e jovens celebrassem os dias festivos marcados, à priori, no calendário, como o dia da mãe, o dia da árvore, o dia da criança, o dia do bombeiro, entre muitos outros, desenvolvendo, sobretudo competências de trabalho em grupo e refletindo sobre a importância de cada dia e o porquê de ele existir.

Neste sentido, em todos os momentos, isto é, quer no dia-a-dia, quer na execução de todas as atividades, procurou-se a reconstrução afetiva destas crianças e jovens, cujo objetivo era transmitir-lhes que existe sempre alguém que acredita nas suas capacidades, nas suas competências e nas suas aptidões. Assim, através de pequenos gestos e atenções que, consequentemente os valoriza e os reconhece, conseguimos, aos poucos, elevar-lhes o sentimento de autoeficácia e de autoestima.

²⁴ Ver fotos em anexo: Anexo 16: *Dias festivos para comemorar*

V. Avaliação da intervenção

De acordo com Serrano (2008), a avaliação é um procedimento de reflexão cujo propósito é avaliar os resultados obtidos nas ações realizadas. É um processo que permite reconhecer, simultaneamente, os sucessos e os erros, bem como os avanços, os desvios e os retrocessos alcançados ao longo do trabalho de intervenção realizado. Para que a avaliação seja eficaz, é necessário cumprir um conjunto de princípios básicos, a saber: a *objetividade*, que aponta para a necessidade de olhar para os factos tal como eles são na realidade, livre de qualquer julgamento ou apreciação de senso comum; a *validade*, uma vez que é importante expor o plano de avaliação, bem como os seus procedimentos e condições; a *confiança*, pois deve-se ter em conta se os resultados são o produto daquilo que se realizou; e, por fim esta deve ser *prática e oportuna* de modo a identificar de forma clara os aspetos positivos e negativos do projeto.

Neste sentido, iremos proceder à avaliação global das atividades realizadas durante o estágio, enfatizando a importância e impacto das mesmas nas crianças e jovens. Para além disso, faremos, igualmente, um balanço acerca da nossa experiência, privilegiando as mais-valias, os constrangimentos e as dificuldades ocorridas ao longo do estágio. Por fim, terminaremos o capítulo com uma reflexão sobre o papel do interventor social neste tipo de contexto.

1. A importância das atividades lúdicas desenvolvidas no período de estágio

O interesse das atividades desenvolvidas durante o período de estágio prende-se com a relevância de intervir socialmente com crianças e jovens institucionalizados. O nosso principal objetivo era transmitir-lhes, efetivamente, a importância dos valores humanos e sociais de modo a comprovar que, quando existe empenho e dedicação, o trabalho realizado com estas crianças e jovens pode realmente contribuir para mudar as atitudes e os comportamentos deste público-alvo.

O que pudemos constatar na presente instituição de acolhimento é que, pelos motivos explanados anteriormente, o trabalho incidia de forma mais clara nas rotinas do dia-a-dia organizando-as entre tempo passado na escola e tempo passado na instituição, sendo este último marcado, sobretudo, pelos cuidados básicos e pelas refeições. Assim, aquilo que ambicionamos com a realização das atividades era não só intervir com as crianças e jovens, como também demonstrar que a dedicação e os esforços não se devem circunscrever ao

assegurar apenas os bens essenciais. É fundamental que haja um claro investimento nestas crianças e jovens, apostando em momentos que lhes tragam muito daquilo que nem sempre, ou nunca em alguns casos, tiveram nos seus contextos familiares: a atenção, o carinho e o cuidado, através de atividades lúdicas e didáticas que lhes proporcionem não só momentos de aprendizagem mas, sobretudo, momentos de companheirismo e diversão.

Deste modo, para além das necessidades básicas, da escola e das refeições diárias, as crianças e jovens devem dispor de um tempo para si, para brincarem e para socializarem uns com os outros, sem que exista um controlo excessivo sobre isso. Isto porque, *“o brincar se constitui em ação, brincadeira, divertimento, imitação, faz-de-conta, expressão livre, pois, quando a criança brinca, ela aparece mais madura do que ela é, na realidade entra no mundo adulto e lida com os mais diferentes temas de forma simbólica”* (Niles & Socha, 2014, p. 84).

Neste âmbito, desenvolvemos atividades ao longo do estágio com o objetivo de transmitir valores importantes para a vida de um indivíduo, mas procurando fazê-lo de modo pedagógico e envolvendo momentos lúdicos pois é através das brincadeiras e de jogos de “faz-de-conta” que as crianças e, também, os jovens aprendem a ouvir, a respeitar, a expressar-se, a reforçar laços, em suma, a avançar no processo de construção da sua identidade (Niles & Socha, 2014). Deste modo, e embora a escola seja fundamental para o desenvolvimento de todas as crianças e jovens, é importante que se entenda que atividades de outro tipo, nomeadamente as de carácter lúdico, são igualmente cruciais. Assim, dispor de tempo para os menores brincarem e comunicarem é essencial para o seu desenvolvimento. Neste sentido, consideramos que a implementação de aulas obrigatórias de apoio ao estudo, a proibição de visionamento televisivo durante o dia e a proibição de brincar após a chegada da escola, tal como acontece na presente instituição, não é uma solução completamente eficaz para os problemas de aprendizagem escolar e de normas e valores: por exemplo, com a implementação obrigatória das aulas de apoio ao estudo, a maior parte dos jovens começou a revelar menos vontade de estudar, uma vez que eram todos obrigados a estarem dentro de uma sala, mesmo que não tivessem que estudar.

“Estas aulas são uma porcaria. Pra quê que nos obrigam a ir todos para lá? É que os que não querem fazer nada também não deixam aqueles que querem fazer, fazer. Juro que isto me revolta.”

(excerto da nota de campo: 23/04/2018: jovem)

“Eu só gostava de poder ter o telemóvel cá dentro como uma pessoa normal usa em casa (...) aqui não se pode usar telemóvel, só podemos ver televisão depois de jantar e para sair é quase preciso marcar uma reunião com as doutoras para elas darem

autorização (...) só gostava de ser como os outros (...) ter uma vida normal (...) puder ir buscar de comer quando tenho fome, puder ver televisão quando quisesse, estar com o telemóvel no bolso, dormir até tarde (...).

(excerto da nota de campo: 17/05/2018: jovem)

Monitor 1: *“O que estás a fazer sentado no corredor?”*

Jovem: *“Achas mesmo que vou para a porcaria das aulas? Eu estou no 11º ano, não vou estudar com pessoas que estão no 9º. É ridículo. Não vou.”*

Monitor 1: *“Achas que ao não ires resolves alguma coisa? Só te prejudicas a ti.”*

Jovem: *“Tou-me a cagar. Não podemos ver televisão, não podemos ir para o campo, não podemos usar telemóvel. O que é que podem tirar mais? Quero lá saber.”*

(excerto da nota de campo: 24/05/2018: jovem)

“Como estamos de férias acho que podíamos ter o telemóvel connosco e entregar só à noite (...) olha agora, tive de sair só para mexer no telemóvel e era desnecessário (...) estou de férias.”

(excerto da nota de campo: 26/06/2018: jovem)

Assim sendo, as atividades realizadas durante o estágio tiveram, no geral, um impacto positivo em todos aqueles que nelas participaram, não só por permitirem fugir à rotina diária, como também por permitirem a transmissão de valores necessários para o seu desenvolvimento. Como referem Niles e Socha, *“a brincadeira deve estar presente na educação infantil, não para ocupar tempo, mas serve para que a criança passe a desenvolver a intelectualidade, a autoconfiança, a exploração, a curiosidade, o raciocínio, a emoção, a psicomotricidade, que vai levá-la a ampliar os seus valores e agrupar-se de um modo sadio com as pessoas”* (2014, p. 85). Quando os profissionais se preocupam e se interessam com atividades lúdicas, e ao mesmo tempo didáticas, como foi o nosso caso, promovendo a brincadeira e propiciando momentos com esse fim, facultam o prazer e a felicidade daqueles as executam já que *“é importante que não se desvalorize o movimento natural e espontâneo da criança em favor do conhecimento estruturado e formalizado, ignorando as dimensões educativas da brincadeira e do jogo como formas indispensáveis na estimulação da atividade construtiva da criança”* (*idem*, p. 93-94). Não queremos com isto afirmar que a instituição não desenvolvia atividades com as crianças e jovens. No entanto, embora dispusesse de um plano de atividades, foi-nos possível constatar que nem sempre as atividades aí contempladas eram concretizadas por escassez de recursos humanos.

Apesar da mudança de atitudes e de comportamentos não ocorrerem de um momento para o outro, mas sim gradualmente, constatamos que, através da implementação de todas as atividades mencionadas, conseguimos que as crianças e jovens desenvolvessem e assimilassem um pouco mais daquilo que foi o nosso principal objetivo: a aprendizagem de valores. No último mês de estágio observamos que várias atitudes, como o cuidado no modo como se dirigiam aos pares, aos profissionais e aos funcionários, como a tolerância

relativamente à opinião do outro, como a bondade e a disponibilidade para ajudar o outro sem receber algo em troca, entre outros, já estavam em processo de mudança, o que nos leva a crer que certos valores já estavam interiorizados. E embora tenham existido atividades com mais impacto, como é o caso das atividades “*Dessert time*”, “*Os rótulos*”, “*Diz NÃO ao bullying*”, “*A árvore dos sonhos*”, consideramos que em termos de balanço global todas elas tiveram resultados positivos quanto ao objetivo comum que era o de transmitir valores para que estas crianças e jovens os assimilassem e os executassem no seu dia-a-dia, algo que, após as 900 horas, consideramos ter conseguido.

2. Aspetos positivos, negativos e limitações do estágio

O estágio curricular tem como principal objetivo promover a aprendizagem e o desenvolvimento de competências profissionais a partir do contacto direto com circunstâncias e ambientes de trabalho, sendo, então, considerado “ *(...) o momento em que é pedido aos estudantes que «abandonem» as fronteiras da Faculdade e mostrem o que valem num contexto profissional*” (Vaz, 2009, p. 59), através da capacidade de intervenção e reação às condições impostas pela realidade quotidiana. Da nossa experiência de estágio, passaremos a identificar os aspetos positivos e os menos positivos, assim como as principais limitações e constrangimentos sentidos.

No que diz respeito aos pontos positivos da nossa experiência como estagiária numa instituição desta natureza destacamos quatro: a possibilidade de construirmos uma relação de ajuda com as crianças e jovens; a adesão das crianças e dos jovens às atividades implementadas; a possibilidade de participar noutras atividades implementadas pela equipa educativa; e o impacto da experiência na nossa formação pessoal e profissional.

Quanto ao primeiro aspeto, consideramos que a nossa constante permanência nesta instituição de acolhimento e as estratégias de aproximação que usamos com os menores fizeram com que nos tornássemos numa figura significativa para os mesmos, despertando neles sentimentos de amizade, de companheirismo e, sobretudo, de confiança. Com muita frequência nos deparamos com o facto de as crianças e os jovens nos procurarem mais para pedir apoio ou simplesmente conversar, do que a qualquer profissional da instituição. Embora a proximidade de idades pudesse facilitar esse processo, entendemos que foi a nossa constante participação nas suas rotinas diárias e interesse demonstrado por eles, os fatores que mais contribuíram para que esta afinidade se desenvolvesse:

“Porque é que vais embora? Vais trocar-nos por outros meninos?”

