ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Tânia Alexandra Duarte

Crescer com os desafios. Uma intervenção psicossocial em acolhimento institucional

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL, ESPECIALIZAÇÃO EM ACÇÃO PSICOSSOCIAL EM CONTEXTOS DE RISCO

Novembro 2015

ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Tânia Alexandra Duarte

Crescer com os desafios. Uma intervenção psicossocial em acolhimento institucional

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE EM EDUCAÇÃO EM EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL

Orientação
Prof.ª Doutora Manuela Pessanha

Este documento é impresso em dois volumes.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL, ESPECIALIZAÇÃO EM ACÇÃO PSICOSSOCIAL EM CONTEXTOS DE RISCO

Novembro 2015

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Doutora Manuela Pessanha, pelo apoio, orientação, disponibilidade e dedicação. Agradeço também a partilha de conhecimento e de aprendizagens, que permitiu o meu crescimento pessoal e profissional.

Aos professores do Mestrado de Educação e Intervenção Social, pela dedicação na tarefa de ensinar, em especial, à Doutora Ana Bertão, pela amizade e pela partilha da sua experiência profissional e à Doutora Sílvia Barros, pelo encorajamento e sentido crítico.

À Doutora Catarina Grande, pela sua disponibilidade em ler e analisar o Projeto presente neste relatório.

A todos os profissionais do LIJ, pela receptividade e contributo prestado, que se revelaram essenciais para o desenvolvimento deste Projeto. Ao Diretor Técnico do LIJ pela sua colaboração, pela experiência profissional partilhada, pela oportunidade e pela confiança. Aos jovens institucionalizados no LIJ, em particular, aos jovens do Grupo A e B, por quem tenho um enorme carinho e orgulho. Obrigada pela disponibilidade, generosidade e amizade, desejando os maiores sucessos a todos.

Às crianças e jovens com quem fiz caminho ao longo da minha vida, com quem partilhei histórias, emoções, afetos e sorrisos, particularmente à Inês, Marisa e Júlio.

Aos meus amigos Sandra Rocha, David Ribeiro, Ana Coelho, aos escuteiros do Agrup. 575 S. Félix da Marinha, que sempre me apoiaram e incentivaram a perseguir os meus sonhos, relembrando que não há impossíveis.

À turma de Mestrado de Educação e Intervenção Social, em especial à especialização de Acção Psicossocial em Contextos de Risco, pelos momentos de partilha, incentivo e entreajuda.

À minha família, particularmente à minha mãe, pelo esforço e dedicação aos filhos, enfrentando todas as adversidades da vida com determinação. Obrigada pelos valores transmitidos e pela esperança no amanhã.

Ao meu marido, Jorge, pela compreensão, encorajamento, generosidade, partilha e sinceridade. Por caminhar ao meu lado, todos os dias.

E por último, quero dedicar este trabalho à memória do meu pai, que ensinou-me a acreditar no melhor de cada pessoa, por mais difícil que seja.

A todos o meu muito obrigada!

RESUMO

O acolhimento institucional é concebido como uma medida com vista à promoção e proteção de crianças e jovens em risco. Esta resposta concretiza-se na capacidade de resposta dos Lares de Infância e Juventude e da especialização dos profissionais, tendo em conta as diferentes necessidades e caraterísticas dos educandos. A necessidade de compreender os jovens institucionalizados, como sujeitos participativos e com voz nas decisões que afectam as suas vidas, assume um especial significado para estes sujeitos se considerarmos que o impacte da institucionalização nas suas vidas influencia o seu desenvolvimento e a relação com os diferentes contextos nos quais se inserem.

O presente Relatório reflete o desenvolvimento de um Projeto de investigação posicionado metodologicamente na Investigação-Acção Participativa, intitulado "Crescer com os desafios", desenvolvido com jovens e educadores do LIJ. Este projeto teve como grande finalidade "Potenciar o "empowerment" dos jovens do LIJ no contexto institucional e escolar, favorecendo uma aprendizagem centrada nas suas necessidades e valorização do seu próprio processo educativo, através de uma intervenção psicossocial".

A finalidade deste Projeto e todos os objetivos propostos foram ao encontro dos problemas e necessidades priorizados pelos participantes, propondo-se, a partir de um conjunto de ações e atividades, alcançar a mudança. Os resultados deste Projeto revelam-se significativos, uma vez que promoveram um processo de reflexão e de partilha acerca dos desafios do acolhimento institucional, apontando para a necessidade de traçar linhas de intervenção adequadas às necessidades e ao percurso escolar de cada jovem.

Palavras-chaves: jovens; educadores; competências; relação; valorização.

ABSTRACT

The residential care is designed as a measure for the promotion and protection of children and youth at risk. This response materialized in the responsiveness of Homes for Children and Youth and the experience of professionals, takes into account the different needs and characteristics of students. The need to understand the institutionalized youth as participative subjects with voice in decisions that affect their lives, takes a special meaning for these subjects if we consider that the impact of institutionalization in their lives influence their development and the relationship with the different contexts in which it operates.

This Report reflects the development of a research project methodologically positioned in Participatory Action Research, titled "Growing with the challenges", developed with young people and educators of the LIJ. This project's great purpose was to "Strengthen the empowerment of young people in institutional and school context, fostering a learning centered on their needs and appreciation of their own educational process, through a psychosocial intervention."

The purpose of this Project and all the proposed goals had meet the problems and needs prioritized by the participants from a set of actions and activities to achieve change. The results of this Project prove to be significant, since they promoted a process of reflection and sharing about the challenges of institutional care, pointing to the need to draw appropriate lines of action to the needs and educational background of each young person.

Keywords: youth/ young people; educators; skills; relationship; appreciation.

"Acompanhar alguém na sua vida quotidiana, na condição de não ser apenas aquele que vigia, desdobrar os tesouros da imaginação para tornar possível uma vida plena de descobertas, tanto para o outro como para si próprio" (Ladsous, 1996 citado por Baptista, 2001, p.55)

ÍNDICE VOLUME I

Agradecimentos i
Resumo ii
Abstract iii
INTRODUÇÃO 1
1. UM PROJETO EM EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL 3
1.1. A Investigação-Ação Participativa como opção metodológica 5
1.2. A metodologia de Investigação-Ação Participativa 7
1.3. A Investigação-Ação Participativa com crianças 10
1.4. A avaliação de projetos de Educação e Intervenção Social 13
2. O LAR DE INFÂNCIA E JUVENTUDE 17
2.1. A análise da realidade 18
2.2. Organização do LIJ e funções das equipas Técnica e Educativa 20
2.3. Os jovens do grupo A e B 21
2.4. As dinâmicas quotidianas 24
2.5. As relações dos jovens institucionalizados 25
2.6. Avaliação de contexto 28
2.6.1. Identificação de problemas e avaliação de necessidades pelos participantes 29
2.6.2. Recursos, potencialidades e oportunidades 34
3. O IMPACTE DA INSTITUCIONALIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DO JOVEM 36
4. O DESENHO DO PROJETO "CRESCER COM OS DESAFIOS" E A AVALIAÇÃO DE ENTRADA 48

4.1. Objetivos gerais e específicos 49

4.2. Estratégias, Ações e Calendarização 51

4.3. Avaliação de entrada 52

5. O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO “CRESCER COM OS DESAFIOS” E AVALIAÇÃO DE PROCESSO 56

6. AVALIAÇÃO DE PRODUTO 72

CONSIDERAÇÕES FINAIS 79

REFERÊNCIAS 84

ÍNDICE VOLUME II

ANEXOS 93

Anexo A - Regulamento Interno do LIJ 94

Anexo B – Organograma do LIJ 115

Anexo C – Plano de atividades 2015 117

APÊNDICES 120

Apêndice A - Guião da entrevista semi-estruturada e registo das respostas do Diretor Técnico 121

Apêndice B – Notas de campo – Análise da realidade 145

Apêndice C – Caraterização dos jovens 158

Apêndice D - Fotografias do processo de desenvolvimento da análise da realidade 170

Apêndice E – Notas de campo - Avaliação do contexto pelos participantes 174

Apêndice F – O desenho do projeto "Crescer com os desafios" 188

Apêndice G – A Planificação 200

Apêndice H – Descrição da ação "Um roteiro de competências" 202

Apêndice I – Descrição da ação "Conta-nos uma história" 224

Apêndice J – Descrição da ação "Conversas no lar" 232

Apêndice L – Avaliação de Produto do Projeto "Crescer com os desafios" 237

Apêndice M – Registo da reunião de avaliação de produto com o Diretor Técnico 244

Índice de Quadros

Quadro 1 - Avaliação de entrada 55

INTRODUÇÃO

O Projeto que, aqui, é apresentado foi desenvolvido num Lar de Infância e Juventude (LIJ), mais especificamente nos Grupos A e B, localizado no distrito do Porto. Este Projeto surge no âmbito do Mestrado em Educação e Intervenção Social, na especialização em Acção Psicossocial em Contextos de Risco. Reconhecendo como o principal papel do Lar de Infância e Juventude, o acolhimento de crianças e jovens expostas a situação de perigo, e problematizando o impacte da institucionalização, revela-se pertinente desenvolver um Projeto neste contexto de risco.

