

**M**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL

Ação Psicossocial em Contextos de Risco

# “(Re)significar” Um Projeto de Intervenção Social em Contexto de Acolhimento Residencial de Jovens

Renato Manuel Neves Silva

11/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Renato Manuel Neves Silva

**“(Re)significar”**

**Um Projeto de Intervenção Social em Contexto de Acolhimento  
Residencial de Jovens**

Relatório de Projeto

**Mestrado em Educação e Intervenção Social**

Orientação: Professora Doutora Ana Bertão

Porto, novembro de 2022

# AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas acompanharam-me ao longo deste percurso e todas elas contribuíram, de uma forma ou outra, para tornar esta etapa especial e única na minha vida. A todas deixo uma palavra de agradecimento:

À Professora Doutora Ana Bertão, por toda a disponibilidade. Obrigado pela sua orientação e, acima de tudo, por acreditar neste trabalho.

À minha mãe pela preocupação constante, compreensão, paciência e pelo carinho.

À Elisa pelas palavras de encorajamento e, acima de tudo, por sempre acreditares que conseguiria.

A todos os meus colegas de mestrado, por todos os momentos de partilha e reflexão.

À Phoebe, por estar presente em todos os momentos.

## RESUMO

O acolhimento residencial é uma resposta de colocação extrafamiliar que visa assegurar a proteção das crianças e jovens, promovendo o seu bem-estar e desenvolvimento integral. Assim, esta medida deverá oferecer à criança ou jovem um ambiente protegido onde a mesma possa adquirir e/ou desenvolver competências de forma a lidarem com os vários desafios desenvolvimentais. Este percurso é feito junto de adultos que se assumem como figuras significativas na vida destes jovens, que, muitas vezes, colmatam uma grande carência emocional e afetiva sentida pelos mesmos. O acolhimento residencial é, pois, um espaço de aprendizagem, responsabilização, identificação e de afirmação pessoal. Não obstante, o acolhimento residencial poderá acarretar vários desafios, existindo sempre espaço para a reflexão e para o avanço.

Este relatório constitui-se como um olhar reflexivo sobre o projeto de investigação-ação participativa “(Re)significar”, que procurou alterar as práticas institucionais por forma a investir em ações que valorizem as jovens em acolhimento, de modo a promover a sua participação e empoderamento. Para tal, foram desenvolvidas duas ações: “(Re)pensar” e “(Re)descobrir”. Uma primeira ação teve como objetivo criar espaço para que os profissionais pudessem refletir sobre si próprios e o trabalho que se encontram a desenvolver, bem como, repensar algumas das práticas da instituição. Já a segunda ação, dirigida especificamente a uma das jovens da casa de acolhimento, visou envolvê-la numa relação que se pretendeu transformadora e transformativa, acompanhando-a e partilhando com ela todos os seus medos, receios, desejos e sonhos. Deste projeto resultaram algumas mudanças, principalmente na vida da jovem.

**Palavras-chave:** Acolhimento residencial, projetos de educação e intervenção social, práticas institucionais.

# ABSTRACT

Residential care is an extra-family placement response that aims to ensure the protection of children and young people, promoting their well-being and integral development. Thus, this measure should offer the child or young person a protected environment where they can acquire and/or develop skills in order to deal with the various developmental challenges. This journey is made with adults who assume themselves as significant figures in the lives of these young people, who often fill a great emotional and affective need felt by them. Residential care is, therefore, a space for learning, taking responsibility, identification and personal affirmation. However, residential care may entail several challenges, and there is always room for reflection and progress.

This report constitutes a reflective look at the participatory action-research project “(Re)signify” that sought to change institutional practices in order to invest in actions that value young people in foster care, in order to promote their participation and empowerment. To this end, two actions were developed: “(Re)think” and “(Re)discover”. A first action aimed to create space for professionals to reflect on themselves and the work they are developing, as well as to rethink some of the institution's practices. The second action, aimed specifically at one of the young women in the shelter, aimed to involve her in a relationship that was intended to be transformative and transformative, accompanying her and sharing with her all her fears, apprehensions, desires and dreams. This project resulted in some changes, mainly in the life of this young woman.

**Keywords:** Residential care, social education and intervention projects, institutional practices.

# **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CAR – Casa de Acolhimento Residencial

CIPP – Contexto, Input, Processo e Produto

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

DT – Diretora Técnica

ECMIJ – Entidades Competentes em Matéria de Infância e Juventude

EE – Equipa Educativa

EFA – Educação e Formação de Adultos

EIS – Educação e Intervenção Social

EMAT – Equipas Multidisciplinar de Assessoria aos Tribunais

ET – Equipa Técnica

IAP – Investigação – Ação Participativa

PII – Plano de Intervenção Individual

SPF – Sistema Progressivo de Fases

# ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	II
RESUMO.....	III
ABSTRACT.....	IV
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	V
INTRODUÇÃO.....	1
1. PROJETOS DE EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL .....	3
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	8
2.1. ENQUADRAMENTO LEGAL E CARACTERÍSTICAS DO ACOLHIMENTO RESIDENCIAL.....	8
2.1. COMO CONTRIBUIR PARA UM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL POSITIVO: ALGUMAS PISTAS.....	11
2.2. OPORTUNIDADES E RISCOS DO ACOLHIMENTO RESIDENCIAL.....	17
3. CONHECIMENTO DA REALIDADE.....	21
3.1. A CASA DE ACOLHIMENTO RESIDENCIAL.....	21
3.2. AS JOVENS EM ACOLHIMENTO NA CAR.....	25
3.3. AS EQUIPAS DA CAR .....	29
4. AVALIAÇÃO DO CONTEXTO.....	32
4.1. IDENTIFICAÇÃO DE PROBLEMAS E NECESSIDADES.....	32
4.2. RECURSOS, POTENCIALIDADES, CONSTRANGIMENTOS E ESTRATÉGIAS.....	39
5. DESENHO DO PROJETO .....	41
5.1. FINALIDADE, OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS .....	41
5.2. AVALIAÇÃO DE ENTRADA E INDICADORES DE AVALIAÇÃO.....	42
6. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO.....	47
6.1. AÇÃO “(RE)PENSAR” .....	47
6.2. AÇÃO “(RE)DESCOBRIR” .....	53
7. AVALIAÇÃO FINAL DO PROJETO.....	71
CONCLUSÃO.....	80

REFERÊNCIAS.....	82
ANEXOS .....	88
ANEXO 1 – CONSENTIMENTO INFORMADO.....	89
APÊNDICE A – CARACTERIZAÇÃO DAS JOVENS EM ACOLHIMENTO (À DATA DO INÍCIO DO PROJETO).....	91
APÊNDICE B – ROTINA EXPECTÁVEL DE UM JOVEM EM ACOLHIMENTO NA CAR.....	97

# INTRODUÇÃO

O projeto “(Re)significar” surgiu no âmbito do Mestrado em Educação e Intervenção Social, na especialização de Ação Psicossocial em Contextos de Risco. Este projeto foi desenvolvido numa Casa de Acolhimento Residencial (CAR) na zona Norte do país, e teve como finalidade transformar as práticas institucionais e alterar o quotidiano das jovens a residir numa casa de acolhimento, por forma a investir em práticas que valorizem as jovens em acolhimento, de modo a promover a sua participação e empoderamento.

O acolhimento residencial apresenta-se como uma medida de proteção direcionada a crianças e jovens que, por determinada razão, se encontrem em risco. Estas mesmas crianças e jovens, fruto de experiências negativas vividas antes do acolhimento, poderão apresentar várias fragilidades, nomeadamente a nível pessoal e social. Assim, compreende-se a importância de criar um ambiente que dê resposta às diversas necessidades evidenciadas. É nesta lógica que surge a CAR, com a proposta de acolher estes jovens, protegendo-os de eventuais situações que os coloquem em risco e dando resposta às suas necessidades. Contudo, importa ainda compreender o impacto que o próprio processo de institucionalização tem nos jovens. Compreendemos que quando o jovem é acolhido, este é retirado do seu meio natural de vida e é integrado num contexto institucional com regras e práticas muito próprias.

Através de um longo percurso, orientado pela metodologia de investigação-ação participativa (IAP), o autor deste relatório, no papel de investigador e educador social, comprometeu-se, ao longo de todo o projeto, a olhar, refletir e ser parte da realidade da CAR e, acompanhando e ouvindo o testemunho de todos os seus atores, a tentar compreender de que modo esta realidade é vivida por cada um e de que modo a podemos transformar. De salientar, ainda, que o contexto onde foi desenvolvido o projeto apresentado era o local de trabalho do autor do presente relatório. O atual projeto, propondo-se a transformar as práticas institucionais e alterar o quotidiano das jovens a residir na CAR, quando isso fosse necessário, para uma educação e desenvolvimento saudáveis, procurou investir num caminho que fosse refletido e, acima de tudo, intencional, repleto de estratégias e formas de agir que se mostrassem realmente diferenciadoras na vida das jovens da CAR. De salientar que este projeto não teve o intuito de trazer algo completamente novo e nunca visto, mas sim aproveitar aquilo que já existia e se fazia na instituição e dar-lhe um novo

significado ou tornar visível a intenção por detrás de determinada prática, para que através da reflexão se pudessem ir melhorando os modos de fazer.

Este relatório encontra-se organizado em 7 capítulos. No primeiro capítulo é explicado do que, efetivamente, se tratam os projetos de Educação e Intervenção Social (EIS), bem como é apresentada uma breve abordagem teórica que permita compreender as opções metodológicas adotadas e o modelo de avaliação privilegiado. No segundo capítulo, surge uma pesquisa concetual sobre alguns temas que ajudarão a melhor compreender a temática do acolhimento residencial. Neste sentido, é, primeiramente, apresentado um enquadramento legal do acolhimento residencial e, de seguida, são apresentadas algumas características desta medida, bem como algumas pistas sobre como intervir de forma a proporcionar aos jovens um acolhimento que se demonstre positivo e promova o seu desenvolvimento pessoal e social. O terceiro capítulo do relatório dá a conhecer a caracterização do contexto e a realidade em que se desenvolveu o projeto. Já o quarto capítulo incide sobre a avaliação do contexto, onde são expostos os problemas, necessidades, recursos, potencialidades e estratégias. No quinto capítulo é apresentada a finalidade, os objetivos gerais e específicos, e as ações a desenvolver, terminando com a avaliação de entrada e a apresentação dos indicadores de avaliação. O sexto capítulo é dedicado à apresentação do desenvolvimento do projeto, analisando-se reflexivamente os processos ao longo do desenvolvimento das ações. Por último, o sétimo capítulo foca-se na avaliação do produto, ou seja, na avaliação final do projeto. Há ainda as conclusões e referências, e um conjunto de anexos e apêndices que complementam algumas informações que constam no relatório.

Por último, importa mencionar que existiu a preocupação de garantir a confidencialidade das informações e o anonimato de todos os envolvidos neste projeto. Assim, acrescenta-se que os nomes utilizados ao longo de todo o projeto são fictícios, bem como em nenhum momento é revelado o nome da instituição, aparecendo a mesma apenas identificada como CAR. Cada participante aceitou, após os esclarecimentos necessários, participar no projeto, assinando para o efeito o consentimento informado, cujo modelo se encontra em anexo (Anexo 1, p. 96).

# 1. PROJETOS DE EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL

Neste ponto, pretende-se evidenciar a importância de uma metodologia que guie as reflexões, decisões e as práticas adotadas ao longo dos projetos de educação e intervenção social e, em particular, do presente projeto. Assim sendo, os pressupostos seguidos pela metodologia de IAP são aqueles que mais se adequam às finalidades deste trabalho.

Santos (1996) refere a existência de dois paradigmas contrastantes: um primeiro, o qual o autor denomina de paradigma dominante, intrinsecamente associado às ciências exatas e à racionalidade; e um segundo, o qual o autor nomeia de paradigma emergente ou paradigma sociocrítico. Segundo o mesmo autor, este último não se limita a descrever determinada realidade, mas visa sim a compreendê-la com o intuito de dar respostas aos diferentes problemas. Nesta lógica, e relacionando novamente com o presente projeto, faz todo o sentido adotar esta visão, uma vez que este pretende ser um projeto reflexivo e com uma intenção clara de transformação, ou seja, toda a informação recolhida relativa à análise do contexto, desde a caracterização dos seus atores, até o levantamento dos problemas, recursos e potencialidades, bem como todas as ações delineadas destinam-se a atingir determinada finalidade identificada por todos os sujeitos envolvidos no projeto.

O projeto desenvolve-se através de um processo reflexivo, e importa salientar que esta ação não é realizada por apenas uma pessoa que mobilize em si todo o conhecimento, mas sim por todos aqueles inseridos no contexto. Neste sentido, entende-se a metodologia de IAP como aquela que permite ao profissional psicossocial conhecer a realidade onde está inserido, envolvendo todos os sujeitos presentes neste contexto na identificação dos seus problemas, recursos e potencialidades (Lima, 2003). De realçar a importância da participação de todos estes sujeitos na construção do conhecimento, uma vez que estes são aqueles que melhor conhecem a sua realidade. Para tal, e de forma a envolver todas as pessoas neste processo é essencial que o profissional estabeleça uma relação próxima com cada um, adotando uma postura de disponibilidade e interesse genuíno por ouvir o outro, as suas experiências, interesses, motivações e vontades (Lima, 2003). Desta forma, o profissional conseguirá mobilizar todos os sujeitos para uma participação que se quer livre e espontânea. É a partir desta participação e

partilha de conhecimentos que se começará a dar os primeiros passos rumo à transformação que se quer “negociada, partilhada num coletivo a partir de problemas concretos” (Monteiro, 2019, p.67). Segundo Baptista (2001, p.19), o profissional deverá assumir-se como “um especialista de mãos vazias, sem trunfos escondidos na manga, sem receitas miraculosas e sem respostas prontas”, ou seja, um projeto de EIS traduz-se, somente, no contacto próximo com o outro, ao ouvir quais os seus desejos e que mudanças os mesmos pretendem alcançar.

Segundo Guerra (2002), Serrano (2008), bem como Cembranos, Montesinos e Bustelo (2001) os projetos de EIS, devido à mutabilidade da sociedade, devem ser flexíveis, possibilitando que os atores envolvidos o possam modificar ou reajustar a qualquer momento. Para tal, é fundamental, segundo Serrano (2008), uma reflexão e questionamento constante ao longo de todo o projeto. O mesmo autor, bem como Carvalho e Batista (2004), mencionam ainda que é de extrema importância que o profissional não se contente com visões conformistas da realidade, devendo, em todos os casos, ser capaz de procurar uma visão utópica da mesma. Considerando esta afirmação, importa compreender que, ao adotar esta postura, estaremos a acreditar e promover também o empoderamento e emancipação dos diferentes sujeitos, num processo educativo e de desenvolvimento pessoal. Este será um processo singular, dado que cada pessoa tem especificidades e ritmos próprios. Para que um projeto de EIS se concretize, segundo Cembranos e colaboradores (2001), é fundamental, para além de recursos, tempo e espaço, criar condições para que todos os diferentes atores se envolvam livremente.

Numa lógica de aprofundar o conhecimento sobre determinada realidade, o profissional poderá mobilizar várias técnicas de recolha de informação como, por exemplo, a observação, a análise documental e as conversas intencionais. Estas foram as técnicas utilizadas ao longo do presente projeto. Estas técnicas, complementadas por outras (e.g, entrevistas, grupos de discussão, questionários, histórias de vida), quando necessário, permitem-nos recolher os dados necessários para o conhecimento da realidade e das pessoas, parecendo que as técnicas ativas, que exigem um contacto direto com as pessoas, e a sua escuta, são as mais adequadas a projetos sociais e educativos orientados pelos pressupostos da metodologia de IAP, tal como identificados por Lima (2003). Segundo a mesma autora, a metodologia de IAP conta com quatro princípios orientadores: i) todos os atores envolvidos, desde o investigador até aos restantes participantes, deverão assumir a mesma importância na construção do conhecimento, não existindo hierarquias; ii) deverá existir abertura para que todos os atores possam expressar-se

genuinamente; iii) o investigador deverá estar comprometido pessoal e civicamente, considerando os reais interesses de todos os atores; iv) a intervenção deverá ter em conta e revestir-se de um carácter transformador e transformativo, apresentando-se flexível e com a oportunidade de ser reformulado sempre que necessário.

De seguida, encontra-se uma explanação sobre de que se trata cada uma destas técnicas.

A observação, de acordo com Adler e Adler (1994), consiste, numa primeira fase, num envolvimento mais passivo do investigador em determinada realidade, onde este descreve aquilo que encontra. Segundo os mesmos autores, o investigador, ao longo do tempo, vai-se envolvendo cada vez mais até tornar-se parte integrante da realidade, permitindo que seja capaz de fazer uma análise imediata do modo como cada sujeito interage, de forma natural, com aqueles e aquilo que se encontra ao seu redor. Permite ainda, segundo Martins (1996), identificar comportamentos, atitudes, bem como formas de ser e estar dos diferentes sujeitos. Há vários tipos de observação, neste projeto foi utilizada uma observação naturalista e participativa.

A análise documental possibilita, através da recolha de informações previamente documentadas, aprofundar e fundamentar o conhecimento sobre determinada realidade, permitindo ainda conhecer a história dessa mesma realidade, auxiliando no “processo de maturação ou evolução dos indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades e práticas (Cellard, 2012, p. 295).

As conversas intencionais proporcionam, a partir do diálogo, um maior entendimento relativo a informações de determinado contexto, onde é esperado que o investigador se assuma como parte integrante da realidade, conhecendo-a e interpretando-a (Quivy & Campenhoudt, 1992). De salientar que esta técnica permite o envolvimento de todos os diferentes autores, bem como possibilita criar condições para que os sujeitos se sintam ouvidos (Quivy & Campenhoudt, 1992). Poderão ainda resultar daqui diversas “discussões coletivas cujos fins podem ser múltiplos” (Capul & Lemay, 2005, p.177).

Uma outra componente fulcral nos projetos de EIS, e ponto basilar da metodologia de IAP, é a avaliação, dado que é a partir deste processo que se torna possível identificar tanto os aspetos positivos como negativos e desenvolver o projeto com base nos avanços e retrocessos

identificados (Serrano, 2008). Cembranos e colaboradores (2001, pp. 188–189) definem avaliar como “recolher e analisar sistematicamente uma informação que nos permite determinar o valor ou o mérito do que está a ser feito”. Os mesmos autores afirmam que tal deve ser realizado com o intuito de melhorar a intervenção do profissional, ou do investigador, contudo, importa refletir que nos projetos de EIS, quando conduzidos através da IAP, a avaliação deve possibilitar a análise sistemática das ações, do conhecimento, do contexto e dos resultados efetuada por todos os participantes. Assim, e tal como indica Serrano (2008, p. 95), a avaliação deverá ser contínua, permitindo, deste modo, “obter a informação necessária, ordenada, relevante, fiável, válida e atempada, a fim de se emitir um juízo de valor sobre a qualidade do processo e o produto educativo, desde o seu início ao fim”.

A avaliação destaca-se, então, como um dos parâmetros mais importantes dos projetos de EIS. Existem vários modelos de avaliação, contudo, um daqueles que habitualmente se associa aos projetos de EIS é o modelo CIPP (contexto, *input*, processo e produto), desenvolvido por Daniel Stufflebeam (Stufflebeam & Shinkfield, 1995). De acordo com Stufflebeam e Shinkfield (1995, p. 179), este modelo decorre da necessidade de encontrar “uma definição mais ampla de avaliação do que a que se limita a determinar se os objetivos tinham sido alcançados, A definição de que necessitavam deveria propor avaliações que fossem capazes de ajudar a administrar e aperfeiçoar os programas”. Assim, compreende-se que, segundo este modelo, o importante não é apenas o produto final, mas sim tudo o que foi acontecendo no decorrer do processo, conduzindo, pois, a uma avaliação mais contínua e sistémica. Neste seguimento, podemos referir que ao modelo CIPP importa a análise e avaliação do contexto, de entrada (*input*), o processo e do produto.

A avaliação do contexto diz respeito à recolha de toda a informação necessária relativamente aos diferentes atores sociais e contexto que estes integram. Importa realçar que esta recolha não deve ser meramente realizada numa fase inicial, mas sim de uma forma contínua, dado que a realidade social se encontra em constante alteração, o que implica mudanças e ajustes desejados ou necessários ao longo de todo o processo (Stufflebeam, Madaus & Kellang, 2000). A avaliação do contexto deve ser realizada no primeiro momento, quando da construção do conhecimento de determinada realidade, possibilitando a identificação e compreensão dos problemas, necessidades, recursos e potencialidades.

A avaliação de *input* ou avaliação de entrada compreende a avaliação do que foi pensado até ao momento, abrindo espaço para a reflexão sobre novas possibilidades, estratégias e obstáculos que poderão surgir (Stufflebeam, Madaus & Kellang, 2000). Este é, pois, o momento onde será designado um projeto, com o intuito de melhorar determinada realidade. De salientar que todas as estratégias pensadas pelos diferentes atores envolvidos deverão ter em consideração os recursos que o contexto nos oferece, uma vez que certos projetos poderão não ser exequíveis devido à falta de recursos, quer humanos, materiais ou financeiros (Stufflebeam, Madaus & Kellang, 2000).

A avaliação do processo consiste na avaliação sistemática das ações, dos procedimentos, do que foi planeado, em confronto com a realidade no momento (Stufflebeam & Shinkfield, 1995), ou seja, este será o momento onde será feito um levantamento de todas as necessidades de alterações e reajustes, de acordo com a identificação dos pontos forte e fracos do projeto. Nesta linha, compreendemos que esta avaliação permite “descrever e ter uma ideia dos principais desvios do plano inicial, anotar variações sobre como as pessoas e/ou grupos se desviam do plano, caracterizam e avaliam a atividade de planeamento em curso” (Pereira, 2010, p. 38). Tendo em consideração esta afirmação, compreende-se que sem uma adequada avaliação do processo não seria possível ter uma noção dos principais fatores que tiveram influência ao longo de todo o caminho percorrido.

Por último, a avaliação do produto permite, em grande parte, verificar se os objetivos anteriormente definidos foram alcançados (Stufflebeam & Shinkfield, 1995), exigindo igualmente voltar a olhar o contexto, a identificação dos problemas e das necessidades e o modo como o projeto contribui para a mudança e a transformação desejadas. De salientar que a participação de todos os atores ao longo de todas as fases do projeto é fundamental, e o mesmo acontece no que diz respeito aos momentos de avaliação.

## **2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

Para melhor se compreender e intervir em determinada realidade deve-se estar sempre acompanhado de alguns referenciais teóricos que se demonstrem relevantes. Assim sendo, de seguida, e tendo em conta que o presente projeto foi desenvolvido numa CAR, serão abordados o enquadramento legal e as características do acolhimento residencial, algumas pistas sobre como contribuir para um acolhimento residencial positivo, bem como as oportunidades e riscos do mesmo.

### **2.1. ENQUADRAMENTO LEGAL E CARACTERÍSTICAS DO ACOLHIMENTO RESIDENCIAL**

Num primeiro momento torna-se importante perceber em que contexto legal surge a medida do acolhimento residencial. Primeiramente, é fulcral fazer menção ao (Decreto-Lei nº 147/99, 1999 que, em Portugal, é o principal enquadramento legal no que toca à proteção dos direitos das crianças e jovens. O Decreto-Lei nº 147/99 (1999) tem, pois, como objetivo garantir os direitos das crianças e jovens, promovendo, assim, o seu desenvolvimento integral. De salientar que esta lei resultou de uma reforma dos direitos das crianças e jovens, reconhecendo-lhes os direitos universalmente consagrados pela Convenção dos Direitos da Criança (1990). Isto tornou ainda possível, aos olhos da lei, diferenciar situações de delinquência juvenil e situações de perigo para o jovem. Deste modo, esta lei delinea os princípios orientadores no que toca à área de proteção e promoção dos direitos das crianças e jovens. Estes princípios traduzem-se em intervenções, idealmente o mais precoce possível, que vão ao encontro do superior interesse de determinada criança ou jovem, apostando, sempre que possível, numa promoção e capacitação das competências parentais. Os exemplos de situações que a lei designa como possível perigo para as crianças e jovens são: o abandono, o abuso sexual, os maus-tratos físicos e/ou psicológicos, a escassez de cuidados e afetos, a criança ou jovem ser obrigada a realizar trabalhos que não se adequem à sua idade, a criança estar sujeita a comportamentos externos que a prejudiquem, e a desresponsabilização parental em casos em que a própria criança ou jovem adote comportamentos que coloquem a sua própria segurança em causa (Decreto-Lei nº 147/99, 1999). Nesta linha, compreende-se que ao intervir nestas situações, se está a intervir no risco.

Relativamente à própria noção de risco, esta é “uma condição inerente à própria vida, uma regra à qual as crianças não escapam” (Gavarini & Petitot, 1998, citado por Reis, 2009), competindo à sociedade aumentar ou reduzir esse risco. O risco é multifatorial, ou seja, pode partir de múltiplas situações, que, por sua vez, têm impacto na criança ou jovem a nível psicológico, provocando sentimentos de “angústia, desânimo, revolta” (Reis, 2009, p.128).

Após uma explicação geral sobre de que se trata o (Decreto-Lei nº 147/99 (1999)), importa perceber as entidades responsáveis por as fazer cumprir. Cabe, pois, num primeiro momento, às entidades com competência em matéria de infância e juventude (ECMIJ), como é o exemplo dos hospitais e escolas; e, numa fase mais avançada e aprofundada, às comissões de proteção de crianças e jovens (CPCJ).

As ECMIJ têm especial importância pois, em conjunto e de forma consensual com os pais ou representantes legais da criança ou jovem, cabe-lhes assegurar e proteger os direitos e segurança das crianças e jovens. Importa salientar que a sua ação, apesar de determinante, é algo limitada, uma vez que não têm competência para aplicar qualquer medida de promoção e proteção. Para além disso, qualquer ação que estas entidades pretendam levar a cabo têm previamente de ser aceites pelos pais ou responsável legal da criança, devendo existir um consentimento por parte dos mesmos, bem como não pode existir oposição por parte da criança ou jovem com idade igual ou superior a 12 anos. Segundo o artigo 10º do (Decreto-Lei nº 147/99 (1999)), também a oposição de crianças com idade inferior a 12 anos poderá ser considerada relevante, porém será avaliada primeiramente a capacidade de a criança compreender a real intenção da intervenção. Relativamente às CPCJ, estas são competentes para aplicar medidas de promoção e proteção, contudo, as mesmas condicionantes apresentadas anteriormente mantêm-se nestes casos. Os tribunais são, de acordo com o (Decreto-Lei nº 147/99 (1999)), a última linha de intervenção, sendo que apenas devem intervir quando as restantes entidades se viram impedidas de o fazer ou quando a sua atuação foi insuficiente. De salientar que os tribunais são o único órgão que pode aplicar medidas de promoção e proteção, mesmo sem o consentimento dos pais e/ou da criança ou jovem em questão. Para além disso, prevê-se ainda a atuação dos tribunais nos seguintes casos: i) quando determinado município ou freguesia não conte com uma comissão de proteção; ii) na ausência de uma resposta a certo caso por parte das comissões de proteção 6 meses após o seu conhecimento; iii) quando o tribunal não considere

indicada a decisão das comissões de proteção ou sinta a necessidade de apensar o processo (Decreto-Lei nº 147/99, 1999).