(excerto da nota de campo: 11/07/2018: criança de 9 anos)

“Acho muito injusto as pessoas que fazem coisas divertidas connosco irem embora e quem não faz nada ainda cá estar.”

(excerto da nota de campo: 11/07/2018: jovem de 14 anos)

“Vou falar com o presidente para ficares cá a trabalhar.”

(excerto da nota de campo: 11/07/2018: jovem de 14 anos)

Quanto ao segundo aspeto positivo, a forte e frequente adesão das crianças e jovens às atividades realizadas, leva-nos a concluir que os temas trabalhados e as dinâmicas utilizadas foram apropriados. Seguramente que esta forte adesão foi a base de um bom resultado pois se as crianças e jovens não se interessassem pelas atividades propostas, não conseguiríamos que as mesmas tivessem impacto nas suas vidas:

“Em vez de expores na parede a atividade das “qualidades”, podemos levar e expor na parede do nosso quarto? Eu adorei ver as qualidades que disseram de mim, queria guardar comigo.” [referindo-se à atividade “Como é que tu és? - qualidades”]

(excerto da nota de campo, 17/03/218, criança 10 anos)

“Esta atividade fez-me ver que realmente ainda tenho sonhos em mim.” [referindo-se à atividade “A árvore dos sonhos”]

(excerto da nota de campo: 28/04/2018: jovem de 17 anos)

“Adorei esta atividade! Temos de voltar a repetir.” [referindo-se à atividade “Os rótulos”]

(excerto da nota de campo: 19/05/2018: criança de 9 anos)

“Gostei muito da atividade do bullying. Podes também revelar as fotos que tiramos da atividade para mim?” [referindo-se à atividade “Diz NÃO ao bullying”]

(excerto da nota de campo, 26/05/218, criança 11 anos)

“Adoro fazer sobremesas. Ainda bem que fazes isto connosco.” [referindo-se à atividade “Dessert Time”]

(excerto da nota de campo: 09/06/2018: criança de 12 anos)

“Esta é das minhas atividades preferidas.” [referindo-se à atividade “Dessert Time”]

(excerto da nota de campo: 09/06/2018: jovem de 14 anos)

Quanto à nossa permanente colaboração em atividades ocorridas na instituição, como a participação na Festa de Natal, nas diversas festas de aniversários, em dias festivos (como a festa de S. João), entre outras, consideramos que foi importante para o fortalecimento da nossa relação com as crianças e jovens pois eles percebiam que a nossa presença não se relacionava apenas para o nosso trabalho como profissional, mas também com o facto de eles

serem importantes para nós e por isso fazemos de questão de estar presente em todas as ocasiões festivas.

Por fim, consideramos que esta experiência de trabalho de terreno teve um peso deveras importante no nosso percurso formativo, pois poder desenvolver na prática aquilo que aprendemos em contexto de sala é extramente importante para conciliarmos os saberes teóricos com os saberes práticos.

Quanto aos aspetos menos positivos e limitações destacamos:

- a) O facto de o estágio se ter desenvolvido durante quase toda a sua totalidade no período escolar, o que limitou muito a nossa intervenção ao longo da semana, tendo a maior parte das atividades sido realizada ao sábado ou no período das férias escolares.
- b) A implementação, no final do dia e até antes do jantar, das aulas de apoio ao estudo obrigatórias para todos, também restringiram a nossa intervenção em matéria de desenvolvimento de atividades promotoras da aprendizagem de valores.
- c) A escassez de recursos humanos na equipa educativa teve como consequência levar-nos a executar tarefas que são da competência daquela equipa e que não nos competiam enquanto estagiária: por exemplo: servir a refeição do jantar, ir buscar as crianças à escola, entre outras. Não obstante, estas atividades acabaram por contribuir para um reforço da relação que construímos com os jovens e para que eles olhassem para nós como uma figura de referência.
- d) A escassa disponibilidade da equipa técnica, em especial da supervisora local, para se envolverem nas atividades desenvolvidas, fazendo com que a estagiária não recebesse um feedback sobre as mesmas (nomeadamente aspetos a melhorar). Temos consciência, no entanto, que o processo de mudança que se registava na instituição aquando do início do estágio – o diretor técnico era relativamente novo na instituição e estava, ainda, em processo de adaptação – e o facto de duas profissionais da equipa técnica estarem de licença de maternidade, tornaram mais difícil essa colaboração.
- e) A pouca orientação por parte da supervisora local que, embora estivesse a par de algumas atividades devido ao pedido de autorização da nossa parte para as realizar, não tinha disponibilidade para um acompanhamento mais regular. Nesse sentido, o trabalho que desenvolvemos acabou por ser mais orientado e acompanhado pelos elementos da equipa educativa.
- f) A impossibilidade de participarmos de forma mais regular no trabalho desenvolvido pela equipa técnica e alguma incoerência dos profissionais desta equipa para connosco: não autorizavam a nossa presença em reuniões argumentando que não poderíamos estar presentes devido à lei de proteção de dados dos menores, mas, em contrapartida, solicitavam-nos que os

acompanhássemos às consultas médicas, tendo assim acesso a informações de carácter pessoal. Ficamos, por isso, privados de contacto com o trabalho, ainda que de pendor mais burocrático, que faz parte das tarefas de um interventor social que desempenha a sua profissão no domínio da infância e juventude em risco de exclusão social.

g) A impossibilidade indicada em f), não só limitou a aquisição de algumas competências fundamentais no domínio da gestão de casos, como também prejudicou a recolha de informação para o relatório.

Assim, podemos concluir que estagiar numa instituição de acolhimento de menores requer muito trabalho e nem sempre é um processo fácil, apresentando, por isso, algumas fragilidades. No entanto, é a partir dessas fragilidades que conseguimos mudar e construir algo melhor. Por exemplo, no nosso caso, devido à ausência mais regular de orientação por parte da supervisora local e devido à pouca envolvência da equipa técnica no nosso trabalho, não só desenvolvemos uma maior empatia com as crianças e jovens, como também nos tornamos mais autónomos no que toca a planear, organizar e implementar as atividades com eles.

Em termos de balanço final, concluímos que a experiência de 900 horas de estágio foi bastante positiva e enriquecedora, tendo em conta que proporcionou não só o desenvolvimento das competências académicas, mas sobretudo, das competências práticas a partir da tradução dos conhecimentos teóricos em hipóteses operativas. Para além disso, ganhamos, sem dúvida, no plano afetivo e relacional, visto termos criado fortes laços de afetividade com as crianças e os jovens através do diálogo, da escuta ativa, da empatia e do reconhecimento, ferramentas muitíssimo importantes para todos os interventores sociais que trabalham neste tipo de contexto.

3. O papel do interventor social em contexto de crianças e jovens em risco

Através da evolução da sociedade, o trabalho dos profissionais direcionado à área social tem sido progressivamente mais importante, em especial os interventores sociais. Segundo Ferreira (2012), o trabalho de um interventor social é, antes de mais, conduzido por quatro valores fundamentais: 1) valor humanista, que se refere sobretudo ao respeito pelo desempenho do homem; 2) valor democrata, que diz respeito à progressão das condições essenciais para a evolução não só da sua cooperação cívica e pessoal como também da sua personalidade; 3) valor político e económico, que proporcionam o princípio da igualdade de

oportunidades e da subsidiariedade; 4) valor educativo, que corresponde à dimensão científica do saber na qual o interventor social se baseia e desenvolve o seu plano de intervenção.

De acordo com Serrano (2010), um interventor social é alguém que possui uma formação específica que, através da mobilização de técnicas psicológicas, sociais e pedagógicas, promove o desenvolvimento de um indivíduo, ampara-o nos seus mais diversos problemas, em suma, contribui para o seu *empowerment*. Ou seja, embora o interventor social possa ser considerado um facilitador de mudanças, quem realmente decide é a pessoa sobre a qual recai essa intervenção.

A responsabilidade de um interventor social é orientar, conduzir e ajudar cada pessoa, por isso é fundamental que este consiga desenvolver uma relação próxima e verdadeira com as pessoas com quem está a trabalhar. Desta forma, é necessário que este nunca se esqueça que a escuta ativa, a observação e a capacidade reflexiva devem estar sempre presentes tal como a aceitação, a recetividade, a empatia e o respeito. O interventor social assume, assim “ (...) o duplo estatuto de alguém que está directamente implicado, e, ao mesmo tempo, impedido de tomar partido ou de dar a solução. Cabe-lhe, sobretudo, escutar e estar atento, criando situações de encontro e de proximidade favoráveis à emergência das respostas pessoais por parte dos educandos, os verdadeiros protagonistas da acção” (Carvalho & Baptista, 2004, p.93). Neste sentido, um outro aspeto significativo a considerar é a aceitação da pessoa. Deste modo, para que um interventor social aceite a pessoa tal como ela é tem de se disponibilizar para conhecer as suas vivências, histórias, memórias, sonhos e desejos tendo em conta as suas características afetivas, psicológicas, físicas, simbólicas e culturais, dando-lhes a possibilidade de ocuparem um lugar ativo no decorrer do processo e da relação estabelecida (Vieira, 2015). A nível ético, é importante que o interventor social, face aos seus direitos e deveres, utilize princípios de singularidade, autodeterminação e liberdade de maneira a zelar e a respeitar a privacidade de cada indivíduo, fazendo valer o sigilo profissional (Ferreira, 2012).

Assim, consideramos ter realizado um trabalho de verdadeira intervenção social junto destas crianças e jovens, já que o mesmo se traduziu num apoio fundamental para o início do processo de mudança. Neste sentido, a valorização da comunicação foi constante ao longo dos meses de estágio, privilegiando a voz dos menores e valorizando todas as formas de comunicação estabelecidas, atendendo às diferentes formas de linguagem – verbal e não-verbal. A disponibilidade, a escuta ativa, o diálogo, a empatia foram constantes no trabalho pois só assim conseguimos conquistar a confiança de todas as crianças e jovens e trabalhar

com eles uma temática tão importante para a futura inserção social como é a dos valores para a vida.

Conclusão

As problemáticas a trabalhar em contexto de institucionalização são muitas e diversas. Privilegiamos, no contexto do estágio que realizamos, a temática da importância da transmissão de valores às crianças e jovens institucionalizadas, essencialmente porque, na maior parte dos casos, os menores institucionalizados provêm de famílias em situação de vulnerabilidade social e com dificuldades evidentes no exercício da parentalidade, nomeadamente neste domínio. Ora, sendo a aprendizagem de valores um dos elementos mais importantes no processo de desenvolvimento de crianças e jovens, consideramos fundamental torná-lo o centro do nosso estágio, voltado então para a (re)socialização nesta matéria e, por conseguinte, de regras, normas e hábitos como constituintes do *habitus* orientador das práticas.

Não obstante a instituição ter um papel importante na transmissão desses valores, contactamos, através da observação participante, que nem sempre era possível, devido a um conjunto de constrangimentos que identificamos ao longo do relatório, trabalhar com a intensidade desejável neste domínio.