A escolha do LIJ, para desenvolver um projeto de investigação, teve por base a experiência de voluntariado com jovens e os trabalhos académicos realizados anteriormente no acolhimento institucional, assumindo o especial interesse em trabalhar com jovens institucionalizados. Compreender as histórias de vida e os desafios dos jovens, a par das respostas dos profissionais do LIJ, sublinharam o acolhimento institucional como um contexto de grande importância para o trabalhador social, permitindo assim um enriquecimento pessoal e profissional. Enquanto Educadora Social, reconheço neste contexto uma oportunidade de crescimento, assumindo um papel na consciencialização e autonomização dos sujeitos, promovendo a reflexão e o questionamento em torno dos seus problemas e necessidades, e a transformação da realidade social (Baptista, 2000; Veiga, 2009). No acolhimento institucional, o trabalhador social assume várias funções que exigem de si um conjunto de competências técnicas, pessoais e sociais e uma grande responsabilidade ética (Serapicos, 2006, citado por Veiga, 2009).

Este Relatório encontra-se organizado em dois volumes. O primeiro volume encontra-se estruturado em cinco capítulos. No primeiro Capítulo, é apresentado o enquadramento metodológico, dando conta das opções metodológicas do Projeto, assumindo-se que este foi orientado pela metodologia de Investigação-Acção Participativa. Neste capítulo são apresentadas, também, algumas especificidades da investigação com crianças, e é referida a avaliação de projetos em Educação e Intervenção Social.

O segundo Capítulo deste Relatório destina-se à apresentação do LIJ, com uma análise mais aprofundada da realidade dos Grupos A e B. Neste capítulo, destaca-se a caracterização da instituição, nomeadamente no que respeita à organização e funções dos educadores, a apresentação dos jovens, as dinâmicas institucionais e as relações dos jovens. No sentido de garantir a salvaguarda dos jovens, todos os jovens são identificados por um nome fictício. Por último, o capítulo contém a avaliação de contexto, com base nos contributos de todos os intervenientes que permitiram a identificação de problemas e de necessidades na sua realidade.

Uma vez identificados os problemas e as necessidades, revela-se importante problematizar o impacte da institucionalização nas vidas dos jovens, explorando as possibilidades e limites desta medida. Deste modo, no Capítulo III, é apresentada uma exploração teórica acerca do impacte da institucionalização no desenvolvimento dos adolescentes.

O Capítulo IV é dedicado à apresentação do Desenho do Projeto e à Avaliação de Entrada. Na primeira parte, apresenta-se a sua finalidade, os objetivos gerais, os objetivos específicos, as estratégias e as ações, atendendo à priorização dos problemas e necessidades identificados pelos participantes.

Segue-se o Desenvolvimento do Projeto e a Avaliação de Processo, no Capítulo V, apresentando-se as ações desenvolvidas e consequente reflexão crítica dos participantes acerca das mesmas.

O Capítulo VI remete-nos para a avaliação de produto, na qual analisamos a concretização dos objetivos definidos no desenho do projeto, tendo em consideração os indicadores de avaliação formulados na avaliação de entrada.

Por fim, são apresentadas algumas considerações finais que permitirão refletir acerca dos resultados do projeto, das suas conquistas e limitações, bem como apontar as estratégias que deveriam ter sido reformuladas, referindo-se também a continuidade do projeto.

O segundo volume deste Relatório destina-se à apresentação de Anexos e Apêndices, isto é, de todos os documentos que possam contribuir para uma melhor compreensão do Projeto, como o Regulamento Interno do LIJ, o Plano de Atividades e os diversos materiais utilizados neste percurso de investigação e que são identificados ao longo do presente trabalho.

1. UM PROJETO EM EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL

Neste capítulo, apresenta-se a metodologia adotada ao longo do Projeto em Educação e Intervenção Social (PEIS), abordando o estudo dos seguintes conceitos: projeto, educação e intervenção social, investigação-ação participativa, investigação-ação participativa com crianças e a avaliação de projetos.

De acordo com Mendonça (2002, p.13), "A vida é um projecto global, indissociável dos mais pequenos projectos que a preenchem". Um projeto reflete a intenção de transformação, de melhorar a realidade, de resolução dos problemas e carências que emergem da própria sociedade, o que implica perspetivar o futuro com originalidade e inovação na elaboração do mesmo (Mendonça, 2002; Serrano, 2008).

Para Carvalho (1988, p.152), o conceito de projeto apresenta "um duplo sentido epistemológico e antropológico, correlaciona a investigação do objecto-projecto da ciência da educação com as concepções pedagógicas que visam a actividade criadora – individual e social – dos homens como uma actividade de construção de objectos culturais".

De acordo com Boutinet (1990), a construção de um projeto permite aos indivíduos particularizar as situações, encontrando os problemas e desenhando soluções originais. Contudo, Guerra (2002) alerta para a necessidade de se construir um projeto com base no conhecimento da realidade social, a fim de ser adequado e realista.

Serrano (2008, p.34) valoriza o conceito de utopia em projeto, considerando necessário "deixar voar a imaginação na procura de soluções", alertando para a necessidade de conjugar a utopia com o realismo. No mesmo sentido, Cembranos, Montesinos e Bustelo (2001) entendem a utopia como algo inalcançável, difícil de aceder, sublinhando a importância do conhecimento da realidade atual para que, assim, se possa pensar de forma adequada nos objetivos.

No que diz respeito aos processos de desenvolvimento de projetos e à produção de significados, a literatura aponta como essencial o envolvimento dos sujeitos, dos grupos, das comunidades, das instituições, considerando-os como autores e apontando para a sua capacitação e empoderamento (Lima, 2003; Menezes, 2010). A fim de atingir estes propósitos, é necessário ter em conta o papel do educador social, uma vez que, enquanto promotor ativo de mudança, promove a participação, o envolvimento e a autonomia dos próprios sujeitos, assim como desperta-os para o interesse e para a análise da própria realidade social e pela própria condição de vida (Carvalho & Baptista, 200; Silva, 2001).

A Educação Social apresenta-se ao mercado de trabalho e à sociedade, como uma área de cruzamento entre a área do trabalho social e a área da educação. Assim, "autonomiza-se relativamente ao trabalho social pelo carácter pedagógico que determina os seus modelos de actuação" (Carvalho & Baptista, 2004, p. 83). A Educação Social privilegia atividades de prevenção e de inserção, realizando um acompanhamento humanizado das situações de ruptura ou pré-ruptura. Nesse sentido, são desenvolvidos projetos de construção da identidade pessoal assentes em estratégias relacionais, refletidas e operacionalizadas pela pedagogia social, com a intenção de criar espaços de reflexão e de reconhecimento dos sujeitos como principais agentes de mudança na sua própria vida (Carvalho & Baptista, 2004).

Desta forma, um Projeto em Educação e Intervenção Social nasce da vontade de mudança social, revelando-se essencial ajudar os sujeitos a tomar consciência da real situação e mobilizá-los para a capacidade de resolução dos seus problemas (Silva, 2001).

Num projeto em Educação e Intervenção Social estão sempre subjacentes uma finalidade, um propósito para alcançar determinados objetivos, os dados e as informações técnicas, instrumentos de recolha de dados, uma calendarização precisa para o seu desenvolvimento (Serrano, 2008), recursos, tempo e espaço (Cembranos et al., 2001). Desta forma, são criadas as condições para com a participação dos sujeitos, transformar a realidade social.

Num contexto institucional, o papel do Educador Social pode surgir como o de um ator e mediador social, um profissional que apoia pessoas ou grupos, a partir de uma relação de respeito pelo outro, despoletando com os participantes uma atitude reflexiva sobre a sua condição humana. Ora, face a

estes desafios, este profissional apresenta-se ao outro sem soluções miraculosas, indo muito além do assistencialismo, comprometendo-se no processo de transformação e mudança (Baptista, 2001). O Educador Social apresenta-se como um "especialistas de mãos vazias, sem trunfos escondidos na manga, sem receitas miraculosas e sem respostas prontas, mas com dedicação e profissionalismo e sentido ético" (Baptista, 2000, p.19).

Por fim, relembrar Menezes (2010, p. 106), "é na medida em que trabalho com os outros, que estou disposta a ouvir como vivem e as transformações que desejam implementar nas suas vidas e contextos que acedo ao direito de participar neste processo e garanto que as estratégias de intervenção são adequadas e potencialmente eficientes na produção de mudança". Assim, é fundamental que este profissional reconheça a complexidade da realidade, da sua constante mudança e, por conseguinte, os projetos têm de se adequar às mudanças sociais, sendo necessário uma construção permanente de conhecimento, assim como questionamentos constantes e uma ação examinada a cada passo, pois há a necessidade de um compromisso entre a reflexão e a ação até o fim do projeto (Guerra, 2002; Lima, 2003).

Nesse sentido, termino com a certeza que a mudança social, só é possível quando reconhecemos os sujeitos como capazes de refletir e tomar decisões sobre a sua realidade, a sua vida e, não como espectadores, como figurantes.