Poderão ser aplicadas várias medidas de promoção e proteção, sendo que as mesmas estão organizadas em medidas que se executam no contexto natural de vida da criança (como o apoio junto dos pais; atribuição da guarda a pessoa idónea, e apoio na autonomia de vida) ou jovem, ou em medidas de colocação (como o acolhimento familiar e o residencial). Focando no acolhimento residencial, constata-se, pois, que este constitui uma das medidas extrafamiliares, exigindo a retirada da criança ou jovem em risco do seu contexto familiar natural, e a sua colocação sob o cuidado de uma instituição que, com os recursos necessários, deve proporcionar à criança ou jovem todas as condições fundamentais que promovam o seu desenvolvimento integral (art.º 1 do Decreto-Lei nº 147/99 (1999). De salientar que é da responsabilidade da instituição que acolhe a criança ou jovem prestar e oferecer todos os cuidados que garantam as suas necessidades básicas, psicológicas e relacionais (art.º 49 do Decreto-Lei 147/99 de 1 de setembro). Estas instituições, segundo Del Valle e Zurita (2000), apesar de não se poderem constituir como um substituto das famílias, deverão ser o mais próximas possível de um ambiente familiar, de modo a oferecer às crianças e jovens um contexto protetor e acolhedor. Num estudo realizado por Golding (2010), sobre a necessidade dos jovens em acolhimento, afirma que existe uma grande prevalência de necessidade de apoio especializado a um nível comportamental e emocional nas crianças e jovens acolhidos. Nesta mesma linha, Tarren e Sweeney (2008, citados por Golding, 2010) fazem menção a algumas dificuldades sentidas por estas crianças ou jovens, nomeadamente dificuldades de relacionamento, condutas sexuais de risco, comportamentos alimentares desajustados, sentimentos de trauma, perturbações de ansiedade, e fragilidades ao nível da atenção e hiperatividade.

Tendo em consideração a retirada da criança ou jovem do seu contexto familiar natural, compreendemos, pois, que o acolhimento residencial é entendido como uma fase de transição, derivada, em grande ponto, da dificuldade parental em proporcionar um ambiente propício ao desenvolvimento saudável da criança ou jovem (Siqueira & Dell'Aglio, 2006; Mota & Matos, 2021; Alberto, 2021). Este acolhimento, idealmente, deverá ser de carácter temporário e deverá dar resposta às especificidades e necessidades apresentadas pelas crianças e jovens (Siqueira & Dell'Aglio, 2006). Dell Valle e Zurita (1996), relativamente ao acolhimento residencial, enumeram várias características que o distinguem de outros tipo de resposta: i) primeiramente, referem que

é uma resposta onde a probabilidade de existirem algum tipo de rutura ou adaptação mal sucedida é diminuído; ii) existe uma relação mais profissional e mediada, promovendo o envolvimento da família ao longo de todo o processo; iii) existem regras e limites bastante claros e espetáveis, o que torna este contexto bastante seguro e organizador para a criança ou jovem; iv) é um contexto que consegue dar resposta a problemas específicos, devido às suas equipas multidisciplinares e especializadas; v) facilita processos de identificação da criança ou jovem com o restante grupo de jovens, a partir dos seus comportamentos e atitudes.

## **2.1 COMO CONTRIBUIR PARA UM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL POSITIVO: ALGUMAS PISTAS**

Importa salientar que, de forma a construir um acolhimento residencial de qualidade, segundo Del Valle e Zurita (1996), as instituições devem ter em consideração determinados aspetos. Primeiramente, os autores afirmam que a individualidade de todas as crianças e jovens deve ser levada em atenção, bem como a salvaguarda da sua própria intimidade. Outro aspeto bastante importante refere-se ao respeito e preservação dos direitos das crianças e dos jovens, tal como o respeito à sua participação nos processos de tomadas de decisões nos quais estejam envolvidos, não as segregando em todo este processo. O acolhimento residencial deve assegurar todas as necessidades básicas da criança, desde alimentação, segurança, higiene e saúde, que são princípios fulcrais pelos quais as CAR devem guiar as suas práticas. Os autores mencionam ainda ser de grande responsabilidade normalizar o quotidiano e vivências das crianças e jovens, bem como prepará-los para uma vida autónoma após a saída da instituição. Por último, é dado relevo ao dever das CAR contarem com profissionais qualificados para intervirem de forma terapêutica e educativa, promovendo as competências necessárias, consoante o projeto de vida individual de cada criança ou jovem (Mota & Matos, 2021)

Neste sentido, as CAR deverão ainda ser capazes de ir ao encontro de certos referenciais que sustentem a sua intervenção e promovam a qualidade do acolhimento. Primeiramente, e sendo a CAR onde se realizou o projeto aqui relatado uma casa especializada, torna-se basilar falar das abordagens terapêuticas que, segundo Rodrigues (2018) se assumem como uma estratégia fundamental. A mesma autora refere que é importante esclarecer que, ao falar de abordagens terapêuticas, não se espera um acompanhamento clínico desenvolvido em gabinete, mas sim de

fazer uso de situações quotidianas para trabalhar as dificuldades que vão surgindo por parte das crianças e jovens, atribuindo, desta forma, um posicionamento terapêutico às mesmas. Nesta linha, torna-se indispensável existirem cuidadores/educadores qualificados e preparados, que consigam interpretar determinada reação ou comportamento da criança ou jovem, de modo a compreender a real necessidade da criança ou jovem, sendo ainda capaz de transmitir confiança e crença nas suas potencialidades (Pimentel, 2021). A partir da criação de um ambiente afetivo e securizante para a criança ou jovem, edificam-se as condições para que os mesmos se sintam mais seguros e confiantes com o outro, promovendo assim um ambiente terapêutico na CAR, onde criança ou jovem possa ver os seus medos e receios aceites e desconstruídos, e onde aprenderá, aos poucos, a confiar novamente no outro (Pimentel, 2021). De salientar que os contextos de acolhimento que conseguem assegurar um ambiente seguro de comunicação e cooperação entre os cuidadores e jovens são, por norma, promotores de mudança e superação (Rodrigues, 2018; Pimental, 2021). É notória a importância de existirem profissionais neste contexto com competência para promover uma educação não formal, direcionada para os valores e cidadania. Surge, aqui, uma questão que se prende com a qualificação dos profissionais cuidadores. Segundo Rodrigues (2018), continua a existir em Portugal, e em grande parte dos países anglo-saxónicos, cuidadores com níveis de qualificação profissionais bastante deficitários, sendo que é habitual alguns destes profissionais não possuírem qualquer formação específica, o que pode dificultar a concretização de uma efetiva intervenção para a promoção da educação não formal. Quando se fala de educação formal, surge a figura do educador social que, em alguns países, como em Espanha, assume uma figura central no que toca ao acolhimento residencial, embora continue a existir um número pouco significativo de profissionais com esta formação dentro das CAR (Del Valle, Lopez & Bravo, 2007)

A principal finalidade das CAR passa por dar resposta às necessidades sentidas pelas crianças e jovens acolhidos. Estas crianças e jovens podem ser de diversas idades, desde crianças na primeira infância até jovens até os 25 anos de idade em fase de transição para a vida adulta. O desenvolvimento é um processo que ocorre ao longo de toda a vida dos sujeitos, uma vez que cada pessoa se encontra em constante mutação. Assim sendo, torna-se basilar compreender as diferentes fases do desenvolvimento, de modo a contextualizar e melhor intervir com determinada criança ou jovem acolhido. É, portanto, indispensável que os profissionais das CAR sejam dotados de conhecimento acerca das diferentes etapas desenvolvimentais e dos desafios

inerentes. Só assim, os profissionais serão capazes de dar uma efetiva resposta às reais necessidades de cada criança ou jovem (Rodrigues, 2018). Neste sentido, de seguida será analisado o desenvolvimento humano à luz de duas perspetivas teóricas: a teoria da vinculação, e a teoria ecológica do desenvolvimento humano.

Em primeiro lugar, será focada a teoria da vinculação. Segundo esta teoria, a criança constrói modelos internos representativos de si mesmo e dos outros consoante a forma que o cuidador responde às suas necessidades (Bowlby, 1973, citado por Figueiredo, 1998). Rodrigues (2018, p.57), apoiada nas ideias de Bowlby, refere que a criança, derivado da sua necessidade de proteção e segurança emocional, encontra nos seus cuidadores modelos referenciais de comportamento, adquirindo deles “noções de bem e mal, correto e incorreto”. Assim, ao longo do seu desenvolvimento, a criança desenvolverá um tipo de vinculação que se prolongará até à sua vida adulta e ditará a sua forma de interagir nas relações com os outros (Egeland, Jacobvitzn & Soufre, 1988, citados por Figueiredo, 1998). Compreendemos, pois, que caso os cuidadores respondam de forma ajustada às necessidades da criança, assegurando os seus cuidados, esta poderá desenvolver comportamentos adaptados ao seu contexto ambiental e sociocultural. Se, por outro lado, as necessidades das crianças não forem satisfeitas e as experiências forem marcadamente negativas, caracterizadas por maus -tratos, por falta de disponibilidade e por constantes reprovações, a criança poderá desenvolver uma vinculação insegura ou desorganizada, que, posteriormente, terá implicações negativas no seu desenvolvimento socio-emocional e cognitivo, com consequências na formação e organização da sua personalidade (Egeland, Jacobvitzn & Soufre, 1988, citados por Figueiredo, 1998). Nesta linha, Salgueiro (1999, citado por Martins, 2002) afirma que podemos distinguir dois tipos de riscos associados: i) os precoces, que dizem respeito ao risco gerado nos primeiros anos de vida, resultantes de relações de vinculação com falhas; ii) e os tardios, que provêm da insegurança nos processos de vinculação na idade adulta.

Tal como mencionada anteriormente, existem vários exemplos de riscos pelos quais as crianças e jovens acolhidos passaram numa fase prévia da sua vida, o que poderá aumentar, em grande modo, a probabilidade de a criança conseguir desenvolver uma vinculação segura. Assim sendo, surge um outro desafio dos profissionais que trabalham nas CAR: o de estabelecer relações próximas com a criança ou jovem, colmatando os comportamentos de vinculação perturbados anteriormente estabelecidos. Para tal, Oliveira e colaboradores (2015) realçam a importância de

os profissionais cuidadores estabelecerem com as crianças e jovens relações de proximidade caracterizadas pela aceitação mútua, respeito e afeto. Isto, na perspectiva dos mesmos autores, levará a que as crianças e jovens encontrem na CAR um espaço seguro para estabelecer vínculos e desenvolver de forma positiva as suas competências pessoais e sociais. Torna-se perceptível que um ambiente institucional terá uma grande importância no desenvolvimento da criança ou jovem, já que a CAR vai representar uma oportunidade de encontrarem um adulto, ou vários, com quem a criança ou jovem estabeleça uma relação de confiança e se assuma como uma referência para a mesma. Nesta linha, Rodrigues (2018, p.58) acrescenta que somente “um acompanhamento duradouro, contínuo e humanizado por parte dos cuidadores permite o estabelecimento de uma relação de afeto e confiança”.

A partir da sua entrada na CAR, compreende-se que a realidade das crianças e dos jovens se altera. O contexto onde se movem fica mais restrito, sendo que as suas interações ficam limitadas, por vezes, aos profissionais da CAR. Tendo em conta esta afirmação, Legault, Anawati e Flynn (2006), as crianças ou jovens ficam mais disponíveis para desenvolver vínculos com os profissionais consoante o nível de segurança que sentem que a instituição lhes oferece. Também nesta linha, Siqueira e Dell’Aglío (2006) realçam que os profissionais cuidadores adotam um papel central no desenvolvimento das crianças e dos jovens, assumindo-se como tutores e protetores dos mesmos, providenciando não só segurança e suporte afetivo, mas também tornando claro para as crianças e os jovens quais as regras e limites que os mesmos devem seguir, criando, desta forma, um equilíbrio necessário e facilitando a adaptação positiva das crianças e jovens à instituição. Caso se reúnam estas condições, as crianças e jovens podem ter reforçado o seu sentimento de pertença à instituição, colmatando, deste modo, o distanciamento da sua família (Mota & Matos, 2010). Carvalho e Manita (2010), num dos seus estudos relativo à importância da relação estabelecida entre o profissional cuidador e o jovem, concluem que, numa fase inicial, é bastante espetável que os jovens acolhidos tenham imagens negativas relativas à institucionalização, contudo, à medida que criam relação com os diversos atores presentes, acabam por alterar as suas impressões, construindo imagens mais positivas. Para além destes vínculos com os profissionais, os jovens poderão ainda estabelecer vínculos significativos com outros jovens, o que poderá funcionar como um fator de proteção para o jovem, uma vez que este identifica o outro como alguém que passou por experiências semelhantes, abrindo oportunidade para um espaço de apoio mútuo e recíproco (Siqueira & Dell’Aglío, 2006). De salientar que, a partir

do desenvolvimento de uma vinculação mais segura, a criança ou jovem serão, também eles, indivíduos seguros e confiantes de si mesmos, preparados para lidar com desafios que surgem ao longo dos seus quotidianos.

Outro referencial teórico que faz sentido ter em consideração diz respeito à perspetiva ecológica, que realça a influência dos contextos ambientais e socioculturais, tanto os mais próximos como os mais distantes no desenvolvimento dos sujeitos, admitindo a possibilidade de surgirem modificações consoante a presença cumulativa de fatores de risco e de proteção. Assim, e para melhor compreender esta corrente teórica, recorrer-se-á ao Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979). Trata-se de um modelo hierarquizado de sistemas, com quatro níveis interdependentes: o microssistema, o mesossistema, o exossistema, e o macrossistema (Pessanha, 2005). Garbarino e Ganzel (2000, citados por Pessanha, 2005) afirmam que este modelo permite ter uma visão global e integradora dos diferentes contextos que os sujeitos integram, bem como permite analisar as interações entre os vários fatores específicos e os mais abrangentes que neles ocorrem. Assim, compreendemos que as crianças e jovens acolhidos estão em plena fase de desenvolvimento, onde é notório a presença de diversos contextos, conectados entre si, dos quais o jovem faz parte, nomeadamente a família, a escola, a comunidade, e, neste caso, a própria CAR. Compreendemos, pois, que o jovem sofre influência de todos estes inúmeros contextos, mais próximos ou distantes.

Outro fator que se torna importante destacar prende-se com a resiliência. Entendemos resiliência, segundo Luthar e Cicchetti (2000), como a capacidade de os sujeitos se adaptarem e superarem situações adversas e/ou traumática através da mobilização efetiva dos seus recursos internos. Compreende-se, pois, que as crianças e jovens acolhidos, tal como mencionado anteriormente, passam, por diversas vezes, por situações que as colocam em risco. Pacheco (2010), num estudo exploratório sobre a realidade de uma instituição de acolhimento de crianças e jovens em perigo, refere algumas características comuns em crianças e jovens que se encontram acolhidos: geralmente apresentam dificuldades ao nível da comunicação, são bastante impulsivos, agindo sem pensar nas consequências das suas ações; dificuldade em gerir conflitos. Neste sentido, torna-se basilar que o acolhimento residencial ofereça ao jovem em espaço para que este através de momentos de reflexão e partilha construa novas formas de pensar sobre si e sobre os seus comportamentos e atitudes, investindo, assim, em processos de resiliência (Pacheco, 2010). Importa, num primeiro momento, compreender que a resiliência é um processo dinâmico que

depende, em grande medida, do nível da qualidade das “experiências de relação e apoio social” (Rodrigues, 2018, p.59). Tendo em consideração que experiências relacionais positivas poderão suprimir determinadas experiências traumáticas pelas quais o jovem possa ter passado, Rodrigues (2018) afirma que é fundamental que os cuidadores se assumam como figuras de suporte e sejam capazes de construir oportunidades de vinculação promotora da resiliência nas crianças e jovens, funcionando, assim, como atores/interlocutores ativos na construção da resiliência da criança ou jovem. Tal perspectiva é identificada por Lou, Taylor e Di Folco (2018) como prioritária na atuação das CAR, sendo que, para tal, os cuidadores deverão ter em atenção e promover relações interpessoais de qualidade na criança ou jovem, através, por exemplo, no envolvimento deste em atividades com os seus pares, sendo capaz ainda de motivar o jovem relativamente ao seu futuro.

Ainda sobre este tópico, Depreau, Saint-Jacques, Lépine, Begin e Bernard (2007) referem que uma relação de qualidade entre o profissional cuidador e o jovem ou criança em acolhimento residencial parece contribuir para um aumento da resiliência por parte dos últimos. Os mesmos autores mencionam ainda que jovens mais resilientes apresentam maior sentimento de valorização pessoal, são menos propícios a envolverem-se em situações de risco, e têm uma maior capacidade de perspetivar trajetórias de futuro. Assim, as CAR podem, e devem, constituir-se como contextos seguros promotores de resiliência, oferecendo ao jovem um espaço, onde este possa, através do estabelecimento de relações de confiança mútua, empatia e afeto, ultrapassar e as suas angústias e, responder adequadamente aos seus desafios, tornando-se capaz de explorar o mundo e redescobrir-se.

Dar continuidade à intervenção após os jovens terem atingido a maioridade é um dos pontos que tem vindo a ganhar importância. Segundo Rodrigues (2018), entende-se a transição para a vida adulta como o momento de superação de uma situação de dependência relativamente ao nosso cuidador. Contudo, é abusivo afirmar que tal acontece quando o jovem atinge a maioridade, sendo que tal facto tem vindo a ser compreendido na legislação relativa à proteção de crianças e jovens, com o alargamento do acolhimento residencial dos jovens até aos seus 25 anos, caso estes se encontrem em processos formativos e seja essa a sua vontade.

Os jovens acolhidos em fase de transição para a vida adulta poderão ter uma dificuldade acrescida no que toca à sua integração social, especialmente quando não é dado ao jovem o devido

acompanhamento nesta fase, colocando, assim, em causa toda a intervenção realizada até ao momento (López, Santos, Bravo & Dell Valle, 2013). Segundo Bronfenbrenner (1986), distinguem-se dois tipos de transições: as normativas e as não normativas. As primeiras dizem respeito a acontecimentos esperados e espetáveis de acontecer. Por outro lado, as não normativas são inesperadas e imprevisíveis. A transição do jovem em acolhimento residencial para a vida adulta é um momento crucial e deve ser visto como a última fase do processo de acolhimento, devendo, à semelhança de qualquer outra ação, ser preparada o mais atempadamente possível (López *et al.*, 2013), tornando-a numa transição normativa. Esta transição é marcada por uma aquisição de novos papéis, bem como um crescente aumento da autonomia relativo aos adultos de referência. Esta transição decorre, tradicionalmente, após o final do percurso académico e entrada no mercado de trabalho por parte do jovem, contudo tal raramente se aplica a jovens em acolhimento residencial, sendo que a saída da CAR implica, muitas vezes, o regresso a casa dos pais, os mesmo que previamente não conseguiram dar resposta às necessidades do jovem (López *et al.*, 2013). Esta autonomização poderá, pois, ser bastante desafiadora para o jovem, sendo que a forma como o mesmo se adaptará a este momento de transição dependerá, em grande parte, da forma como foi anteriormente preparado para esta fase, bem como o apoio que vai receber ao longo de todo este processo (López *et al.*, 2013). Nesta linha, compreende-se a necessidade de preparar os jovens para que esta transição seja realizada com sucesso, através da promoção da sua autonomia, bem como de um prolongamento do apoio dado pela CAR que vá para além da saída do acolhimento.

## **2.2. OPORTUNIDADES E RISCOS DO ACOLHIMENTO RESIDENCIAL**

Importa, em jeito de síntese, refletir sobre o impacto que o acolhimento residencial pode ter na vida das crianças e jovens: este pode ser positivo e demonstrar-se um contexto seguro e promotor de bem-estar, contudo poderá também ter alguns efeitos negativos.

Como constatámos anteriormente, este pode ser uma medida que, efetivamente, proteja e promova a aquisição de novas aprendizagens e competências. Tal como afirma Delgado (2006), o acolhimento residencial tem várias vantagens: à partida, permite a integração do jovem num contexto mais organizado, com pessoas capazes de responder às suas necessidades, resultando

daqui um espaço estratégico para intervenções de cariz terapêutico e educativo; para além disso, o acolhimento apresenta-se como propício para a criação de relações próximas entre crianças e jovens com adultos de referência. O mesmo autor refere que, apesar de considerar o acolhimento residencial uma medida vantajosa, nomeadamente, por integrar o jovem num grupo promotor para o desenvolvimento da sua autoestima, devem ser primeiramente procuradas alternativas a este tipo de medida, uma vez que o acolhimento residencial, ao tirar o jovem do seu meio natural de vida, acaba por criar um contexto que, embora procure assemelhar-se ao ambiente familiar, acaba por, inevitavelmente, ser “artificial”. Nesta lógica, Delgado (2006) argumenta que devem ser priorizadas medidas que visem a continuidade do jovem no seu meio natural, bem como a manutenção dos seus laços familiares. Eira (2014) refere que o afastamento dos jovens do seu contexto familiar poderá ter um impacto negativo no mesmo e no seu desenvolvimento, contudo, em determinados casos, a retirada do jovem pode ser a única opção quando o ambiente familiar é disfuncional. O mesmo autor, de forma a sustentar esta afirmação, refere que quando o contexto familiar é marcado pelo conflito e pela negligência, o próprio desenvolvimento do jovem acaba por ter repercussões negativas.

Compreende-se, contudo, que devem estar reunidas certas condições para que o acolhimento, efetivamente, se mostre positivo para o jovem. Eira (2014) menciona que o acolhimento residencial pode surgir como uma oportunidade para o jovem redescobrir as suas potencialidades, contudo podem existir também riscos associados, o que reforça a ideia de que o sucesso (ou não) do acolhimento depende de uma grande variedade de fatores. O mesmo autor começa por afirmar que a duração do acolhimento deve limitar-se ao estritamente necessário, uma vez que prolongar este processo pode revelar-se bastante agressiva para o jovem, resultando em consequências a longo prazo. Nesta lógica, Siqueira e Dell’Aglío (2006) referem que jovens acolhidos durante longos períodos podem apresentar maiores dificuldades de adaptação a diferentes contextos, bem como dificuldades na criação e desenvolvimento de vínculos afetivos. Os mesmos autores afirmam ainda que a institucionalização pode encurtar a rede de apoio do jovem acolhido, levando à perda de um sentimento de pertença e fazendo com que o jovem se sinta um estranho no contexto institucional. De salientar que o sentimento de pertença é de extrema importância no que toca à construção da autoestima e satisfação pessoal (Siqueira & Dell’Aglío, 2006).

Ainda sobre o estreitamento das redes de apoio do jovem após a sua institucionalização, Paolo (2013) menciona que tal pode conduzir mesmo a ruturas de vínculos, aumentando estados de

isolamento no jovem. Relacionado com esta perda de pertença, Strecht (2002) considera a possibilidade de complicações a nível da construção da identidade, afirmando que, numa fase inicial, o jovem poderá apresentar-se muito apático e indiferente a estímulos, o que deve ser um sinal de alerta para os profissionais. Tudo isto remete para a dificuldade de adaptação da criança ou jovem à CAR. Mota e Matos (2021) realçam que a adaptação à CAR é sempre um processo complexo, dado que depende de fatores como as experiências das crianças ou jovem antes do acolhimento, bem como a capacidade da CAR responder às suas necessidades emocionais. Assim sendo, passa pelas CAR atender a estas mesmas necessidades, promovendo novas relações da criança ou jovem com os restantes atores que dela fazem parte. Destaca-se, primeiramente, a relação da criança ou jovem com o restante grupo de pares da CAR, sendo que estas novas relações serão particularmente importantes para o jovem, uma vez que permite que o mesmo, ao identificar-se com o próximo e as suas experiências de vida que se demonstram similares, encontrem nos pares um porto seguro (Mota & Matos, 2021). De salientar ainda a necessidade dos profissionais cuidadores gerirem o quotidiano da criança ou jovem, de forma que os mesmos reconstruam a sua identidade através de um sentimento de pertença ao contexto, ou seja, criar condições para que, ao longo do tempo, a criança ou jovem se vão transformando nos “autores da sua vida” participando de forma ativa nas tomadas de decisões relativas à CAR, bem como ao seu futuro (Alberto, 2021). Tudo isto reforça a necessidade das CAR se assumirem como um contexto reparador, que crie condições para que a criança ou jovem possa, novamente, “confiar no mundo e estabelecer relações afetivas de qualidade (Mota & Matos, 2021, p.78).

A reduzida exposição a estímulos é outra característica para a qual Paolo (2013) chama à atenção, referindo-a como uma das fragilidades de algumas instituições, que pode levar a um comprometimento na aquisição de certas competências no jovem, sendo que, nesta linha, Carvalho (2002, citado por Siqueira & Dell’Aglia, 2016) critica ainda a falta de planeamento e intencionalidade das atividades promovidas nas instituições. No que diz respeito às práticas institucionais, Carvalho (2002, citado por Siqueira & Dell’Aglia, 2016) alude ao facto das instituições apresentarem um modelo muito uniforme e estandardizado, bem como um número demasiado elevado de jovens por cuidador, o que dificulta o desenvolvimento de intervenções significativas, mais direcionadas e eficazes, e a construção de redes efetivas de apoio. Paolo (2013) refere ainda que os jovens tendem a sentir a própria institucionalização como uma penalização, o que provoca sentimentos de confusão e ambivalência. O mesmo autor refere ainda

que uma consequência do acolhimento do jovem pode passar pela desresponsabilização parental, uma vez que os progenitores podem passar a adotar posturas de acomodação, uma vez que sabem que existe alguém que está a responder às necessidades do filho.

Alberto (2002, citado por Paolo, 2013) refere que a institucionalização, em vez de ser encarada como uma medida de proteção, pode ser interpretada pelos jovens como uma forma de punição, semelhante ao que acontece a um adulto quando colocado num estabelecimento prisional. Ou seja, o jovem, por vezes, sente que está a ser penalizado por algo pelo qual não teve a culpa, não entendendo por que tem de abandonar o seu meio natural, a escola, os grupos de pares, enquanto “a família responsável pela necessidade de institucionalização do seu filho/a ficam no seu espaço” (Paolo, 2013, p.44). A um nível mais macro, Paolo (2013) chama a atenção para a questão da discriminação ainda muito presente sobre os jovens acolhidos, sendo habitual a existência de estigmatização e atribuição de rótulos pejorativos a estes jovens.

Para Delgado (2006, p.84), independentemente da qualidade do acolhimento residencial, nenhuma criança acolhida é realmente completamente feliz, uma vez que o acolhimento reúne para o jovem todos “os traumas, os medos, a ferida do abandono, as saudades dos pais (...), o desejo de viver na família que se perdeu e nunca se teve”. O mesmo autor afirma que as instituições devem evitar a massificação, ou seja, devem priorizar, sempre que possível, a existência de grupos pequenos e homogéneos, de forma que o contexto institucional se aproxime o mais fielmente o contexto familiar. Importa ainda que as equipas destas instituições sejam multidisciplinares, incluindo profissionais das áreas da saúde e da educação de modo a responderem eficazmente às necessidades dos jovens e em número suficiente para salvaguardarem a individualidade de cada jovem.