Como verificamos, a transmissão de valores em contexto de institucionalização passa sobretudo pela presença de um conjunto de requisitos afetivos e relacionais. Ora, como referimos, a instituição de acolhimento onde estagiamos tem contornos de instituição massificada, acolhendo entre 30 a 40 crianças e jovens, o que coloca dificuldades e até mesmo impossibilita um trabalho individualizado direcionado às necessidades de cada criança e jovem. Pelos mesmos motivos, é extremamente difícil o estabelecimento de fortes relações de vinculação afetiva entre os menores e os profissionais.

Não obstante existir estabilidade do corpo de profissionais (tanto da equipa técnica, como da equipa educativa) e de todos eles possuírem uma forte motivação para a área de intervenção, evidenciada pela atualização de conhecimentos e pela aquisição de novas competências que permitem o desenvolvimento de um trabalho mais adequado às problemáticas das crianças e jovens, o número destes profissionais revela-se escasso face à quantidade de crianças e jovens institucionalizados, contribuindo para as dificuldades de desenvolvimento de um trabalho individualizado, coerente e consistente.

Em matéria de transmissão e assimilação de valores, é importante que exista a presença de figuras significativas e para que isso aconteça é fundamental que todos os profissionais disponham de tempo para dedicar a estas crianças e jovens, pois só assim se consegue educar e cuidar destes menores (Matos e Mota, 2010). Através da nossa presença

regular na instituição de acolhimento, do acompanhamento de todas as rotinas diárias e de toda a atenção e disponibilidade facultada, conseguimos estabelecer fortes laços de afetividade com estas crianças e jovens, tendo trabalhado, não só a partir das atividades lúdico-didáticas realizadas, como também através do nosso próprio exemplo em ocasiões do dia-a-dia, a problemática da transmissão dos valores.

Todavia, tal como analisado, nem todos os profissionais, especialmente da equipa técnica, dispõem desse tempo em virtude das tarefas burocráticas que lhes são exigidas pela tutela, o que se reflete na construção da relação com as crianças e dos jovens. Assim, embora esta equipa trabalhe com as suas crianças e jovens os valores, as normas e as regras através “do diálogo”, “do exemplo”, “da implementação de regras”, “do reconhecimento”, “da valorização”²⁵, entre outros, dedica a maior parte do seu tempo às tarefas burocráticas, depositando o trabalho de ressocialização sobretudo na equipa educativa.

Já as relações com os membros da equipa educativa, em virtude das tarefas que são adstritas a estes profissionais (presenciam e acompanham, na totalidade, todas as rotinas dos menores; prestam os cuidados de higiene e de conforto; lidam diariamente com as suas dificuldades emocionais, etc) caracterizam-se por vínculos afetivos mais sólidos. Porém, o reduzido número destes profissionais face à quantidade de crianças e menores prejudica a individualização do trabalho direcionado à aprendizagem de valores, aspeto que foi bem evidenciado por ambas as equipas nas entrevistas e nos inquéritos.

Através das entrevistas feitas à equipa técnica, dos inquéritos realizados à equipa educativa e das observações realizadas contactamos que nem sempre existia coerência entre o discurso e a prática por parte de alguns desses profissionais: por exemplo, defendem que a tolerância tem de estar presente, mas, na prática, nem sempre conseguem ser tolerantes com as suas crianças/jovens, acabando por “berrar” com elas ou simplesmente ignorá-las; face ao mesmo problema têm atitudes diferentes, gerando confusão nas crianças e jovens e contribuindo para o desenvolvimento da manipulação por parte destes. As vantagens da coerência (inter e intra profissional) são bem evidentes: constatamos que quando existe coerência por parte de um profissional existe, ao mesmo tempo, credibilidade e isso dá estabilidade e confiança às crianças e jovens.

No que diz respeito ao objetivo principal do trabalho desenvolvido que era o de proporcionar aos menores um conjunto de atividades propiciadoras da aprendizagem de

²⁵ Todos os exemplos mencionados estão devidamente citados nos excertos das entrevistas realizadas aos profissionais da equipa técnica presentes no capítulo “Lar de Infância e Juventude” ponto 5 – 5.1. («relação entre os profissionais e as crianças e jovens institucionalizadas – a visão dos profissionais»).

valores, concluímos que as mesmas tiveram um feedback positivo, não só a partir da opinião dos participantes, como também através das positivas mudanças comportamentais. A nossa presença permanente, a inteira disponibilidade, a escuta-ativa e, sobretudo, a contínua coerência foram as palavras-chaves da nossa intervenção o que, conseqüentemente, se traduziu em resultados positivos no desenvolvimento das crianças e jovens.

Tal como refere Gomes (2010), só conseguimos oferecer uma resposta de qualidade com um investimento na individualidade da intervenção, na inovação e na qualificação dos técnicos. Portanto, como tivemos oportunidade de perceber, não é apenas através da criação de um espaço seguro, atendendo às necessidades básicas de alimentação ou higiene, que se assegura um bom desenvolvimento de uma criança/jovem. Na realidade, essa é somente a primeira condição, pois posteriormente é necessário que se trabalhe numa constante construção ou reconstrução do interior de cada um, em que a transmissão de valores se torne num foco fundamental. Assim, trabalhar sobre esta questão é, sem dúvida, um domínio no qual nos parece que ser necessário intervir de modo mais sistemático.

Consideramos, assim, fundamental, deixar algumas propostas de ação para melhorar o desempenho institucional:

1) Maior investimento nas necessidades individuais das crianças e dos jovens através:

a) da criação de condições para que os profissionais, especialmente da equipa técnica, disponham de tempo diário para estar com as crianças e com os jovens fora do contexto do gabinete, participando mais nas suas rotinas diárias;

b) reforçar a equipa de profissionais, principalmente a equipa educativa, na medida em que estes recursos são escassos;

c) proporcionar momentos de discussão em equipa sobre as práticas profissionais para promover práticas coerentes no que concerne, por exemplo, ao que é permitido ou não e a quais as sanções a aplicar (quer sejam positivas, quer sejam negativas). A possibilidade de partilhar experiências em contexto específico pois isso é fundamental para melhorar o desempenho no sentido da concretização da missão da instituição;

d) investir na autonomia dos jovens, implementando atividades com esses fins, por exemplo, incluí-los em determinadas decisões da instituição, dando-lhes voz e, desse modo, treinando a sua capacidade de expressão e a sua responsabilização; atribuir-lhes pequenas responsabilidades como arrumar o quarto, preparar a refeição para o dia seguinte, etc.; estimular a aprendizagem da gestão do dinheiro proporcionando, sobretudo aos mais velhos, uma mesada;

e) organizar o plano de atividades conjunto (equipa educativa, equipa técnica, crianças e jovens e elementos da direção) tendo em consideração os diferentes gostos dos menores para que diferentes visões e ideias se complementem.

2) Disponibilizar mais recursos financeiros, criando oportunidades de participação em atividades lúdicas fora da instituição ao longo de todo o ano e não apenas nas férias de verão (por exemplo, ir ao Oceanário de Lisboa, ir mais regularmente ao cinema, ir à Serra da Estrela, entre outros);

3) Atualizar a página da internet e, conseqüentemente o quadro de “missão, finalidades e objetivos” e o organigrama da instituição dando mais visibilidade à instituição e, desse modo, facilitar o processo de contacto com outras entidades – para voluntariado, para estágios curriculares, para donativos, etc.

De forma conclusiva, consideramos importante a inclusão das atividades que foram desenvolvidas ao longo do estágio no *plano de atividades* da instituição de acolhimento e a sua implementação contínua por parte da equipa educativa e técnica.

Quando a prioridade de intervenção são as necessidades e os interesses das crianças e dos jovens, certamente que a “missão” de transmissão de valores se torna muito mais fácil de cumprir.

Bibliografia

- Abreu-Lima, I. (2005). *Avaliação do ambiente familiar e seu impacto na educação e desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar*. In J. Bairrão (coord.), *Desenvolvimento: contextos Familiares e educativos* (pp.98-140). Porto: Livpsic.
- Adler, C & Silva, A. (2013) A interface entre valores humanos e mudança organizacional: evidências de uma operação de aquisição. *Revista de Administração Mackenzie*, 14(2), 16-41.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.
- Alberto, I. (2003). Como pássaros em gaiolas? Reflexões em torno da institucionalização de menores em risco. In C. Machado & R. A. Gonçalves (Coords.), *Violência e Vítimas de Crime* (pp. 223-244). Coimbra: Quarteto Editora.
- Almeida, J. F. & Pinto, J. M. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. 5ª ed. Lisboa: Editorial Presença.
- Alves, S. (2007). *Filhos da Madrugada: percursos de jovens em lares de infância e juventude*. Lisboa: ISCSP.
- Associação Baptista do Norte (1998). *Crianças com dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Centro Baptista de publicações.
- Berger, M. (2003). *A Criança e o sofrimento da separação*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Berger, P & Luckmann, T. (1999). *A construção social da realidade*. Lisboa: Dinalivro.
- Bourdieu, P. (2009). *O senso prático*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Brazelton, T. (2002). *A criança e o seu mundo. Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brunner, R. & Zeltner, W. (1994). *Dicionário de Psicopedagogia e Psicologia Educacional*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Canhão, A. M. (2007). Modelo Ecológico de Avaliação e Intervenção, nas Situações de Risco e de Perigo para a Infância, *Pretextos*, 28, 10-12.

- Cansado, T. (2009). Institucionalização de crianças e jovens em Portugal continental: o caso das instituições particulares de solidariedade social, *E-Cadernos*, 2, 1-11.
- Carvalho, A., & Baptista, I. (2004). *Educação Social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Costa, N., & Ferreira, M. C. (2009). Acolhimento Familiar: Uma Alternativa de Proteção para Crianças e Adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 111-118.
- Ferreira, J. (2012). *Serviço social e modelos de bem-estar para a infância*. Lisboa: Quid Juris.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Artemed.
- Freire, P. *Medo e ousadia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.
- Freitas, E. (1968) *O papel da família no processo de socialização*. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, 20(2), 44-52.
- Giddens, A. (2004). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goergen, Pedro (2005) Educação e valores no mundo contemporâneo. *Educação & Sociedade*, 26(92), p. 983-1011.
- Goffman, E. (1961). *Manicómios, Prisões e Conventos*. São Paulo: Perspectiva.
- Gomes, I. (2010). *Acreditar no futuro*. Alfragide: Texto Editores.
- Gomes, J. V. (1994). Socialização Primária: Tarefa Familiar? *Cadernos de Pesquisa*, 91, 54-61. [em linha] Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/747.pdf>
- Gomes, M. P. (2005) (coord.). *Percursos de vida dos jovens após a saída dos lares de infância e juventude*. Lisboa: Centro de Estudos Territoriais do ISCTE.
- Greenwood, E. (1965). Métodos de investigação empírica em Sociologia. *Análise Social*, 3 (11), 313-345.
- Hessen, J. (2001). *Filosofia dos Valores*. Coimbra: Almedina.
- I.S.S. (2006). *Respostas Sociais - Nomenclaturas/conceitos*. Lisboa: Direção Geral da Segurança Social da Família e da Criança.