1.1. A Investigação-Ação Participativa como opção metodológica

O Projeto apresentado neste Relatório foi orientado pela metodologia de Investigação-Ação Participativa (IAP). Assim, na construção e desenvolvimento do PEIS procurámos, o mais possível, envolver todos os sujeitos da realidade social. Debruçar-nos-emos, neste ponto, sobre a metodologia de IAP, por considerarmos ser a metodologia de investigação que melhor se adequa ao desenvolvimento de um Projeto em Educação e Intervenção Social.

No sentido de compreendermos a IAP, é importante abordarmos o conceito de paradigma que, segundo Kuhn (1996, p.55) "é aquilo que os membros de uma comunidade partilham". Já Santos (2010) considera um paradigma como o conjunto de princípios aceites pela comunidade científica.

A revolução científica do Séc. XVI deu origem ao paradigma dominante. Na altura, na falta de um modelo científico específico, apenas existia um só modelo que se aplicava às ciências naturais e às ciências sociais. O modelo caraterizava-se por um totalitarismo, uma divisão disciplinar acentuada, não reconhecendo outras formas de conhecimento, como o senso comum e os estudos humanísticos (Santos, 2010).

Uma vez que as ciências sociais são subjetivas, tal como o próprio ser humano, não podem ser analisadas usando um método objetivo, segundo o paradigma em vigor (Santos, 2010). O paradigma dominante revelou-se, então, ineficaz para responder aos estudos das ciências sociais, uma vez que a experimentação era difícil, os fenómenos sociais eram de difícil previsão e o cientista era portador de valores que influenciavam a investigação. Era necessário compreender os fenómenos sociais a partir dos atores sociais e da introdução de novos métodos epistemológicos, o que deu origem à crise do paradigma dominante (Santos, 2010). Esta crise originou uma reflexão epistemológica sobre o conhecimento, destacando alguns aspetos, tanto teóricos como sociais, e desenharam-se as linhas orientadoras do novo paradigma, o paradigma emergente, também designado paradigma Sociocrítico. Este paradigma apresenta-se com base no conhecimento científico, mas também no conhecimento social, na medida em que parte do conhecimento dos sujeitos para se compreender e mudar a realidade. De acordo com Santos (2010), a multidisciplinaridade é importante, uma vez que as relações entre as disciplinas definem-se pela mútua tradução. Este mesmo autor apresenta quatro pressupostos deste paradigma. O primeiro refere que "todo o conhecimento científico é científico-social" (Santos, 2010, p.37), é um tipo de conhecimento que não distingue as ciências naturais das ciências sociais. De acordo com o segundo, "todo o conhecimento é local e total" (p.46): é total, pois salienta a necessidade de ver a realidade como uma só e não como uma parte; é também local, pois aborda os temas e contextos locais. Segundo o terceiro pressuposto, "todo o conhecimento é autoconhecimento" (p.50), referindo uma análise mais cuidada que obriga a um maior questionamento.

Por fim, "todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum" (p.55), pois o senso comum deve tornar-se no conhecimento científico, existindo uma inversão da ruptura epistemológica: é a ruptura epistemológica do conhecimento científico para o senso comum.

Em jeito de conclusão, o paradigma Sociocrítico busca o conhecimento e a compreensão da realidade como meio para a sua transformação, valorizando o conhecimento produzido pelo sujeito.

1.2. A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARTICIPATIVA

De acordo com Cortesão (1998, citada por Coutinho et al., 2009), a investigação-ação pode ser descrita como um processo de investigação em espiral ou cíclico, interativo e focado num problema. Cada ciclo é composto por três fases: planificação, ação e avaliação da ação. A dinâmica cíclica de ação-reflexão, própria da investigação-ação, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em "praxis", dando origem a novas estratégias de formação reflexiva, permitindo aos atores sociais regular continuamente a sua ação, recolhendo e analisando os dados a usar no processo de tomada de decisões e de transformação social.

Vários autores consideram a IAP como uma metodologia que tem por fim agir, mudar e investigar, ou seja, compreender a realidade, procurando alcançar a mudança numa comunidade e investigar no sentido de aumentar a compreensão da realidade social, tendo os sujeitos como agentes da investigação (Carvalho & Baptista, 2004; Guerra, 2002; Lima, 2003).

De acordo com Lima (2003, p.306), "a investigação participativa corresponde a um modo de procurar entender o mundo para nele melhor se viver", ou seja, a IAP valoriza os contextos locais e rege-se, sobretudo, pelos valores subjetivos que permitem compreender um problema social, recorrendo a métodos quantitativos e qualitativos que facilitam a análise da realidade.

No mesmo sentido, Guerra (2002) considera a IAP, não só como a construção de um conhecimento acerca da realidade social, como também a

produção de transformações sociais, dotando os sujeitos de competências. Desta forma, a IAP alcança o processo continuado e não pontual, afetando todo o percurso de investigação. Implica, ao longo das várias fases do projeto, a participação dos sujeitos, enquanto conhecedores da sua realidade, dos seus problemas, mas também enquanto responsáveis por estratégias para efetivar as mudanças necessárias (Guerra, 2002). A IAP articula três conhecimentos, o científico, o social e o senso comum, uma vez que permite uma investigação mais vasta da realidade a melhorar e o desenho de estratégias viáveis para todos os atores sociais (Lima, 2003).

De acordo com Zuber–Skerritt (1992, citado por Coutinho et al., 2009), esta metodologia é participativa e colaborativa na medida em que envolve todos os participantes no processo, sendo o investigador, não um agente externo, mas um coinvestigador. O papel do investigador na própria investigação é ativo, sendo mais um participante da investigação (Bogdan & Biklen, 1994). Neste sentido, podemos falar também de um investigador coletivo (Lima, 2003, p.309) que "procura especialmente o saber «prático», útil e utilizável", pelos sujeitos, articulando com os conhecimentos dos mesmos. Contudo, Pacheco, Rocha e Leite (1995) alertam para as ameaças ao investigador coletivo, entendendo que poderá sentir-se ameaçado pelas perceções dos diferentes participantes, pela dificuldade em passar de um projeto individual para um coletivo, sendo que, para tal, é necessário que todos os sujeitos cedam, aceitem críticas e compreendam que a sua perspetiva é uma entre outras.

Por último, o objetivo da IAP consiste na resolução de problemas e na produção da mudança, mais do que em aumentar o conhecimento da realidade. A IAP permite aos intervenientes na realidade social descobrir as suas competências e capacidades a fim de tomarem decisões sobre as suas necessidades mais emergentes, uma vez que tenta reduzir as assimetrias entre as tomadas de decisão de uns e de outros, promovendo, não só a participação, como a responsabilização de todos os envolvidos (Lima, 2003). Assim, poderemos concluir que, numa investigação orientada por esta metodologia, o sujeito descobre-se como protagonista da ação, como responsável pela investigação, como produto do saber e como sendo o principal instrumento de recolha de informação (Leite & Santos, 2004).

No processo de IAP, os sujeitos são incentivados a desenvolverem uma consciência crítica, refletindo sobre si próprios e a sua situação, capacidade

essa que permite o reconhecimento dos problemas e, a partir daí, a emergência do pensamento reflexivo associado à prática reflexiva. Esta metodologia é auto avaliativa, na medida em que permite avaliar continuamente as transformações, adaptando e produzindo novos conhecimentos (Coutinho et al., 2009). Reason e Bradbury (2000, citados por Lima, 2003, p. 316) consideram a IAP "um processo democrático, participativo (…) procura juntar a ação e a reflexão, a teoria e a prática, de forma participada, na procura de soluções para questões importantes para as pessoas".

Não se aprende teoricamente a participar, aprende-se a participar participando. A participação tem impacte na mudança, respeitando sempre as diferenças individuais e a capacidade dialógica. Existem várias formas de participação, de acordo com o grau de iniciativa de cada um. A participação espontânea resulta do instinto e da vontade dos sujeitos. A participação obrigatória acontece quando se obedece a regras estabelecidas e o sujeito, querendo ou não, tem de participar. Por fim, a participação induzida resulta de fatores que promovem e fomentam a participação (Ander-Egg, 2000).

Considerando que este Relatório pretende dar a conhecer um PSEI desenvolvido com um grupo em situação de risco social, indivíduos com pouco poder de decisão sobre a própria vida, considerámos importante ter em conta a valorização e a motivação dos mesmos. Assim, o investigador social assume um papel importante, uma vez que, trabalhando com os sujeitos, e não para os sujeitos, deverá promover a mudança, a sua autonomia e a sua capacidade crítica e reflexiva.

A IAP recorre a técnicas de recolha de informação de carácter mais qualitativo, no sentido de se conhecer e discutir, com todos os atores sociais, a realidade onde se inserem. Para Latorre (2003, citado por Coutinho et al., 2009), as técnicas classificam-se em três grupos: baseadas na observação, na conversação e na análise de documentos. As primeiras referem-se à perspetiva do investigador, observando a realidade social. As segundas, técnicas baseadas na conversação, centram-se na perspetiva dos atores sociais. Por fim, a análise de documentos centra-se na perspetiva do investigador, implicando a pesquisa e a leitura de fontes de informação.