Em suma, percebe-se que o acolhimento poderá ter um impacto positivo ou negativo, dependendo de um grande número de fatores, inclusive a forma como o próprio jovem o interpreta.

## **3. CONHECIMENTO DA REALIDADE**

Para intervir em determinada realidade é crucial, antes de tudo, conhecê-la. Deste modo, o presente projeto teve, como ponto de partida, uma análise aprofundada da realidade, a partir da escuta e envolvimento de todos os atores presentes. Quanto maior for este envolvimento na construção do conhecimento, mais próximo estaremos de realizar ações que, de forma efetiva, promovam a transformação.

Ao longo do projeto, e de modo a conhecer e analisar a realidade, recorreu-se a diferentes técnicas de recolha de informação: a observação, as conversas intencionais, e a análise documental.

### **3.1. A CASA DE ACOLHIMENTO RESIDENCIAL**

A CAR onde o projeto foi desenvolvido é uma das respostas de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) situada no norte de Portugal. Esta IPSS tem como finalidade dar respostas às necessidades da comunidade, dirigidas a indivíduos e famílias em situação de vulnerabilidade social, através de projetos comunitários, bem como o acolhimento residencial. Assim sendo, para além da CAR, a instituição conta com as seguintes respostas: o Serviço de Atendimento e Acompanhamento Social (SAAS), que tem como objetivo o apoio de sujeitos em situação de vulnerabilidade no processo de inserção social; o Serviço de Apoio Domiciliário (SAD), cujo objetivo passa pela assistência ao nível da higiene e conforto pessoal e na preparação de refeições na habitação dos próprios sujeitos; o Programa Operacional de Apoio às Pessoas Mais Carenciadas (PO APMC), que se destina a prestar apoio à comunidade a nível alimentar e material.

A CAR localiza-se numa cidade da zona Norte do país, encontrando-se razoavelmente próxima de vários serviços. A CAR encontra-se organizada em duas alas: uma onde se encontram a secretaria e os gabinetes técnicos, e uma outra ala onde habitam as jovens. Esta ala das jovens está organizada em dois pisos. Primeiramente, existe um piso superior, destinado às jovens que se encontram nas primeiras 2 fases. Este piso é composto por espaços comuns, nomeadamente duas salas de convívio, uma sala da EE, e a sala de aulas das jovens que têm aulas na instituição; bem com uma outra zona, onde se situam os quartos das jovens. Relativamente ao piso inferior, este está organizado de forma semelhante ao anterior, existindo espaços comuns,

nomeadamente, uma sala de convívio e um pátio exterior a que as jovens deste piso (que se encontram nas 3ª e 4ª fase) têm acesso livre; e a zona dos quartos. É também neste piso que se encontram a cozinha e a lavandaria, apesar das jovens só terem acesso a estes espaços com autorização dos profissionais. De realçar ainda que em todas as salas de convívio, as jovens têm vários materiais como televisões, computadores, livros, e vários tipos de jogos.

A CAR tem capacidade para acolher 20 jovens do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos: 15 vagas são destinadas a residentes do distrito onde se localiza a instituição, sendo que cinco são para jovens provenientes de outros distritos do país. Durante as conversas intencionais, a ET referiu que cabe ao Núcleo da Infância e Juventude do Instituto da Segurança Social gerir as diversas vagas e selecionar as jovens que, posteriormente, integrarão a CAR. Após esta seleção, os processos das jovens seguem para o Tribunal ou para as CPCJ, onde será decidido, efetivamente, a aplicação da medida de acolhimento das jovens. Após parecer positivo, é providenciado à CAR o processo individual da jovem elaborado pela entidade sinalizadora responsável, bem como lhe é atribuída um técnico gestor de caso, que será responsável por um acompanhamento mais próximo da jovem. É também nesta fase inicial que é transmitido às restantes jovens que já fazem parte da CAR a chegada de uma nova jovem. A DT realça a importância deste momento, evidenciando que, aquando da chegada da nova jovem, é esperado não só dos profissionais, mas também das restantes jovens, um esforço para familiarizar a nova jovem com os espaços e rotinas da CAR. Para além disso, é fornecido um regulamento com os seus direitos e deveres, bem como um “kit” com todos os produtos de higiene necessários.

É atribuída a cada jovem uma técnica gestora de caso. De modo a responder às necessidades específicas de cada jovem é desenvolvido um Plano de Intervenção Individual (PII), onde, se delinea o que se pretende alcançar e definem-se, como regulamentado pela tutela, “estratégias de atuação, os programas de intervenção, as ações a desenvolver bem como os recursos necessários e as entidades a envolver, a respetiva calendarização e avaliação” (Decreto-Lei nº 147/99, 1999, p.69). Pretende-se que este plano, como referido durante as conversas intencionais com os profissionais da Equipa Técnica (ET), seja “co-construído” pela ET, Equipa Educativa (EE) e jovem. Sobre este tópico, a Diretora Técnica (DT) e a psicóloga salientam a importância de olhar para cada jovem, nunca desconsiderando a sua individualidade, ou seja, é possível reajustar o PII as vezes que se considerar necessário, de modo a definir o caminho que mais faça sentido à jovem. Contudo, através da observação, verifica-se que por vezes tal não

acontece, sendo que a ET concentra em si muito deste poder de decisão, tal como ficará explícito numa parte posterior deste relatório. Para além disso, é fundamental mencionar que este plano é mutável, ou seja, poderá sofrer pequenas alterações ou ajustes ao longo do tempo, salientando-se, aqui, a importância de uma avaliação constante.

Importante ainda mencionar que a CAR se rege por um Sistema Progressivo de Fases (SPF), organizado em quatro diferentes fases. Todas as semanas é atribuída uma nota a cada jovem, de 0 a 5, consoante os comportamentos e atitudes demonstradas pelas mesmas ao longo da semana. As notas são definidas numa reunião semanal em que estão presentes as EE e ET, e com base nos registos semanais de cada jovem, onde consta uma descrição de como a jovem esteve cada dia e quais os pontos fortes e a melhorar que demonstrou ao longo da semana. Estas notas são cumulativas e quando a jovem atingir um certo nível de pontos dentro de uma das fases passa para a seguinte, onde começa, novamente com 0 pontos: a jovem precisa de atingir 20 pontos para passar para a 2ª fase; 30 para passar para a 3ª; e 40 para passar para a 4ª. É esperado que as jovens numa primeira fase se encontrem num período de adaptação e estabilização, e que, ao longo da aquisição e desenvolvimento de certas competências, a jovem vá progredindo de fase até alcançar a quarta fase, descrita como uma fase de pré-autonomia. De realçar que, ao transitar de fase, a jovem vai alcançando novos privilégios, como, por exemplo, acesso a computador, telemóvel ou saídas lúdicas com profissionais e familiares/amigos.

Importa explicar que, na primeira fase, as jovens encontram-se num regime bastante fechado, saindo raramente da instituição e não tendo acesso a aparelhos eletrónicos; numa segunda fase, as jovens têm acesso a saídas na companhia de profissionais, bem como acesso a telemóvel e computador, embora com tempo algo limitado; numa terceira fase, podem sair com familiares, bem como já têm um maior acesso a equipamentos eletrónicos; e, por fim, na quarta fase, onde é esperado que as jovens tenham determinadas competências já consolidadas (por exemplo, adaptação à mudança, capacidade de autocontrolo, resposta adequada a situações de stress, capacidade empática, competências emocionais e de comunicação que contribuam para uma gradual autonomia) podem sair autonomamente, consoante aviso prévio, e têm acesso livre aos equipamentos eletrónicos. De salientar que, de modo a comunicar com o exterior, todas as jovens contam com uma lista de contactos a quem podem ligar, e, por dia, podem pedir aos profissionais para efetuar uma chamada para esses mesmos contactos, bem como podem receber uma chamada dos mesmos até às 21h. Deste modo, assegura-se que, mesmo as jovens que não têm

acesso a equipamentos eletrónicos consigam comunicar com os seus familiares e amigos no exterior. Existe também a possibilidade de as jovens regredirem de fase, caso apresentem comportamentos que o justifiquem.

De salientar que, à data da construção do projeto que se apresenta neste relatório, viviam na CAR duas jovens que não se encontram dentro do SPF, tendo um sistema próprio desenvolvido pela ET, em conjunto com a EE, ajustado às especificidades das jovens. Estes casos devem-se, sobretudo, ao facto destas jovens apresentarem certas limitações a nível cognitivo, o que, segundo a psicóloga, tem implicações no modo como as jovens adquirem certas competências, bem como compromete a sua autonomização.

Tal como referido anteriormente, a CAR encontra-se organizada em dois pisos. Enquanto no piso de cima as jovens se encontram num espaço mais fechado, sob o olhar mais apertado dos profissionais da EE, as jovens do piso de baixo gozam de uma maior liberdade e autonomia, de acordo com a fase em que se encontram. É, pois, compreensível que muitas jovens tenham a intenção de descer de piso, mas este é um processo gradual, da responsabilidade das jovens em função das suas escolhas e atitudes, tal como afirmado pela psicóloga numa das conversas intencionais.

Relativamente ao quotidiano das jovens, as suas rotinas são sempre bastante previsíveis e, até mesmo, rígidas. Todos os dias, durante o pequeno-almoço, com hora marcada às 8h durante a semana e 10h15 durante os fins de semana, a EE lê às jovens o plano de atividades relativo ao presente dia, indicando, de forma pormenorizada, os horários e duração de cada uma das atividades. É notório perceber que as jovens, por vezes, mostram desagrado relativamente às rotinas tão estruturadas. Por outro lado, e através de conversas intencionais mantidas com a psicóloga, a mesma explicou que, apesar de as jovens “reclamarem” das rotinas, na sua perspetiva, as mesmas sentem-se seguras ao saber com o que contar, o que é muito importante, especialmente para estas jovens com percursos de vida marcados pela incerteza, pela desorganização e falta de estruturação dos seus quotidianos. Para além disso, tal como indica Alberto (2021), a previsibilidade e organização do quotidiano pode desenvolver o sentimento de segurança e promover o bem-estar, oferecendo à criança ou jovem uma estrutura que, através das suas rotinas e rituais, não comprometam o seu desenvolvimento. A mesma autora refere ainda que não é apenas essencial oferecer à criança ou jovem rotinas adequadas que respondam

às suas necessidades básicas (por exemplo, higiene e alimentação), mas deverá ter em consideração também uma componente relacional inerente a todo este processo, ou seja, é fundamental conhecer cada jovem, de modo a atender às suas características e gostos e ir ao encontro dos mesmos sempre que possível e desejável.

A partir da minha presença no quotidiano das jovens na CAR, percebe-se a preocupação de todos os profissionais em fazer cumprir todas as rotinas e rituais quase à risca (Apêndice B, p. 104). Contudo, e segundo opinião dos elementos da EE, por vezes era difícil responder aos gostos de todas as jovens. Um exemplo significativo é o facto de os profissionais verbalizarem, diversas vezes, que sabem que a jovem X gosta que lhe leiam uma história para dormir ou que a jovem Y gosta que os profissionais passem pelo quarto para lhe desejarem uma boa noite, mas que tal nem sempre é possível, porque são priorizadas outras funções no momento, como, por exemplo, escrever os registos de como cada jovem esteve ao longo do turno. Ao refletir sobre este assunto, os profissionais da EE afirmam ter noção de que nem sempre priorizam corretamente certos momentos, realçando que, porém, é efetivamente complicado organizar todas as funções que lhes estão atribuídas ao longo de um turno.

### **3.2. AS JOVENS EM ACOLHIMENTO NA CAR**

No início da realização deste projeto, a CAR integrava 18 jovens, sendo 14 oriundas da zona Norte do país (Apêndice A, p. 98). Relativamente à formação académica, 12 jovens frequentavam um curso de Educação e Formação de Adultas (EFA) adaptado à faixa etária das mesmas (Apêndice A, p. 98). De realçar que as jovens que frequentam este curso têm as aulas na própria instituição, sendo que são os professores, através de uma parceria entre a CAR e o Agrupamento de Escolas da zona, que se deslocam diariamente às instalações da instituição. Através de conversas com a ET, percebemos que estes são professores que aceitam esta experiência como um desafio mais pessoal, ou seja, um desafio de sair da sala de aula e deslocar-se um contexto diferente e ensinar um grupo de jovens com características e experiências muito próprias. A partir de conversas intencionais, um dos professores mencionou que as aulas que lecionam na CAR estão contempladas no seu horário de serviço, tal como as outras turmas, sendo a única diferença o facto de se terem de dirigir à instituição.

Segundo a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP, s/d), os cursos EFA estão organizados em diferentes ofertas de formação: formação base; formação tecnológica e formação em contexto de trabalho. Tendo em conta as especificidades de cada uma destas formações, a que mais se assemelha àquela praticada na CAR é a formação base, visto esta ser aquela que pretende dotar os formandos de um conjunto de conhecimentos considerados relevantes e necessários para a obtenção de um certo grau de escolaridade, neste caso o básico (9ºano). De salientar que o curso EFA praticado na CAE promove uma educação para a cidadania e abordando temas de interesse das jovens como o consumo de substâncias, as Infecções Sexualmente Transmissíveis, os perigos das redes sociais, entre outros. Assim que as jovens acabem o curso EFA na CAR têm a oportunidade, caso permaneçam na CAR, de frequentar o ensino secundário fora da instituição.

Na opinião da ET, o facto de as aulas serem lecionadas na instituição é um ponto positivo, uma vez que existe maior comunicação com os professores, possibilitando que estes tenham um maior conhecimento das necessidades e fragilidades mais específicas das jovens. Podemos afirmar, ainda, que a visão das jovens em relação à escola não era a mais positiva, existindo até uma desvalorização deste contexto. Tendo em conta os dados recolhidos durante a observação e as conversas estabelecidas com as jovens e as ET e EE, era notório que, quando chegam à instituição, as jovens admitem terem passado por experiências negativas em contexto escolar. Na ótica da psicóloga, esta visão era completamente compreensível e justificável, pois todas as jovens tiveram percursos escolares marcadamente negativos, argumentando que, muitas vezes, faltou, por exemplo, algum professor de referência que tivesse acreditado nelas. Acrescentou, nesta linha, que as jovens só deixaram de acreditar na escola porque “a escola também deixou de acreditar nelas”. Os restantes elementos da ET, bem como os da EE reforçam esta ideia, afirmando que é irreal querer que as jovens tenham uma boa relação e valorizem a escola, se não há ninguém do outro lado que as valorize.

Todos os elementos da ET concordam que, por vezes, quando as jovens têm aulas fora da instituição fica mais difícil este contacto e comunicação com a escola, evidenciando ainda a questão do estigma muitas vezes associada aos jovens institucionalizados, algo que os técnicos consideram estar ainda muito presente. Este foi um cenário possível de observar, nomeadamente no caso de uma jovem, a Lua, que se encontrava a ter aulas numa escola fora da instituição. A jovem, de 16 anos de idade, começou o ano letivo, no curso profissional de turismo (10º ano), a ter

aulas *online*, por ser regra da primeira fase na CAR, enquanto a sua turma se encontrava presencialmente, tendo os profissionais verificado que, durante as aulas, os professores acabavam por deixar um pouco a jovem de parte, esquecendo-se da sua presença, embora à distância, na aula. Muitas vezes, acontecia que os professores não abriam o link para a jovem assistir à aula, e mesmo quando isso acontecia, nem sempre as condições eram as melhores, uma vez que a jovem sentia grandes dificuldades em acompanhar o que os professores iam apresentando, bem como não existia qualquer interação dos mesmos com a jovem durante a aula. Assim sendo, e tendo em conta estas condicionantes, a grande parte dos professores optava por enviar fichas de trabalho para o e-mail da jovem, que esta teria de realizar autonomamente e enviar até uma data definida. Era notório o desagrado da jovem, que verbalizava constantemente que não se sentia motivada e que queria desistir do curso.

No que concerne ao modo como as jovens se relacionavam umas com as outras, foi possível constatar, através da observação, que as interações nem sempre eram as mais positivas, existindo, de forma algo constante, vários conflitos. Segundo a opinião dos elementos da ET, as jovens, por norma, são conflituosas e imprevisíveis, gerando situações que, na ótica destes profissionais, poderiam ser evitadas se as mesmas estivessem um pouco mais dispostas a colocar-se no lugar do outro. Sobre este tópico, a psicóloga afirmava que esta dificuldade em ter empatia pelo outro advém das experiências de vida das jovens, explicando que quando alguém cresce numa "lógica de sobrevivência", como estas jovens, é natural que exista uma maior dificuldade em colocar-se no lugar do outro.

As jovens, relativamente às relações interpessoais, admitem também que, por vezes, o ambiente na CAR é bastante conflituoso. Ao explorar um pouco mais este tópico com as jovens, as mesmas afirmam que não nutrem sentimentos negativos umas pelas outras, mas que os conflitos se devem a desentendimentos momentâneos que acontecem ao longo do quotidiano. Referem ainda, neste seguimento, que, às vezes, apenas estão a ter um dia menos positivo e basta alguém fazer um comentário para as mesmas "se passarem", admitindo que grande parte dos conflitos poderiam ser evitados. No final dos conflitos entre as jovens é habitual as mesmas conversarem e na maior parte das vezes pedem desculpa uma(s) à(s) outra(s), reconhecendo que ambas poderiam ter adotado uma outra postura. O discurso dos profissionais da EE vai ao encontro desta afirmação, acrescentando ainda que as jovens demonstram fragilidades no que diz respeito ao saber estar na relação com o outro. Contudo, e de acordo com Duclos (2004, p.123), é importante

“antes de se trabalhar as relações grupais e com vista a se atingir uma melhor interação e coesão no campo grupal e social, a criança deverá começar por reconhecer as suas necessidades e sentimentos para posteriormente reconhecer os dos outros”. Este aspeto relaciona-se com outra característica das jovens fortemente evidenciada pelos profissionais da EE e ET: as dificuldades ao nível da regulação das emoções e dos comportamentos. Relativamente a este tópico, todos os profissionais concordam que as jovens apresentam poucas competências a este nível, o que faz com que seja particularmente difícil as mesmas gerirem desafios e obstáculos que vão surgindo ao longo das suas vidas. Os profissionais, principalmente os da EE, reforçam bastante a importância de estar presente para oferecer bastante apoio emocional durante todos os momentos e tentar transmitir alguma calma e tranquilidade na vida das jovens, que, por vezes, está a ser desafiante a nível mental.

No que diz respeito aos motivos que levaram à institucionalização, a partir de leituras de processos individuais e conversas intencionais com os profissionais, ficou claro que existiam várias razões: desresponsabilização parental; abandono; exposição e maus-tratos físicos e/ou verbais; abuso sexual; absentismo e abandono escolar; comportamentos desafiantes e oposição às figuras de autoridade; e comportamentos delinquentes. Neste sentido, e de acordo com todos os profissionais da EE e ET, tendo em consideração todas estas experiências de pré-acolhimento marcadamente negativas, as jovens apresentavam um conjunto de características singulares e que requeriam bastante atenção.

Relativamente a perspetivas de futuro, todas as jovens evidenciavam o desejo de sair da instituição, embora algumas das jovens, devido à fase em que se encontravam, compreendessem que esse era um objetivo a longo prazo. Era recorrente grande parte das jovens verbalizarem que estavam fartas de se encontrarem em situação de acolhimento, sendo que, na sua maioria, não era a primeira vez que se encontravam institucionalizadas. Relativamente ao motivo que levou à sua institucionalização, a maior parte das jovens interpretava o acolhimento não como algo com o intuito de as proteger, mas sim como algo punitivo. Contudo, as jovens manifestavam uma certa dualidade perante a situação de acolhimento institucional, adotando alguns discursos contraditórios no que diz respeito à forma como sentiam e vivenciavam o processo de institucionalização, equiparando-o, por um lado, a viver numa prisão que lhes retirava a liberdade, mas, por outro, reconhecendo que este é um lugar onde se sentem seguras e onde já aprenderam e cresceram desde que chegaram. Era bastante habitual, principalmente em momentos de maior

frustração, as jovens partilharem que não era justo estarem em acolhimento institucional, sentindo que estão a pagar por erros dos outros, nomeadamente, dos seus progenitores ou cuidadores. Estas jovens, por vezes, acabavam por se responsabilizar a si próprias ao assumirem que adotaram certos comportamentos (faltar às aulas, consumo de substâncias, furtos) que as conduziram até à CAR. Cerca de metade das jovens perspectivam regressar a casa dos progenitores, enquanto uma outra metade perspectiva tornarem-se autónomas, pois acreditam que regressar a casa dos pais não é uma opção devido à falta de apoio e retaguarda familiar. No que diz respeito a questões de perspectivas futuras de emprego, uma grande parte das jovens afirmava ainda não ter qualquer ideia, enquanto outras jovens eram capazes de apresentar algumas ideias mais gerais, nomeadamente, ingressar nas forças policiais, trabalhar com crianças e jovens, e fazer algo ligado à dança.

### **3.3. AS EQUIPAS DA CAR**

A CAR conta com 23 profissionais: 6 elementos da ET e 17 da EE. A ET integra a DT (formada em serviço social), uma psicóloga, três técnicas superiores de educação social, e um técnico superior de desporto. A função da DT é, resumidamente, gerir e assegurar o bom funcionamento da CAR. A partir de conversas intencionais com a DT, a mesma referiu que dirige globalmente as atividades relacionadas com o apoio, acompanhamento e encaminhamento das jovens, afirmando ter o cuidado de manter ao máximo um contacto direto com elas. Para além disso, a DT é responsável por aprovar os planos individuais de cada uma das jovens, assegurando que todas elas tenham o seu projeto de vida definido de forma multidisciplinar; por validar os relatórios e informações sobre as jovens e tomar decisões relativas à execução e avaliação das medidas de promoção e proteção, assegurando a articulação com a Equipa Multidisciplinar de Assessoria ao Tribunal (EMAT) e a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ); promover reuniões regulares com os diferentes profissionais, possibilitando a partilha entre todos os elementos; assegurar as condições de segurança; e gerir contratos de prestação de serviços, dos horários de trabalho e períodos de férias.

A ET tem como função apoiar, gerir e supervisionar as medidas de promoção e proteção, bem como fazer um acompanhamento próximo e individualizado de cada jovem. De salientar que cada

uma das técnicas superiores de educação social assume também o papel de técnicas gestoras de caso das jovens em acolhimento. À data da escrita do presente relatório, duas das técnicas estavam responsáveis pela gestão de 7 casos cada uma delas, enquanto uma outra técnica estava responsável por apenas 4. Através de conversas intencionais com esta última profissional, percebeu-se que a razão para o número de casos que geria devia-se ao facto da mesma acumular outros deveres profissionais numa CPCJ, o que a impossibilitava de gerir o mesmo número de casos que as restantes técnicas da CAR.

De salientar que a CAR conta com supervisão, sendo que é esperado que tanto a ET como a EE se reúnam mensalmente com um supervisor externo para o ato. Este supervisor tem formação superior em psicologia, dedicando-se em grande parte à investigação e formação na área dos direitos e proteção das crianças e jovens. A supervisão não é, contudo, uma prática regular, sendo que apenas existiram duas sessões de supervisão entre os meses de setembro de 2021 e maio de 2022. Apesar da pouca regularidade destes encontros, a supervisão era vista por todos os profissionais como um momento bastante importante, onde era possível refletir sobre as práticas da CAR, avaliando o seu impacto. Nas duas supervisões ocorridas no período indicado, foi notório a pertinência destes encontros para (re)ajustar algumas estratégias de acordo com as especificidades de algumas das jovens. De realçar, ainda, que este era dos únicos momentos onde uma grande parte dos profissionais se juntavam para discutirem e refletirem, em conjunto, sobre as suas práticas. Quando tentei compreender o reduzido número de sessões de supervisão durante este espaço temporal junto da DT foi referido que tal se deve às condicionantes da pandemia, e que a norma, pré-pandemia, era a realização de 1 sessão mensal.

Relativamente à EE, dos 17 elementos, 11 são do sexo feminino e 6 do sexo masculino. Destes elementos, a esmagadora maioria (13 elementos) tem formação superior nas áreas das ciências sociais, principalmente nas áreas da psicologia e educação social, existindo apenas o caso de dois elementos que não têm formação nestas áreas. A partir da observação participante e das conversas intencionais estabelecidas com os elementos da EE, ficou claro que a sua principal função é o acompanhamento diário das jovens no seu quotidiano, apoiando-as nas suas rotinas.

A relação da EE com as jovens é bastante complexa e interessante. Apesar de ser notório que as jovens, em geral, têm uma maior proximidade e confiança com os elementos da EE, todos os profissionais concordam que as jovens tendem a desafiar mais os colaboradores desta equipa,

numa lógica de testar limites. Isto faz, segundo os profissionais da EE, que as relações entre si e as jovens sejam, por vezes, algo inconstantes, marcadas por "altos e baixos". É ainda reconhecido por parte dos profissionais que as jovens atribuem uma maior autoridade à ET do que à EE. A partir da observação participante, foi possível constatar vários exemplos ilustrativos desta afirmação, como o facto de, por vezes, algumas jovens ameaçarem fazer queixa à ET quando há algum desacordo entre a próprio jovem e um educador. Na ótica da EE, esta postura das jovens acaba por ser reforçada pela ET, quando, por falta de articulação entre as equipas, a ET dá uma indicação contrária àquela que foi, num primeiro momento, transmitida pela EE.

Quanto à Equipa de Apoio (EA) da CAR, esta é constituída por oito colaboradores: um administrativo; uma contabilista certificada; duas cozinheiras; uma ajudante de cozinha; e três auxiliares de serviços gerais, todas do sexo feminino, cuja função passava pela limpeza dos espaços, bem como tratar da lavagem da roupa das jovens. Esta equipa, apesar de não ter um contacto tão próximo e direto com as jovens, era vista por todas as jovens e pelas restantes equipas como essencial ao bom funcionamento da CAR. A relação entre as jovens e os colaboradores da EA é positiva, sendo que é habitual as jovens demonstrarem algum carinho e agradecimento pelo trabalho destes profissionais. É ainda recorrente as jovens procurarem alguns elementos desta equipa, principalmente as auxiliares dos serviços gerais e as cozinheiras, para lhes contarem alguma novidade ou apenas cumprimentar os profissionais. Estes, por sua vez, demonstravam também uma entrega e carinho grande pelas jovens, sendo habitual os mesmos terem pequenos gestos de afeto para com as jovens como oferecer alguma guloseima ou alguma peça de roupa. De salientar que os profissionais da EA asseguram funções destinadas a outras respostas sociais da instituição. Em conversas com a DT da CAR, percebeu-se que existe uma separação clara desta equipa das restantes no que toca à intervenção direta com as jovens, sendo que, segundo a DT, cabe unicamente à EE e à ET a intervenção com as jovens. Assim, ao longo de relatório, sempre que surgir referências às equipas de intervenção estas são as EE e ET.