I.S.S. (2017). *CASA 2016 - Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*. Lisboa.

Kluckhohn, C. (1951). Values and value orientation in the theory of action. In T. Parsons & E. Shils (Eds), *Toward a general theory of action* (pp.388-433). Cambridge: Harvard University Press.

Leandro, A. et al. (2005). *Manual de Boas Práticas. Um guia para o acolhimento residencial das crianças e jovens. Para dirigentes, profissionais, crianças, jovens e familiares*. Lisboa: I.S.S.

Lima, E. (2010). Autoridade e Formação. *Kínesis*, II(4), 14-22.

Macedo, C.; Nunes, C.; Costa, D.; Nunes, L. A. & Lemos, I. (2013). Apoio social, acontecimentos stressantes, adaptabilidade e coesão em famílias em risco psicossocial. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 14(2), 304-312. [em linha] Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862013000200007

Machado, C. & Gonçalves, R. (2003). *Violência e vítimas de crime*. Coimbra: Quarteto Editora.

Marques, E. M. & Queiroz, M. C. (2014). *A teoria do Habitus para a prática do serviço social – Uma experiência de investigação-ação ao serviço da inclusão*. Porto: Edições Afrontamento.

Martins, E. R. (2010). Acolhimento Institucional: *De um modelo institucional para um modelo especializado e terapêutico*. In Acção de Formação Coimbra a 9 de Fevereiro. Coimbra: Instituto da Segurança Social, I.P. Departamento de Desenvolvimento Social Unidade de Infância e Juventude.

Martins, P. (2005). O desenvolvimento pessoal e social da criança em contexto de vida institucional: elementos para uma análise da ecologia da interpersoalidade. *Encontro Inadaptação Social: transformações, intervenção e avaliação*. Porto.

Matos, M. (2009). Da intervenção comunitária à mediação comunitária. *Educação, Sociedade & Cultura*, 29, 175-189.

Matos, M.G. (2005). *Comunicação, Gestão de Conflitos e Saúde na Escola*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

- Matos, P. M. & Mota, C. P. (2008). Adolescência e institucionalização numa perspectiva de vinculação. *Psicologia & Sociedade*, 20(3), 367-377.
- Mead, H. (2010). A Brincadeira, o Jogo e o Outro Generalizado. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 5(1), 131-136. (Tradução de Marília Novais da Mata Machado).
- Moura, D.; Guerra, A. & Costa, S. (2005). *Percursos de vida dos jovens após a saída de Lares de Infância e Juventude*. Lisboa: Centro de Estudos Territoriais.
- Niles, R. & Socha, K. (2014). A importância das atividades lúdicas na educação infantil. *Ágora: Revista de Divulgação Científica*, 19(1), 80-94.
- Oliveira, P. (2013). *Comissão de Protecção de Crianças e Jovens: Perceção sobre a sua organização e sobre a prática profissional dos técnicos*. Porto: Instituto Superior de Serviço Social do Porto. Tese de Mestrado.
- Osório, L. (1996). *Família Hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Piaget, J. (1983). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus Editorial.
- Reichert, C. B., & Wagner, A. (2007). Autonomia na Adolescência e sua relação com os estilos parentais. *PSICO*, 38(3), 292-299.
- Reigh, B. & Adgogk, C. (1976). *Valores, atitudes e mudanças de comportamento*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Rohan, M. J. (2000). A rose by any name? The values construct. *Personality and Social Psychology Review*, 4(3), 255-277.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Sampaio, D. (2006). *Lavrar o Mar*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Santos, A. (2008) *A decisão médica em cuidados intensivos: uma análise à luz da filosofia dos valores*. Lisboa: Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa. Tese de Mestrado.
- Santos, R. (2016) *Intervenção Social em parceria – rede social de silves*. Algarve, Universidade do Algarve, Relatório de atividade profissional – mestrado, p. 21-25.
- Saraceno, C. (1992) *Sociologia da família*. Lisboa: Editorial Estampa

- Schutt, R. K. (2001). *Investigating the social world. The process and practice of research*. Oaks California: Pine Forge Press.
- Schwartz, S. H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology: an International Review*, 48(1), 23-47.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- Serrano, G. (2010). *Pedagogía Social. Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Silva, D. (2016) *Instituições de acolhimento de crianças e jovens: eliminação ou atenuação do risco e perigo? – O caso do Lar Esperança*. Porto: Instituto Superior Serviço Social do Porto. Tese de Mestrado.
- Simões, C. & Paiva, J. (2004). *Metodologias de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sousa, C. A. (2013). *Um lar, uma família: a voz das instituições que acolhem crianças e jovens*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Tese de Mestrado.
- Strecht, P. (2012). *Crescer vazio – repercussões psíquicas do abandono negligência e maus tratos em crianças e adolescentes*. 5ª ed.. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Teixeira, S. (1998). *Gestão das Organizações*. Alfragide: MacGRAW-HILL Portugal.
- Vaz, H. (2009). *Mediação em Contextos de Formação como Reinvenção de Novos Ofícios*. O caso dos estágios e da licenciatura em Ciências da Educação na Universidade do Porto. *Educação, Sociedade & Cultura*, 29, pp. 123-145.
- Vieira, I. (2015). *A participação. Um paradigma para a intervenção social*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Vilares, I. (2009). A Institucionalização: (Des) Encontros Pela Relação. *Actas das II Jornadas de Educação Social* (1-16). Bragança: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

Legislação:

Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro – *Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo* – na redação conferida pela lei n.º 142/2015, de 8 de setembro

ANEXOS

Anexo 1. Declaração do consentimento informado, livre e esclarecido fornecido à equipa técnica

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

Tema da pesquisa: *A importância da aprendizagem de valores no processo de desenvolvimento de crianças e jovens institucionalizados*

Pessoa responsável pela pesquisa: Márcia Alexandra Soares Correia

Este documento, designado **Consentimento, Informado, livre e Esclarecido**, contém informação importante em relação ao estudo para o qual foi elaborado, bem como o que esperar se decidir participar no mesmo. Leia atentamente toda a informação aqui contida. Deve sentir-se inteiramente livre para colocar qualquer questão, assim como para discutir com terceiros a decisão da sua participação neste estudo.

O presente projeto enquadra-se no âmbito da realização do Relatório de Estágio do Mestrado em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social que estou a realizar no Instituto Superior de Serviço Social do Porto sob orientação da Prof.^a Doutora Idalina Machado.

“A importância da aprendizagem de valores no processo de desenvolvimento de crianças e jovens institucionalizados” é o tema da pesquisa que estou a desenvolver no âmbito do estágio a decorrer na casa de acolhimento “A Luz” e, no quadro do trabalho que estou a desenvolver, pretendo realizar entrevistas aos profissionais da equipa técnica de modo a compreender como percebem a aprendizagem e assimilação de valores nas crianças e jovens institucionalizadas nesta casa de acolhimento.

A entrevista é confidencial, sendo os dados recolhidos tratados de uma forma global e não individualizada, o que significa que o anonimato será garantido. Os dados apenas serão usados para os fins académicos especificados.

Li o presente documento e estou consciente do que esperar quanto à minha participação no estudo *“A importância da aprendizagem de valores no processo de desenvolvimento de crianças e jovens institucionalizados”*. Tive oportunidade de colocar todas as questões e as respostas esclareceram todas as minhas dúvidas. Assim, aceito voluntariamente participar neste estudo. Foi-me dada uma cópia deste documento.

O participante

Investigador

Anexo 2. Declaração do consentimento informado, livre e esclarecido fornecido à equipa educativa

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

Tema da pesquisa: *A importância da aprendizagem de valores no processo de desenvolvimento de crianças e jovens institucionalizados*

Pessoa responsável pela pesquisa: Márcia Alexandra Soares Correia

Este documento, designado **Consentimento, Informado, livre e Esclarecido**, contém informação importante em relação ao estudo para o qual foi elaborado, bem como o que esperar se decidir participar no mesmo. Leia atentamente toda a informação aqui contida. Deve sentir-se inteiramente livre para colocar qualquer questão, assim como para discutir com terceiros a decisão da sua participação neste estudo.

O presente projeto enquadra-se no âmbito da realização do Relatório de Estágio do Mestrado em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social que estou a realizar no Instituto Superior de Serviço Social do Porto sob orientação da Prof.^a Doutora Idalina Machado.

“A importância da aprendizagem de valores no processo de desenvolvimento de crianças e jovens institucionalizados” é o tema da pesquisa que estou a desenvolver no âmbito do estágio a decorrer na casa de acolhimento *“A Luz”* e, no quadro do trabalho que estou a desenvolver, pretendo realizar um questionário aos profissionais da equipa educativa de modo a compreender como percebem a aprendizagem e assimilação de valores nas crianças e jovens institucionalizadas nesta casa de acolhimento.

O inquérito é confidencial, sendo os dados recolhidos tratados de uma forma global e não individualizada, o que significa que o anonimato será garantido. Os dados apenas serão usados para os fins académicos especificados.

Li o presente documento e estou consciente do que esperar quanto à minha participação no estudo *“A importância da aprendizagem de valores no processo de desenvolvimento de crianças e jovens institucionalizados”*. Tive oportunidade de colocar todas as questões e as respostas esclareceram todas as minhas dúvidas. Assim, aceito voluntariamente participar neste estudo. Foi-me dada uma cópia deste documento.

O participante

O investigador

Anexo 3. Guião de entrevista realizada à equipa técnica

GUIÃO DE ENTREVISTA

PROFISSIONAIS DA EQUIPA TÉCNICA DA CASA DE ACOLHIMENTO “A LUZ”

I. Percurso profissional

- 1) Quais foram as atividades profissionais que desenvolveu antes da atual? Se existiram, foram na área da infância e juventude?
- 2) Há quantos anos trabalha na atual instituição?
- 3) Quais são as suas principais atividades na instituição?
- 4) Qual é a sua formação de base? Realizou alguma formação específica na área da intervenção com crianças e jovens?
 - a. Se sim, que tipo de formação e porquê?
 - b. Se não, sentiu alguma vez necessidade de a fazer?

II. A prática profissional na Casa de Acolhimento

- 1) Quais foram as suas maiores dificuldades profissionais que enfrentou desde que veio trabalhar para esta instituição?
- 2) Desde que aqui trabalha, quais foram as principais mudanças registadas ao nível das problemáticas de institucionalização? E ao nível das crianças/jovens, nota diferenças em termos de atitudes e comportamentos por comparação ao momento em que começou a trabalhar na instituição?
- 3) Na sua opinião, o número de profissionais existentes no LIJ é suficiente para as necessidades das crianças/jovens?
- 4) Como descreveria a relação entre as crianças/jovens e os profissionais da equipa técnica?

III. Perceções e representações sobre a importância dos valores no processo de desenvolvimento de crianças e jovens

- 1) Quais são, para si, os valores mais importantes na vida de um indivíduo? Porquê?
- 2) Trabalha esses valores com todas as crianças e jovens desta Instituição?
 - a. Se sim, de que forma o faz?
 - b. Se não, porquê?