Ao longo do Projeto, mobilizámos, como técnicas de recolha de informação, as notas de campo, a observação participante, as conversas intencionais, a entrevista e a análise documental.

O recurso à análise documental exige uma especial atenção do investigador devido às limitações que apresenta, como a subjetividade dos documentos e a possível não representatividade (Quivy & Campehoudt, 2013).

As notas de campo são um excelente auxiliar de memória, na medida em que implicam um registo detalhado e descritivo das ações na realidade social em investigação. Esta técnica permite construir material reflexivo acerca dos diálogos, das ideias, das emoções e das interrogações, podendo o investigador, através delas, observar e refletir (Esteves, 2008).

A observação participante carateriza-se pelo estudo de uma determinada realidade de fora para dentro, para que os sujeitos se habituem à presença do investigador. Desta forma, os sujeitos observados agem normalmente na realidade em que estão inseridos, não se observando uma modificação do comportamento destes porque o observador não é um elemento estranho (Quivy & Campehoudt, 2013).

A entrevista foi outra técnica utilizada nesta investigação. A entrevista distingue-se da conversa intencional, na medida, em que os sujeitos assumem papéis distintos, um de entrevistador e outro de entrevistado (Esteves, 2008). Esta técnica permite conhecer as perceções dos sujeitos (Esteves, 2008; Quivy e Campehoudt (2013).

Soares (2006) e Fernandes (2003) chamam a atenção para o uso de técnicas que apelem à criatividade em termos de registo escrito ou gráfico, dando o exemplo dos registos do dia a dia, nos quais as crianças e jovens possam assinalar aspetos pertinentes e trabalhados na investigação.

1.3. A Investigação-Ação Participativa com Crianças

Tendo em conta o contexto no qual se desenvolveu o Projeto apresentado neste Relatório, considerámos importante refletir acerca da participação das crianças neste trabalho.

Orientados pela metodologia de IAP, devemos assumir as crianças como atores sociais plenos, capazes de interpretar "as singularidades mais

significativas dos quotidianos da infância" (Fernandes, 2003, p.115), e de formular alternativas sobre os seus mundos de vida e os contextos sociais onde se inserem.

Teremos também de conceder às crianças, não o estatuto de objetos de estudo, mas de sujeitos de conhecimento, capazes de transformarem a sua realidade social. Se outrora, a participação da criança era considerada como muito redutora e pouco significativa, pelo facto de não serem capazes de tomar decisões importantes para a sua vida, cabendo esse papel aos adultos seus cuidadores, atualmente, entende-se a criança como um sujeito capaz de decidir no seu interesse (Delgado, 2006).

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, aprovada em 1989, é o primeiro tratado universal a reconhecer as crianças como sujeitos de direitos. Entre os artigos que a compõem, é importante conhecer os que garantem a participação infantil e adolescente (12.º ao 31.º) (Organização das Nações Unidas, 1989). Entre eles, podemos sublinhar o direito da criança à liberdade de expressão e o direito de participar plenamente na vida cultural e artística do grupo em que esteja inserida. Outro direito assegurado é o direito a ser ouvida quanto às questões que lhe digam respeito, devendo ser criadas condições de participação das crianças nas decisões que as envolvem (Soares, Sarmento, & Tomás, 2004).

Na investigação com crianças, as questões éticas ganham maior importância, na medida em que uma das condições chave para o processo é o consentimento do responsável por estas ou pela instituição, salvaguardando assim os direitos das crianças (Esteves, 2008). É fulcral o investigador garantir "o direito à privacidade, protegendo o anonimato dos intervenientes através do recurso a denominações fictícias" (Esteves, 2008, p.107).

Neste sentido, neste Projeto, desenvolvido com menores institucionalizados que podem ser considerados um grupo sem poder, é necessário ter presente o respeito pela sua privacidade e partilha de informações, o consentimento ou a recusa de participar na investigação (Soares et al., 2004). Quanto a este último ponto, a recusa em participar na investigação, consideramos que deve ser respeitada, pois, por vezes, nos contextos institucionais, a criança poderá participar no projeto para respeitar as directrizes da instituição ou a vontade de um cuidador. A recusa poderá estar associada ao medo de se expor perante

os outros, ao medo de falhar, reforçando assim a ideia de que é menos capaz que os outros (Soares et al., 2004).

A metodologia IAP permite, ainda, o desenvolvimento de competências para uma participação significativa em qualquer processo, o que implica um esforço de capacitação das crianças para a participação na investigação. Aqui, surge uma dúvida: os sujeitos estão familiarizados com o conceito de participação? A instituição reconhece os jovens como sujeitos capazes de refletir e de participar nas decisões importantes da sua vida?

A este propósito, Delgado (2006, p.43) chama a atenção para a participação, na medida em que esta "exige um tempo de preparação, de reflexão e de diálogo, sob pena de ser inconsequente ou objecto de manipulação", devendo os seus processos serem adequados à idade e à experiência das crianças envolvidas. A valorização da voz e da ação das crianças, a par com a dos seus cuidadores, é fulcral para a IAP, uma vez que considera todos os sujeitos participantes. Por outro lado, esta condição, fulcral para a investigação, deverá ser clara para os profissionais que trabalham com as crianças, pois deverão compreender que a participação dos menores é igualmente importante (Fernandes, 2003).

A IAP permite criar espaços nos quais as crianças partilham as suas diferentes perspetivas, procurando ouvirem-se umas às outras, compreenderem as suas diferenças, reconstruindo as suas próprias ideias. Estabelece-se, então, um diálogo entre crianças e adultos, multiplicando-se os conceitos, procurando-se relacionar as ideias, criando-se novas questões. Segundo Lipman (1999), é pela ação de perguntar que as crianças encontram um espaço para dar voz aos seus pensamentos e, ao mesmo tempo, aprendem a ouvir-se umas às outras. Neste sentido, surge o conceito de cidadania, na medida em que falar de cidadania é falar também de igualdade, tendo todos a oportunidade de conquistarem uma presença ativa na sociedade.

De acordo com Soares (2006), é possível identificar três patamares de participação das crianças na investigação: a mobilização, a parceria e o protagonismo. Na mobilização, a criança é convidada para participar, com possibilidade de escolhas relativamente à organização do processo e também com hipótese de escolha dos temas que atravessam a investigação em causa. A parceria implica a participação da criança na investigação desde o desenho desta, sendo o processo desenvolvido por crianças e adultos, e a tomada de

decisão relativamente a todos os outros passos. Por fim, o protagonismo carateriza uma participação exclusiva da criança em todas as fases do processo, assumindo o investigador adulto o papel de consultor disponível e presente.

Quando as crianças são participantes na investigação, há alguns cuidados a ter na utilização de determinadas técnicas. É o caso da entrevista que, segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2007, citados por Esteves, 2008), deve ser semiestruturada, devendo o investigador usar uma linguagem acessível às crianças. É também importante o contexto no qual se utiliza esta técnica, pois as entrevistas em locais familiares produzem narrativas mais ricas do que as que ocorrem em contextos que são desconhecidos das crianças (Soares, 2006).

Para Kirbyy, Lanyon, Cronin e Sinclair (2003, citados por Patrício & Calheiros, 2012, p.132), a participação das crianças "leva ao desenvolvimento e à promoção de competências pessoais e sociais, e tem a potencialidade de melhorar a auto-estima, o sentimento de poder" dos jovens.

Por fim, resta referir que a IAP com crianças é acolhida nas Ciências Sociais como uma pequena semente que precisará de tempo para germinar e dar frutos de forma a ser reconhecida a sua importância (Soares et al., 2004).

1.4. A AVALIAÇÃO DE PROJETOS DE EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL

A avaliação encontra-se presente ao longo de todo o processo de construção e desenvolvimento do projeto, "(...) um processo para obter a informação necessária, ordenada, relevante, fiável, válida e atempada a fim de se emitir juízo de valor sobre a qualidade do processo e do produto educativo, desde o seu início até ao fim" (Serrano, 2008, p.95). Segundo Petrus (1997), o processo de avaliação de projetos é uma reflexão sobre os processos, sobre o impacte das ações desenvolvidas e sobre os resultados obtidos.

A avaliação permite, ainda, receber "feedback" por parte dos participantes com o objetivo de progredir e aperfeiçoar o projeto (Cembranos et al., 2001),

permitindo introduzir ajustes no processo, a fim de orientar o projeto para a mudança desejada (Zùniga, 1994, citado por Capul & Lemay, 2003a).

Neste sentido, podemos apontar dois propósitos importantes da avaliação. O primeiro refere-se ao objetivo de melhoria do projeto, recorrendo aos resultados da avaliação para introduzir as mudanças necessárias (Cembranos et al.,2001). O segundo propósito diz respeito à implicação de todos os sujeitos no processo avaliativo, através de processos de participação que permitem a auto-avaliação (Stake, 2007, citado por Monteiro, 1996).