## **4. AVALIAÇÃO DO CONTEXTO**

Após a análise e compreensão da realidade surge uma nova etapa: a avaliação do contexto. Segundo Stufflebeam e Shinkfield (1995) é a avaliação do contexto que levará os seus atores a encontrar a finalidade da sua intervenção, a partir da identificação dos problemas, necessidades, recursos e potencialidades. Tal como para o conhecimento da realidade, também a avaliação do contexto deverá mobilizar a participação de todas as pessoas (Stufflebeam e Shinkfield (1995). Assim sendo, importa mencionar que a avaliação do contexto do presente projeto teve em consideração as opiniões e pontos de vista dos diferentes atores presentes no contexto, nomeadamente todas as jovens que, à data, se encontravam em medida de acolhimento na CAR, bem como a maior parte dos profissionais da EE e ET.

### **4.1. IDENTIFICAÇÃO DE PROBLEMAS E NECESSIDADES**

Um dos primeiros problemas identificados, e talvez aquele mais consensual entre os diferentes atores presentes neste contexto, diz respeito à dificuldade de autorregulação emocional das jovens acolhidas (P1). Foi notório, desde cedo, pelas conversas que fui estabelecendo com as EE e ET. Todos os profissionais identificavam nas jovens uma dificuldade enorme de gerir as suas emoções e comportamentos, o que provocava a existência de diversos conflitos entre elas, e entre jovens e profissionais. psicóloga afirmou, numa das conversas intencionais, que as jovens, fruto dos seus trajetos e experiências, têm “competências emocionais frágeis” para gerir alguns dos desafios que vão encontrando. As jovens (com muito raras exceções) estão medicadas com estabilizadores de humor, o que pode indicar uma dificuldade em gerir as emoções, oscilando muito rapidamente entre diferentes estados de humor de acordo com estímulos exteriores. Contudo, todos os profissionais, indo ao encontro dos ideais da instituição, acreditam e privilegiam uma intervenção mais focada na promoção de competência de autorregulação de emoções e comportamentos, com vista à redução medicamentosa.

A partir da observação participativa, ficou claro que existia um investimento por parte dos profissionais em refletir e desconstruir, juntamente com as jovens, algumas situações e atitudes das jovens que, segundo os mesmos, por vezes, não são as mais ajustadas. Os profissionais realçam, sobretudo, os comportamentos de oposição dirigidos a si próprios, salientando,

principalmente, as birras, as mentiras, o desrespeito pelas regras e a danificação do material como alguns dos exemplos ilustrativos destes comportamentos. Os conflitos entre as jovens são talvez os mais recorrentes, sendo que é habitual as mesmas referirem que têm noção de que é algo que acontece com regularidade, por ser, segundo elas, complicado conviver diariamente com tantas pessoas da mesma faixa etária. Ainda relativamente aos conflitos entre as jovens, os profissionais são da opinião que estes se desencadeiam muitas vezes derivado de problemas comunicacionais entre elas.

Através da presença constante no quotidiano das jovens e da observação das dinâmicas relacionais, consegui compreender que, efetivamente, esta é uma questão que acontece por diversas vezes. Para além dos conflitos entre si, também existem episódios onde as jovens adotam comportamentos de desafio para com os profissionais, sendo que as mesmas reconhecem que, por vezes, não adotam as melhores atitudes. Contudo, todas as jovens, de uma forma ou outra, assumem e responsabilizam-se por tais comportamentos, tomando, por vontade própria, a iniciativa de se dirigir ao profissional com quem foram desadequadas e pedir desculpa. Outra causa apontada pelos profissionais diz respeito ao facto de, por diversas vezes, as jovens agirem de forma demasiado impulsiva e sem pensar nem ponderar as consequências dos seus atos. Através de conversas intencionais com a psicóloga, no sentido de explorar mais a fundo este problema, a profissional referiu que muitos destes conflitos surgiam por motivos mais ou menos visíveis, desde alguma expectativa não correspondida ou alguma questão familiar, por exemplo. Tudo isto é desorganizador a um nível interno, segundo aquela profissional, e manifesta-se, conseqüentemente, nas relações estabelecidas. A psicóloga utilizou os termos “crises emocionais” e/ou “crises comportamentais” para caracterizar alguns destes episódios, afirmando que estas crises se constituem momentos sensíveis para a jovem e de extrema importância, uma vez que o momento de questionamento e reflexão sobre a situação levará a jovem também a empoderar-se. Nesta linha, considera-se a intervenção dos diferentes profissionais nestes casos bastante importante, já que poderão ser promotores destes momentos de introspeção e conscientização da necessidade de mudança, daí que a “intervenção na crise” seja a ação privilegiada dos profissionais da CAR, na opinião da psicóloga.

Relativamente aos profissionais da EE, alguns elementos reconhecem que, por vezes, os próprios podem ter atitudes que não são as melhores. Assim, surge a necessidade de os profissionais serem capazes de ser críticos relativamente à sua própria ação, acrescentando que, em

determinados momentos, apenas refletem sobre a situação, os acontecimentos e as suas ações já fora do turno. Porém, consideram ser positivo chegarem no dia seguinte e dialogarem sobre alguma situação anterior, pedindo desculpa à jovem se considerarem que o devem fazer. É ainda consensual que tais atos podem mesmo ser educativos e, até, terapêuticos para as jovens, ensinando-lhes que todos podem errar, mas que também podemos reconhecer o erro, pedir desculpa e fazer melhor para a próxima.

Um outro problema (P2) identificado diz respeito à baixa autoestima e falta de valorização pessoal. Inicialmente, numa fase de discussão dos problemas, os profissionais da EE identificaram a falta de cuidados ao nível da higiene e da imagem pessoal. Alguns dos profissionais ilustram esta afirmação, evidenciado, a título exemplificativo, o facto de algumas jovens apresentarem sempre o cabelo bastante despenteado, poucos cuidados na higiene oral, descuido na alimentação (comendo excessivamente ou menos que o recomendado), falta da prática de exercício físico, ou até mesmo o facto de não vestirem roupa adequada aos diferentes contextos (como, por exemplo, ir de robe e chinelos de quarto para a sala de aula ou visitas). Tudo isto pode provocar alguns problemas de saúde, como problemas a nível oral, nomeadamente, o aparecimento de cáries (pelo menos 4 jovens estavam a ser tratadas por causa de cáries), ou transtornos alimentares, como obesidade (3 jovens tinham excesso de peso). Esta era também uma questão que também as próprias jovens identificaram este problema nas colegas, fazendo-o, por vezes, num tom acusatório pela forma como o expunham, verbalizando que “X nunca toma banho”, ou que “Y cheira sempre mal”. Compreendemos que, de facto, existe um problema muito visível que se prende com as questões da higiene e imagem pessoal, contudo é importante observá-lo e compreendê-lo mais a fundo. A partir das conversas intencionais, percebi que, na ótica da psicóloga, bem como de alguns profissionais da EE, o descuido na higiene e imagem pessoal pode passar pelo facto de as jovens sentirem uma grande desmotivação, baixa autoestima, e escassas perspetivas futuras. Parecia, pois, que estas lacunas ao nível da higiene e imagem pessoal não poderiam ser separadas de uma outra grande questão: o sentimento de autodesvalorização e a baixa autoestima das jovens. Nesta linha, também as jovens, nomeadamente as que se encontram nas primeiras duas fases, assumem que, de facto, se sentem bastante desmotivadas, afirmando que “não querem estar fechadas”. Mesmo quando os profissionais tentavam perceber junto das mesmas a razão do desleixo a nível da imagem pessoal, era habitual as jovens adotarem discursos negativos e algo agressivos para consigo

mesmas, sendo alguns exemplos: “vou arranjar-me para ficar aqui presa, não vale a pena”; “já sou feia e sou”; “para que me vou arranjar, ninguém quer saber de mim”. Parecia quase que existia um sentimento geral entre este grupo de jovens de que as mesmas não mereciam ser cuidadas.

Importa lembrar novamente a ideia de que o acolhimento pode ser um período do qual emergem sentimentos menos positivos da vida da criança ou jovem, fortemente marcado pelo sentimento de abandono, solidão, receios e culpabilização (Alberto, 2021; Mota & Matos, 2021). Nesta linha, também Strecht (2002) afirma que, apesar do acolhimento visar o bem-estar físico e psicológico das crianças ou jovens, o afastamento das figuras familiares leva a uma autodesvalorização do jovem. A psicóloga da CAR parecia ir de encontro a estas perspetivas, sendo habitual referir que, muitas das vezes, sentia que as jovens em acolhimento na CAR nunca sentiram um real suporte de ter alguém que as apoie e proteja, portanto era compreensível sentirem-se inseguras, desvalorizadas e não merecedoras de serem cuidadas. A mesma profissional refere ainda que as jovens da CAR, por norma, avaliam-se negativamente, culpabilizando-se pelas adversatividades. Os elementos da EE reconhecem também esta autoavaliação negativa por parte das jovens, afirmando que o mesmo é visível em pequenas situações ao longo do quotidiano. A título exemplificativo, estes profissionais usaram alguns exemplos como, por exemplo, o facto de as jovens sentirem que não têm capacidades para alcançar determinado objetivo – não vão conseguir acabar o curso, não vão conseguir fazer amigos; não vão conseguir ser independentes. Outra questão que merece destaque passa pela forma como as jovens, nomeadamente as que se encontram há menos tempo na instituição, mencionam que perderam os amigo/as e veem as restantes jovens da instituição apenas como alguém com quem têm de partilhar a casa. Este facto torna-se particularmente importante, pois os vínculos de amizade de qualidade assumem um papel fundamental ao nível da autoestima, sendo um ponto fulcral para que a criança ou jovem se sinta bem consigo mesmo. São, pois, reconhecidas as necessidades de promover competências ao nível da inteligência emocional, de forma a que as jovens se sintam preparadas para lidar com os diferentes obstáculos que surjam, bem como envolver as mesmas nos processos de tomada de decisões promovendo, desta forma, um contexto que as valorize.

Outro dos problemas (P3) a que as jovens fazem menção prende-se com o seu sentimento de não serem valorizadas pelos profissionais. É recorrente algumas das jovens verbalizarem que sentem que os profissionais não conseguem reconhecer alguns dos seus comportamentos e atitudes

mais positivos. Referem ainda que muito mais rapidamente são chamadas à atenção ou são penalizadas por algo, do que são elogiadas e reconhecidas por comportamentos positivos.

Através da observação participante no contexto, bem como de conversas intencionais com jovens e elementos da EE, chegou-se à conclusão de que são dadas muitas mais repreensões e sanções às jovens do que privilégios, existindo, inclusivamente e tal como supramencionado, consequências diretas caso as jovens não cumpram certas tarefas (como, por exemplo, a realização da higiene pessoal). A ausência de reconhecimento e valorização leva, segundo as jovens, a descreditarem que compensa adotar um “bom comportamento”, parecendo que não se sentem suficientemente valorizadas. Como exemplo, o facto de, por várias vezes, alguma das jovens ficar bastante chorosa após ter uma atitude menos ajustada, e verbalizar que “se esforçou tanto ao longo da semana e agora já sabe que vai ter consequência e que vai ter uma nota semanal negativa”. Esta ideia de “não ver o esforço” recompensado é algo que surge de forma constante nos discursos das jovens, sendo possível constatar que são elas mesmas que procuram muitas vezes mostrar junto dos profissionais que fizeram algo de positivo, aproximando-se deles e referindo coisas como “estou a portar-me bem, não estou? Eu ajudei as minhas colegas a fazer X”. Ao ser devolvido este problema aos profissionais, os mesmos admitem que, por vezes, as jovens têm razão. A maioria dos profissionais concorda com a ideia de que, por vezes, é muito mais fácil e imediato ver e repreender o que está mal. Reconhecem também que, por vezes, ficam a refletir sobre certo episódio, e acabam por chegar à conclusão que determinada jovem esteve muito bem, e que, *quicá* merecesse até um privilégio naquele momento, contudo o momento passa e perde-se a oportunidade, pois, na opinião de certos profissionais da EE bem como da ET dar um privilégio não vai ter tanto impacto se não for imediato, sendo que acreditam que, nestes casos, já não vale a pena fazê-lo. Apesar da concordância em relação a este problema, alguns dos profissionais afirmam que não faz sentido atribuir privilégios “por tudo e por nada”, caso contrário isto levaria as jovens a adotarem certos comportamentos não por acharem que é o correto e esperado, mas por acharem que têm algum ganho. Nesta linha, alguns elementos da EE concordam ainda que não se deve dar privilégios por algumas das ações ou competências que já estão consolidadas.

Deste modo, e explorando o P3, foram reconhecidas as seguintes necessidades: a descoberta de atributos pessoais para haver valorização e reconhecimento das jovens por parte de si mesmas e dos profissionais, e a identificação e valorização de atitudes e comportamentos positivos

Um outro problema identificado pelos profissionais da EE é a pouca comunicação existente entre os diferentes profissionais e entre as equipas (P4). Quando devolvido este problema à EE, uma das interpretações que surgiu foi o facto de esta comunicação ser afetada, pelo facto de os profissionais trabalharem por turnos. De salientar que durante o primeiro mês de contacto com a instituição (em maio de 2021) observei que a EE se encontrava organizada em equipas de três profissionais que trabalhavam sempre juntos, e de forma a evitar a propagação do vírus Covid-19. Esta forma de organização, segundo os profissionais, decorreu ao longo de mais de um ano, o que fez com que o contacto entre os profissionais fosse cada vez mais escasso, visto que apenas estavam juntos durante o curto espaço da mudança de turno. Assim, e segundo a opinião da EE, isto levou a que cada equipa, embora orientada pelas mesmas indicações, desenvolvesse diferentes formas de intervir. O exemplo mais visível desta afirmação, segundo os profissionais, demonstrava-se pelo facto de alguns profissionais serem mais permissivos ou mais exigentes do que outros.

Foi possível ainda constatar que, por norma, os elementos que já se encontravam há mais tempo na instituição consideravam aqueles que há menos tempo lá se encontravam os mais permissivos e benevolentes, verbalizando que estes últimos, com o objetivo de agradar às jovens, acabavam por ceder mais facilmente aos seus pedidos, o que, segundo os mesmos elementos, não era positivo, pois levava a que as jovens mais facilmente testassem os limites e colocassem o trabalho de certo profissional em questão, argumentando que outro elemento agiu de diferente forma. Estes comportamentos poderiam levar a alguns conflitos internos entre os elementos da equipa. As jovens verbalizavam algumas vezes que certo profissional era mais “fixe” do que outro, porque acediam a certos pedidos e outros profissionais não o faziam. Outra situação que tornou ainda mais visível os modos de agir diferenciados dos profissionais, foi quando, no início de junho de 2021, as equipas definidas de profissionais da EE foram desfeitas, ou seja, cada profissional tinha um horário próprio e poderia trabalhar com qualquer outro colega que estivesse a fazer o mesmo turno nesse dia. Isto levou, segundo vários profissionais da EE, a uma maior heterogeneidade de forma de atuar durante os diferentes turnos. Segundo os mesmos profissionais, em algumas alturas, os profissionais desautorizavam-se uns aos outros, muitas das vezes em frente às jovens. Quando questionados acerca das estratégias já utilizadas ou que poderiam ser implementadas para responder a esta questão, os profissionais referiram que apesar de os elementos da equipa terem o cuidado de falar uns com outros quando não concordam com algo, tal não é suficiente, evidenciando a necessidade de um espaço onde possam

expor, refletir e discutir estas situações. Os profissionais da EE referiam ainda que, por várias vezes, os únicos momentos onde isto era minimamente possível era durante os períodos de passagem de turno, onde os elementos da equipa aproveitavam, por vezes, para ficar mais um pouco para conversarem com os colegas do turno seguinte. Um dos exemplos mais significativos e evidentes destes momentos acontecia na transição do turno da tarde para o turno da noite, quando os profissionais aproveitavam para discutir entre si questões que se tinham desenrolado durante o dia, dificuldades sentidas e como as ultrapassar.

Para além da falta de comunicação entre os seus elementos, a EE referia ainda sentir, por vezes, dificuldade em chegar à ET. Alguns elementos da EE confidenciaram que, por vezes, sentiam que a ET acabava por se refugiar muito nos gabinetes, não tendo a visão mais fiel sobre a forma como se desenrolava o quotidiano das jovens. Para além disso, alguns profissionais da EE eram da opinião de que o facto da ET, devido ao facto ter outras funções que não permitam que estejam tão presentes no quotidiano das jovens da casa leva a que não exista questionamento destes profissionais relativos a algumas das práticas existentes que, segundo a EE, já não faziam sentido. Um dos exemplos mais significativos que a EE realçava, dizia respeito ao próprio desenho do SPF. Segundo estes profissionais, o SPF fazia sentido numa fase inicial onde é esperada uma estabilização, e aquisição e desenvolvimento de certas competências, contudo falha a dar resposta no que toca a uma efetiva preparação para a autonomia. Este era também o sentimento das jovens que se encontravam numa fase mais avançada do percurso, verbalizando que, muitas das vezes, não se sentem preparadas para dar o próximo passo e ser realmente autónomas, porque não sabem realizar simples tarefas como cozinhar para si, lavar a sua roupa, ou até mesmo ir às compras.

Era sentido ainda pela EE, uma certa afirmação da ET perante a EE, nomeadamente em casos onde os elementos da ET davam indicações às jovens contrárias àquelas que tinham sido previamente ditas pela EE. Já as jovens sentiam falta de uma presença mais direta da ET no quotidiano, sendo recorrente verbalizarem que estes profissionais se refugiavam nos gabinetes técnicos e nunca estavam disponíveis para quando queriam falar. Todos os elementos da ET afirmavam que tentavam estar o mais próximo e disponíveis possível, contudo o seu trabalho implicava outras funções que, por vezes, dificultava um contacto tão frequente quanto desejariam. A ET reforçava ainda que todo o trabalho que realizavam era feito numa perspetiva de ir de encontro aos interesses de todas as jovens de modo a assegurar o maior bem-estar

possível. Apesar deste aparente distanciamento, percebe-se que as jovens atribuem uma maior autoridade e poder de decisão à ET, sendo que é comum verbalizarem que necessitam de tratar de determinado assunto com a ET ou até mesmo ameaçarem fazer queixa à ET quando algum profissional da EE lhes dá uma orientação com a qual não concordam. Sobre esta questão, os membros da EE consideram, novamente, que tal acontece meramente porque existe um afastamento e falta de comunicação entre as equipas.

Quando abordada sobre o tema, a EE realçou, de forma veemente, que é estritamente necessário todos trabalharem em equipa de forma a promover uma intervenção mais eficaz e integrada. Deste modo, as necessidades emergentes são: melhorar a comunicação entre os profissionais da EE; reconhecer a importância do trabalho de cada equipa; e envolver mais ativamente a EE na tomada de decisões. Os profissionais da EE referiam, por várias vezes, que os únicos momentos onde isto era minimamente possível era durante os períodos de passagem de turno, onde os elementos da equipa aproveitavam, por vezes, para ficar mais um pouco para conversarem com os colegas do turno seguinte. Um dos exemplos mais significativos e evidentes destes momentos acontecia na transição do turno da tarde para o turno da noite, quando os profissionais aproveitavam para discutir entre si questões que se tinham desenrolado durante o dia, dificuldades sentidas e como as ultrapassar.

De realçar que, durante umas das assembleias da CAR, foi realizada uma reflexão sobre quais os problemas que deveriam ser priorizados, chegando-se à conclusão que seriam o P2 (à baixa autoestima e falta de valorização pessoal) E O P4 (a pouca comunicação existente entre os diferentes profissionais e entre as equipas).

## **4.2. RECURSOS, POTENCIALIDADES, CONSTRANGIMENTOS E ESTRATÉGIAS**

Segundo Cembranos e colaboradores (2001), os recursos dizem respeito aos meios disponíveis numa realidade para alcançar um determinado fim; as potencialidades referem-se aos fatores que tornam mais suscetíveis a realização de determinada ação; e os constrangimentos, por outro lado, referem-se aos fatores que dificultam a realização das ações.

Foi possível identificar na CAR vários recursos, podendo estes ser físicos, materiais e humanos. Relativamente aos físicos, destacam-se os gabinetes técnicos, a sala de reuniões, a sala da EE, a sala de aulas, as salas de convívio presentes em cada piso, e o pátio exterior. Quanto aos recursos materiais foram identificados materiais didáticos como jogos de tabuleiro e material de arte, a televisão, e equipamento informático e audiovisual, como computadores, impressoras, projetores e colunas. Relativamente aos recursos humanos destacam-se as jovens em acolhimento, bem como todos os profissionais da EE e ET. Como potencialidades identificaram-se: a receptividade da maior parte dos profissionais para refletirem sobre novas ideias; a motivação da maior parte dos profissionais para a mudança; a motivação e vontade por parte dos profissionais e das jovens para participarem no Projeto; a capacidade de refletir sobre si próprios por parte dos profissionais e das jovens; o interesse demonstrado em trabalhar problemas identificados; e a relação de proximidade e cortesia construída entre os diferentes atores sociais. Foram, no entanto, identificados um constrangimento que se mostrou bastante significativo: a dificuldade na articulação dos horários entre os profissionais e as jovens. Por um lado, a rotatividade dos horários dos profissionais exigia um esforço adicional entre os mesmos, de forma a estarem todos envolvidos e com iguais oportunidades de participação.

## 5. DESENHO DO PROJETO

Após uma análise e avaliação do contexto, fica-se em condições de elaborar e desenhar, de forma conjunta com todos os atores presentes, um projeto que se pretende transformador. De realçar que todos os sujeitos tiveram oportunidade de participar na construção do conhecimento da realidade, contribuindo, de forma mais direta ou indireta, em todos os processos de tomada de decisões, bem como para o desenho do projeto.

### 5.1. FINALIDADE, OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS

A finalidade de um projeto é entendida como a razão por detrás do mesmo, devendo aparecer expressa como uma utopia (Guerra, 2002). Assim, após compreender os problemas, necessidades, recursos e potencialidades presentes na CAR, definiu-se como finalidade “Transformar as práticas institucionais e alterar o quotidiano das jovens a residir numa casa de acolhimento”, pretendendo-se investir em ações que valorizem as jovens em acolhimento, de modo a promover a sua participação e empoderamento e, ainda, a sua valorização pessoal.

Definida a finalidade, torna-se importante definir quais os objetivos do projeto. Porém, antes de mais, será explicado o que se entende por objetivos, e qual a diferença entre objetivos gerais (OG) e objetivos específicos (OE). Segundo Cembranos e colaboradores (2001), devemos entender os objetivos gerais como os grandes orientadores da ação, enquanto os OE consistem nos resultados que se pretenderem atingir, operacionalizando os OG (Cembranos, *et al*, 2001). Por último, importa esclarecer que cada objetivo geral deverá integrar objetivos específicos que tentarão a dar resposta ao mesmo (Cembranos *et al*, 2001).

De seguida, seguem os objetivos do projeto “(Re)significar”.

OG 1: Valorizar as competências pessoais e académicas, promovendo a autonomia. Dentro deste OG foram definidos os seguintes OE: identificar quais as suas capacidades e dificuldades (OE 1.1); reconhecer as suas áreas de interesse (OE 1.2); conhecer e colocar em prática estratégias de estudo adequadas (OE 1.3); gerir o seu tempo de acordo com as rotinas implementadas (OE 1.4).

OG 2: Promover uma maior articulação entre os profissionais e as equipas. Para responder a este OG foram definidos os seguintes OE: reconhecer a importância e papéis das diferentes equipas (OE 2.1); encontrar tempos comuns para a partilha de ideias e reflexão sobre as práticas (OE 2.2); articular entre si no sentido dar respostas mais ajustadas e eficazes que respondam às necessidades das jovens (OE 2.3); desenvolver práticas promotoras do desenvolvimento socio-emocional das jovens (OE 2.4).

Para alcançar os objetivos definidos foram usadas várias estratégias. De acordo com Cembranos e colaboradores (2001), as estratégias deverão ser escolhidas de acordo com os objetivos e recursos disponíveis, levando ainda em consideração as características de todos os atores presentes no contexto. Assim, as estratégias adotadas ao longo do presente projeto foram: reuniões, discussão e debate, *brainstorming*, atividades de *roleplay* e conversas intencionais.

Estas estratégias foram concretizadas em duas ações, uma dirigida aos profissionais da CAR e outra que consistiu num acompanhamento psicossocial com uma das jovens em acolhimento.

## 5.2. AVALIAÇÃO DE ENTRADA E INDICADORES DE AVALIAÇÃO

Após a análise do contexto e posterior desenho do projeto, torna-se importante proceder à avaliação de entrada, onde se pretende refletir e avaliar a coerência e a exequibilidade do projeto (Cembranos et al., 2001). Num primeiro momento, através de conversas intencionais com os diferentes participantes, foi possível analisar se o projeto seria exequível, e se os objetivos definidos dariam resposta aos problemas previamente identificados. No que diz respeito à exequibilidade do projeto, todos os intervenientes afirmaram que o mesmo faria sentido. A grande parte dos profissionais referiram que, apesar das rotinas apertadas e exigentes que viviam diariamente, estavam abertos e mostraram-se disponíveis para levar o projeto avante.

Os objetivos gerais e específicos supramencionados conduziram ao desenho de duas ações: uma primeira direcionada para os profissionais da instituição; e uma outra mais individualizada dirigida a uma das jovens acolhidas. De realçar que, no que toca a esta última ação, inicialmente foi perspectivado o desenvolvimento de uma ação que englobasse todo o grupo de jovens, onde

seriam trabalhados a autoestima, confiança e autovalorização das jovens, uma vez que foi esta a necessidade que foi surgindo, priorizada no discurso dos profissionais e das jovens. Contudo, tal verificou-se inexecutável pela dificuldade em encontrar espaços para uma intervenção grupal e mais dirigida a estas dimensões. Em conversas com as jovens, percebeu-se que as mesmas se sentiam muito carregadas pelo “pesado” horário marcado por várias atividades dinamizadas pela CAR ao longo da semana. Também os profissionais da EE e ET concordavam que as jovens tinham um horário apertado e rígido, e, portanto, todos deveriam ter o cuidado para não desenvolver ações que sobrecarregassem ainda mais as jovens. Embora tivesse surgido este constrangimento, na relação com cada jovem, no decurso da minha atividade profissional, os aspetos elencados estiveram sempre presentes, e foram sendo focos de análise com cada jovem e profissional, sempre que possível. Neste processo, e de forma natural, foi surgindo a oportunidade de realizar um acompanhamento individualizado a uma das jovens: a Lua.

Pareceram existir uma conjugação de fatores que culminaram na decisão de realizar um acompanhamento com a Lua. Por um lado, a Lua demonstrava confiança e proximidade para comigo, revelando-se sempre bastante disponível. Por outro, a Lua, com 16 anos de idade, encontrava-se numa fase de transição importante: passagem para o ensino secundário, o que implicava que a jovem começasse a ter aulas fora da instituição, aceitando todas as novas responsabilidades e desafios que advêm desta nova fase. Segundo a opinião dos profissionais das EE e ET, esta seria uma fase bastante desafiante para a jovem, sendo que todos partilhavam da ideia de que, em momentos anteriores, quando foi dada oportunidade à Lua de ser mais autónoma e ter mais liberdade para explorar o mundo e a si mesma fora da instituição, a jovem parecia ser incapaz de o fazer, não estabelecendo relações com pessoas de diferentes contextos, nem encontrando formas positivas de ocupar o seu tempo com atividades que lhe despertassem interesse. Para além disso, a Lua acabava por regredir no que diz respeito aos seus comportamentos: não cumpria com as regras estipuladas; gerava conflitos com os profissionais e com as outras jovens; adotava comportamentos de autossabotagem, incorria em fugas de pequena duração, entre outros. Assim sendo, os profissionais referiam que não existia outra opção a não ser voltar a colocar a Lua numa fase inicial, acabando, a certa altura, por criar a ideia de um ciclo vicioso que todos se sentiam incapazes de contrariar.