- 3) Todas as crianças são socializadas pelos seus significativos a partir do momento em que nascem. Porém, muitas das crianças e jovens que frequentam esta instituição, quando entram nela, não detêm de quaisquer regras, rotinas e hábitos.
 - a. Como reagem eles, no geral, quando confrontados com as regras da instituição?
 - b. De que forma é que a própria equipa técnica ajuda a ressocializar essas regras, rotinas e hábitos?
- 4) Qual é a sua perceção sobre os modelos que foram/são transmitidos pelas famílias às crianças e/ou aos jovens?
- 5) A instituição desenvolve algum trabalho com as famílias, no que concerne a questão dos valores para a vida?
 - a. Se sim, o que é feito?
 - b. Se não, porquê?
- 6) Nota alguma diferença de comportamento e atitudes quando as crianças/jovens vêm de fim-de-semana ou de férias da família (por exemplo, mais agressividade, não cumprimento das normas, desafiadores das regras, etc.)?

Anexo 4. Inquérito realizado à equipa educativa

INQUÉRITO

Equipa Educativa da Casa de Acolhimento “A LUZ”

1. Sexo:

Feminino

Masculino

2. Tem alguma formação específica para as funções que desempenha?

Sim

Não

(passar para pergunta 3)

2.1. Se sim, indique o tipo de formação

Curso profissional

Pós graduação

Mestrado

Outro tipo de formação

3. Há quanto tempo desempenha as atuais funções:

| _____ | (anos) ; | _____ | (meses)

3.1. Trabalha fins-de-semanas?

Sim

Não

4. Todas as pessoas que trabalham com crianças e jovens institucionalizados necessitam de uma formação especializada nesta área.

Concordo totalmente	<input type="checkbox"/>
Concordo	<input type="checkbox"/>
Discordo	<input type="checkbox"/>
Discordo totalmente	<input type="checkbox"/>
Sem opinião	<input type="checkbox"/>

5. A Instituição disponibiliza ações de formação aos profissionais?

Sim
Não (passar para a pergunta 6)

5.1. Se Sim, já frequentou alguma dessas formações?

Sim
Não (passar para a pergunta 6)

5.1.1. Se sim, indique as formações que já fez.

6. Alguma vez frequentou alguma ação de formação por iniciativa própria, isto é, sem ser disponibilizada pela instituição?

Sim
Não (passar para a pergunta 7)

6.1. Se sim, indique as formações que já fez.

7. Tem o cargo de *monitor de referência*?

Sim
Não (passar para a pergunta 8)

Se SIM:

7.1. Quantas crianças/jovens estão à sua responsabilidade? | _____ |

7.2. Em média, quanto tempo dedica por dia, individualmente, a cada criança/jovem? |_____| horas ; |_____| minutos

8. Indique o seu grau de concordância ou discordância relativamente a cada uma das frases a seguir indicadas em cada tema. Use a escala de 1 a 5 em que:

1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Concordo; 4. Concordo totalmente; 5. Não tenho opinião

Tema 1: Relação entre os profissionais da equipa educativa:

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não tenho opinião
1. Existe respeito entre os profissionais da equipa educativa.					
2. O trabalho é feito em equipa.					
3. Existe confiança entre os profissionais da equipa educativa.					
4. As relações entre os profissionais da equipa educativa são positivas.					
5. Quando a equipa educativa tem que tomar uma decisão, existe cooperação entre os profissionais que a compõem.					
6. O trabalho dos profissionais da equipa educativa é repartido por todos de igual forma.					
7. Existe um diálogo frequente e positivo entre a equipa.					
8. As relações entre os profissionais da equipa educativa são conflituosas.					
9. Cada profissional da equipa educativa toma decisões de forma individual, sem partilha com os restantes membros da equipa.					
10. A comunicação entre os profissionais é feita abertamente, sem ocultar nada.					
11. Os membros da equipa procuram aperfeiçoar as suas práticas para melhorar os processos de trabalho.					

Tema 2: Relação entre os profissionais da equipa educativa e as crianças/jovens:

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não tenho opinião
1. Existe uma relação afetiva entre as crianças/jovens e os profissionais.					
2. Os profissionais da equipa técnica usam uma linguagem acessível às crianças/jovens.					
3. Os profissionais reforçam positivamente as crianças/jovens.					
4. Os profissionais são suficientes para as necessidades das crianças/jovens.					
5. Os horários e os turnos dos profissionais são ajustados às necessidades das crianças/jovens.					
6. O discurso dos diferentes profissionais da equipa educativa revela que existe coerência entre eles.					
7. Os profissionais estão sempre disponíveis para escutar as crianças/os jovens.					
8. Há normas muito claras no que diz respeito ao uso dos reforços.					
9. Todos os profissionais dispõem de um tempo especificamente destinado ao diálogo com as crianças/jovens.					
10. Existe um plano previamente estruturado de atividades para as crianças/jovens					
11. Todos os profissionais preocupam-se em observar, analisar e interpretar os comportamentos e atitudes das crianças/jovens.					
12. Há normas muito claras no que diz respeito ao uso dos castigos.					
13. As crianças/jovens respeitam os profissionais.					
14. Quando têm algum problema, as crianças/jovens procuram algum membro da equipa educativa por iniciativa própria.					

Tema 3: Relação entre as crianças/jovens com os seus pares:

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não tenho opinião
1. Todas as crianças/jovens têm a sensibilidade para se colocarem no lugar do outro.					
2. As crianças/jovens são tolerantes uns para com os outros.					
3. As crianças/jovens revelam companheirismo.					
4. Todas as crianças/jovens têm a capacidade de reconhecerem os seus pares pela positiva.					
5. As crianças/jovens revelam confiar nos seus pares.					
6. Seja qual for a situação, existe cooperação entre todas as crianças/jovens.					
7. A comunicação, entre todos os pares, é maioritariamente positiva					
8. Sempre que é necessário, existe trabalho em equipa e colaboração com os colegas.					
9. Quando necessário, todas as crianças/jovens ajudam-se mutuamente.					
10. As crianças/jovens revelam ter respeito uns pelos outros.					
11. As crianças/jovens são solidárias com os seus pares.					
12. Todas as crianças/jovens aceitam e compreendem as diferenças dos seus pares.					
13. Existe a necessidade de algumas crianças/jovens rebaixarem os seus colegas para se sentirem bem.					

9. Indique os três valores que, para si, são os mais importantes e fundamentais na vida de uma pessoa.

1.	2.	3.
----	----	----

10. Como descreve o seu desempenho profissional na transmissão de valores às crianças e jovens:

Muito Bom	<input type="checkbox"/>
Bom	<input type="checkbox"/>
Razoável	<input type="checkbox"/>
Mau	<input type="checkbox"/>
Muito mau	<input type="checkbox"/>

11. Na sua opinião, qual o grau de facilidade ou dificuldade que as crianças/jovens têm na assimilação dos valores transmitidos pelos profissionais da equipa educativa?

Muito fácil	<input type="checkbox"/>
Fácil	<input type="checkbox"/>
Difícil	<input type="checkbox"/>
Muito difícil	<input type="checkbox"/>
Sem opinião	<input type="checkbox"/>

12. Acha que as atitudes das crianças/jovens correspondem aos valores que lhes são transmitidos na instituição?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

13. Dos seguintes conceitos, assinale os SEIS que considera serem fundamentais transmitir às crianças/jovens para que haja *Espírito de Grupo*:

Empatia	<input type="checkbox"/>
Liderança	<input type="checkbox"/>
Reconhecimento	<input type="checkbox"/>
Assertividade	<input type="checkbox"/>
Respeito	<input type="checkbox"/>
Comunicação	<input type="checkbox"/>
Afeto	<input type="checkbox"/>
Partilha	<input type="checkbox"/>
Colaboração	<input type="checkbox"/>
Confiança	<input type="checkbox"/>

Outro. Qual?

14. Dos seguintes conceitos, assinale os SEIS que considera serem fundamentais transmitir às crianças/jovens no que diz respeito à competência da *Autonomia e Independência*:

Responsabilidade	<input type="checkbox"/>
Autoconfiança	<input type="checkbox"/>
Maturidade	<input type="checkbox"/>
Sentido de organização	<input type="checkbox"/>
Espírito crítico	<input type="checkbox"/>
Autocontrole	<input type="checkbox"/>
Preocupação e solicitude	<input type="checkbox"/>
Perseverança	<input type="checkbox"/>
Atitude de liderança	<input type="checkbox"/>
Autodeterminação	<input type="checkbox"/>

Outro. Qual?

15. São várias crianças e jovens que vão a casa quer ao fim-de-semana, quer em período de férias.

15.1. Quando regressam à instituição, nota diferenças nos comportamentos?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>
Às vezes	<input type="checkbox"/>

Se sim (ou, às vezes):

15.1.1. Que mudanças nota?

15.1.2. Que medidas são implementadas para melhorar os comportamentos?

15.2. Acha que os valores transmitidos pelo seio familiar destas crianças e jovens são os melhores?

Sim	
Não	
Às vezes	

Se não (ou às vezes)

15.2.1. Quais as medidas para tentarem modificá-los?

Obrigada pela colaboração!

A Estagiária,
Márcia Correia

Anexo 5. Inquérito realizado às crianças e jovens institucionalizadas

INQUÉRITO
Crianças e jovens da Casa de Acolhimento “A LUZ”

1. És:

Rapaz
Rapariga

2. Que idade tens?

Entre 7 e 12 anos
Entre 13 e 17 anos
Entre 18 e 20 anos

3. Achas que viver numa instituição é:

Uma oportunidade para ter uma vida melhor
Um castigo
Outra.
Qual? _____

3. Sentes-te apoiado pelos adultos da Instituição?

Sim, por todos.
Sim, mas apenas por alguns
Não, por nenhuns.

4. Sentes que os adultos da instituição se preocupam contigo?

Sim, todos.

Sim, mas apenas alguns

Não, nenhum.

5. Tens algum adulto de referência, alguém que procures mais?

Sim	
Não	

5.1. Se sim, procuras esse adulto para conversar sobre que tipo de assuntos?

5.2. O apoio que recebes desse adulto de referência faz-te pensar na vida, nas tuas atitudes e nos teus comportamentos?

Sim	
Não	
Às vezes	

6. Na tua opinião, quais são os valores mais importantes na vida de uma pessoa?

Ordena-os pelo grau de importância que lhe atribuis: o valor 1 é para aquele a que dás mais importância e o valor 6 é para o de menor importância.

	Respeito
	Honestidade
	Companheirismo
	Amizade
	Reconhecimento
	Aceitação e compreensão

7. Indica três qualidades que tu achas que tens:

1.	2.	3.
----	----	----

8. Indica três defeitos que tu achas que tens:

1.	2.	3.
----	----	----

9. Lê cada uma das frases e assinala com um X no quadrado que consideras ser o que mais adequado.

	Sempre	Às vezes	Nunca
a) Tenho a necessidade de rebaixar os outros para me sentir bem.			
b) Sei respeitar os meus colegas em todos os momentos.			
c) Reconheço as aptidões e qualidades de cada um dos meus colegas.			
d) Não confio nos meus colegas.			
e) Sei colocar-me no lugar dos meus colegas em todas as situações.			
f) Aceito todas as diferenças dos meus colegas.			
g) Ajudo todos os meus colegas, sem exceção.			
h) Ameaço os meus colegas quando eles não fazem o que lhes peço.			
i) Sei aceitar e respeitar uma opinião diferente da minha.			
j) Fico nervoso(a) quando não concordam com a minha opinião.			
k) Minto para conseguir o que quero.			
l) Quando discordo com alguém, eu digo a essa pessoa que não concordo.			

m) Sou tolerante quando alguém faz alguma coisa que eu não gosto.			
n) Tenho atitudes agressivas quando estou nervoso(a).			
o) Confio em todos os meus colegas, sem exceção.			
p) Digo a verdade em todas as situações.			