Um modelo de avaliação que seja compatível com os princípios do PEIS, deve apresentar-se como um processo constante e gradual. Nesse sentido, o modelo Contexto – Entrada - Processo - Produto (CIPP; Stufflebeam & Shinkfield, 1993) parece ser o que mais se adequa aos parâmetros da intervenção no campo da Educação e Intervenção Social.

Stufflebeam e Shinkfield (1993) apresentam o Modelo de avaliação CIPP como um modelo de avaliação compreensível e sistemático, permitindo a participação de todos os sujeitos no desenvolvimento de um projeto, avaliando e refletindo sobre a eficácia e eficiência dos recursos disponíveis e utilizados.

Este modelo visa alcançar três propósitos fundamentais com vista à avaliação, ou seja, a capacidade deste modelo para ajudar na tomada de decisão, promover a responsabilidade e a compreensão do desenvolvimento do Projeto e, por fim, permite identificar, obter e proporcionar informação. Desta forma, o modelo de avaliação CIPP possibilita recorrer à informação recolhida para aperfeiçoar e ajustar as decisões aos projetos, através da melhoria das ações. Este modelo de avaliação adequa-se aos princípios do PEIS, uma vez que entende a avaliação como um processo contínuo ao longo de todo o projeto (Stufflebeam & Shinkfield, 1993).

O modelo de avaliação CIPP está concebido para desenvolver e ajudar os indivíduos a obterem e utilizarem a informação de uma forma sistemática de forma a satisfazerem as suas necessidades, de acordo com os recursos disponíveis. Desta forma, consegue perceber-se que o modelo CIPP fornece ferramentas imprescindíveis para a avaliação de um projeto em educação social, uma vez que este é avaliado em diferentes momentos, não estanques entre si, mas antes encarando a avaliação como um processo contínuo ao longo de todo o projeto.

De acordo com este modelo, a avaliação realiza-se em quatro momentos, sendo eles: a avaliação de contexto, a avaliação de entrada, a avaliação de processo e a avaliação de produto (Stufflebeam & Shinkfield, 1993).

Na avaliação de contexto, o investigador define o âmbito institucional, os participantes, compreende a análise da realidade, identifica os problemas, as necessidades e estabelece a priorização dos problemas. Nesta fase, recorre-se a diversas técnicas de recolha de informação que permitem conhecer o ponto de vista dos participantes acerca dos problemas e das necessidades, bem como dos recursos e das potencialidades, reunindo-se a informação necessária para a construção do desenho do projeto (Stufflebeam & Shinkfield, 1993).

A avaliação de entrada assenta no desenho do projeto, permitindo elucidar estratégias e ações com o objetivo de melhorar as situações problema. Avalia, também, a capacidade de resposta do projeto aos problemas, identificados na fase anterior, tendo em conta os diferentes recursos (humanos, físicos e materiais) disponíveis. Permite, ainda, delinear a finalidade, os objetivos (gerais e específicos) e as ações, permitindo também avaliar a coerência do projeto em educação e intervenção social (Stufflebeam & Shinkfield, 1993).

A avaliação de processo consiste num momento de avaliação intermédia do projeto, uma avaliação contínua, proporcionada a recolha de informação importante para avaliar o trabalho desenvolvido até ao momento, pois permite aperfeiçoar o projeto, na medida em que fornece informação que possibilita ajustamentos, permitindo também refletir acerca dos efeitos do projeto naquela realidade (Stufflebeam & Shinkfield, 1993). Esta avaliação procura verificar o grau de eficácia das ações e a possibilidade de adequá-las aos interesses e às motivações dos sujeitos, mas também avaliar a qualidade do desenvolvimento do projeto, a congruência do projeto com a planificação, a coerência institucional e a satisfação dos indivíduos, uma vez que estes fatores podem potenciar, ou inibir, o nível de participação dos sujeitos envolvidos (Stufflebeam & Shinkfield, 1993).

Por fim, a avaliação de produto abarca o momento final de avaliação do projeto, permitindo a todos os participantes refletir acerca do projeto, discutindo se os objetivos foram alcançados ou não. A mesma permite conhecer o nível de satisfação das necessidades dos sujeitos, bem como reconhecer a causa das falhas e os efeitos do projeto em cada um. A avaliação de produto deve, ainda, incluir uma valoração dos efeitos a longo prazo,

porque o principal objetivo é averiguar até que ponto o projeto satisfez as necessidades do grupo com que se pretendia intervir (Stufflebeam & Shinkfield, 1993).

No desenho de um projeto são estabelecidos critérios de avaliação que se traduzem em indicadores qualitativos e quantitativos (Cembranos et al., 2001).

O modelo CIPP contribui, assim, para uma melhor compreensão dos significados e da importância que os participantes atribuem ao projeto, permitindo percecionar se foi possível, ou não, alcançar os objetivos previstos (Petrus, 1997). De acordo com Cembranos e colegas (2001), a triangulação permite compreender os resultados finais de forma mais abrangente, na medida em que a articulação dos conhecimentos científicos e leigos dos participantes da realidade social permite cruzar as informações.

Por último, o modelo CIPP permite ao investigador aperfeiçoar cada etapa metodológica do projeto, melhorar a intervenção, apelando à participação dos sujeitos e permite, ainda, a continuidade do projeto ou o seu término (Stufflebeam & Shinkfield, 1993).

2. O LAR DE INFÂNCIA E JUVENTUDE

O primeiro contacto com a instituição realizou-se em outubro, durante uma reunião com o Diretor Técnico do LIJ e uma das Psicólogas, na qual apresentei os objetivos deste trabalho. Nesta reunião, foi proposto desenvolver o Projeto junto dos Grupos A e B. Considerámos que esta proposta iria facilitar a integração na instituição e o conhecimento da realidade, pois possibilitaria uma observação e integração nas dinâmicas institucionais de dois grupos de jovens, de modo a reunirmos um maior conjunto de informações que nos permitisse direccionar o âmbito do Projeto em Educação e Intervenção Social. Deste modo, a integração decorreu sem contratempos, a par da consulta dos documentos institucionais.

O LIJ, situado no distrito do Porto, tem por finalidade "o acolhimento de crianças/jovens, no sentido de lhes proporcionar estruturas de vida tão aproximadas quanto possível às das famílias, de forma a garantir os cuidados adequados às suas necessidades e lhes proporcionar condições que permitam a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral" (Anexo A, p. 95). O LIJ é uma resposta social "destinada a crianças e/ou jovens em situação de perigo, de duração inferior a seis meses, com base na aplicação de medida de promoção e protecção" (Gomes, 2010, p.86).

De acordo com a análise documental e a consulta ao site do LIJ, a instituição procura promover o desenvolvimento integral das crianças e jovens, procurando que a sua intervenção se norteie por um conjunto de valores, tais como o respeito e a responsabilidade.

De acordo com as conversas intencionais com os cuidadores e a entrevista ao Diretor Técnico do LIJ, a instituição acolhia 70 crianças e jovens com idades compreendidas entre os 5 e os 21 anos, do sexo masculino, sendo o grupo maioritariamente composto por adolescentes. A instituição apresentava-se, assim, como uma instituição vertical, ou seja, abrangia crianças de idades distintas, sendo necessário reunir condições adequadas ao seu desenvolvimento (Sandomingo, 1998, citado por Martins, 2004).

2.1. A ANÁLISE DA REALIDADE

De acordo com Cembranos e colegas (2001, p.24), a análise da realidade tem por objetivo "conhecer a realidade onde se atua para saber o que mudar e como fazer", ou seja, conhecer em profundidade a realidade social para transformá-la. De acordo com a mesma fonte, devem estar presentes condições fundamentais para a análise da realidade, tais como a participação, ser orientada para a ação e mudança social, apelar à criatividade e inovação, promover uma auto-análise e um auto-diagnóstico.

A análise da realidade é composta pelas seguintes dimensões: a descrição, a perceção, a interpretação e o ajuste. A descrição consiste em apontar o que há, quais os recursos, as potencialidades, mas também o que não há, ou seja, as necessidades e as carências. A perceção social permite recolher o discurso dos diferentes sujeitos, as suas representações sobre a realidade. Já a fase da interpretação permite explicar o motivo de a realidade ser como é. De seguida, as alternativas que identificam outras formas de realidade; por fim, o ajuste, a tomada de decisões como a identificação dos problemas e necessidades, os recursos, as potencialidades, e a priorização dos problemas e das necessidades para o desenho do projeto (Cembranos et al., 2001).

Assim, é necessário compreender como os sujeitos analisam a sua própria realidade, de forma a construírem, em conjunto, um conhecimento mais profundo sobre como observam a instituição e como a consideram importante para as suas vidas (Cembranos et al., 2001).

De acordo com Leite e Santos (2004), a investigação de realidades complexas recorre ao uso de metodologias qualitativas, recorrendo a técnicas como a observação participante, o estudo de caso, o questionário e a entrevista. As autoras acrescentam que o investigador "Observa os locais, os objectos e os símbolos, observa as pessoas, os comportamentos, as interacções verbais, as maneiras de fazer, de estar e de dizer, observa as situações, os ritmos, os acontecimentos" (Leite & Santos, 2004, p.101).