A partir da avaliação de entrada foram sugeridas e efetuadas pequenas alterações, em ambas as ações, de forma a tornar o projeto mais viável. No que toca à primeira ação, inicialmente foi

sugerido que se realizassem dois encontros semanais: um primeiro encontro apenas com os elementos da EE, onde os profissionais pudessem esclarecer e discutir as suas práticas; e um outro momento nessa mesma semana, onde estariam presentes os profissionais da EE e ET. No entanto, e tendo em conta os tempos tão apertados e o já elevado número de obrigações profissionais de cada equipa, os profissionais propuseram a realização de apenas um encontro semanal, onde estariam presentes os profissionais de ambas as equipas. No que toca à outra ação, a intervenção psicossocial com a Lua, chegou-se à conclusão que seria mais benéfico realizar um acompanhamento mais individualizada, sem nunca esquecer os pontos priorizados pelos profissionais e pela jovem: a necessidade de criar condições para que Lua tivesse oportunidade de demonstrar e colocar em prática todas as suas competências, potencialidades e saberes, e, conseqüentemente, promover a sua autoestima, afirmação e valorização. Assim sendo, foi proposto à Lua, em janeiro de 2022, este acompanhamento realizado por mim, sendo que a mesma concordou e reforçou que seria importante para ela ter alguém que a ajudasse a gerir este caminho. Nesta medida, foi projetado percorrer com a Lua um longo caminho, no sentido de possibilitar que a mesma (re)descobrisse aquilo que podia ser.

Por, nesta altura, se decidir fazer o acompanhamento psicossocial da Lua, foi necessário voltar a analisar o que se conhecia da jovem. Consta no processo individual da Lua que, a nível familiar, o agregado familiar da jovem é constituído pelo progenitor e por dois irmãos mais velhos (atualmente maiores de idade). O contexto familiar era marcado por episódios de violência exercida pelo pai sobre a mãe, bem como sobre a jovem e os irmãos, o que levou a um corte da relação entre os irmãos e o pai da Lua. Para além disso, existiam ainda episódios recorrentes de consumo excessivo de álcool por parte do progenitor. A mãe da Lua faleceu quando a jovem tinha 13 anos, o que acabou por a afetar bastante, uma vez que a jovem referia que a mãe era a sua figura mais próxima e quem a jovem procurava para ter conforto.

Em 2017 é aplicada medida de Promoção e Proteção junto dos pais, por negligência e exposição a violência doméstica. Apesar da medida, continuaram a persistir grandes fragilidades no contexto familiar, o que culminou na institucionalização da Lua, em 2019. Por essa altura, a Lua vivia com os pais e com o irmão mais novo.

Para além da questão familiar, a jovem apresentava também um percurso escolar marcadamente negativo, caracterizado pelo insucesso e absentismo escolar, existindo mesmo abandono escolar,

a certa altura (durante o 5º ano de escolaridade). Através de conversas intencionais com a jovem, foi possível perceber que a mesma tem uma imagem bastante negativa da escola, chegando mesmo a partilhar memórias que refere marcaram-na muito, como, por exemplo, o facto de algumas auxiliares de ação educativa da escola básica que frequentou lhe dirigirem comentários insultuosos só pelo simples facto de os irmãos da jovem terem frequentado a mesma escola (por exemplo, referirem, de modo a denegrir as imagens da Lua e dos irmãos, que eram todos “farinha do mesmo saco”). A Lua apresentava também dificuldades visíveis a nível da autogestão emocional, adotando comportamentos de confronto e oposição a figuras de autoridade, bem como fazia uso, de forma recorrente, ao insulto, à ameaça e à intimidação.

Perante o conhecimento das necessidades da Lua e dos desafios que iria encontrar no final do atual ano letivo e as alterações ao desenho de projeto realizadas durante a avaliação de entrada, as ações mostraram-se agora mais coerentes e mais ajustadas aos horários e disponibilidades de todos os atores envolvidos. No que toca aos OG e OE, percebeu-se que o OG1 continuava a fazer sentido, no trabalho a ser realizado individualmente com a Lua. Para além disso, foram pensados novos objetivos tendo em conta o acompanhamento psicossocial que se iria realizar com a jovem. Assim, definiu-se como OG 3: reforçar e alargar a rede social e afetiva da Lua. Como OE, foram definidos os seguintes: OE 3.1: estabelecer novos contactos e possíveis vínculos afetivos; OE 3.2: Ser mais autónoma; OE 3.3: Acreditar nas suas capacidades e competências e não desistir perante os primeiros obstáculos.

Atendendo à importância da avaliação dos projetos de EIS foi ainda necessário delinear indicadores de avaliação.

Relativamente à ação “(Re)pensar” foram organizados dois tipos de indicadores: quantitativos e qualitativos. No que se refere aos primeiros, pensou-se num único indicador: o número de profissionais envolvidos. Relativamente aos indicadores qualitativos definiu-se as alterações na comunicação entre os diferentes profissionais; as modificações relativas à forma de olhar para as jovens e as suas potencialidades; e a uniformização das práticas. Para avaliar o sucesso destes indicadores foram utilizadas as conversas intencionais, grupos de discussão e a observação participativa

No que concerne à ação “(Re)descobrir” foram, também, definidos indicadores quantitativos e qualitativos. Como indicador quantitativo foi definido o número de novas atividades do seu interesse descobertas, bem como a assiduidade às aulas. Já no que toca aos indicadores qualitativos, foram delineados a capacidade de tomar decisões relativas ao futuro; a forma de expressar o seu desagrado; o modo como se adapta aos diferentes contextos e como desenvolve relações nos mesmos; maior consciência das suas atitudes; e valorização pessoal e do outro; e a postura adotada ao longo de todo o processo (compromisso para com o mesmo). Como instrumentos de avaliação foram definidos a observação participante e as conversas intencionais, que iriam ser registadas e, posteriormente, analisadas.

## 6. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO

Neste capítulo, apresenta-se o desenvolvimento do Projeto, assim como a avaliação de processo referente ao caminho co construído. Serão apresentadas as ações desenvolvidas, realçando-se os aspetos mais significativos e representativos.

### 6.1. AÇÃO “(RE)PENSAR”

A ação “(Re)Pensar”, nome sugerido por um dos profissionais da EE revelando a necessidade de debater e pensar novamente sobre algumas das práticas da CAR, foi organizada para responder ao OG 2 (promover uma maior articulação entre os profissionais e as equipas) e desenvolveu-se em 6 encontros (1 por mês), entre fevereiro e julho de 2022. Nestes encontros visou-se refletir sobre as práticas profissionais e o modo de as ajustar à realidade institucional e necessidades das jovens, em função das características de cada profissional, mas sem que isto se traduzisse em ações contraditórias sobre a mesma situação, podendo, até, haver necessidade de uniformizar procedimentos, bem como refletir e repensar algumas das regras da CAR.

Surgiu, por parte de vários profissionais da EE, a necessidade de existirem momentos onde os mesmos pudessem, efetivamente, sentar-se e conversar sobre as práticas, desafios, medos, inseguranças que surgiam no dia-a-dia. Através de conversas intencionais com a DT percebeu-se que, numa fase anterior, eram promovidas e incentivadas dentro da instituição estes encontros entre os profissionais, existindo reuniões quinzenais entre os membros da EE e ET, bem como uma sessão de supervisão mensal. Contudo, esta dinâmica sofreu alterações unicamente devido à pandemia do Covid-19. Porém, o discurso dos elementos da EE que já se encontravam a exercer funções no período antecedente à pandemia parecia não coincidir com o da DT, afirmando que apesar da supervisão se manter de forma mensal, os encontros entre as EE e ET, que deveriam ser quinzenais não aconteciam com a frequência prevista desejada. Quando questionados sobre a razão disto acontecer, os profissionais mencionaram que as condições nem sempre o permitiam, existindo assuntos que, na altura, eram prioritários. Outra das razões apresentadas foi o facto de, durante alguns destes momentos, nenhum elemento da ET poder estar presente, o que acabava, segundo a EE, por tirar o grande propósito daquele momento.

Após apurado que todos os elementos da EE achariam pertinente explorar a possibilidade de novas oportunidades onde os profissionais da EE e ET se pudessem juntar, decidi propor à DT uma data e um horário para um primeiro encontro, onde todos os intervenientes poderiam refletir se esta ação ainda lhes faria sentido e, caso a resposta fosse positiva, começar a delinear uma possível calendarização. A DT concordou com a sugestão e pediu-me que reforçasse junto dos profissionais a importância da participação do maior número de elementos possível.

O primeiro encontro realizou-se no mês de fevereiro e contou com a presença de seis pessoas: eu próprio, um elemento da ET (a psicóloga), e quatro elementos da EE. Apesar do número ter ficado aquém do idealizado, este encontro acabou, segundo os participantes, por ser bastante proveitoso. Os participantes na reunião afirmaram que o desenvolvimento desta ação fazia todo o sentido, e partiu-se para a discussão de um possível plano para os futuros encontros. Todos concordaram que seria uma tarefa difícil conseguir reunir um número elevado de profissionais, tanto devido ao facto de existirem sempre outras coisas a acontecer na casa, bem como ao facto de nem todos os elementos estarem disponíveis para participar em reuniões que fossem marcadas fora do seu horário de trabalho. Neste seguimento, reforcei a ideia de que a participação não era obrigatória e que ficava ao critério de cada profissional se participava ou não. Ficou ainda estipulado que estes encontros ocorreriam mensalmente, em vez de quinzenalmente, uma vez que já era realizada uma sessão de supervisão onde a equipa se juntava e todos concordaram que um encontro por mês seria o mais sensato e mais exequível.

O segundo encontro ocorreu na primeira semana de março e contou com a presença, para além de mim, da DT, da psicóloga, de uma das técnicas superiores de educação social, de 4 elementos da EE. Este encontro, no seguimento da lógica do primeiro, serviu para esclarecer o motivo destes encontros, bem como permitir uma troca de impressões entre as diferentes equipas. Primeiramente, foi pedido que a EE transmitisse à ET alguns dos seus sentimentos relativos à comunicação entre as equipas. Assim, os elementos presentes da EE começaram por referir que, por vezes, se sentiam muito afastados da ET, devido à falta de momentos onde os mesmos pudessem ter um espaço dedicado para falarem sobre determinado assunto ou esclarecerem dúvidas. Para além disso, um dos elementos da EE trouxe ainda para a conversa o facto de sentir que, por vezes, existia uma verticalidade muito marcada entre as equipas, sentindo que a ET acaba por assumir uma superioridade hierárquica em relação à EE, no que se refere às relações do quotidiano com as jovens. De forma a exemplificar tal afirmação, usou o facto de determinadas

jovens terem como hábito contornar algumas indicações da EE ao abordarem diretamente a ET, o que levava, na grande maioria, a que a ET desse uma indicação contrária à da EE. Os outros elementos da EE presentes neste encontro, inicialmente de forma algo contida, foram apoiando este discurso, verbalizando que também se identificavam com o mesmo. A certo momento, um dos elementos da EE, de forma a mostrar o seu desagrado em certas situações, chegou mesmo a verbalizar que, por vezes, sentia que a ET era o “cérebro” por detrás de tudo e que cabia unicamente à EE aplicar aquilo que lhes era indicado. Assim sendo, ficou claro que os elementos da EE presentes, apoiados em discursos de outros profissionais da mesma equipa que referiram anteriormente sentir o mesmo, sentiam que a sua capacidade crítica e reflexiva não estava a ser valorizada, e que desejavam ter um papel mais participativo na tomada de decisões. Para além disso, os elementos da EE trouxeram para a conversa outro ponto que fez bastante sentido: o facto de ser a EE quem está de forma direta com as jovens faz com que sejam estes os profissionais que, muitas das vezes, transportam consigo as opiniões, desejos e sugestões das mesmas. Perante este discurso, os elementos da ET presentes referiram que, efetivamente, não tinham a perceção de que alguns elementos da EE sentiam a atuação da ET desta forma. Neste seguimento, a DT argumentou que a ET sempre se mostrou disponível quando era abordada por algum elemento da EE e que sente que, a nível pessoal, sempre valorizou o trabalho de todos os profissionais desta equipa, portanto sentia-se algo surpresa por saber que alguns elementos da EE se sentiam assim. Os restantes elementos da ET reforçaram esta ideia, afirmando não ter muito mais para acrescentar, e comprometendo-se a estarem mais próximos da EE, bem como a incluir todos os profissionais na tomada das próximas decisões.

O terceiro encontro realizou-se na primeira semana do mês de abril e estiveram presentes, para além de mim, a DT, a psicóloga, duas técnicas superiores de educação social, seis elementos da EE. Tal como mencionado anteriormente, existia por parte de todos os profissionais a vontade de alterar o SPF, uma vez que se considerava que o atual contava com algumas limitações. Assim, foi proposto que, num primeiro momento, se pensasse em conjunto nas alterações a fazer ao modelo do SPF, utilizando a estratégia de *brainstorming*. Posteriormente, e tal como explicado pela DT, a supervisão, que ocorreria duas semanas após este encontro, seria dedicada ao início da construção de um novo SPF. Foi reconhecido por todos que este seria um processo longo e que a construção de um novo SPF poderia demorar até alguns meses a finalizar. Até essa altura, as jovens continuavam a reger-se pelo atual SPF.

Primeiramente, e tal como exposto por alguns dos elementos da EE, uma das grandes fragilidades, e a mais consensual entre todos, do atual sistema era o facto de não trabalhar questões relacionadas com a organização quotidiana e a gestão doméstica, visando preparar as jovens para a sua autonomia. Um dos membros da EE acrescentou ainda que seria favorável existirem indicadores de avaliação mais específicos, pelos quais as jovens fossem avaliadas, uma vez que a inexistência de uma avaliação mais objetiva levava a que a avaliação ficasse presa à subjetividade e sensibilidade de cada profissional. Este foi um ponto de concordância entre todos os profissionais, sendo que, neste seguimento, um outro elemento da EE exemplificou esta afirmação, reforçando que é um facto de que na casa existem profissionais mais exigentes em alguns aspetos, e que as próprias jovens reconheciam isso. Acrescentei que a existência de indicadores de avaliação previamente definidos, e que fossem do conhecimento das jovens, tornaria todo o processo mais transparente, confortável e seguro.

Contudo, os indicadores de avaliação deveriam funcionar como orientação e não como algo inflexível, porque já estipulado, e imutável, que deveria ser seguido à risca sem questionamento, uma vez que o facto de existirem profissionais diferentes com posturas distintas, que era considerado um ponto forte da equipa, poderia exigir uma reflexão sobre cada situação em função dos critérios de avaliação que determinasse leituras diferentes e adequadas a cada jovem. Todos os profissionais acabaram por concordar, e ficou definido que seria importante, numa fase avançada do SPF, existirem tópicos que auxiliariam e orientariam os profissionais a avaliar as jovens a nível da organização do seu quotidiano, bem como na sua gestão doméstica. Ainda sobre o SPF, a psicóloga explicou que, num momento inicial, quando uma jovem entra na casa, o objetivo passa pela sua estabilização e integração na casa e nas suas rotinas, assim, segundo a mesma profissional, apenas lhe fazia sentido trabalhar e fazer uma avaliação mais orientada por parâmetros, como a organização do quotidiano e a gestão doméstica, quando a jovem se encontrasse numa fase avançada, nomeadamente numa 4ª fase. Todos os restantes profissionais, tendo em conta a sua experiência, concordaram com esta ideia, sendo realçado o facto de que, num primeiro momento, é feito um trabalho muito mais relacionado com o desenvolvimento de competências emocionais e sociais, no sentido de fazer com que a jovem se sinta disposta e disponível a querer evoluir e adquirir novas competências noutras esferas da vida.

O quarto encontro desenrolou-se na primeira semana do mês de maio, e contou, para além de mim, com a presença de três elementos da EE, duas técnicas superiores de educação social, a

psicóloga, a DT. Primeiramente, foi discutido um ponto que se revelou bastante pertinente trazido pela DT: a partir do (Decreto-Lei nº 26/2018, comunicado num conselho de ministros realizado a 25 de outubro de 2019, foi decidido que as casas de acolhimento passariam a estar divididas em unidades residenciais ou unidades residenciais especializadas, de modo a facilitar e adequar o tipo de intervenção às crianças e jovens acolhidos. Foi explicado que, quando a CAR se preparava para seguir com esta indicação, deu-se o início da pandemia provocada pelo Covid-19, e os primeiros confinamentos, portanto tudo aquilo que estaria a ser planeado na altura acabou por ter de ser adiado, devido aos planos de contenção que foi necessário implementar. Assim sendo, e visto ter surgido este tema, foi pensado que este seria um momento ideal para colocar em prática as orientações do governo e organizar a casa em duas unidades residenciais. Tendo em conta que uma grande parte da intervenção realizada na CAR guiava-se pelo SPF, foi rapidamente decidido que também as unidades residenciais se organizariam conforme o SPF, ou seja, as jovens que se encontrassem entre a 1ª e 3ª fase fariam parte de uma das unidades, e no momento que transitassem para a 4ª fase, as jovens passariam para a outra unidade, onde aí seria realizado um outro tipo de intervenção, mais ajustado às necessidades que estas jovens, agora numa fase de pré-autonomia, demonstrassem, sendo que todos os profissionais deveriam estar preparados para intervir nesta unidade.

Este encontro ocorreu cerca de duas semanas após uma sessão de supervisão, onde, entre outros assuntos, foram dadas algumas pistas de tópicos orientadores para a avaliação relativa à organização do quotidiano das jovens, bem como a sua gestão doméstica. Assim sendo, este foi o momento, onde efetivamente se definiu concretamente os indicadores. No que concerne à organização do quotidiano, decidiu-se que os indicadores de avaliação seriam: despertar autonomamente; cumprir os horários dos seus compromissos, guardar corretamente os seus documentos; deslocar-se autonomamente (conhecer os principais transportes públicos locais). Já no que toca à organização do quotidiano, definiu-se: cumprir com as tarefas atribuídas; manter o quarto limpo e organizado; guardar roupa suja no local adequado; trocar os lençóis com frequência, acondicionar corretamente a roupa no armário; preparar o pequeno almoço; saber adequar as quantidades recomendadas para a sua refeição; cumprir a limpeza e higienização da loiça das refeições, estender as peças de vestuário sem as sobrepor; resguardar o estendal quando o tempo não estiver favorável; passar a ferro a sua roupa (cuidado na forma de manusear o ferro; guardar de forma correta e segura após a sua utilização); preparar o lanche e merenda;

preparar uma refeição para o grupo (saber a quantidade dos ingredientes e alimentos, bem como que temperos usar; perceber o tempo que os alimentos devem cozinhar de forma a evitar que fiquem demasiado crus ou moles).

No final deste encontro, e tendo em conta as decisões tomadas, sugeri que se fizesse uma assembleia extraordinária com as jovens, onde os profissionais pudessem transmitir todas estas ideias, surgidas até o momento, para partilhar, debater e perceber o feedback e as sugestões das jovens. Num primeiro momento, esta sugestão pareceu não ser bem aceite pela maior parte dos profissionais, uma vez que todos aqueles que se expressaram afirmaram acreditar ser melhor apenas falar com as jovens após a conclusão da construção do SPF. Respeitei a opinião, argumentando, contudo, que achava que acabava por ser um direito das jovens estarem cientes de todo este processo e serem parte integrante do mesmo, pois estariam a ser discutidos os seus próprios interesses. Apesar da insistência, a opinião dos profissionais pareceu não se alterar, afirmando que eles estariam, à partida, a salvaguardar os interesses de todas as jovens. Apesar de continuar a acreditar que fazia sentido comunicar todas estas informações às jovens, o restante grupo parecia não concordar e preferiu aguardar até uma fase posterior, onde tudo já estivesse um pouco mais definido.

O quinto encontro realizou-se na primeira semana do mês de julho e contou, para além de mim, com a presença de seis elementos da EE, as três técnicas superiores de educação social, a DT. Este encontro teve como finalidade continuar com a construção do SPF. Durante este encontro, surgiram dois outros indicadores de avaliação das jovens que se encontravam na 4ª fase: promover a harmonia na casa; e cumprir com as obrigações escolares e/ou profissionais. No que toca ao primeiro ponto, a jovem deverá: respeitar o outro, mostrar empatia, colaborar, partilhar, etc...); respeitar aqueles que integram a sua esfera mais privada, bem como aqueles com quem estabelece uma relação mais formal; procurar, desenvolver/aprofundar os seus interesses; demonstrar preocupação ambiental. Já no que diz respeito ao segundo ponto, os indicadores de avaliação são os seguintes: a jovem deverá ser assídua e pontual nas aulas/atividades escolares; comunicar a um adulto todas as informações relevantes relacionadas com a escola; adotar uma postura adequada no contexto escolar e/ou laboral.

O sexto e último encontro realizou-se na segunda semana de julho, e este sim contou com a presença das jovens e funcionou como uma assembleia extraordinária, onde foram transmitidas

todas as informações às jovens sobre o novo SPF, com especial atenção para os novos indicadores de avaliação existentes para as jovens que se encontram na 4ª fase. Para além disso, foi ainda comunicado às jovens a decisão de dividir a CAR em duas unidades residenciais distintas e autónomas. Após a explanação de todas as informações, foi dado tempo para que as jovens pudessem colocar todas as questões e dúvidas que foram surgindo, tendo os profissionais o cuidado de esclarecer qualquer questão. Importa referir que, na minha ótica, este encontro com as jovens deveria ter sido realizado num momento anterior, de forma a promover uma postura mais ativa e participada por parte das jovens, contudo, e respeitando as opiniões dos restantes profissionais, tal não se concretizou. Considero que este acabou por ser uma fragilidade de todo este processo.

## 6.2. AÇÃO “(RE)DESCOBRIR”

Como apresentado anteriormente, foi realizada uma segunda ação que se focou num acompanhamento mais individualizado de uma das jovens: a Lua.

De salientar que esta era uma das jovens que há mais tempo se encontrava na casa – cerca de 3 anos. O discurso dos profissionais relativamente à jovem eram um pouco fatalistas, referindo que já não havia mais nada a fazer com a jovem, parecendo que a jovem “se mantinha sempre no mesmo lugar”, enquanto as colegas, muitas das quais se encontravam há muito menos tempo na instituição, progrediam a um nível muito mais rápido.

Uma característica da Lua, apontada por todos os profissionais, era o facto de a jovem apresentar muitas resistências na relação com o outro. Era recorrente os profissionais atribuírem esta dificuldade à sua história e contexto de vida e a todas as experiências que vivenciou até ser acolhida na instituição. Um termo interessante usado pela psicóloga para descrever a Lua é o de “ouriço-cacheiro”, ou seja, a jovem exteriormente pode apresentar uma postura dura e algo agressiva, mas interiormente é extremamente frágil. Esta descrição fazia todo o sentido para mim. A atitude rebelde de “*bad girl*”, pela qual a jovem se caracterizava, parecia contrastar com a imagem de menina carinhosa que pedia aos profissionais, de uma forma muito inocente e pura, para assistirem consigo à sua série de desenhos animados preferida.

A dinâmica da própria relação entre mim e a jovem parecia, inicialmente, demonstrar a dificuldade e receio da mesma em estabelecer relações com novas pessoas. Quando fui apresentado à Lua como elemento da EE, a jovem parecia quase negar a minha existência questionando quem era e como me chamava todos os dias que me dirigia a para a cumprimentar. Apesar desta atitude fechada da Lua, continuava, todos os dias, a repetir o mesmo processo, cumprimentando-a e relembrando-a do seu nome. Após partilhar esta curiosidade com os profissionais da EE, os mesmos referiam que a jovem sabia perfeitamente quem eu era, e apenas tinha esta atitude de modo a colocar-se no jogo relacional com profissionais, de forma a constatar como os mesmos respondiam.

O caminho para ganhar a confiança da Lua foi longo. Fui respeitando o espaço da jovem, e mostrando-me sempre disponível para ela. Com o passar do tempo, a Lua foi-se aproximando cada vez mais, procurando, essencialmente, a minha companhia. Ao longo destes momentos, a Lua mostrava-se bastante carinhosa, partilhando algumas das experiências da sua vida. Para além disso, existiram vários momentos estratégicos para a aproximação à jovem: várias conversas em contexto informal durante os espaços livres; uma ida ao hospital em que fiquei encarregue de levar a jovem (em julho de 2021); e momentos onde a jovem pedia a minha companhia para ver televisão ou para mostrar letras de rap que teria escrito. Todos estes momentos foram basilares para melhor conhecer a Lua. Um tema que surgia com bastante frequência no seu discurso prendia-se com a relação que a jovem tinha com o pai e com o irmão mais velho, os únicos elementos fora da instituição com quem a jovem mantinha relação. A jovem mostrava algum sofrimento pelo facto de se sentir tão distanciada dos mesmos, afirmando que tal se intensificou após a morte da sua mãe, que aconteceu 6 meses após a Lua ter sido institucionalizada na CAR. Segundo a jovem, a mãe era o elemento que mantinha a família unida e a única pessoa que a visitava regularmente na instituição. A Lua referia ainda que a relação do seu pai e dos seus irmãos era conflituosa. Para além do corte na relação entre o pai e os irmãos, também os seus irmãos não mantinham qualquer relação entre si. Um dia, em que conversávamos sobre a sua família, a jovem referiu que o seu irmão mais velho também esteve institucionalizado, chegando, a certo momento, a ser institucionalizado em Centro Educativo, decorrente de um processo tutelar educativo. O irmão mais novo da jovem, agora com 24 anos de idade, era o único que nunca tinha sido institucionalizado. Segundo a Lua, tal se deveu ao facto de o mesmo ter cumprido sempre com as suas obrigações escolares, e, por isso, não foi sinalizado

para a CPCJ, que teria sido o que aconteceu consigo e com o seu irmão mais velho. O irmão mais novo, após a morte da mãe, afastou-se gradualmente da família, e pelo que a jovem referiu o mesmo tem, atualmente, um emprego fixo e encontra-se a viver com a sua namorada e com a filha de ambos. A Lua mostrava vontade de estabelecer contacto com o irmão mais novo, contudo revelou que nunca investiu nesse sentido, uma vez que sente que o seu pai e irmão mais velho se oporiam a tal, visto existir um conflito entre ambos.

De salientar que esta ação foi desenvolvida de forma progressiva, entre novembro de 2021 e outubro de 2022) sendo que tive sempre o cuidado de promover a participação ativa da Lua na tomada de decisões relativas à sua vida. Para além disso, algo que se revelou de extrema importância ao longo de todo o projeto foi o respeito pelo tempo e ritmo da jovem, encarando todos os obstáculos e retrocessos como algo natural que faz parte de todo este processo. Foi ainda notório a pertinência do envolvimento de sujeitos que acabaram por se revelar como figuras centrais ao longo de todo o projeto (psicóloga, técnica gestora das jovens e os elementos da EE).