Obrigada pela tua colaboração!

*A Estagiária,
Márcia Correia*

Anexo 6. *Planificação das atividades desenvolvidas*

Planificação das Atividades							
Atividade	Descrição	Objetivos	População-Alvo	Periodicidade	Recursos		
					Humanos	Materiais	Financeiros
<i>Estarei eu a ser devidamente correto para com o outro? - troca de palavras</i>	<p>1) Colocar um dilema para que este seja discutido coletivamente;</p> <p>2) Seguidamente, cada um deve dizer como se colocaria na situação mencionada, quais as questões que consideraria e que ação tomaria. Pode-se explicitar discordâncias e chegar-se, em conjunto, a uma proposta de ação comum, sem que necessariamente todos concordarem com as razões de todos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dar especial ênfase ao respeito pelo outro e à empatia; - Promover conversas e discussões acerca do eu e dos outros; - Proporcionar momentos de diálogo e reflexão acerca dos comportamentos incorretos de uns com os outros; - Trabalhar a importância dos valores que as crianças e jovens possam fazer a si próprios; - Desenvolver o respeito pela opinião do outro, aprendendo a ouvir a opinião do outro, a refutar caso não concorde, a complementar com mais ideias caso seja necessário, etc. 	Crianças e Jovens	Semanalmente	Estagiária	<p>Ar livre (campo de futebol ou jardim)</p> <p>OU</p> <p>Sala de lazer</p>	Sem custos

Planificação das Atividades

Atividade	Descrição	Objetivos	População-Alvo	Periocidade	Recursos		
					Humanos	Materiais	Financeiros
<p><i>Como é que ele é?</i> (Qualidades)</p>	<p>1) Questionar o que são qualidades e ter um diálogo com as crianças e jovens acerca desse tema;</p> <p>2) Após o diálogo, cada criança e jovem, têm de tirar um papel, aleatoriamente, e ver qual foi o nome, dos seus pares, que lhe saiu;</p> <p>3) Depois de toda a gente ter um nome consigo, têm colocar na cartolina três qualidades do seu respetivo par, da forma que quiserem (desenhar, escrever, etc.).</p>	<p>- Promover a interação entre as crianças e jovens:</p> <p>- Propiciar que cada criança e jovem reconheçam as qualidades de cada um;</p> <p>- Reconhecer as semelhanças e diferenças dos seus pares, aceitando as diversidades de cada um;</p> <p>- Estimular a capacidade de elogiar o outro;</p> <p>- Valorização da autoestima dos pares.</p>	<p>Crianças e Jovens</p>	<p>1 dia</p>	<p>Estagiária 1 Monitor</p>	<p>Sala de lazer Pinceis Guaches Folhas A3 brancas Canetas Folhas brancas</p>	<p>Sem custos</p>

Planificação das Atividades

Atividade	Descrição	Objetivos	População-Alvo	Periocidade	Recursos		
					Humanos	Materiais	Financeiros
<i>Como é que ele é? (Aptidões)</i>	<p>1) Questionar o que são aptidões e ter um diálogo com as crianças e jovens acerca desse tema;</p> <p>2) Após o diálogo, cada criança e jovem, têm de tirar um papel, aleatoriamente, e ver qual foi o nome, dos seus pares, que lhe saiu;</p> <p>3) Depois de toda a gente ter um nome consigo, têm de colar cinco aptidões do par que lhes calhou, através da lista fornecida acerca desse tema.</p>	<p>- Promover a interação entre as crianças e jovens:</p> <p>- Propiciar que cada criança e jovem reconheçam as aptidões de cada um;</p> <p>- Estimular a capacidade de elogiar o outro;</p> <p>- Valorização da autoestima dos pares.</p>	Crianças e Jovens	1 dia	Estagiária 1 Monitor	Sala de lazer Folhas brancas Marcadores Cola branca	Sem custos

Planificação das Atividades

Atividade	Descrição	Objetivos	População-Alvo	Periocidade	Recursos		
					Humanos	Materiais	Financeiros
<i>Os “Rótulos”</i>	<p>1) Dar a cada criança e jovens um papel com um rótulo escrito (alguns repetem o mesmo rótulo);</p> <p>2) Discutir-se sobre o tema: o mal que as drogas fazem ao desenvolvimento do indivíduo, sendo que no desenrolar da discussão cada um terá de o discutir de modo a enfatizar o rótulo que lhe foi atribuído;</p> <p>3) Após discutirem sobre o tema, todos terão de dizer quais as dificuldades que sentiram ao representarem o rótulo que lhes foi imposto;</p> <p>4) Refletir sobre os diversos rótulos que muitas vezes eles próprios impõem uns aos outros e o quanto isso pode afetar a pessoa, que está a ser estigmatizada, na sua autoestima.</p>	<p>- Compreender as diferenças dos seus pares, aceitando as diversidades de cada um;</p> <p>- Sensibilizar as crianças e jovens no que diz respeito aos estereótipos, preconceitos e etiquetas impostas às outras pessoas;</p> <p>- Promover o respeito pelo outro, de modo a aceitar a maneira como ele é.</p>	Crianças e Jovens	1 dia	Estagiária 1 Monitor	Campo de futebol Papel autocolante	Sem custos

Planificação das Atividades

Atividade	Descrição	Objetivos	População-Alvo	Periocidade	Recursos		
					Humanos	Materiais	Financeiros
<i>Diz NÃO ao bullying</i>	<p>1) Todas as crianças e jovens devem expressar aquilo que entendem por “bullying”;</p> <p>2) Criar um cartaz alusivo ao tema em questão: bullying.</p>	<p>- Sensibilizar as crianças e jovens relativamente às marcas psicológicas que o bullying pode deixar na vida de um indivíduo;</p> <p>- Promover o respeito pelo outro, reconhecendo que todos os indivíduos são diferentes mas que, independentemente da diferença, todos devem ser respeitados;</p>	Crianças e Jovens	1 dia	Estagiária 1 Monitor	Campo de futebol Cartolina Marcadores Fotografias	Sem custos
<i>Palavras Mágicas</i>	<p>1) Fazer uma pequena lista de quais são as palavras mágicas a usar em todas as frases.</p> <p>2) Colocar numa das paredes ao qual todas as crianças e jovens passam diariamente para que nunca se esqueçam das respetivas palavras.</p>	<p>- Trabalhar a importância de certas palavras estarem no vocabulário de todos as crianças e jovens;</p> <p>- Sensibilizar todas as crianças e jovens às boas maneiras a nível verbal.</p>	Crianças e Jovens	1 dia	Estagiária 1 Monitor	Sala de lazer Cartolina Marcadores	Sem custos

Planificação das Atividades

Atividade	Descrição	Objetivos	População-Alvo	Periocidade	Recursos		
					Humanos	Materiais	Financeiros
<i>A Árvore dos Sonhos</i>	<p>1) Distribuir um puzzle, de forma aleatória, para as crianças e jovens o montarem em que a mensagem reflete sobre a importância do sonho, da ambição;</p> <p>2) De seguida, foi entregue, a cada um, uma folha com “a árvore dos sonhos” onde todos tinham de escrever os seus 9 maiores sonhos;</p> <p>3) Terminamos com um diálogo acerca da importância dos sonhos e desejos que cada indivíduo tem durante a sua vida.</p>	<p>- Refletir sobre a importância de cada criança e jovem ter objetivos, sonhos, projetos e procurar concretizá-los;</p> <p>- Incentivar as crianças e jovens a definirem as suas metas de vida, os seus “sonhos”;</p> <p>- Sensibilizar e envolver as crianças e jovens nas tomadas de decisões e resoluções de problemas.</p>	Crianças e Jovens	1 dia	Estagiária 1 Monitor	Sala de lazer Duas cartolinas Cola-batom Folhas brancas Marcadores	Sem custos

Planificação das Atividades

Atividade	Descrição	Objetivos	População-Alvo	Periocidade	Recursos		
					Humanos	Materiais	Financeiros
<i>As chaves que abrem corações</i>	<p>1) Refletir acerca de alguns valores que qualquer individuo deve conservar ao longo da sua vida;</p> <p>2) Explicar o que cada valor significa e qual a sua respetiva importância.</p> <p>3) Desenhar várias “chaves” e escrever os diversos valores mencionados na discussão.</p>	<p>- Propiciar que cada criança e jovem conheçam diferentes valores;</p> <p>- Proporcionar momentos de diálogo e reflexão acerca dos diversos valores e explicar-lhes como os podem colocar em prática;</p> <p>- Sensibilizar todas as crianças e jovens à importância dos valores na ação humana.</p>	Crianças e Jovens	1 dia	Estagiária	<p>Sala de lazer</p> <p>Cartolina</p> <p>Marcadores</p> <p>Folhas em Eva</p>	Sem custos

Planificação das Atividades

Atividade	Descrição	Objetivos	População-Alvo	Periodicidade	Recursos		
					Humanos	Materiais	Financeiros
<i>Dessert Time</i>	As crianças e jovens devem fazer pares, com um número pequeno de pessoas para que não haja tanta confusão, e os pares trabalharem em conjunto na confeção que pretendem realizar.	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a autonomia das crianças e jovens; - Trabalhar o companheirismo e o trabalho em equipa; - Proporcionar diferentes experiências culinárias; - Propiciar ao grupo a oportunidade de resolver desafios em equipa; - Promoção e desenvolvimento de competências sociais, pessoais e criativas; - Desenvolver a responsabilidade de arrumação e organização do espaço cozinha após a confeção e consumo da refeição. 	Crianças e Jovens	Mensalmente	Estagiária 1 Monitor	Cozinha Ingredientes necessários para a sobremesa pretendida	Variáveis (dependem dos ingredientes necessários e caso os mesmos não existam na despensa)

Planificação das Atividades

Atividade	Descrição	Objetivos	População-Alvo	Periocidade	Recursos		
					Humanos	Materiais	Financeiros
<i>Comunicação em Grupo</i>	<p>1) Uma criança, escolhida aleatoriamente, tem de fazer um desenho, na sua folha, e não pode mostrar a ninguém;</p> <p>2) Após fazer o desenho, tem de dar instruções aos colegas daquilo que desenhou para que eles copiem o seu desenho, nas suas respetivas folhas, sem o terem visto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar a comunicação em grupo para que, posteriormente, saibam trabalhar entre eles; - Desenvolver competências de trabalho em grupo; - Desenvolver a autónoma de comunicar com o outro. 	Crianças e Jovens	1 dia – em 3 meses	Estagiária	Sala de lazer Folhas brancas Lápis	Sem custos