No âmbito do Projeto apresentado neste Relatório, a construção da análise da realidade desenvolveu-se no quotidiano dos jovens acolhidos, através do apoio ao estudo, nas tarefas domésticas, como colocar a mesa, arrumar a loiça, e nos tempos de lazer, como ver televisão, ler ou jogar futebol. Estas ações

permitiram construir uma relação mais próxima e de confiança com os jovens e possibilitaram a minha integração de forma discreta e próxima das dinâmicas institucionais. Permitiram, ainda, conhecer melhor cada participante, compreender as suas atitudes, condutas e aspirações, as relações estabelecidas entre os jovens, os pares e os diferentes cuidadores do LIJ. Relativamente à construção de conhecimento junto da Equipa Técnica, esta revelou-se uma tarefa mais difícil, uma vez que o horário em que estive presente na instituição era de difícil conciliação com o destes profissionais. Contudo, junto dos monitores foi possível, através das conversas informais e de observações, dar voz aos participantes, procurando construir com eles um conhecimento mais aprofundado da realidade em estudo.

Relativamente às conversas intencionais, esta foi uma das técnicas mais utilizadas ao longo do Projeto, na medida em que permitiu dar voz àqueles que foram os sujeitos primordiais desta investigação (Soares, 2005). Dada a disponibilidade dos educandos e dos educadores, foi possível recolher diversa informação acerca da realidade institucional, bem como compreender os diferentes pontos de vista dos sujeitos, as suas motivações e perceções.

Com este propósito, foi elaborado um guião de entrevista com questões relativas aos procedimentos de acolhimento, ao envolvimento da família, à experiência da institucionalização e da desinstitucionalização das crianças/jovens, com relevo para as interações entre educandos e educadores. Foi realizada uma entrevista ao Diretor Técnico do LIJ.

Por fim, a análise documental proporcionou uma visão mais ampla, na medida em que permitiu analisar material escrito e não escrito, como os seguintes documentos institucionais: o Regulamento Interno, o Modelo de Acolhimento, o Organograma, o sítio oficial, fotografias e vídeos. A análise documental dos documentos institucionais referidos permitiu conhecer melhor a instituição (a missão, os valores, os objetivos, …), conhecimento esse que fomos cruzando com as observações e discursos dos sujeitos.

A análise da realidade foi realizada entre outubro e dezembro de 2014.

2.2. ORGANIZAÇÃO DO LIJ E FUNÇÕES DAS EQUIPAS TÉCNICA E EDUCATIVA

De acordo com a informação recolhida nos documentos e sítio institucionais, foi possível conhecer as linhas de intervenção do LIJ, reconhecido como Instituição Particular de Solidariedade Social, de acordo com o Dec. Lei nº 147/99, de 1 de setembro.

O LIJ apresenta-se como uma grande instituição, mas dividida em pequenos núcleos familiares, designados sectores, procurando assumir estruturas de vida semelhantes à estrutura familiar. Cada sector tem um espaço próprio diferenciado, que inclui os quartos, sala de estudo, sala de estar, gabinete do monitor e casas de banho. Cada jovem partilha o quarto com mais dois, tendo a sua cama individual e o respetivo roupeiro e secretaria. No mesmo sentido, vai a opinião de alguns autores (Alberto, 2002; Delgado, 2007) que aconselham grupos pequenos, procurando não intervir de forma massificada.

Importa ainda conhecer os profissionais do LIJ. Através das conversas intencionais e da entrevista, foi possível compreender melhor as mudanças no quadro de pessoal, ocorridas durante o último ano no LIJ (Apêndice B, p. 146). Assim, e de acordo com o Organograma (Anexo B), a Equipa Técnica conta com o trabalho de três Técnicos de Serviço Social, duas Psicólogas e um Educador Social.

O Diretor Técnico aponta como principais papéis da Equipa Técnica a articulação com as entidades externas, com as famílias e a formação com a Equipa Educativa (Apêndice A, pp. 125-126). Cada elemento da Equipa Técnica assumia também o papel de Gestor de Caso. O Gestor de Caso era responsável por um número específico de crianças e/ou jovens, dos diferentes grupos. Este profissional é responsável por gerir a relação de confiança com a família e com o jovem, assumindo também o papel de mediador com os outros técnicos e serviços (Gomes, 2010).

A Equipa Educativa afeta a cada grupo é constituída por dois monitores, distribuídos por turnos alternados e um vigilante. A formação dos monitores era diversa, desde auxiliares de educação, eletricistas, vendedores. Como nota González (1996, citado por Delgado, 2006), seria importante a especialização

dos funcionários do LIJ, uma vez que nem todos possuem competências necessárias para lidar com as necessidades destes jovens de forma adequada.

Relativamente às funções da Equipa Educativa, a principal era a do acompanhamento diário dos educandos. A Equipa Técnica considerava que estes profissionais eram a primeira figura de referência para os educandos, sendo necessário ter em atenção o tipo de abordagem ao jovem.

Alguns elementos da Equipa Técnica referiram a importância do empoderamento dos monitores, considerando que estes deveriam ser mais participativos, interventivos e ativos e não ficarem, apenas, pelas tarefas de prestação de cuidados aos educandos (Apêndice B, p. 148). Por outro lado, os monitores desejavam mais ajuda por parte da Equipa Técnica, para os desafios do quotidiano, como as dificuldades escolares. Estes profissionais, entendiam a sua experiência profissional como uma mais valia e o seu trabalho, por vezes, como pouco valorizado.

2.3. OS JOVENS DO GRUPO A E B

Consideramos importante apresentar os jovens, as suas principais caraterísticas, abordar as causas da institucionalização e a relação com os diferentes contextos. A caraterização apresentada neste capítulo encontra-se, de forma mais detalhada, no Apêndice C.

Nos grupos A e B, onde foi desenvolvido este Projeto, encontravam-se, na altura, 12 jovens com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos, todos de nacionalidade portuguesa.

Através das conversas intencionais sobre os vários aspetos da vida de cada um, de observações e de exercícios de dinâmicas de grupo, foi possível traçar algumas linhas globais acerca dos jovens. Os educandos eram curiosos, gostavam de conversar, embora revelassem dificuldades em falar da família e respeitavam os cuidadores. Como atividades preferidas, apontavam a expressão plástica, ver filmes, ler banda desenhada e histórias juvenis. Descreviam-se como ansiosos, nervosos, "(…) perco a cabeça com pouca coisa, há pessoas que me irritam" (Apêndice , p. 156). As conversas intencionais e as

observações revelaram que alguns jovens acolhidos no LIJ apresentavam perturbações no desenvolvimento, como a Hiperatividade com Défice de Atenção e Défice Cognitivo (três e dois respetivamente).

De seguida, serão apresentados os jovens individualmente.

Os jovens do Grupo A eram o Filipe, o Hélder, o Leandro, o David, o Diogo, o Artur e o Luís.

O Filipe tinha 16 anos e frequentava o 6.º ano (Apêndice C, pp.159-160). O seu percurso institucional era marcado por fugas, revelando vontade de voltar para casa, partilhando "Estou quase a ir para casa". O percurso escolar era marcado por desmotivação e conflitos com os professores e colegas.

O Hélder tinha 16 anos, frequentava o 7.º ano (Apêndice C, pp.160-161). Era descrito como amigo do seu amigo e inteligente. Contudo, os colegas e os cuidadores apontavam as dificuldades do Hélder em gerir a frustração e as contrariedades, sobretudo no contexto escolar, apontando, como exemplos, as faltas às aulas, os conflitos na escola e as fugas do lar.

O David tinha 16 anos, era reservado, tímido, tinha uma perturbação cognitiva leve e era apoiado pelo Ensino Especial. Estava na instituição havia cerca de oito anos, tendo sido a principal causa de institucionalização a negligência parental (Apêndice C, p. 161).

O Luís, com 16 anos, encontrava-se no LIJ desde os 6 anos. Frequentava um curso de Serralharia no Ensino Especial, afirmando "gosto do meu curso e quero terminar, mas gostava de ir para casa e lá tirar um curso de servir às mesas" (Apêndice C, p. 162).

O Diogo tinha 17 anos e frequentava o Curso Profissional de Cozinha. Era um jovem bem disposto, de sorriso fácil. Era participativo, curioso e gostava de estar no LIJ. Sonhava ser um chefe famoso e ter um carro. Gostava muito de conversar, sobretudo sobre temas relacionados com a adolescência e com a culinária (Apêndice C, p.162).

O Artur era o jovem com menos tempo de institucionalização (havia cerca de cinco meses) e tinha 16 anos. Desde dezembro de 2014, frequentava o Centro de Reabilitação, encontrando-se ainda na fase de avaliação/diagnóstico (Apêndice C, pp. 162-163).

O Leandro tinha 17 anos, adorava jogar computador e ouvir música. Frequentava um Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) e era suspenso com frequência, reconhecendo que "faz de tudo para não estar na

escola" (Apêndice C, p. 163). Descrevia-se como nervoso, agitado, "eu sou muito ansioso", e todos no grupo comentavam que "nem é bom vê-lo nervoso".

Os jovens do Grupo B eram o Vicente, o Manuel, o André, o Xico, o João e o Ernesto.