Numa tentativa de compreender mais aprofundadamente a Lua, e com o intuito de estabelecer uma relação o mais ajustada possível, foram realizadas diversas conversas intencionais com a psicóloga acerca desta jovem e dos comportamentos observados e uma pesquisa teórica acerca de alguns conteúdos considerados necessários para a significação e compreensão do que ia percebendo das atitudes e comportamentos da Lua. Um dos pontos fui trazendo nestas conversas, tendo em consideração a minha observação e conhecimento da realidade, referia-se ao facto de, de certo modo, o modelo de intervenção da CAR acabar por restringir uma ação profissional mais centrada na individualidade e particularidade de cada jovem, uma vez que, devido ao elevado número de jovens, ficava muito complicado atender às especificidades e necessidades de cada uma das jovens. A psicóloga admitia que, efetivamente, este ponto era uma condicionante e que, apesar de o também elevado número de profissionais, o facto de existirem rotinas e regras tão específicas e rígidas realçava ainda mais uma falta de individualização que, em alguns casos, se mostrava tão visível. Sobre este assunto, Hecht e Silva (2009) referem que as CAR, ao adotarem modelos demasiado padronizados, podem estar a incentivar nas crianças e jovens uma atitude de conformidade. Num estudo sobre as perceções das crianças acolhidas, Oriente e Souza (2005) apontam que as mesmas verbalizam dificuldade em serem ouvidas, pois a sua opinião e escolhas são desvalorizadas em detrimento das escolhas das figuras de autoridade. Os mesmos autores (2005, p.36) acrescentam que estes movimentos impedem o

jovem de participar ativamente nos processos de tomada de decisão relativos à sua vida, submetendo o jovem ao quotidiano rígido da instituição, bem como submetendo-o “unicamente ao poder do adulto”. Tudo isto poderá conduzir a que o jovem se constitua como, nas palavras dos autores, um “sujeito assujeitado” (Oriente & Souza, 2005, p.36). Contudo, Oriente e Souza (2005) mencionam que os jovens nem sempre aceitam passivamente estes movimentos por parte das instituições que tentam invisibilizar as suas especificidades e necessidades, e a forma que encontram de reagir é através da transgressão de regras, nomeadamente, envolvimento em conflitos verbais, bem como, em alguns casos, fugas. Esta foi uma hipótese de interpretação dos comportamentos e atitudes da Lua que fez sentido a todos os profissionais com quem discuti esta questão. A psicóloga da jovem acrescentou, inclusive, que esta atitude de transgressão de regras por parte da Lua acaba por se demonstrar mesmo uma questão de “sobrevivência” da própria jovem, numa tentativa de afirmação pessoal perante um contexto que, por vezes, se demonstra tão castrador. Nesta lógica, surge reforçada a necessidade de realizar um trabalho de empoderamento da jovem, no sentido de desenvolvimento de competências comunicacionais e interpessoais, de uma maior confiança em si e nas suas capacidades, promovendo a esperança no futuro, para que a mesma fosse capaz de ter uma posição ativa na tomada de decisões relativa à sua vida, mas controlando a sua impulsividade.

Aquando do início do projeto, e tal como mencionado anteriormente, a Lua encontrava-se em fase de transição para o ensino secundário. Sendo esta a primeira vez que a jovem estaria a ter aulas fora da instituição, ficou definido pela ET que seriam os profissionais a levar e a ir buscar a jovem à escola nas primeiras semanas. A Lua, porém, não cumpria com a presença nas aulas, bem como não se encontrava na escola quando os profissionais a iam buscar nos horários previstos, existindo situações em que a jovem esteve tecnicamente em fuga durante curtos períodos (por norma, cerca de 2 ou 3 dias, onde a jovem acabava por ficar na casa do pai). Sendo assim, a técnica gestora da jovem acabou por acordar com a escola que a jovem assistiria às aulas à distância, através de uma plataforma online. A Lua entrara no presente ano letivo (2021-2022) num curso profissional de turismo, após ter terminada o curso EFA – B3 na CAR. De realçar que a jovem não teve qualquer decisão na escolha do curso de turismo. Tal escolha apenas aconteceu pelo simples facto de existirem outras jovens da instituição que já estiveram inscritas no curso e por já existir uma ligação entre a instituição e o respetivo agrupamento de escolas.

A Lua, relativamente ao curso, referia que não era uma área que lhe despertava grande interesse, contudo, quando questionada sobre o que gostaria, a jovem sentia dificuldades em encontrar algo que considerasse que iria gostar de fazer, futuramente. Tendo em conta esta situação, a jovem encontrava-se bastante desmotivada em relação à sua vida escolar, queixando-se que estava “farta da escola”, e resistia a assistir a determinadas aulas. Por cima de tudo isto, e após observar a dinâmica da jovem nas aulas, percebi que os professores acabavam por colocar um pouco a Lua de parte, pelo facto de a mesma não se encontrar presencialmente, ao contrário de todos os restantes alunos. Verificou-se que, por várias vezes, a jovem tinha dificuldades em ouvir e acompanhar a aula, e quando chamava os professores para tirar alguma dúvida, os mesmo não reparavam que a jovem os estava a chamar. Tendo em consideração esta dificuldade em acompanhar as aulas à distância de forma síncrona, alguns dos professores optaram por utilizar uma outra estratégia: enviar por e-mail fichas de trabalho à Lua sobre a matéria abordada em aula, que a jovem teria de realizar durante a sessão. Esta escolha dos professores frustrava a jovem, sendo que a mesma verbalizava que se sentia cada vez mais afastada da turma. Referia ainda que toda esta situação a fazia sentir extremamente desmotivada a cada dia, expondo diariamente o seu desejo em desistir da escola.

Para combater as lacunas criadas por todas estas condicionantes, passei, sempre que possível, a acompanhar a jovem durante as aulas, tentando auxiliar no cumprimento das tarefas. Conversei com a Lua, ainda, sobre a possibilidade de, em conjunto, falar com a sua Diretora de Turma relativamente a esta situação, de modo a tentar negociar se existiria alguma forma mais frutífera para todos. A jovem, após alguma consideração, aceitou a sugestão. Neste seguimento, foi escrito um e-mail pela Lua, com o meu auxílio, para a diretora de turma da jovem, pedindo uma reunião *online* entre a Lua e a diretora de turma e onde eu estaria presente, sendo o pedido aceite. Visto a Lua se encontrar um pouco nervosa em relação à situação, o investigador sugeriu realizar uma atividade recorrendo à técnica de *roleplay* com a jovem, de forma que a mesma se sentisse mais confortável e preparada para expressar o que sentia em relação às aulas durante a reunião. Esta atividade foi realizada com o auxílio de duas outras jovens que, inicialmente, fizeram o papel da professora. Os papéis foram rodando de forma a explorar diferentes formas de abordar a situação, sempre com o meu auxílio. No dia da reunião, no início de novembro de 2021, a jovem mostrou-se menos motivada e confiante do que aquilo que demonstrara nos dias anteriores, verbalizando, novamente, que sentia que nada daquilo fazia sentido e que não ia mudar nada. Fui referindo que

não perdia nada em tentar, e que não estaria sozinha durante a reunião, como se quisesse também dizer-lhe que percebia as suas dúvidas, pois, em situações anteriores nas relações com as figuras de maior autoridade, eram elas que tomavam as decisões. A Lua acabou por acatar a sugestão.

Durante a reunião, a jovem teve, inicialmente, alguma dificuldade em expressar-se, limitando-se a dizer que não estava a gostar das aulas, não explicitando mais. Fui incentivando a Lua a expressar-se, dando espaço para que a jovem, ao seu ritmo, conseguisse expor os pontos previamente analisados e discutidos durante a preparação desta reunião. Apesar da dificuldade inicial, a Lua acabou por conseguir desenvolver as suas ideias, tentando sensibilizar a professora para a sua dificuldade no acompanhamento das aulas e da matéria, no contexto em que as aulas decorriam. A diretora de turma, perante o discurso da Lua, mostrou-se disponível para reunir com os restantes professores e pedir que os mesmos fossem mais sensíveis a estas questões e fizessem o maior esforço para integrar a Lua. Referiu ainda que teria sido opção da CAR ter a jovem a assistir às aulas *online*, portanto sugeriu que um profissional supervisionasse a jovem durante as aulas, de forma a garantir que a Lua estava a cumprir com as suas obrigações. A reunião pareceu ficar um pouco aquém do desejado. No final, quando eu e a Lua conversámos sobre o que aconteceu, sentimos que não foram dadas respostas claras às dificuldades sentidas pela jovem, uma vez que, apesar da diretora de turma parecer mostrar-se disponível para ouvir a Lua, parecia passar uma imagem de impotência e desresponsabilização perante toda a situação, afirmando que poderia falar com os professores, e que não poderia muito mais, até porque já estariam a abrir uma exceção ao deixar a Lua assistir *online* às aulas. A Lua também pareceu não tirar nada de positivo da reunião, afirmando que já sabia que o encontro ia correr desta forma, ampliando o seu sentimento de querer desistir. Foi valorizada a disponibilidade e coragem demonstradas pela Lua ao planear a reunião, não ficando simplesmente apática e acomodada em relação a toda a situação. A Lua pareceu compreender a mensagem, acrescentando que deu o seu melhor, e, por essa razão, ficava satisfeita.

Nos dias seguintes, sempre que possível, ficava junto da Lua, enquanto a mesma assistia às aulas, ausentando-me, unicamente, quando era necessário realizar outra função (caso não precisassem de mim num outro lugar, ficava com a Lua ao longo de toda a aula). Não existiram grandes alterações, sendo que os professores continuavam a optar por enviar fichas à Lua por e-mail, que a mesma teria de realizar. O desagrado e motivação da jovem pareciam estar apenas a aumentar ao longo do tempo, existindo mesmo episódios onde a jovem, de forma a não assistir às aulas,

mentia, mencionando que os professores não teriam enviado o *link* da aula. Era perceptível que a Lua não estava satisfeita, confidenciando, quando conversávamos, que tinha noção que apenas a inscreveram naquele curso porque era o que tinha vagas.

Era óbvio que a jovem desejava uma mudança de curso. Abordei, então, a técnica gestora da jovem, no sentido de encontrar uma alternativa, contudo, parecia uma opção difícil de se concretizar, uma vez que a maior parte dos cursos já não aceitava novas inscrições, e a ideia de não ser possível matricular a Lua numa outra escola era algo que preocupava a técnica. Para além disso, existia ainda a questão de a jovem não demonstrar, até ao momento, interesse por qualquer curso. Seguiram-se semanas morosas, onde parecia que mais nada era possível fazer em relação à questão escolar, a não ser dar um simples apoio na realização dos trabalhos escolares. A determinado momento, a Lua abordou-me com uma sugestão que parecia interessá-la: a de voltar presencialmente às aulas. Esta proposta fez todo o sentido, sendo que me voluntariei para mediar essa questão com a técnica gestora, bem como com a escola. Tendo em consideração que era uma questão bastante importante, procurei refletir com a psicóloga da instituição os pontos positivos e negativos deste regresso presencial às aulas. A psicóloga concordou que seria uma decisão sensata, uma vez que possibilitaria que a jovem alargasse a sua rede de contactos, algo que a psicóloga sente ser algo essencial para se sentir confortável e apoiada noutros contextos. De salientar que, tal como apresentado no enquadramento teórico, os jovens institucionalizados podem ver as suas redes bastante reduzidas, aumentando sentimentos de solidão. Isto era algo bastante visível na Lua. Através de uma observação atenta, percebia-se que, dentro da CAR, a jovem não apresentava grande dificuldade em estabelecer vínculos com as restantes colegas, contudo as únicas pessoas com quem a jovem mantinha algum contacto fora da instituição era o seu pai e um dos seus irmãos. Para além disso, e segundo os profissionais que já conheciam a Lua há mais tempo, a jovem tinha uma enorme dificuldade em se adaptar a novos contextos, sendo a CAR, na sua opinião, o único local onde a jovem se sentia segura.

Após a ET concordar com a sugestão, foi transmitido à Lua que a mesma poderia regressar presencialmente às aulas. A Lua ficou satisfeita com a decisão, afirmando que “pelo menos, poderia aprender alguma coisa desta forma”. Apesar desta mudança ser algo desejado pela jovem, foi também um momento que fez emergir novos desafios, nomeadamente, acerca do modo como a jovem se deslocaria para escola. Esta era uma questão que deixava a Lua ansiosa, verbalizando, por diversas vezes, que tinha receio de se perder, apesar de lhe terem sido

transmitidas todas as informações sobre como chegar à escola. Como parecia ser habitual na Lua, a jovem apresentava bastante dificuldade em lidar com os obstáculos que surgiam, com o desconhecido, e que exigiam novas adaptações. Um exemplo ilustrativo desta afirmação foi o facto de a jovem referir que se não fossem os profissionais a levarem-na à escola, a mesma recusar-se-ia a abandonar a CAR. Esta situação criou alguma tensão entre a Lua e a sua técnica gestora, uma vez que esta última argumentava que a jovem, tendo em conta a sua idade e o tempo em que se encontrava na instituição, deveria ser capaz de adotar uma postura mais autónoma, o que incluía sair sozinha para a escola, especialmente por a escola ficar a uma curta distância da CAR. Embora compreendesse a intenção da profissional, também percebi os receios da Lua, fechada na CAR há tanto tempo. Perante isto, reuni-me com a técnica e com a jovem no sentido de negociar qual seria a melhor opção. Tanto a Lua como a técnica, durante a reunião, continuaram com posturas algo inflexíveis, ficando de fora a opção de algum profissional assegurar o transporte da jovem todos os dias, devido à falta de disponibilidade e recursos, voluntariei-me para fazer com a jovem o seu trajeto até à escola. Inicialmente, a Lua mostrou-se algo resistente, mesmo após a minha oferta, insistindo que só ia para a escola se alguém a levasse. Tanto eu como a técnica da jovem explicámos que acreditávamos nas capacidades da jovem, e que caso a jovem se sentisse insegura, poderia contactar telefonicamente os profissionais a qualquer hora. Com o decorrer da reunião, a jovem foi-se sentindo mais aberta e confortável com a sugestão apresentada.

Assim, no dia seguinte, após terminar o meu turno, saí com a jovem, pelas 16h, para carregar o passe e fazer a viagem com a mesma, explicando em que paragens teria de entrar e sair do autocarro. A jovem pareceu compreender, no entanto, e para assimilar estas indicações, pedi à técnica da Lua se poderia voltar a repetir o trajeto com a jovem no dia seguinte. Visto a profissional ter concordado, voltei a sair com a jovem à semelhança do dia anterior. Durante esta saída, a Lua teve bastante dificuldade em reconhecer as paragens, sendo notório que ficava bastante revoltada e impaciente, mencionando querer voltar à CAR e que nada daquilo valia a pena, e que o melhor seria desistir. Aproveitei estes momentos de viagem para conversar sobre toda esta situação. Partilhei com a Lua que é completamente válido sentir medos e inseguranças, no entanto seria importante a jovem desafiar-se a si mesma, referindo ainda que acreditava que a jovem tinha todas as capacidades para ultrapassar estes obstáculos. A Lua parecia ficar mais calma após estas conversas, mostrando capacidade de reflexão ao afirmar que tinha noção que,

por vezes, desistia muito facilmente. Numa atitude de compreensão e conforto, assegurei à Lua que estaria sempre disponível para a auxiliar nestes momentos, afirmando que voltaria a fazer o trajeto com ela as vezes que fossem necessárias, até a Lua se sentir confortável e segura para fazer a viagem sozinha. Com a autorização da técnica da Lua, durante os primeiros dias, o trajeto da Lua até à escola foi realizado na minha companhia, e a verdade, é que demorou apenas uma semana até a jovem conseguir facilmente identificar os lugares exatos onde teria de esperar e sair dos transportes públicos.

Quando, em conjunto com a Lua, analisámos esta semana, e perguntei à Lua como se sentiu, valorizando-a por se ter mostrado disponível para aprender, acompanhada, o percurso até à escola, a jovem pareceu ficar bastante satisfeita por ter conseguido, verbalizando mesmo junto dos profissionais e colegas que já estava uma “pro”. Assim sendo, e com esta situação do transporte tratada, a jovem começou a frequentar a escola em regime presencial, em janeiro de 2022, deslocando-se sozinha a partir da segunda semana de aulas. Quando fazíamos juntos o percurso até à escola, parecia que a Lua não aprendia apenas sobre o caminho a percorrer, mas era a oportunidade para aprender sobre as suas competências e capacidades, para se conhecer melhor e acreditar mais em si, e, sobretudo, aprender que este percurso poderia ser feito com o apoio de alguém, mesmo que de um profissional, aprendendo a confiar mais nos outros.

Nos primeiros dias de aulas presenciais, a Lua mostrava-se entusiasmada com a escola, e era habitual pedir-me para lhe fazer companhia enquanto via televisão ou arrumava o quarto. Estes momentos mais informais e descontraídos eram aproveitados para falar sobre diversos assuntos, tais como a escola, os seus gostos e objetivos a até mesmos algumas das suas memórias. A jovem referia ainda que era bom passar tempo fora da instituição, e que sabia que era uma oportunidade que nem todas as colegas tinham, portanto, ia aproveitá-la. Quando questionada sobre a forma como se estava a dar com os colegas, a Lua não se mostrava muito interessada em desenvolver este assunto, afirmando, contudo, que estava a gostar de conhecer alguns colegas.

Embora as primeiras semanas parecessem estar a correr bem, rapidamente surgiram episódios onde a jovem se recusava a ir à escola, adotando uma postura bastante apelativa e desajustada sempre que se encontrava na instituição, desrespeitando e insultando os profissionais, bem como a recusar-se a cumprir algumas rotinas, atrasando-se na hora das refeições e recusando a toma da medicação. Tudo isto reforçava a ideia de alguns profissionais de que a jovem, sempre que lhe

era dada alguma liberdade, adotava estes comportamentos de forma propositada, para voltar a uma fase anterior e não ter de lidar com as responsabilidades emergentes do seu processo de autonomização.

Começaram também a existir algumas fugas de curta duração quando a jovem saía para ir para a escola, ou seja, a jovem saía para ir para a escola, acabando por apenas voltar à instituição no dia seguinte. Nesta altura, estabeleci várias conversas com a psicóloga da Lua, no sentido de compreender um pouco melhor as motivações por detrás destas fugas. Estas motivações pareciam ser claras para a profissional, argumentando que era uma forma da Lua se manter na CAR, bem como uma forma de assegurar a atenção dos profissionais. A psicóloga explicava ainda que a Lua sabia perfeitamente que, ao adotar este tipo de comportamento, regressaria de fase e voltaria para um piso muito mais contentor e controlado pelos profissionais, sendo este o contexto onde a jovem se sentia mais segura e confortável. Teoricamente, uma das hipóteses colocadas para compreender estes comportamentos da Lua relacionava-se intrinsecamente com as próprias vivências da jovem: decorrente do frágil e desfavorável contexto familiar em que, por vezes, as crianças e jovens crescem, tal como no caso da Lua, estes podem desenvolver, numa fase posterior, mecanismos de defesa de forma a combater os seus sentimentos de abandono e privação, culminando muitas vezes na adoção de comportamentos anti sociais (Hecht & Silva, 2009). Nesta linha, Rotondaro (2002) menciona que as crianças e jovens que passaram por estas experiências negativas ao longo da infância poderão demonstrar grandes dificuldades em estabelecer novos vínculos, pois os mesmos demonstram-se bastante ameaçadores para si, uma vez que a possibilidade de um novo abandono está sempre presente. Para além disso, estes jovens podem sentir um medo recorrente de perder aqueles que, naquele momento, assumem uma figura de proteção e cuidado, que, no caso da Lua, são os profissionais da CAR.

Segundo a psicóloga da Lua, bem como no entender de alguns elementos da EE, a jovem mostrava vários comportamentos anti sociais, nomeadamente, no que diz respeito à rebeldia, impulsividade, agressividade verbal e física, bem como à transgressão de regras. Contudo, e de acordo com Winnicott (1987), os comportamentos anti sociais, no seu início, podem ser interpretados de uma forma positiva e construtiva, sendo, inclusive, considerados algo normal em

percursos desenvolvimentais marcados pela “deprivação”<sup>1</sup>. Na ótica do mesmo autor, é a “deprivação” que gera os comportamentos anti sociais. Desta forma, estes comportamentos poderão ser encarados como um ato de esperança, uma vez que implica que a criança ou jovem, sentiu, num momento anterior à perda inesperada do vínculo, que era suficientemente bom e cuidado. Assim sendo, a criança ou jovem encontra neste conjunto de comportamentos anti sociais uma forma de revelar-se contra e protestar os sentimentos de abandono, fazendo-se ouvir. Tudo isto implica, segundo Winnicott (1987), que as crianças têm esperança de que poderão voltar a redescobrir as experiências positivas anteriores à perda do vínculo.

Quando tentei perceber junto da Lua o porquê das suas atitudes, a jovem parecia adotar um discurso de desresponsabilização: colocando a culpa nos profissionais que a obrigavam a fazer coisas que a mesma não queria; nos professores e colegas dos quais não gostava; na comida da escola que não prestava, entre outros. Por vezes, era complicado desconstruir este discurso, contudo, fui encontrando no mesmo algumas pistas sobre o que poderia ser ainda mais trabalhado e explorado com a Lua, nomeadamente, o facto de a jovem não ter conseguido criar qualquer tipo de relação com os professores e colegas da escola. De salientar que, tal como mencionado anteriormente, desde uma fase muito inicial, através da observação, tinha constatado que a Lua apresentava grandes dificuldades em afirmar-se noutros contextos. Perante isto, pedi para reunir com a jovem e com a técnica gestora no sentido de discutir os próximos passos. Durante a reunião, fui aludindo a importância de a jovem ser capaz de trabalhar certas competências pessoais e sociais. A Lua parecia, por vezes, querer tudo muito depressa, desejando que a sua vontade fosse realizada no momento. E, na minha ótica, toda esta questão da escola mostrou exatamente isso: avançou-se demasiado rápido, buscando um objetivo grandioso, sem que primeiro fosse dado tempo suficiente para que se avançasse de forma consistente e sustentada. Foi perceptível que o curso não era o mais indicado para a jovem, sendo que, com a autorização da técnica, a Lua acabou por desistir do mesmo.

Neste seguimento, com a Lua, discutimos os próximos passos. A Lua, primeiramente, começou por falar da necessidade de encontrar um outro curso, e fomos explorando a ideia de que seria também importante que a jovem se pudesse experimentar em contextos diferentes e situações

---

<sup>1</sup> Winnicott distingue privação de deprivação. O primeiro conceito refere-se a uma ausência nos cuidados maternos, que poderá desencadear psicopatologias graves na criança. Já o segundo termo implica a perda inesperada de algo, ou seja, a perda do cuidado materno que existiu previamente na vida da criança (Winnicott, 1987).

novas, abrindo espaço para a descoberta (de novas conexões, novos gostos, novas experiências). A Lua concordou que tal seria algo importante. Seguiu-se um período algo moroso e de desencantamento, uma vez que o processo parecia ter estagnado. O facto de a Lua não se encontrar a estudar, bem como a não realizar qualquer outro tipo de atividade extracurricular, criava alguma estranheza nos profissionais, sentindo-se uma pressão dos mesmos em arranjar uma solução rápida para a jovem. Durante este período, e perante a dificuldade de delinear juntamente com a jovem um caminho concreto, parecia que o que fazia mais sentido era ser paciente e tolerante relativamente aos entraves e dificuldades encontrados, não culpabilizando nem julgando a Lua pelos mesmos. Foi um período onde foi necessário mostrar muita disponibilidade para a Lua, para ouvi-la e ser solidário com o que sentia, tentando, de certo modo, mediar as relações da jovem com os diferentes atores do contexto, especialmente com a técnica gestora da jovem, transmitindo os desejos que a jovem ia partilhando.

Tendo em conta o desejo da Lua de ingressar num curso que fosse ao encontro dos seus interesses, pedi a uma colega da equipa que realizasse uma sessão de orientação vocacional com a Lua, de forma a esclarecer um possível caminho. Mais uma vez, a jovem concordou com a iniciativa, mostrando até algum entusiasmo. Após a realização da sessão de orientação vocacional, verificou-se que os resultados apresentados mencionavam que a área da ação educativa era aquela que mais ia ao encontro das características e gostos da Luana. De salientar que este resultado não foi propriamente uma surpresa, uma vez que a jovem já tinha afirmado que gosta muito de crianças e que se imaginava, futuramente, a trabalhar com esta faixa etária. Assim sendo, ao nível da formação, a única coisa que fazia sentido era encontrar um curso que fosse ao encontro deste interesse e desejo da Lua.

A partir do mês de fevereiro, foi dada uma grande ênfase à descoberta de novos contextos em que a Lua se pudesse experimentar. Tal como referido anteriormente, quando questionada sobre os seus gostos, era habitual a Lua verbalizar o seu gosto por crianças e animais. Deste modo, e numa das reuniões entre mim, a Lua, e a técnica gestora surgiu a ideia de a jovem começar a realizar voluntariado em alguma associação que trabalhasse com crianças ou animais. A Lua mostrava-se bastante entusiasmada com esta ideia, demonstrando grande interesse e disponibilidade para fazer o levantamento de instituições que pudessem vir a ser potenciais escolhas. Durante esta pesquisa, e conhecendo um projeto de uma associação cuja finalidade era facilitar o desenvolvimento e a inclusão de jovens em situação de vulnerabilidade, através da sua integração

em instituições nos mais diversos contextos, contactei a instituição. Neste contacto pretendia perceber de que modo a Lua poderia integrar este projeto, e qual a possibilidade de ela integrar uma instituição de proteção de animais, visto ser este o contexto que a jovem mais desejava. A Lua foi tendo uma postura sempre bastante ativa ao longo de todo este processo, sendo que fui tendo o cuidado de a envolver em todos os momentos, estando a Lua completamente ciente do objetivo do projeto, bem como de quais seriam as suas responsabilidades. O pedido para a Lua participar no projeto foi aceite, tendo a jovem integrado a equipa de um abrigo para animais, em fevereiro de 2022.

Para além da integração da Lua como voluntária na associação de proteção de animais, foi feito também um trabalho no sentido de encontrar escolas que oferecessem cursos na área da ação educativa, uma vez que era essa a área que mais interessava à jovem. Ao contrário do início do ano letivo, quando a Lua foi deixada completamente de fora no que diz respeito à escolha do seu curso, agora, preparava-se o próximo ano letivo, 2022-2023, tendo em atenção a necessidade de envolver a Lua em todo o processo, começando mesmo por sugerir que a jovem adotasse uma postura de procura ativa de escolas. A jovem concordou, parecendo ficar cada vez mais confiante e segura de si mesma quando conseguia realizar estas pequenas tarefas. O período entre maio e princípios de junho serviu, essencialmente, para explorar algumas das opções de escolas onde a Lua pudesse estudar. Após estabelecido o contacto com uma das escolas, percebeu-se que existia a possibilidade de a Lua ingressar uma das turmas no mesmo mês, ainda em junho, o que deixou a jovem bastante satisfeita. Fui reforçando junto da Lua o cuidado que seria colocado neste processo, sendo tudo combinado com a jovem, que teria acesso a todas as informações que fossem surgindo, bem como eu estaria sempre disponível para a acompanhar e tirar qualquer dúvida que ela sentisse. Para além disso, e tendo em conta que o dia de apresentação na nova escola estaria próximo, a Lua preparou um documento com todas as questões que queria colocar à técnica que lhe apresentaria a escola.