Planificação das Atividades

Atividade	Descrição	Objetivos	População-Alvo	Periocidade	Recursos		
					Humanos	Materiais	Financeiros
<i>Vamos dar as mãos?</i>	<p>1) Formar um círculo com todas as crianças e jovens de mãos dadas;</p> <p>2) Cada um deve memorizar a quem está a segurar a mão direita e a esquerda;</p> <p>3) Soltar as mãos e andarem aleatoriamente pela sala;</p> <p>4) Após o sinal (bater-palmas), colocarem-se todos em cima da cartolina que está no chão;</p> <p>5) Todos misturados, têm de dar as mãos a quem estavam a dar inicialmente e voltarem a construir o círculo, sem que ninguém solte as mãos;</p> <p>6) Devem, portanto, passar uns pelos outros, deitar no chão, ficar de costas, etc., fazerem o necessário mas sem soltar as mãos, até voltarem às posições corretas.</p>	<p>- Dinamizar o grupo em prol do companheirismo e trabalho em equipa;</p> <p>- Desenvolver habilidades de trabalho em grupo e perfis de liderança;</p> <p>- Estimular o raciocínio;</p> <p>- Propiciar ao grupo a oportunidade de resolver desafios em equipa;</p> <p>- Compreender que a existência da união num objetivo em comum tem muito mais impacto e potencial do que o individualismo que, por sua vez, não tem atinge os mesmos resultados;</p> <p>- Perceber que a eficiência, a partilha de ideias e a cooperação são ideias-chave para que o trabalho em equipa atinga os objetivos propostos com êxito.</p>	Crianças e Jovens	1 dia	Estagiária 1 Monitor	Sala de Lazer Cartolinas brancas	Sem custos

Planificação das Atividades

Atividade	Descrição	Objetivos	População-Alvo	Periocidade	Recursos		
					Humanos	Materiais	Financeiros
<i>As ilhas desertas em ordem alfabética</i>	<p>1) Com muitas cadeiras, fazer um círculo;</p> <p>2) Todas as crianças e jovens têm de se colocar em cima de uma cadeira, aleatoriamente, sendo que cada cadeira representa uma “Ilha deserta” e o chão o oceano;</p> <p>3) De seguida, todos eles têm de se colocar por ordem alfabética, sem se esquecerem que as cadeiras são as Ilhas e o chão é o oceano, por isso terão de o fazer de modo a não pisarem o chão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dinamizar ao máximo o grupo em prol do companheirismo e trabalho em equipa; - Propiciar ao grupo a oportunidade de resolver desafios em equipa; - Estimular o raciocínio, de cada um, em equipa; - Promover a confiança entre os pares; - Compreender que a existência da união num objetivo em comum tem muito mais impacto e potencial do que o individualismo que, por sua vez, não tem atinge os mesmos resultados; - Perceber que a eficiência, a partilha de ideias e a cooperação são ideias-chave para que o trabalho em equipa atinga os objetivos propostos com êxito. 	Crianças e Jovens	1 dia	Estagiária 1 Monitor	Campo de futebol Cadeiras	Sem custos

Planificação das Atividades

Atividade	Descrição	Objetivos	População-Alvo	Periocidade	Recursos		
					Humanos	Materiais	Financeiros
<i>Será que confio nos meus pares?</i>	<p>1) O grupo deve tentar construir uma pirâmide humana, em que os mais velhos ficam na base e os mais novos em cima;</p> <p>2) Após conseguirem fazer a pirâmide, têm de aguentar todos 3 minutos na posição.</p> <p>3) Depois da pirâmide humana, fazer o teste de confiança entre grupo, em que uma criança ou jovem tem de estar atrás de outra e a que está à frente tem de cair nos braços do de trás sem mexer o corpo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a confiança entre os pares; - Desenvolver habilidades de trabalho em grupo e perfis de liderança; - Estimular o raciocínio, de cada um, em equipa, - Propiciar ao grupo a oportunidade de resolver desafios em equipa. - Perceber que a eficiência, a partilha de ideias e a cooperação são ideias-chave para que o trabalho em equipa atinga os objetivos propostos com êxito. - Compreender que a existência da união num objetivo em comum tem muito mais impacto e potencial do que o individualismo que, por sua vez, não tem atinge os mesmos resultados; 	Crianças e Jovens	1 dia	Estagiária 1 Monitor	Sala de lazer Vendas	Sem custos

Planificação das Atividades

Atividade	Descrição	Objetivos	População-Alvo	Periocidade	Recursos		
					Humanos	Materiais	Financeiros
Jogo da Confiança	<p>1) Dividir as crianças e jovens em dois grupos;</p> <p>2) Colocarem-se todos numa fila única, na sua respetiva equipa, e vendarem todos os olhos;</p> <p>3) Passar a taça com água para o colega de trás sem se virar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a confiança entre os pares; - Desenvolver habilidades de trabalho em grupo e perfis de liderança; - Propiciar ao grupo a oportunidade de resolver desafios em equipa; - Proporcionar um debate de decisões e estratégias a seguir coletivamente para que se consiga um bom resultado na competição; - Compreender que a existência da união num objetivo em comum tem muito mais impacto e potencial do que o individualismo que, por sua vez, não tem atinge os mesmos resultados; - Promover competitividade entre as equipas e aceitação de frustrações quando não são vencedores. 	Crianças e Jovens	1 dia	Estagiária 1 Monitor	Campo de futebol Taças com água Vendas	Sem custos

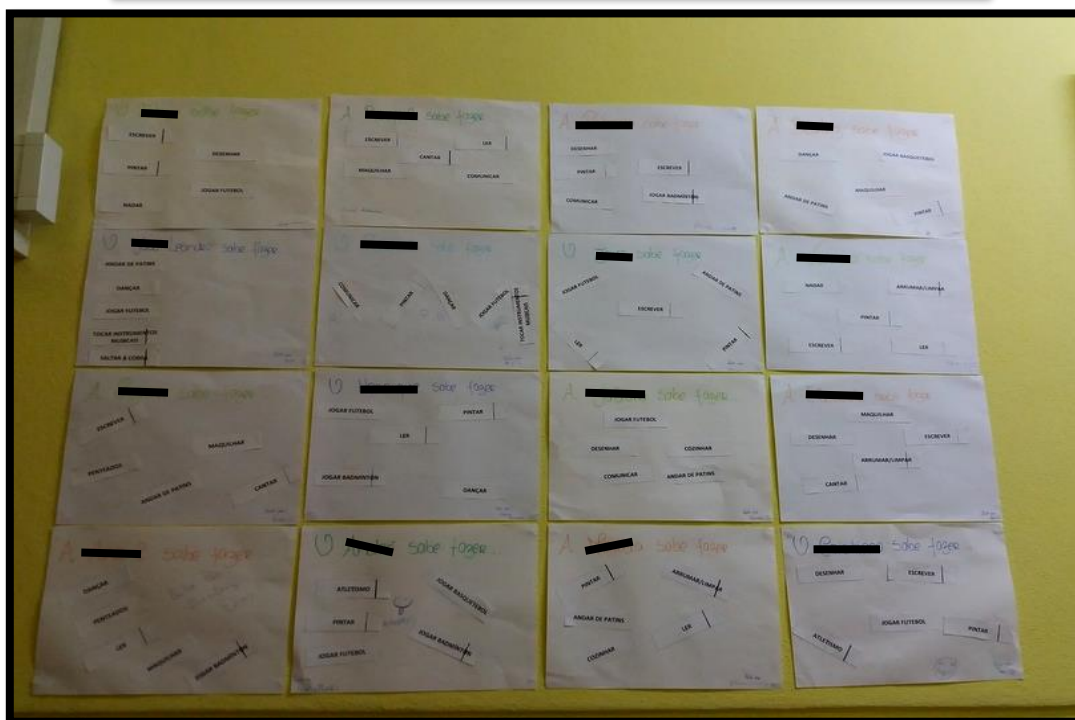
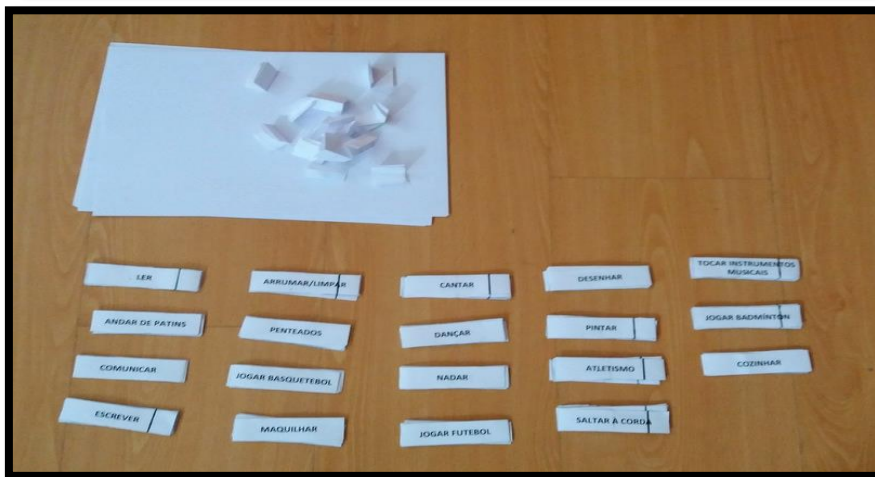
Planificação das Atividades

Atividade	Descrição	Objetivos	População-Alvo	Periodicidade	Recursos		
					Humanos	Materiais	Financeiros
<i>Hora de Relaxar</i>	<p>1) As crianças e jovens, uma vez por mês, têm a oportunidade de ver um filme à sua escolha;</p> <p>2) Em conjunto, fazerem as pipocas ao seu gosto (doces, salgadas, amanteigadas, etc.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar momentos de lazer e interação em grupo; - Dar oportunidade às crianças e jovens de escolherem o filme que pretendem; - Trabalhar a comunicação em grupo, ao decidirem o filme em conjunto; - Estimular a autonomia e a responsabilidade das crianças e jovens, ao prepararem as suas pipocas e sumos. 	Crianças e Jovens	Mensalmente	Estagiária	<p>Sala de lazer</p> <p>Cozinha</p> <p>Computador portátil</p> <p>Milho para pipocas</p> <p>Sumos</p>	Sem custos
<i>Dias felizes para comemorar</i>	<p>1) Celebrar os dias festivos marcados, à priori, no calendário, como o dia da mãe, o dia da árvore, o dia da criança, o dia do bombeiro, entre muitos outros.</p> <p>2) A atividade será sempre diferente para cada dia festivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar momentos de lazer e interação em grupo; - Refletir sobre a importância de cada dia e o porquê de ele existir; - Desenvolver competências de trabalho em grupo. 	Crianças e Jovens	Os dias em que seja possível existir comemorações	Estagiária 1 Monitor	Dependendo de cada atividade	Sem custos

Anexo 7. Fotos da atividade “Como é que ele é? – qualidades”