O Vicente, com 16 anos, encontrava-se em acolhimento institucional desde 2004, tendo passado por outro LIJ. Era um jovem que revelava carências afetivas, talvez devido à ausência da progenitora que tinha estado detida até dois meses antes. Assim, tinha retomado as visitas, de 15 em 15 dias, a casa da mãe e sentia-se satisfeito com essa aproximação (Apêndice C, pp. 163-164).

O Manuel era um jovem de 15 anos, muito alegre, divertido, de riso fácil, sempre pronto a pregar uma partida. Tinha entrado no LIJ com 6 anos, mantendo contacto com a família, em especial com um primo que o recebia aos fins de semana e períodos de férias (Apêndice C, pp.164).

Institucionalizado aos 12 anos, o André, com 15 anos, era um jovem tímido. O percurso escolar era marcado pela baixa motivação, duas retenções, estando a frequentar o 7.º ano do Ensino Vocacional, no curso de Multimédia (Apêndice C, p. 165).

O João encontrava-se institucionalizado havia menos de dois anos, por comportamentos desviantes e negligência parental (Apêndice C, pp. 165-166). Era vaidoso, vestia um capa de invencível, manipulador, forte, mas bastava um pouco de atenção, por parte de um cuidador, para revelar a carência afetiva.

O Xico, com 16 anos, encontrava-se em acolhimento institucional desde 2013. Tinha dois irmãos mais novos, também institucionalizados no mesmo LIJ, e visitava regularmente o pai que, por motivos de ordem socioeconómica não tinha conseguido assegurar a reunificação familiar após a saída de casa da esposa. Era um jovem muito calmo, discreto, envergonhado, evitava o olhar, falava pouco sobre a sua vida (Apêndice C, pp. 166-167).

Institucionalizado, pela primeira vez, aos 6 anos de idade, Ernesto tinha um longo percurso institucional. Acolhido neste LIJ havia cerca de um ano e meio, o jovem mantinha contacto com a família, passando os fins de semana e dias festivos em casa da mãe (Apêndice C, pp. 167-168).

Após uma apresentação dos jovens, é importante, para um conhecimento da realidade institucional, abordar as causas do acolhimento. Não tendo sido possível a consulta dos processos individuais dos menores, recorreu-se a conversas intencionais com os cuidadores e com os jovens e a uma entrevista

com o Diretor Técnico, no sentido de conhecer as causas para o afastamento dos menores das suas famílias.

Os motivos apontados foram a pobreza, os comportamentos desajustados e a negligência parental, esclarecendo o Diretor Técnico que "(…) a questão da negligência que os pais vão tendo, não aquela questão de faltar comida ou faltar com a questão de roupa e tudo mais, não… tem muito mais a ver com a questão de supervisão dos comportamentos" (Apêndice A, pp. 128-130).

Os jovens eram encaminhados para o LIJ pelas Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e pelas Equipas Multidisciplinares de Assessoria aos Tribunais (EMAT), cabendo a gestão das vagas à Segurança Social (Anexo A). Na fase inicial da institucionalização do jovem, o seu projeto passa pela reintegração familiar, medida que se concretiza cada vez mais tarde, uma vez que a família encontra dificuldades na aquisição de competências pessoais, económicas e parentais que garantam o bem-estar dos filhos. As conversas intencionais revelavam-nos que, na maioria das vezes, o problema, que tinha ditado a retirada do jovem, continuava presente ou ainda mais agravado ao longo dos anos, impossibilitando o regresso do educando à família no tempo desejado.

Alguns dos educandos encontravam-se institucionalizados pela segunda vez, num ciclo vicioso de perdas e abandonos sucessivos que reforçavam a ideia de que não eram queridos (Santos, 1999; Strecht, 2003).

2.4. AS DINÂMICAS QUOTIDIANAS

Para uma melhor compreensão da realidade institucional, importa também conhecer as dinâmicas quotidianas. Para Pais (2009, p.76), o quotidiano "é revelador, por excelência, de determinados processos do funcionamento e da transformação da sociedade e dos conflitos que a atravessam". As dinâmicas quotidianas dizem respeito a um conjunto de aspetos do quotidiano institucional que compreende, desde as rotinas básicas, de alimentação, higiene e descanso, à ocupação de tempos livres, entre outros.

Através das conversas intencionais, observações e análise documental, é possível afirmar que estavam definidos horários para os diferentes momentos do dia, desde o levantar até ao deitar, passando pelas refeições, pelas atividades, pelas tarefas, pelas saídas ou pelo estudo.

De acordo com o Regulamento Interno do LIJ (Anexo A), o plano de atividades era elaborado pela Direção do LIJ e executado pela Equipa Educativa, tendo em conta as necessidades educativas específicas, as faixas etárias e a maturidade dos educandos. Os educadores apontavam a falta de participação dos educandos nas atividades do plano e em outras dinâmicas do LIJ, sendo exemplo, o pouco envolvimento e responsabilidade em tarefas no lar, como cuidar dos espaços verdes, organizar momentos de grupo ou atividades. Os profissionais consideravam que "os jovens deviam participar mais nos momentos do lar" (Apêndice D, p. 183).

Importante para as dinâmicas do lar, era o estabelecimento de regras e rotinas, uma vez que estas permitiam aos jovens prepararem-se para o futuro (Instituto de Segurança Social, 2005). A esse propósito, os monitores referiam, várias vezes, que tinha sido difícil conseguir trabalhar o cumprimento de regras, pois alguns educandos apresentavam comportamentos de desafio à autoridade. Acrescentavam que "eles já sabem que não pode ser tudo como eles querem" (Apêndice B, p.153).

Um dos deveres da instituição era o de assegurar os cuidados gerais de saúde dos jovens, como relembra o Regulamento Interno, tornando-se a principal responsável por estes cuidados, cabendo-lhe o papel de cuidar e zelar pelo bem físico e mental dos jovens (Apêndice B, p. 150).

2.5. AS RELAÇÕES DOS JOVENS INSTITUCIONALIZADOS

Na intervenção junto de jovens em risco, é fundamental ter em conta a qualidade das relações humanas estabelecidas com os diferentes intervenientes: os educadores do LIJ, os pares dentro da instituição, a família

e a escola. Nesse sentido, procuramos compreender que tipo de relações e de que forma estas condicionariam a intervenção do LIJ.

A família é um dos contextos com maior importância para o jovem acolhido. Assim, procurámos compreender qual o papel desta ao longo de todo o processo. De acordo com a informação recolhida através de conversas intencionais, podemos apontar que as famílias destes jovens eram oriundas de meios pobres e rurais, com baixas qualificações escolares, verificando-se a existência de conflitos familiares, sendo famílias monoparentais ou famílias com mais de três filhos e, na sua maioria, beneficiárias do Rendimento Social de Inserção. Em alguns casos, o núcleo familiar era constituído, não pelos progenitores, mas por outros familiares, como primos ou avós.

Entre os participantes, apenas dois jovens não passavam os fim de semanas e períodos de férias com familiares, estando com estes apenas num dos períodos de tempos referidos. De acordo com a entrevista e conversas intencionais, a instituição disponibilizava uma sala para os encontros familiares, sendo também possível as famílias e os jovens ausentarem-se num período do dia com as visitas, salvo indicação contrária do tribunal.

Segundo os educadores, o trabalho com as famílias era difícil, principalmente pela distância geográfica e situação económica desfavorável destas que impedia uma intervenção articulada. Os profissionais acrescentavam, "há uma demissão da responsabilidade por parte da família, das suas competências educativas e até mesmo afetivas" (Apêndice B, p. 152).

Através das conversas intencionais e da observação, foi possível compreender melhor a relação educador-educando. A aproximação e o estabelecimento de uma relação de confiança com o jovem, revelava-se um processo difícil, moroso, exigindo paciência ao profissional, pois a maior parte dos educandos apresentava dificuldades em aceitar ajuda. Os jovens partilhavam as dificuldades na relação com os profissionais do LIJ, particularmente com o Gestor de Caso e com as Psicólogas, acrescentando, "não gosto de ir às doutoras" (Apêndice B, pp. 153-154). Uma das Psicólogas partilhou, "ainda não consegui chegar a ele, fecha-se muito" (Apêndice B, pp. 154), revelando dificuldades que julgava serem desencadeadas pelo medo de envolvimento afetivo por parte do jovem.

Pretendeu-se, ainda, compreender as representações dos jovens acerca do contexto escolar e a importância que lhe atribuíam no seu projeto de vida, bem

como recolher informação acerca da relação LIJ - Escola. Era do nosso interesse compreender a visão dos professores em relação ao que podia ser melhorado para maximizar a integração escolar destes alunos.

De acordo com as conversas intencionais com os participantes, os jovens frequentavam escolas de acordo com o grau e o tipo de ensino, estando distribuídos pelo Ensino Regular, Ensino Vocacional, Ensino Especial, Ensino Profissional e PIEF (Apêndice B, p. 153).