A Lua foi parecendo mostrar-se recetiva. Contudo, no primeiro dia de aulas, a Lua adotou uma postura algo confrontativa, afirmando que não queria ir às aulas, e que, caso fosse obrigada, fugia durante a saída. Pareciam voltar os medos antigos. Conversei com a Lua durante algum tempo, sensibilizando-a a, pelo menos, dar oportunidade à escola. Propus acompanhá-la à escola, naquela primeira visita, de forma a que a mesma se sentisse um pouco mais segura. A Lua pareceu concordar, apesar de manter uma postura de insegurança em relação à escola. Pediu para a ajudar

a escolher a roupa, optando por levar um blazer vermelho, que a jovem considerava ser o seu favorito. Questionou-me se estaria “da pinta”, respondi afirmativamente e elogiei a preocupação da jovem em vestir algo adequado ao contexto a que se dirigiria. Parecia desejar fazer “boa figura”, temendo, talvez, que não gostassem de si, na escola nova, onde não conhecia ninguém. Ainda mostrava uma postura inicial mais fechada e desconfiada. Tentei acalmá-la, referindo que caso não gostasse da escola, continuaríamos a procurar um outro local, onde se sentisse “mais acolhida”. A Lua pareceu ficar mais tranquila e reconfortada com estas palavras, mostrando-se disponível para dar uma oportunidade àquele contexto (e a si própria).

Já na escola, fomos recebidos por uma das técnicas. Após as apresentações iniciais, na companhia da técnica, conhecemos e percorremos os espaços da escola. De seguida, a técnica conduziu-nos até uma das salas, perguntando o que a Lua tinha achado do estabelecimento educativo. A jovem, nesta altura, estava com uma postura completamente diferente à inicial, mostrando-se bastante contente e calorosa na forma como me abordava e falava com a técnica. Referiu que tinha gostado da escola, e tomou ainda a iniciativa de colocar todas as questões que tinha preparado previamente, sem hesitações. Durante este momento, a Lua mostrava-se atenta a tudo o que lhe ia sendo dito e explicado, parecendo feliz com a ideia de ficar a estudar naquele contexto, tendo olhado para mim e pedido que a lembrasse quando é que começaria a frequentar a escola. Foi-lhe transmitido que, tal como combinado com a técnica da escola, começaria na semana seguinte. Após esta primeira visita, a Lua partilhou estar bastante satisfeita com este contacto inicial, referindo que tinha gostado do contexto e que foram todos muito simpáticos para consigo. Concordei que a visita teria corrido muito bem, felicitando a jovem por ter dado uma oportunidade à escola, bem como por ter adotado uma postura tão positiva e interessada, dando uma oportunidade a ela própria para vir a gostar daquele contexto. O mês seguinte foi também positivo no que toca à questão escolar. Inicialmente, durante os dois primeiros dias, ofereci-me para realizar o trajeto (de transportes públicos) até à escola com a jovem, contudo, a partir desse momento, a Lua deslocou-se sempre sozinha até à escola, o que a fazia sentir mais autónoma e empoderada, notório pela forma como a jovem partilhava este facto com os diversos profissionais e colegas. Sempre que a jovem chegava da escola e eu me encontrava na instituição, tinha sempre o cuidado de questionar como teria corrido o dia. A Lua afirmava que estava a gostar, e procedia a contar alguns detalhes sobre o seu dia. Era notório que a jovem ficava satisfeita e valorizava bastante estes momentos.

Por volta desta altura, as rotinas da jovem eram bastante simples: a jovem tinha aulas todos os dias da parte da manhã, e três dias da parte da tarde. Num dos dias em que a jovem não tinha aulas de tarde, a jovem tinha o voluntariado (quarta-feira, entre as 15h e as 17h30). Tendo em consideração que a questão escolar se mostrava estável, bem como o voluntariado se estava a mostrar positivo, sendo que a Lua estava a estabelecer relações positivas com as pessoas presentes no voluntariado, fiz uma nova sugestão à Lua: voltar a reestabelecer o contacto com o seu irmão mais novo. Este era um desejo que a Lua verbalizava e, sempre que era abordado o tema, a jovem referia que o facto de se ter distanciado do irmão era algo que lhe causava sofrimento, uma vez que sentia que não teria sido uma opção sua, mas resultado de toda a dinâmica familiar, que levava ao conflito e rutura relacional entre alguns elementos do seu agregado familiar. A Lua mostrou-se tanto entusiasmada como ansiosa perante a sugestão. Foi explicado que, tal como tudo ao longo do projeto, a decisão final seria da jovem. A Lua referiu que efetivamente era algo que gostava, mas que estava um pouco receosa, uma vez que já não falava com o irmão há muito tempo e tinha medo da sua resposta. Adiantei que daria tempo e espaço para a jovem refletir sobre o assunto, e depois daria uma resposta concreta. De salientar que antes de fazer esta sugestão à jovem, e tendo noção do prejuízo que uma possível resposta negativa do irmão poderia causar à Lua, partilhei esta questão com a psicóloga, sendo que a profissional referiu que, por um tempo, manteve um contacto algo regular com o irmão da jovem, e que o mesmo sempre se mostrou bastante disponível para um eventual contacto com a irmã, mas que tal nunca foi levado a cabo. Quando questioneei a razão disso, a psicóloga referiu que sempre existiu um maior foco em trabalhar a relação da Lua com o pai, pois este aparecia como sendo a figura mais próxima, contudo, na ótica da profissional, este novo contacto com o irmão poderia revelar-se bastante positivo. Assim sendo, tudo o que restava era esperar por uma resposta da jovem, que surgiu alguns dias depois, sendo que a Lua decidiu tentar estabelecer contacto com o irmão. Neste seguimento, chegou-se à conclusão de que a forma mais eficaz de chegar ao irmão seria através das redes sociais.

A Lua concordou que enviaria mensagem ao irmão a pedir o seu contacto telefónico, e pediu-me, para, posteriormente, estar presente quando realizasse a chamada. Nesse mesmo dia, a Lua contactou o irmão através da rede social *Instagram*, e o mesmo forneceu o seu contacto, bem como referiu que o poderiam contactar ao final da tarde. Chegada a hoje, a Lua mostrava-se algo ansiosa relativamente ao telefonema. De forma a que a jovem não ficasse tão nervosa, ficou

combinado que seria eu a falar primeiro com o irmão e a explicar a situação. Neste sentido, liguei ao irmão da jovem e expliquei sucintamente o objetivo do contacto, referindo que a Lua gostaria muito de voltar a estabelecer contacto com ele, e se o mesmo estaria disponível para tal. O irmão respondeu afirmativamente, tendo passado o telemóvel à jovem. Inicialmente, a Lua parecia algo reservada, limitando-se a perguntar como estava o irmão, contudo, e com o decorrer da chamada, tanto a Lua como o irmão foram ficando algo emocionados, partilhando que sentiram saudades um do outro, e referindo que gostavam muito de estar juntos presencialmente. No final da conversa, a Lua continuava bastante emocionada, abraçando-me e agradecendo pela oportunidade. Congratulei a jovem pela coragem de transmitir o que sentia ao irmão e que procuraria, em conjunto com a sua técnica gestora, marcar um momento para que a jovem pudesse encontrar-se presencialmente com o irmão. Assim sendo, no dia seguinte, abordei esta questão junto da técnica gestora da jovem, que se encarregou de contactar o irmão da jovem, de forma a marcar um encontro entre ambos. Após falar com o irmão da Lua, a técnica partilhou comigo que o irmão estaria disponível no próximo fim de semana, sugerindo que o encontro se realizasse nesse sábado. A Lua ficou bastante satisfeita quando foi informada desta decisão. De seguida, foi negociado com a jovem a forma como se realizaria este encontro. Tendo a jovem saídas livres aos fins de semana, de acordo com as regras da fase onde se encontrava (4ª fase) a mesma referiu que, apesar de inicialmente ter pensado numa visita do irmão à instituição, seria mais proveitoso estar com o irmão fora da instituição. Acrescentei que tal me parecia uma boa ideia. A jovem efetuou novamente um contacto telefónico com o irmão, na minha presença e da técnica gestora, que concordou, e que sugeriu almoçar com a jovem. Tendo em consideração que a Lua se sentia muito mais confortável a andar de transportes públicos, ficou combinado que a mesma se encontraria com o irmão numa estação específica. Partilhei com a jovem que não estaria presente durante o fim de semana, contudo, e se tal fosse o seu desejo, ela poderia pedir a algum elemento da EE para me ligar, de modo a contar como corra a saída.

Durante o dia da saída da jovem, recebi uma chamada da Lua, sendo que a mesma referiu que apenas queria avisar que a saída tinha corrido muito bem e que contaria mais detalhes, assim que nos encontrássemos presencialmente. Dei os parabéns à Lua reforçando novamente a coragem da mesma para enfrentar uma situação que, inicialmente, parecia bastante assustadora para ela. Quando finalmente estive presencialmente com a Lua, a mesma partilhou que tinha almoçado com o irmão num restaurante, e este questionou a Lua se, após o almoço, ela gostaria de ir a sua

casa conhecer a sua namorada e filha, sendo que a jovem aceitou. A jovem partilhou, sorridente, que gostou muito desse momento, e esperava voltar a visitar a família do seu irmão. Partilhou ainda que o seu irmão trabalha numa fábrica e que este trabalho lhe permitiu ter autonomia para ter casa e criar uma família, e que era isso que a jovem também desejava para si mesma. Feliz com a partilha da jovem, afirmei que também a Lua tinha capacidade para alcançar tudo isso, e que, passo a passo, esperava que a mesma continuasse o bom caminho realizado até ao momento.

Nos finais de setembro de 2022 aproximava-se não só o fim do projeto, mas também o fim do meu vínculo profissional com a CAR. A Lua, tal como as restantes jovens, por esta altura, ainda não tinham conhecimento deste último facto. Procurei aconselhar-me junto da DT, de modo a perceber de que forma poderia comunicar às jovens que deixaria de fazer parte da instituição. Foi-me transmitido que, por norma, os profissionais, assim que os seus contratos terminavam, costumavam combinar um dia para visitar as jovens e transmitir-lhes a mensagem acerca da sua saída, e que eu poderia fazer o mesmo. Contudo, referi que tal me parecia ser um corte muito repentino, e que preferia transmitir esta informação mais cedo, de forma a preparar as jovens para a minha saída. A DT acedeu à sugestão. Neste sentido, na mesma semana, juntei todas as jovens numa das salas de convívio, e informei-as sobre a minha saída. Foi um momento algo emocional, tanto para as jovens como para mim. Curiosamente, num momento inicial, a Lua teve uma reação de alguma apatia, parecendo que a notícia não a teria afetado de todo. Após ter falado com todas as jovens, sentei-me no sofá ao lado da Lua, que permanecera sentada todo o tempo. Não disse qualquer palavra até que a jovem, já chorosa, referiu que várias pessoas de quem gostava saíram da sua vida, e que o mesmo estava a voltar a acontecer. Expliquei à Lua que o facto de sair da CAR não significava que fosse deixar de me preocupar e desejar o seu bem-estar. A jovem continuou chorosa, pedindo para que não fosse embora. Referi que, apesar de deixar de estar presente no seu quotidiano, poderia, de uma forma menos direta, continuar a estar presente na sua vida, e sugeri que, caso a Lua concordasse, pediria à DT para adicionar o meu número telefónico à sua lista de contactos, para que esta, sempre que fosse a sua vontade, pudesse pedir aos profissionais para ligarem para mim, por forma a poder falar comigo (o mesmo foi autorizado). A Lua concordou. Dediquei ainda algum tempo a falar com a Lua, agradecendo por me ter permitido realizar todo este caminho ao seu lado, e que desejava que continuasse a permitir-se conhecer e dar-se a conhecer. A Lua acabou a conversa, agradecendo, e pedindo que não me esquecesse dela e que fosse ligando para a CAR para falar com ela.

Após o fim do projeto, bem como do meu vínculo contratual, a Lua tem-me contactado cerca de uma vez por semana. Também eu, cerca de uma vez por semana, procuro contactar a jovem, ligando para a instituição sempre por volta das 20h50, de modo a garantir que não estou a evitar que a jovem receba uma chamada dos familiares (que podem ligar até às 21h). Durante as chamadas, a Lua parece animada, partilhando comigo algumas das suas experiências ligadas à escola e ao voluntariado.

## 7. AVALIAÇÃO FINAL DO PROJETO

Segundo o modelo CIPP (Stufflebeam & Shinkfield, 1995), a avaliação do produto é o último momento de avaliação. Cembranos e colaboradores (2001, p. 196) afirmam que esta avaliação “descreve e julga os resultados de um projeto de intervenção, relacionando-os com os objetivos e as necessidades, para avaliar os efeitos produzidos pelo projeto”. Assim sendo, esta é a altura de fazer uma avaliação final dos resultados alcançados; contudo, importa referir que não deverão apenas ser avaliados os efeitos “pretendidos e positivos, mas também os que foram delineados previamente e os negativos” (Cembranos, et. al, 2001, p.196). Por fim, os mesmos autores realçam ainda o facto desta avaliação ser realizada após todas as ações do projeto terem finalizado, e deverá ser um indicador relativo à continuidade, ou não, do projeto. Assim sendo, de seguida, serão avaliadas as ações postas em prática ao longo do presente projeto.

A ação “(Re)pensar” foi avaliada pelos profissionais da EE e ET, nos finais de julho e início de agosto de 2022. Inicialmente, importa frisar que o número de participantes nos encontros foi sempre constante (entre 6 e 11). Apesar de não ser um número muito elevado, os profissionais, principalmente os da EE, iam variando, o que levou a que, num momento ou outro, todos oferecessem o seu contributo valioso. Para além disso, foi bastante notório entre a EE que estes encontros eram tema de conversas durante os diferentes turnos, sendo que era notório que os profissionais que, por alguma razão, não conseguiam participar em alguns destes momentos, tinham o cuidado de perguntar a algum colega o que se tinha discutido durante o encontro, mantendo-se, assim, sempre atualizado sobre os pequenos passos que se iam dando.

Num primeiro momento, procurei compreender junto dos elementos da EE que sentido lhes fez esta ação. Este momento aconteceu, nos finais de julho, após uma ação de formação, momento que se revelou estratégico, uma vez que a equipa se encontrava reunida. Toda a EE pareceu concordar que a ação foi positiva e teve resultados satisfatórios, uma vez que permitiu não só chamar novamente a atenção para a importância dos momentos de partilha e reflexão conjunta, o que parece responder ao OE 2.2 (encontrar tempos comuns para a partilha de ideias), bem como possibilitou ainda responder a uma necessidade sentida por uma grande parte dos profissionais desta equipa: a de ajustar o SPF à realidade experienciada por todos. Existiu uma grande valorização por parte destes profissionais relativamente às mudanças do SPF, sendo que todos

encaram tal como algo positivo. Neste seguimento, um dos membros da EE afirmou ainda que mesmo que agora o novo SPF não alcance os resultados esperados, já foi uma vitória ter existido uma mobilização dos profissionais para mudarem algo que acreditavam já não ser o mais adequado, afirmando ainda que todos os profissionais trabalham numa lógica de “tentativa-erro”, e que refletir e pôr em prática novas formas de intervir acaba por ser o caminho que faz mais sentido. Vários profissionais concordaram que já era necessária uma mudança há algum tempo e, nesse sentido, esta ação funcionou como um “empurrão” para que efetivamente seja possível atingir a desejada mudança.

Tive, bem como alguns elementos da EE, o cuidado de reunir as jovens e questioná-las sobre a sua opinião relativa às alterações no SPF, bem como à organização da CAR em unidades residenciais. As jovens, de uma forma geral, mostraram-se satisfeitas, principalmente as jovens da 4ª fase que se juntavam numa das unidades residenciais, uma vez que, agora, estavam a ser trabalhadas novas competências como a preparação de refeições e questões relacionadas com a vida doméstica, que eram alguns pontos que as jovens mostravam interesse em trabalhar e que era considerado, anteriormente, como uma fragilidade da CAR. Contudo, existiu um ponto que chamou à atenção dos profissionais e será algo que, futuramente, deverá ser refletido: parecia, a partir dos discursos das jovens, estar a existir um afastamento a nível relacional entre as jovens das duas unidades residenciais, o que acabava por ser mais notório nas jovens da 4ª fase, relativamente às restantes. Quando lhes foi devolvida esta anotação, as mesmas pareceram confirmar, verbalizando que as colegas das primeiras fases são, por norma, muito imaturas e reagem de forma muito impulsiva, o que acaba por gerar conflitos. Este afastamento das jovens também se verificou quando uma das jovens de uma das unidades atingiu os pontos necessários para a 4ª fase e, portanto, deveria passar para a outra unidade residencial, e recusou-se a fazê-lo por não se sentir próxima das colegas. Este distanciamento foi uma característica que pareceu tornar-se mais visível após a efetiva separação da CAR em unidades residenciais, e, assim sendo, uma das recomendações futuras deixadas passa por observar e analisar se, realmente, esta organização da casa se mostrará positiva.

Foi marcado ainda um encontro com os elementos da ET, para que os mesmos pudessem fazer uma avaliação final da ação. A opinião dos profissionais desta equipa pareceu contrastar um pouco com as dos profissionais da EE. Apesar de reconhecerem que foi uma mais-valia, concordaram que estes encontros entre profissionais já teriam sido pensados pela ET há algum

tempo, e que eventualmente aconteceriam. A DT voltou, novamente, a referir que estes eram uma prática habitual da instituição, e que o facto de eu ter conhecido a realidade num contexto de pandemia onde os ajuntamentos eram desaconselhados o pode ter levado a criar uma imagem enviesada sobre a importância que a instituição dá a estes momentos de partilha e reflexão entre todos, sendo que este pareceu, neste momento inicial, ser o consenso entre todos os elementos da ET. Admiti que tal poderia ser uma possibilidade, contudo referi que ao ouvir os restantes colaboradores, nomeadamente os da EE, ficou explícita a necessidade destes encontros, maioritariamente, devido à dificuldade de comunicação existente tanto entre os diferentes elementos da mesma equipa, e ainda mais entre as equipas, o que levava a que existisse a ideia de que, por vezes, diferentes profissionais estavam a caminhar em direções opostas, na ação educativa com as jovens. Para além disso, acrescentei ainda que mesmo os profissionais que se encontravam a exercer funções num período pré pandemia, revelaram que acreditavam que os momentos de encontro entre os diferentes profissionais não ocorriam com a frequência que desejavam. Neste seguimento, a psicóloga reforçou a ideia de que, antigamente, estaria efetivamente definido que se realizassem dois encontros por mês, contudo reconheceu que tal nem sempre foi possível, existindo inclusivamente alguns meses onde não teria sido possível organizar nenhum encontro, sendo que na maior parte das vezes era cancelado por algum dos elementos da ET. Uma das técnicas superiores de educação social concordou que, por vezes, estes encontros eram deixados para segundo plano, no entanto acreditava que, especificamente no que diz respeito à comunicação entre as equipas, a ET sempre esteve bastante disponível para ouvir a EE e que esperava que a EE tomasse a iniciativa de comunicar alguma dificuldade ou alguma opinião à ET, o que se verificou nem sempre acontecer.

Neste encontro, a DT explicou ainda que tem em grande estima o trabalho da EE e que valoriza a opinião de cada profissional desta equipa, uma vez que são estes que lidam de forma direta com as jovens e, por isso, têm uma visão mais próxima das suas características, potencialidades e necessidades. Uma outra técnica superior de educação social, no seguimento deste discurso, trouxe a possibilidade de os profissionais da ET esperarem, à partida, que exista uma iniciativa por parte da EE em dar um “*feedback*” sobre a forma como a forma de intervir com as jovens estaria a correr, e quando tal não acontecia, assumiam que estava tudo bem. A psicóloga, nesta linha, referiu que acaba por ser um pouco difícil perceber as reais dificuldades e críticas de cada

elemento, devido ao elevado número de profissionais, bem como pelo facto de determinados profissionais não procurarem este contacto com a ET de forma tão evidente como outros.

Foi ainda dado relevo por parte dos profissionais relativamente às alterações no SPF, sendo que o discurso da ET foi, de forma quase integral, ao encontro dos discursos evidenciados pela EE. Todos concordaram que é importante mudar e avançar, sendo que todos acreditam que o novo SPF se encontra mais ajustada à realidade e dá uma resposta mais concreta às características e necessidades das jovens da CAR. Sobressaiu ainda a ideia de que a realidade está em constante mudança, portanto não podem existir planos demasiado fechados e não suscetíveis à mudança. Nesta linha, a DT confidenciou que há muito tempo que encontrava algumas lacunas no SPF, e que, inclusive, já tinha partilhado esta informação com os restantes elementos da ET, portanto considera positivo todo este processo referente à reflexão sobre aquilo que poderia ser um SPF. Todos os restantes elementos pareceram concordar, sendo que uma das técnicas superiores de educação social salientou ainda a importância não só dos momentos onde os profissionais da CAR se encontravam para falar sobre o assunto, mas também a importância do supervisor externo, que foi, segundo a mesma profissional, uma peça fundamental ao longo de todo o percurso. Tudo isto parecia responder ao OE 2.3 (articular entre si no sentido de dar respostas mais ajustadas e eficazes que respondam às necessidades das jovens), uma vez que ao discutir e analisar o próprio SPF estamos a adequá-lo também às especificidades e necessidades de cada jovem.

Por fim, afirmei que, de uma forma geral, acredita que esta ação obteve resultados positivos. O mais importante, segundo a perspetiva do investigador, foi o facto de conseguir estabelecer um efetivo diálogo entre as duas equipas, pois foi demonstrada uma grande necessidade de tal, principalmente por parte da EE. Por outro lado, foi também perceptível que a ET valoriza estes momentos, contudo, e tal como referido pelos seus elementos, por vezes acabavam por adotar uma postura mais passiva, deixando essa iniciativa para a EE. Inicialmente, não foram definidos nem planeados os temas que se discutiriam ao longo destes encontros, uma vez que todos os profissionais mostravam uma grande capacidade crítica e rapidamente era encontrado no momento o tema que mais sentido lhes fazia ser analisado e debatido. Assim sendo, a alteração no SPF serviu apenas como um exemplo de algo que parece tão interiorizado e inquestionável, mas que pode mudar a qualquer momento caso exista espaço para a partilha e reflexão. Assim sendo, uma recomendação futura seria continuar com estes encontros, e não os deixar cair, pois

este será um passo fundamental para promover um trabalho reflexivo, colaborativo, fazendo das hierarquias lugares de encontro de profissionais com funções diferenciadas, mas partilhando o poder de decisões tomadas colaborativamente.

A ação “(Re)descobrir” foi avaliada pelos profissionais da EE e ET, bem como pela Lua, através de conversas intencionais. Inicialmente, e tal como referido anteriormente no presente relatório, a Lua apresentava bastantes comportamentos reativos e de oposição para com os profissionais. No momento atual, é notório que a jovem se encontra mais recetiva aos conselhos dos profissionais, mostrando uma maior capacidade de lidar com os momentos de frustração. É claro que este é um trabalho contínuo em que a jovem e profissionais deverão continuar a apostar, no entanto são visíveis pequenas melhorias, nomeadamente no que diz respeito à forma da Lua expressar o seu desagrado. Numa fase inicial, a jovem mostrava-se bastante desajustada quando confrontada com uma situação que não lhe agradasse, partindo, inclusive, para a agressão verbal e, por vezes, até física. Contudo, e tal como espelhado anteriormente, apesar da sua habitual postura de desconfiança, a Lua foi tendo a capacidade de expressar as suas opiniões e desejos de uma forma muito mais adequada, procurando dialogar com os diferentes atores e expressando aquilo que sentia. Relativamente a este ponto, os profissionais das EE e ET concordaram que a jovem se encontra mais calma, chegando a verbalizar alguma surpresa pela evolução da jovem. Referem que, num momento anterior, a resposta automática da Lua a uma situação de frustração seria gritar com os profissionais, deslocar-se ao quarto e atirar todos os seus pertences para o chão. Acrescentam que notam uma maior capacidade de gestão das emoções por parte da jovem.

Esta tentativa de dar espaço para que a jovem pudesse, numa relação de segurança e conforto, revelar quais as suas opiniões e desejos foi, na minha ótica, um dos pontos mais considerados ao longo de todo o projeto. Existiu sempre uma linha orientadora clara, cujo efeito passava por dar liberdade à Lua de expressar quando não gosta de algo, e mostrar que a sua opinião seria, efetivamente, tida em conta, podendo conduzir à mudança. Sobre este tópico, a psicóloga fez uma observação interessante, afirmando que considerava extremamente positivo o facto de a jovem saber que o seu discurso estava a ser realmente ouvido, proporcionando que a mesma se sinta mais empoderada e segura, o que, na sua opinião, poderá levar também a uma diminuição da sua frustração. A mesma profissional teve uma visão bastante positiva relativamente a todo o processo, afirmando que acredita ter sido extremamente positivo e enriquecedor a Lua ter verificado que os seus desejos acabavam por se concretizar (por exemplo, abandonar o curso de

turismo). A mesma profissional referiu ainda que a minha abordagem foi interessante, uma vez que se centrou na Lua e nas suas especificidades, aceitando e valorizando as suas experiências e potencialidades (o que se relaciona com o OG 1). A técnica gestora mencionou que a minha presença permitiu estabelecer uma mediação que a profissional descreveu como sendo necessária. Ou seja, o facto de eu transmitir todas as informações que surgiam no dia-a-dia facilitou todo o processo de, efetivamente, caminhar na mesma direção que a jovem. Destacou ainda o facto de eu integrar o quotidiano da jovem como uma das grandes potencialidades de todo o projeto, uma vez que permitiu enfrentar, juntamente com a jovem, todos os desafios que iam surgindo, tentando encontrar novas formas de fazer diferente.

Ainda sobre a questão da minha presença no quotidiano da jovem, a DT concordou que foi uma das grandes potencialidades do projeto, afirmando que estive sempre na “primeira linha”, o que lhe permitiu ter uma visão mais holística da jovem e criar uma relação de grande proximidade baseada no respeito e, acima de tudo, na confiança mútua, o que considera ser algo difícil de atingir, uma vez que nem sempre existe a possibilidade de dedicar tanto espaço e tempo apenas a uma jovem. Ainda nesta linha, uma das técnicas superiores de educação social referiu que, por vezes, e de uma forma quase automática, os profissionais acabam quase por impor um ritmo às jovens, o que acabava, segundo a mesma profissional, por criar frustração tanto nos jovens como nos profissionais quando estes tempos não são cumpridos. Assim, esta profissional valorizou bastante o facto de eu ter conseguido considerar sempre o ritmo e tempo da Lua, não adotando uma postura de imposição e julgamento sobre a mesma. Referiu ainda que apesar de algumas conquistas da jovem parecerem pequenas no momento, a longo prazo mostraram-se muito importantes.