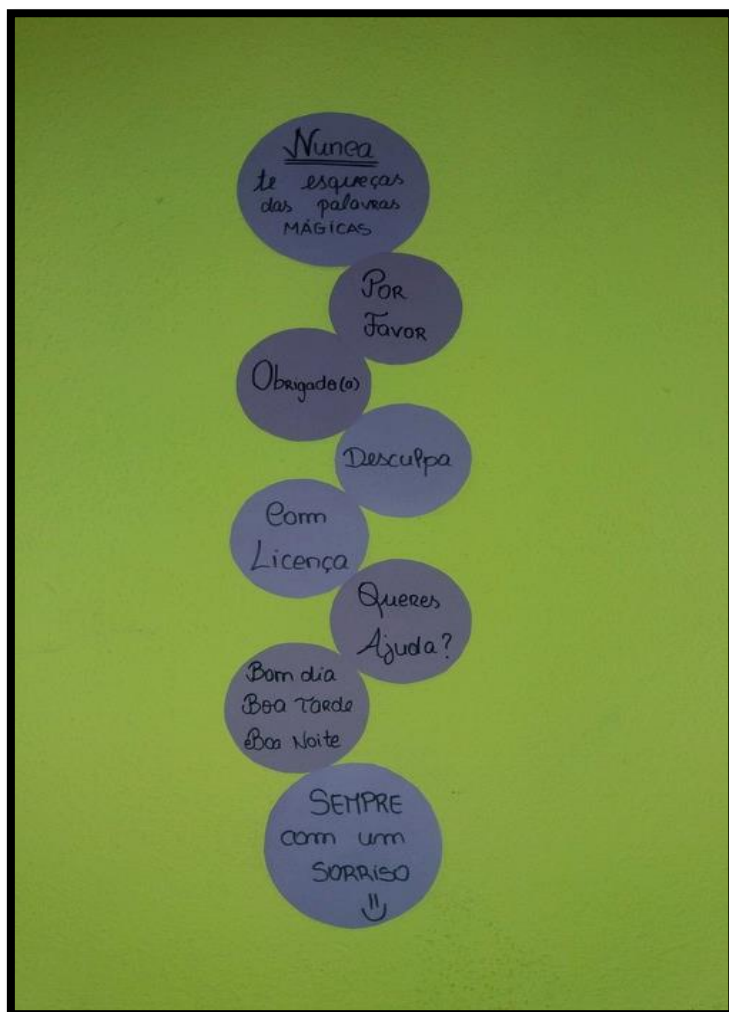
Anexo 8. Fotos da atividade “Como é que ele é? – aptidões”



Anexo 9. Foto da atividade “Os rótulos”



Anexo 10. Foto da atividade “Palavras mágicas”



Anexo 11. Fotos da atividade “A árvore dos sonhos”



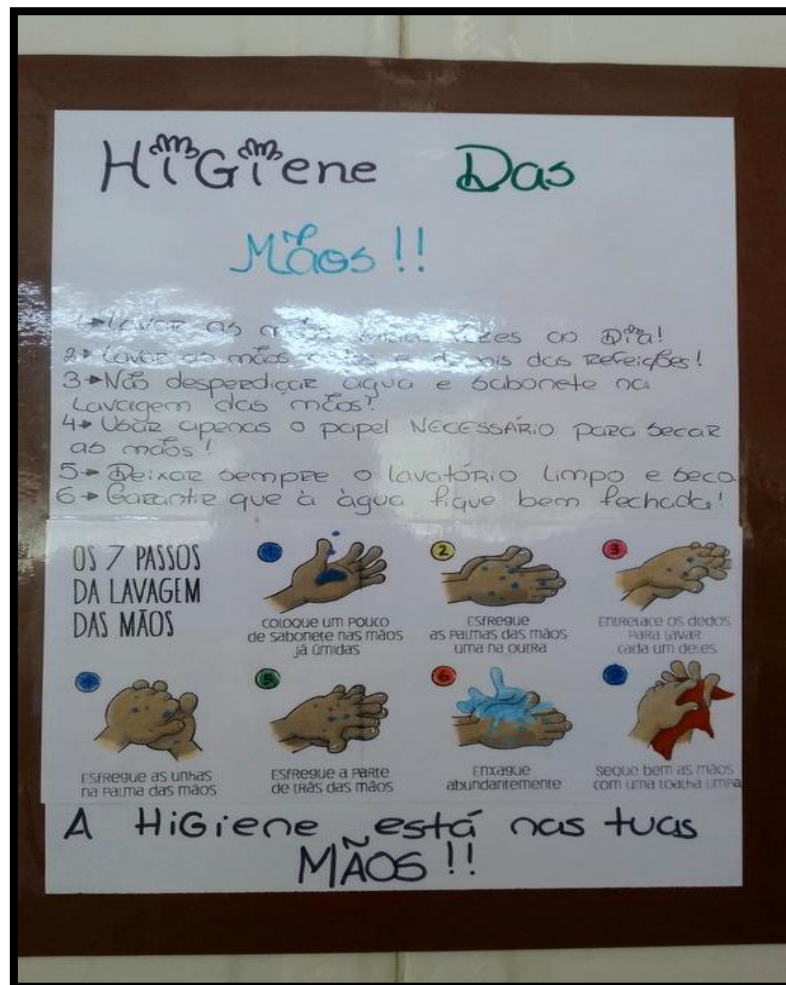
Anexo 12. Fotos das atividades “Dissert time”



Anexo 13. Fotos da atividade “Será que confio nos meus pares?”



Anexo 14. Foto da atividade “Higiene pessoal antes e após as refeições”



Anexo 15. Fotos da atividade “Tarefas domésticas”

TAREFAS POR SECTOR	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	TAREFAS POR SECTOR	SÁBADO	DOMINGO
TAREFAS DIÁRIAS	SALA MADALENA MACHADO					TAREFAS DE FIM-DE SEMANA	SALA MADALENA MACHADO	
Arrumar as mesas, cadeiras e sofás e apanhar lixo do chão.						Arrumar as mesas, cadeiras e sofás, varrer o chão.		
Arrumar os livros e jogos e retirar os objetos não pertencentes à sala.						Arrumar os livros e jogos e retirar os objetos não pertencentes à sala.		
						Limpar os computadores e televisão.		

TAREFAS POR SECTOR	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	TAREFAS POR SECTOR	SÁBADO	DOMINGO
SALAS DE ESTUDO			SALAS DE ESTUDO					
TAREFAS DIÁRIAS	SALA DO 1º ANO AO 8º ANO					TAREFAS DE FIM-DE SEMANA	SALA DO 1º ANO AO 8º ANO	
Limpar o quadro branco e apanhar lixo do chão.						Limpar e arrumar as mesas e cadeiras, varrer o chão.		
Arrumar as mesas, cadeiras e sofá.								
Arrumar as mochilas, retirar os objetos não pertencentes à sala.								
TAREFAS DIÁRIAS	SALA 9º ANO E SECUNDÁRIO					TAREFAS DE FIM-DE SEMANA	SALA 9º ANO E SECUNDÁRIO	
Arrumar as mesas e cadeiras.						Limpar e arrumar as mesas e cadeiras, varrer o chão.		
Arrumar as mochilas, retirar os objetos não pertencentes à sala.								

TAREFAS POR SECTOR	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	TAREFAS POR SECTOR	SÁBADO	DOMINGO
SALAS DE LAZER/CORREDORES			SALAS DE LAZER/CORREDORES					
TAREFAS DIÁRIAS	SALA DE LAZER DAS CRIANÇAS					TAREFAS DE FIM-DE SEMANA	SALA DE LAZER DAS CRIANÇAS	
Arrumar as mesas, cadeiras e apanhar o lixo do chão.						Limpar e arrumar as mesas e cadeiras, varrer o chão.		
Arrumar os brinquedos e retirar os objetos não pertencentes à sala.						Arrumar os brinquedos e retirar os objetos não pertencentes à sala.		
Retirar roupas e cabides e distribuir pelas salas.						Limpar os computadores e televisão.		
TAREFAS DIÁRIAS	SALA DE LAZER DOS JUNIORES					TAREFAS DE FIM-DE SEMANA	SALA DE LAZER DOS JUNIORES	
Arrumar as mesas, cadeiras e apanhar o lixo do chão.						Limpar e arrumar as mesas e cadeiras, varrer o chão.		
Arrumar os brinquedos e retirar os objetos não pertencentes à sala.						Arrumar os brinquedos, objetos temáticos e retirar os objetos não pertencentes à sala.		
						Limpar os computadores e televisão.		

TAREFAS POR SECTOR	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	TAREFAS POR SECTOR	SÁBADO	DOMINGO
REFEITÓRIO			REFEITÓRIO					
TAREFAS DIÁRIAS	REFEITÓRIO					TAREFAS DE FIM-DE SEMANA	REFEITÓRIO	
Preparar os talheres e as mesas para as refeições.						Preparar os talheres e as mesas para as refeições.		
Limpar as mesas e cadeiras.						Limpar as mesas e cadeiras.		
Varrer o chão.						Varrer o chão, despejar os ecopontos.		
TAREFAS DIÁRIAS	COZINHA					TAREFAS DE FIM-DE SEMANA	COZINHA	
Apoiar na lavagem e arrumação da loiça.						Apoiar na lavagem e arrumação da loiça.		
Despejar o contentor do lixo orgânico.						Despejar o contentor do lixo orgânico.		

FLEP
Faculdade de Educação e Psicologia

Lavandaria Pág. 1/1

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Manhã	Das 11h às 12h [Redacted]	Das 11h às 12h [Redacted]	Das 11h às 12h [Redacted]	Das 11h às 12h [Redacted]	Das 11h às 12h [Redacted]
Tarde	Das 14h às 15h [Redacted]	Das 14h às 15h [Redacted]	Das 14h às 15h [Redacted]		Das 14h às 15h [Redacted]

Horário sujeito a alterações

Anexo 16. Fotos da atividade “Dias festivos para comemorar”



Fig. 1. Dia dos Afetos



Fig. 2. Festas de Aniversário



Fig. 3. Dia da Criança



Fig. 4. Dia da Mãe



Fig. 5. Dia do Livro

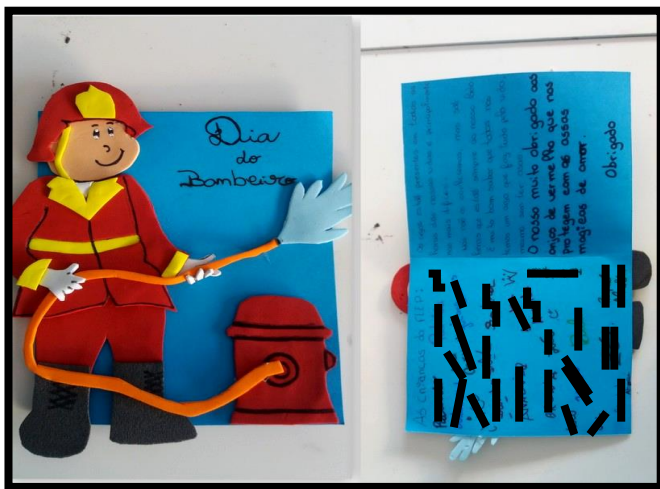


Fig. 6. Dia do Bombeiro



Fig. 7. Preparativos para o Dia de S. João

Anexo 17. Cartaz alusivo aos “Diretos da criança”