Relativamente à ação psicossocial desenvolvida com a Lua, a jovem referiu que sentiu uma maior liberdade para escolher, afirmando que sentia que nada lhe estaria a ser imposto. A Lua, em tom de brincadeira, chegou mesmo a verbalizar que, por vezes, até se sentia “importante”, porque tudo passava por ela antes de seguir em frente. Apesar do tom irónico da jovem, considero que tal expressão é um bom indicador da forma como a jovem sentiu a ação desenvolvida, que, desde o seu início, procurou exponenciar o seu poder de escolha e a sua autonomia, e nunca tentar limitá-lo ou impor aquilo que os vários profissionais acreditavam ser a melhor opção. Esta questão de estimular a jovem a tomar decisões relativas a si mesma e ao seu futuro foi outro ponto que foi sempre acompanhando a intervenção. Os profissionais das ET e EE, sobre este tópico, admitem

que a Lua demonstra uma maior capacidade de expressar aquilo que gosta e deseja, o que contrasta com uma imagem inicial da jovem baseada na passividade e, até mesmo, alguma apatia, no que diz respeito à tomada de decisões, o que vai ao encontro do OE 3.2 (ser mais autónoma). Para além disso, os profissionais reconheceram que a Lua mostra o seu desagrado de forma mais construtiva, não desistindo das coisas assim que surgem os primeiros obstáculos. Neste seguimento, foi acrescentado que a jovem parece ter uma visão muito mais positiva relativamente a perspetivas de futuro. Contudo, foi unânime entre todos que ainda existe um longo caminho a percorrer.

Outro ponto avaliado foi a forma como a Lua se adaptou aos diferentes contextos que integrou. Primeiramente, e talvez aquele que mais se demonstrou positivo, o voluntariado na associação de animais. Em conversas com uma das responsáveis pelo projeto que cuidou da integração da Lua na associação, a mesma referiu que a jovem parecia apreciar bastante os momentos que passava naquele contexto. Acrescentou que a jovem adotava uma postura animada e cordial para com os diferentes sujeitos, bem como era bastante proativa e prestável na realização das diferentes tarefas que lhe eram designadas, como a limpeza de alguns espaços, passear os animais, bem como tratar da sua alimentação. A Lua, no seu próprio discurso, parecia valorizar bastante o voluntariado. Referia que adora animais, e que conviver com os mesmos a faz sentir calma, bem como lhe traz memórias positivas de quando era mais nova e brincava com a sua cadela. O voluntariado é um aspeto da vida da Lua que surge de forma espontânea no seu discurso, sendo que é recorrente a jovem, num tom alegre, enumerar, de cor, os nomes dos diferentes cães, bem como a sua descrição física, o que vai ao encontro do OE 1.2 (reconhecer áreas de interesse). Tal como referido anteriormente, a Lua referia gostar bastante de estar neste contexto, bem como das pessoas que fazem parte do mesmo. A profissional responsável pelo projeto que acompanhava a Lua nestes momentos, também reforçava o facto de a Lua ter interações bastantes positivas com todas as pessoas da associação, o que parece responder ao OE 3.1 (estabelecer novos contactos e possíveis vínculos afetivos). Desta forma, e sendo o modo como a Lua se adapta aos diferentes contextos e desenvolve relações um dos indicadores de avaliação do projeto “(Re)significar”, constatou-se que existiram ganhos a este nível. Sobre este ponto, a Lua mencionou que foi bom integrar este contexto, pois permitiu-lhe trabalhar com animais, um dos seus interesses, bem como conhecer novas pessoas com quem se sente confortável.

A jovem mostrou ainda capacidade de reflexão ao reconhecer que, por vezes, não dá sequer oportunidade ao outro de acontecer, especialmente se este outro se encontrar fora do contexto da CAR, porém afirma que tem noção que é algo importante para si, e que por vezes é necessário sair da nossa zona de conforto para alcançar certas metas. A psicóloga da Lua referiu ter ficado muito satisfeita com a integração positiva da jovem na associação, afirmando que já teriam existido momentos anteriores, onde se tentou integrar a Lua em diferentes contextos, sempre sem sucesso, portanto ficava muito esperançosa ao ver que desta vez estava a ser diferente, o que parece responder ao OE 1.1 (identificar quais as suas dificuldades) e o OE 3.3 (acreditar nas suas competências e não desistir perante os primeiros obstáculos). Quando questionada se o envolvimento da Lua em todos estes processos de tomada de decisão foi um fator importante no facto da jovem se mostrar mais disponível para comparecer no contexto da associação, a profissional respondeu de forma positiva, admitindo que tal pode ter feito toda a diferença, uma vez que ao responsabilizar também a jovem por todo o processo de tomada de decisão, estaríamos também a valorizá-la pessoalmente. Ainda relativamente à valorização pessoal da jovem (OG 1), todos os profissionais da EE e ET referiram que, durante alguns momentos do projeto, a Lua foi capaz de ter a iniciativa para sugerir/realizar certas ações (como por exemplo, procurar autonomamente associações de animais da zona que aceitassem voluntários, ou construir um documento com questões e dúvida para esclarecer no dia de apresentação da nova escola), o que, segundo os profissionais, demonstrava que a Lua se mostrava suficientemente confiante e sentia-se valorizada para ter tais atitudes. Sobre este tópico, a Lua, ao longo do seu discurso, também parecia mostrar muito mais confiança em si própria e nas suas capacidades, sendo que tal se verificava quando a mesma referia, orgulhosamente, que já conseguia ir autonomamente para a escola, e que estava a conseguir acompanhar as aulas, bem como era presença assíduo no voluntariado, o que parecia relacionar-se com o OE 1.4 (gerir o seu tempo de acordo com as rotinas implementadas).

A jovem demonstra, atualmente, capacidade de refletir sobre o futuro, bem como consegue perspetivar alguns caminhos. A Lua mostra vontade em acabar o secundário e arranjar emprego na mesma área. A jovem valoriza ainda o facto de o projeto lhe ter permitido criar laços fora da instituição, ao referir que espera não perder a relação que tem com os profissionais da CAR, contudo sabe que será de igual importância desenvolver relações fora deste contexto. O investigador concordou com este ponto, reforçando que a jovem deve continuar a descobrir-se

fora da instituição, e que alargar a sua rede de apoio será benéfico. A técnica gestora da Lua também deu bastante importância a este tópico, dando especial relevância ao facto de a jovem ter voltada a ter contacto com o irmão mais novo, que se estava a mostrar uma figura bastante positiva na vida da jovem.

## CONCLUSÃO

O desenvolvimento do projeto “(Re)significar” permitiu um crescente envolvimento de todos os atores ao longo de um processo que se quis reflexivo e partilhado. Foi sempre valorizada, desde cedo, uma vertente bastante humanista, de onde resultou aprendizagens mútuas a partir de um olhar atento e interessado sobre todas as pessoas que fizeram parte deste projeto e das suas visões e leituras sobre a realidade. Existiu, pois, um cuidado em valorizar todos os discursos, opiniões, partilhas e, por vezes, desabafos de um grupo de profissionais e jovens que vivem diariamente a realidade que é o acolhimento residencial. A partir destes mesmos sujeitos, partiu-se para uma formulação daqueles que seriam os problemas e necessidades mais evidentes, assim como todos os recursos e potencialidades disponíveis para os colmatar. Assim, e apropriando as palavras de Lima (2003), existiu uma vontade de atribuir o papel principal a todos os participantes deste projeto.

De um modo geral, seria abusivo considerar que o projeto atingiu a sua finalidade, ou não fosse ela uma utopia que nos convoca à ação, contudo foi possível verificar pequenas transformações ao longo do tempo, mas sentidas como bastantes significativas para vários participantes. Um exemplo ilustrativo prende-se com todo o percurso percorrido com a Lua. Percebeu-se que, através de uma escuta ativa dos desejos da jovem, bem como um envolvimento de todo um grupo de profissionais interessados e disponíveis, foi aberta uma janela onde a jovem teve oportunidade de construir novos significados, bem como perspetivar um futuro mais positivo. Ao longo de todo o processo, tentei sempre olhar para a Lua como alguém único e singular. E assim sendo, a relação foi sempre baseada em certos pilares fundamentais como o respeito mútuo, a compreensão e a valorização das suas experiências, desejos e sentimentos. Existiu ainda um grande foco nas capacidades e competências da jovem, numa lógica de a incentivar a escrever e “(re)significar” a sua própria história. Citando as palavras de Rogers (2009, p. 138), todo este processo teve como grande intencionalidade promover um contexto onde a jovem “possa mover-se, ao pensar, sentir e ser, em qualquer direção que desejar”.

Já no que diz respeito aos profissionais, considerou-se que o projeto incentivou um crescente envolvimento de todos em processos de partilha e reflexão sobre o acolhimento residencial e as práticas adotadas na instituição, o que levou a pequenos ajustes. De salientar que este foi, desde

o seu início, um projeto co-construído, que partiu dos problemas e necessidades identificadas por todos os atores presentes no contexto, considerando os seus recursos e potencialidades, existindo ainda a preocupação de envolver e continuar a promover a participação de todos no projeto, sentindo-o e reconhecendo-o como seu.

Relativamente às fragilidades do projeto, aquela que se mostrou mais evidente foi sempre o tempo. Mais especificamente, a dificuldade em encontrar o tempo necessário para efetivamente atingir a desejada mudança, ou as mudanças mais estruturais. Para além disso, esteve sempre presente a crença de que os resultados seriam mais consolidados caso o projeto contasse com uma maior duração. Por vezes, e tal como fui tentando espelhar ao longo do presente relatório, parecia que existiam momentos de interrupção e estagnação ao longo do processo, devido à falta de tempo para o conciliar com o já apertado plano diário da instituição. Durante estes momentos, tudo parecia estagnar, o que acabou por levar a um sentimento de quase desencantamento pelo projeto. Talvez terá sido esse o maior desafio que senti, uma vez que os projetos de EIS exigem uma proximidade que não são alcançáveis sem tempo e dedicação. Esta proximidade e dedicação, alicerçada num conhecimento fiel da realidade, são o passo fundamental para se construir uma relação que se pretende significativa com todos aqueles com quem se estará em relação.

Em jeito de conclusão, importa referir que este foi um processo longo, árduo, mas, acima de tudo, gratificante. Ao longo de todo o desenvolvimento do projeto emergiram diferentes formas de pensar, estar e agir, e a verdade é que, por vezes, nenhuma está mais certa do que outra. Essa foi, talvez, uma das grandes riquezas deste projeto e uma das grandes vantagens que podem ser proporcionadas por projetos de EIS: o facto de coexistirem as mais variadas experiências e forma de olhar o mundo, e todas elas são igualmente aceites e valorizadas. Cabe, pois, aos seus participantes respeitar esta heterogeneidade e estar disponível a estar e a ouvir o outro. Tudo isto leva a que seja assegurada uma intervenção que se quer participada, oferecendo espaço a cada elemento para dar o melhor de si e, com confiança nas suas capacidades e competências, percorrer este longo caminho de transformação.

## REFERÊNCIAS

- Adler, A., & Adler, P. (1994). Observational techniques. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 377–39). Califónia: Sage.
- Alberto, I. M. (2021). Uma casa, um lar, um porto de abrigo: proteção, cuidado, identidade e sentimento de pertença no acolhimento residencial. Em C.S. Peixoto & M.S. Oliveira. *Acolhimento residencial de crianças e jovens em perigo* (pp. 151–161). Lisboa: Pactor.
- Baptista, I. (2001). Educador Social – Especialistas de mãos vazias. *A Página da Educação*, 94, 19. Disponível em <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=94&doc=8139&mid=2>.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742.
- Capul, M., & Lemay, M. (2003). *Da educação à intervenção social*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A., & Baptista, I. (2004). *Educação social: Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, T., & Manita, C. (2010). Percepções de crianças e adolescentes institucionalizados sobre o processo de institucionalização e a experiência na instituição. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A.T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, & M. C. Taveira (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 3326–3335). Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <http://www.actassnip2010.com/>
- Cellard, A. (2012). A análise documental. Em Poupart, J., Deslauriers, J.P., Groulx, L.H., Laparriéere, A., Mayer, R., & Pires, A., *A pesquisa documental: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295–316). São Paulo: Editora Vozes.)
- Cembranos, F., Montesinhos, D., & Bustelo, M. (2001). *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*. (8ªed.). Madrid: Editorial Popular.

Decreto-Lei n.º 147/99. *Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo*. Diário da República I Série – A n.º 204 de 1 de setembro de 1999, 6115 – 6132. Disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/581619>.

Decreto-Lei n.º 26/2018. *Quinta alteração à Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo*, aprovada pela Lei n.º 147/99, de 1 de setembro. Diário da República – I Série – N.º 128 de 5 de julho de 2018, 7198–7232. Disponível em [http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?nid=545&tabela=leis&so\\_miolo=](http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=545&tabela=leis&so_miolo=).

Delgado, P. (2006). *Os direitos das crianças. Da participação à responsabilidade*. Porto: Profedições.

Del Valle, J. F., Lopez L., M., & Bravo, A. (2007). Job stress and burnout in residential child care workers in Spain. *Psicothema*, 19(4), 610–615. Disponível em: <https://www.psicothema.com/pdf/3405.pdf>

Del Valle, J.F., & Zurita, J. F. (1996): *La evaluación en programas residenciales de protección de menores: una propuesta metodológica*. En IV Jornadas de Intervención Social (pp.:1271–1278). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Del Valle, J. F., & Zurita, J. F. (2000). *El Acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid: Pirámide.

Depreau, S., Saint-Jacques, M. C., Lépine, R., Bégin, G., & Bernard, M. (2007). Processes that contribute to resilience among youth in foster care. *Journal 87 of Adolescence*, 30, 977–999. Disponível em <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.01.005>.

Duclos, G. (2004). *A auto-estima, um passaporte para a vida: Crescer & Viver*. Lisboa: Climepsi Editores.

Eira, S. (2014). *Crianças e jovens institucionalizadas: Visitas a casa e impacto emocional* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Autónoma de Lisboa, Lisboa, Portugal. Disponível em <http://repositorio.ual.pt/handle/11144/694>.

- Figueiredo, B. (1998). Maus tratos à criança e ao adolescente (I): Situação e enquadramento da problemática. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 3, 5–20.
- Garbarino, J., & Ganzel, B. (2000). The human ecology of early risk. *Handbook of early childhood intervention*, 2, 76–93.
- Golding, K. S. (2010). Multi-agency and specialist working to meet the mental health needs of children in care. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 15(4), 573–587.
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção – O planeamento em ciências sociais*. Estoril: Principia Editora.
- Hecht, B., & Silva, R. F. P. (2009). *Crianças institucionalizadas: A construção psíquica a partir da privação do vínculo materno*– (Trabalho de conclusão do Curso de Psicologia) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0199.pdf>.
- Legault, L., Anawati, M., & Flynn, R. (2006). Factors favouring psychological resilience among fostered young people. *Children and Youth Services Review*, 28, 1024–1038. Disponível em <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2005.10.006>.
- Lima, R. (2003). *Desenvolvimento levantado do chão... com os pés assentes na terra. Desenvolvimento local – Investigação Participativa Animação Comunitária* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- López, M., Santos, I., Bravo, A., & Del Valle, J. F. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil = The process of transition to adulthood for youth in the child care system. *Anales de Psicología*, 29(1), 187–196.
- Lou, Y., Taylor, E.P., & Di Folco, S. (2018). Resilience and resilience factors in children in residential care: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 89, 83–92.
- Luthar, S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Developmental Psychopathology*, 12(4), 857–885. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1903337/>.

- Martins, P. C. (2002). *Maus-tratos a crianças—O perfil de um problema*. Universidade do Minho. Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC).
- Martins, J.B. (1996). Observação participativa: Uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. *Semina, Ciências Sociais/Humanas*, 17(3), 266–273.
- Monteiro, H. (2019) Investigação, transformação e "palavramundo" – Novos e velhos desafios ético-metodológicos. *Educação, Sociedade e culturas*, (54), 65–84.
- Mota, C. P., & Matos, P. M. (2010). Adolescentes institucionalizados: O papel das figuras significativas na predição da assertividade, empatia e autocontrolo. *Análise Psicológica*, 28(2), 245–254. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v28n2/v28n2a01.pdf>.
- Mota, C. P., & Matos, P. M. (2021). Relações significativas e resiliência em crianças e jovens em acolhimento residencial. Em C.S. Peixoto & M.S. Oliveira. *Acolhimento residencial de crianças e jovens em perigo* (pp. 71–79). Lisboa: Pactor.
- Oliveira, P. S., Fearon, M. R. P., Belsky, J., Fachada, I., & Soares, I. (2015). Quality of institutional care and early childhood development. *International Journal of Behavioral Development*, 39(2), 161–170.
- Orionte, I., & Souza, S. (2005). *O significado do abandono em crianças institucionalizadas*. *Psicologia em Revista*, 11 (17), 29–46. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v11n17/v11n17a03.pdf>
- Pacheco, P. J. (2010). *Lares de infância e juventude: Contributos para um modelo de acolhimento e integração social* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal. Disponível em: <http://bdigital.ufp.pt/handle/10284/1946>.
- Paolo, E. (2013). *Acolhimento de emergência de crianças e jovens em perigo na perceção das adolescentes* (Dissertação de Mestrado não publicada). Disponível em: <https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/5035/1/Tese%20.pdf>

- Pereira, F. (2010). *A avaliação do impacto na formação – um estudo exploratório na força aérea* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. Disponível em <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/2523>
- Pessanha, M. (2005). *Vulnerabilidade e resiliência no desenvolvimento dos indivíduos: Influência da qualidade dos contextos de socialização no desenvolvimento das crianças* (Tese de Doutoramento, Cap. 1). Universidade do Porto, Porto, Portugal. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/20555>
- Pimentel, M. H. (2021) A dia na casa: ambiente, planeamento, ritmo, rotinas e rituais. Em C.S. Peixoto & M.S. Oliveira. *Acolhimento residencial de crianças e jovens em perigo* (pp. 257-266). Lisboa: Pactor.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, V. J. O. (2009). *Crianças e Jovens em risco (Contributos para a organização de critérios de avaliação de factores de risco)* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Rodrigues, S. (2018). *A qualidade do acolhimento residencial em Portugal: avaliação da adequação dos serviços às necessidades das crianças e jovens institucionalizados* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Porto, Porto, Portugal. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/119950/2/335745.pdf>
- Rotondaro, D. (2002). Os desafios constantes de uma psicóloga no abrigo. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 22 (3), 8-13.
- Santos, B. S. (1996). *Um discurso sobre as ciências* (7ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Serrano, G. (2008). *Elaboração de projetos sociais: Casos práticos*. Porto: Porto Editora.
- Siqueira, A. C., & Dell'Aglio, D. D. (2006). O Impacto da institucionalização na infância e na adolescência: Uma revisão de literatura. *Psicologia & Sociedade*, 18 (1), 71-80.

- Strecht, P. (2002). *Crescer vazio – Repercussões psíquicas do abandono, negligência e maus tratos em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G., & Kellaghan, T. (2000) *Evaluation Models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Dordrecht: Kluwer
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1995). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Winnicott, D. W. (1987). *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes.
- Yunes, M., Miranda, A., & Cuello, S. (2004). Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados. In S. H. Koller (Ed.), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenções no Brasil* (pp.197-218). São Paulo: Casa do Psicólogo.

# ANEXOS

## ANEXO 1 – CONSENTIMENTO INFORMADO

No âmbito do curso de Mestrado em Educação e Intervenção Social da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, na especialização em Ação Psicossocial em Contextos de Risco, os/as mestrandos/as concebem e desenvolvem um projeto de investigação-ação, em contextos considerados de maior risco social e vulnerabilidade.

O mestrando Renato Manuel Neves Silva desenvolve o projeto no contexto da sua atividade profissional. O envolvimento de todos os colaboradores e das jovens em acolhimento é voluntário, podendo cada pessoa decidir não participar, em qualquer momento do desenvolvimento do projeto.

O mestrando elaborará um relatório escrito sem qualquer dado pessoal, que será avaliado e que estará disponível on-line, no Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. Podem também resultar deste trabalho comunicações em congressos e publicações científicas. Garante-se que a informação é confidencial, mantendo-se o anonimato e não sendo divulgados os dados pessoais dos participantes nem o nome da instituição. Este documento será guardado na Escola Superior de Educação pela Coordenadora do Curso pelo prazo de cinco anos. Agradece-se, desde já, a sua participação e, caso concorde em participar no projeto, solicita-se que assine este consentimento.

Confirmando que li e compreendi a informação apresentada e que tive a possibilidade de esclarecer dúvidas com o mestrando. Confirmando, ainda que, atempadamente, fui informada oralmente do conteúdo deste documento e que autorizei o mestrando a desenvolver o projeto de intervenção social com o grupo de jovens da minha responsabilidade.

\_\_\_\_\_ (Local, Data)

\_\_\_\_\_ (Assinatura)

# APÊNDICES

## APÊNDICE A – CARACTERIZAÇÃO DAS JOVENS EM ACOLHIMENTO (À DATA DO INÍCIO DO PROJETO)

Jovem  (por ordem de entrada na CAR)	Idade	Zona do distrito de origem	Nível de escolaridad e (que frequenta)	Fase em que se encontra (SPF)	Motivo do acolhimento na CAR	Projeto de Vida
Jovem A	21	Zona Centro	Ensino Especial – Centro Integrado de Apoio à Deficiência	Sem fase/regras adaptadas	Maus-tratos físicos e psicológicos; abuso sexual; absentismo escolar	Acolhimento permanente
Lua	16	Zona Norte	Ensino Secundário	2ª fase	Exposição e violência doméstica; absentismo escolar; falta de supervisão e acompanhamento familiar; comportamentos desafiantes e de oposição	Reintegração familiar

B	17	Zona Norte	Ensino Secundário	4ª fase	Maus-tratos físicos e psicológicos; grupos de pares com comportamentos delinquentes; gosto em correr riscos; comportamentos desafiantes e de oposição	Autonomia de vida
C	19	Zona Norte	Ensino Especial – Centro Integrado de Apoio à Deficiência	Sem fase/regras adaptadas	Maus-tratos físicos e psicológicos; Atitudes parentais negligentes	Acolhimento permanente
D	16	Zona Norte	EFA – B3	2ª fase	Maus-tratos físicos e psicológicos; grupos de pares com comportamentos delinquentes; gosto em correr riscos; abandono escolar	Autonomia de vida

E	16	Zona Centro	EFA – B3	2ª fase	Falta de supervisão e acompanhamento parental, absentismo escolar; grupo de pares com comportamentos delinquentes; gosto em correr riscos; comportamentos desafiantes e de oposição	Reintegração familiar
F	17	Zona Norte	EFA – B3	3ª fase	Atitudes parentais permissivas; abandono escolar, fugas constantes	Reintegração familiar
G	17	Zona Norte	Ensino Secundário	3ª fase	Grupo de pares com comportamentos delinquentes; gosto em correr riscos; comportamentos desafiantes e de oposição	Reintegração familiar

H	17	Zona Norte	EFA – B3	2ª fase	Atitudes parentais permissivas, gosto em correr riscos; grupo de pares com comportamentos delinquentes; comportamentos desafiantes e de oposição	Autonomia de vida
I	16	Zona Sul	Ensino Secundário	3ª fase	Falta de supervisão e acompanhamento parental, abandono escolar; comportamentos desafiantes e de oposição	Reintegração familiar
J	15	Zona Norte	EFA – B3	2ª fase	Falta de supervisão e acompanhamento parental, absentismo escolar;	Reintegração familiar
K	17	Zona Norte	EFA – B3	1ª fase	Comportamentos delinquentes; comportamentos	Reintegração familiar

					desafiantes e de oposição	
L	15	Zona Norte	EFA – B3	1ª fase	Atitudes parentais permissivas; abandono escolar, comportamentos desafiantes e de oposição, fugas constantes	Reintegração familiar
M	16	Zona Norte	EFA – B3	2ª fase	Falta de supervisão e acompanhamento parental, absentismo escolar; comportamentos desafiantes e de oposição,	Autonomia de vida
N	15	Zona Centro	EFA – B3	1ª fase	Comportamentos desafiantes e de oposição, comportamentos delinquentes, fugas constantes	Reintegração familiar
O	14	Zona Norte	EFA – B3	1ª fase	Maus-tratos físicos e psicológicos; comportamentos	Sem medida definida

					desafiantes e de oposição	
P	14	Lisboa	EFA – B3	1ª fase	Comportamentos delinquentes; comportamentos desafiantes e de oposição	Reintegração familiar
Q	15	Zona Norte	EFA – B3	1ª fase	Maus-tratos físicos e psicológicos; comportamentos desafiantes e de oposição, fugas constantes;	Reintegração familiar

## APÊNDICE B – ROTINA EXPECTÁVEL DE UM JOVEM EM ACOLHIMENTO NA CAR

### Rotina expectável de um jovem em acolhimento na CAR

Durante a semana, o dia previsível de uma jovem da CAR seria acordar às 7h15, realizar a sua higiene pessoal e vestir-se para tal presente no pequeno-almoço às 8h. Após o pequeno-almoço, existe um momento onde as jovens que tomam medicação se juntam na sala da EE para o fazerem, e posteriormente, as jovens fumadoras descem ao pátio da CAR para fumar. Após estas rotinas, as jovens preparam-se para as aulas, sendo que, à data do início do projeto, todas as aulas começavam as aulas às 9h, com a exceção de duas jovens que tinham aulas no exterior<sup>2</sup> e cujo começo era às 10h. As jovens que tinham aulas no exterior apenas regressavam no final das mesmas. No caso específico destas duas jovens, ambas terminavam as aulas por volta das 17h. As jovens que ficam na CAR tinham o primeiro intervalo da manhã às 11h, sendo também essa a hora da merenda. Entre as 11h e as 11h45, as jovens tinham um pequeno espaço livre, sendo que era também permitido às jovens que fumam o fizessem durante este momento. As aulas da manhã terminavam pelas 13h, sendo também esta a hora em que as jovens almoçavam. Após o almoço, repetia-se a rotina da medicação e da hora do fumo. Pelas 15h, às segundas e quartas, as jovens que permanecem na CAR têm uma aula das 14h até às 15h30, seguido do lanche às 16h e respetiva rotina da medicação e hora do fumo. Às terças, pelas 16h30 até às 17h30, as jovens têm uma atividade relativa a intervenção psicossocial através da arte levada a cabo por profissionais externos CAR. O mesmo horário repete-se às sextas-feiras, sendo que, neste dia, desloca-se outra equipa de profissionais à CAR de modo a levar a cabo uma intervenção assistida por animais. O espaço entre as 18h e as 19h é destinado à realização da higiene pessoal, sendo que as jovens que não tomaram banho durante a manhã são agora obrigadas a fazê-lo. Todas jantam às 19h, e segue-se, novamente a rotina da medicação e hora do fumo. Após esta rotina, as jovens têm um

---

espaço livre até as 21h, usando-o, na maior parte das vezes, para usufruírem do computador ou telemóvel, ou para conviverem com os profissionais e restantes colegas. Às 21h, as jovens tomam a ceia, e segue-se a toma da medicação. Todas as jovens deitam-se pelas 21h30 (com exceção das sextas-feiras e sábados, onde o horário é alargado para as 23h).

**M**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL**  
Especialização em Ação Psicossocial em Contextos de Risco

**“(Re)signifar”  
Um Projeto de Intervenção Social  
em Contexto de Acolhimento  
Residencial de Jovens**

Renato Manuel Neves Silva