Constatava-se um desfasamento entre a idade e o ano de escolaridade, como, por exemplo, um jovem, com 16 anos, a frequentar o 6.º ano, integrado numa turma maioritariamente composta por alunos com 11/12 anos. De acordo com as conversas com os participantes, estas situações deviam-se ao absentismo escolar, resultante da negligência familiar, ao longo do seu percurso escolar até ao momento da institucionalização. Contudo, os profissionais do LIJ consideram que, salvo raras exceções, os jovens institucionalizados melhoraram as suas notas, uma vez que o lar "oferece um maior apoio que, ainda que insuficiente, é sempre superior ao que o jovem tinha até ao momento de entrar no lar, na maior parte dos casos" (Apêndice B, p. 153).

De forma geral, para os cuidadores, a maioria dos jovens revelava uma grande desmotivação para as atividades escolares, referindo "são jovens com dificuldades de concentração nas aulas e pouco empenhados" (Apêndice B, p. 154). A Equipa Técnica refere a pouca participação dos monitores no apoio às tarefas escolares. O LIJ apresentava como estratégia de combate ao insucesso escolar, o apoio ao estudo individualizado, na sala de estudo de cada sector. No entanto, era visível a incapacidade dos educadores para acompanhar os trabalhos de casa, a organização do tempo para o estudo (Apêndice B, p. 155).

Uma das causas da falta de motivação para o processo de ensino-aprendizagem, apontada pelos jovens e por alguns membros das Equipas Educativa e Técnica, era o tratamento desigual dos alunos, a estigmatização social. A estigmatização social foi descrita pelos jovens através de exemplos de algumas experiências escolares sentidas, por estes, como injustas e discriminatórias (Apêndice B, p. 56-157).

Os jovens e os cuidadores apontavam ainda as baixas expetativas profissionais dos jovens. Apenas um dos jovens pretende continuar os estudos até ao Ensino Superior. Os restantes educandos pretendem prosseguir os

estudos apenas até ao 9.º ano, e obter uma qualificação profissional nas áreas de cozinha, bar, multimédia e mecânica (Apêndice B, p. 156).

Considerámos também pertinente compreender que colaboração existia entre o LIJ e a escola. O Educador Social referiu que reunia esporadicamente com os Diretores de Turma. Este profissional partilhou "A escola acha que eu é que tenho de resolver o problema, esquecendo todo o percurso escolar da criança até à entrada no lar…" (Apêndice B, p. 157). O Educador Social apontou a necessidade de repensar o trabalho desenvolvido entre escolas e o LIJ, uma vez que as responsabilidades não eram assumidas por estes contextos, «empurrando» a culpa de um lado para o outro.

2.6. AVALIAÇÃO DE CONTEXTO

É essencial, na elaboração de um Projeto em Educação e Intervenção Social, perceber quais os principais problemas e necessidades dos participantes. Tendo por base o conhecimento aprofundado da realidade, procura-se identificar as caraterísticas e os problemas do contexto em estudo, sendo a avaliação de contexto a fase que antecede o desenho do projeto.

Tendo a avaliação do Projeto apresentado neste Relatório sido orientada pelo Modelo de Avaliação CIPP de Stufflebeam e Shinkfield (1993), a avaliação de contexto, que se segue, incidirá na identificação dos problemas, na avaliação das necessidades, dos recursos e das oportunidades e constrangimentos da realidade em estudo.

Como refere Serrano (2008, p. 31), a necessidade é "uma discrepância entre a situação existente e a situação desejada, ou seja, a distância entre o que é e o que deveria ser".

De acordo com Ornelas (1997, citado por Patrício & Calheiros, 2012), a participação dos jovens na avaliação das necessidades é essencial para o empoderamento dos sujeitos, contribuindo, desta forma, para melhorar as práticas das instituições, procurando-se respostas mais eficazes. Neste sentido, é importante referir que a avaliação de contexto foi realizada pelos jovens dos

grupos A e B e pelos cuidadores, através das diferentes técnicas de recolha de informação, como as conversas intencionais e a entrevista semi estruturada.

2.6.1. Identificação de problemas e avaliação de necessidades pelos participantes

Para recolha do ponto de vista dos jovens sobre os problemas e necessidades, recorremos ainda, a um exercício de dinâmicas de grupo, o "Pensar para agir" e a conversas individuais (Apêndice E).

Por parte dos jovens, foram identificados como principais problemas a falta de participação dos jovens nas dinâmicas institucionais e escolares, a falta de atividades lúdicas e culturais, partilhando, que o plano anual não tinha em conta as suas capacidades e interesses, acrescentando, "não gosto disso, não quero participar" (Apêndice E, p. 180), revelando ainda pouca ou nenhuma participação nas atividades promovidas pelo LIJ. Neste sentido, as necessidades sentidas pelos educandos foram a sua integração numa atividade lúdica durante o período de fim de tarde e o LIJ promover atividades que vão ao encontro das necessidades e interesses dos educandos.

Acerca do consumo de substâncias psicoactivas, como o tabaco e o haxixe, os jovens reconheciam este problema como grave, mas entendiam que este comportamento os ajudava a tranquilizar, diminuindo a ansiedade, partilhando, "estou sempre a fumar, acalma-me" (Apêndice C, p. 163). Os educandos apontavam como necessidade compreenderem os efeitos do consumo de tabaco e de haxixe para a saúde.

As dificuldades no percurso escolar foi um dos problemas identificados pelos educandos. Segundo estes, era possível identificar um conjunto de situações preocupantes no percurso escolar, como a falta de motivação para o processo de ensino-aprendizagem, os conflitos em sala de aula e a estigmatização social. Os jovens partilhavam "Não gosto de ir para a escola", (Apêndice E, p. 181). Os jovens identificavam como graves os conflitos em sala de aula com os professores e as suspensões escolares. Acerca disso, alguns jovens partilhavam "Eu respondi mal à "stora" e ela pôs-me na rua", "Eu não

fiz nada e mandou-me logo para fora da sala" (Apêndice E, p. 176). Não sendo possível conversar com os professores acerca deste problema, tentámos compreender, através de conversas intencionais com os participantes e da consulta das cadernetas dos alunos, que medidas tomavam os docentes para prevenir e punir os conflitos em sala de aula. Verificámos que as estratégias mais comuns eram o recado na caderneta, a expulsão da sala de aula e a suspensão do aluno. Tais medidas reforçavam a dificuldade dos professores em gerirem estas situações de forma preventiva, agravando a desmotivação escolar. Os jovens entendiam, ainda, que o rótulo LAR/institucionalizado estava presente nas relações no contexto escolar, influenciando-as negativamente. Os educandos sentiam que os professores os tratavam de forma distinta dos restantes colegas de turma, apontando os comentários depreciativos quanto às suas capacidades ou à sua situação de institucionalizado (Apêndice E, p. 178).

Os educandos reconheciam como necessidade receberem um maior apoio dos monitores, terem acesso aos computadores e à Internet, melhorar o seu comportamento na sala de aula e combaterem a estigmatização social.

As dificuldades na relação educativa entre os educadores e os jovens foram apontadas como uma das fragilidades da intervenção. Os jovens entendiam como problema a pouca disponibilidade dos educadores, para os escutar e acompanhar. Alguns jovens partilhavam "Gostava de conversar com os doutores (…) mas eles nunca têm tempo, e quando vou lá baixo, é para levar nas orelhas" (Apêndice E, p. 178). Os educandos entendiam como necessidade receberem uma atenção mais personalizada por parte do Gestor de Caso e dos monitores, fora do gabinete técnico (Apêndice E, p. 182).

Relativamente ao levantamento dos problemas e necessidades identificados pelos educadores, e a fim de aprofundar alguns aspetos abordados na análise da realidade, recorremos a conversas individuais com todos os profissionais do LIJ (Apêndice E, pp. 182-185).

As Equipas Educativa e Técnica consideravam como problema a falta de participação e de responsabilidade dos jovens nas dinâmicas institucionais. Os cuidadores partilhavam, "Eles não fazem nada, acho que se deve sobretudo por não serem estimulados pelos monitores, nem responsabilizados para tarefas concretas" (Apêndice E, p. 184). Os profissionais do LIJ entendiam como necessidade envolver os jovens "nos processos do dia a dia e nas atividades do

lar (…) realizar atividades que vão ao encontro das expetativas dos educandos, das suas necessidades e dos seus gostos" (Apêndice E, p. 184).

Todos os educadores identificaram como um problema central, as dificuldades escolares como o fraco aproveitamento escolar, a desvalorização da escola, a falta de motivação para o processo de ensino-aprendizagem, os conflitos em sala de aula, a estigmatização social e as baixas expetativas profissionais. Os profissionais do LIJ consideravam que, pelo facto de a escola não ser entendida como um fator de valorização pessoal, uma vez que "eles não têm noção da importância da escola para o futuro" (Apêndice E, p. 182), não era, por isso, um contexto de investimento pessoal por parte dos educandos. Referiam ainda o desinteresse das famílias pelo percurso escolar dos jovens, desvalorizando o papel da escola nas suas vidas e no futuro profissional. Alguns profissionais reconheciam a resistência da escola para aceitar alunos com dificuldades no percurso escolar, para ajustar o programa, considerando, na sua opinião, que a escola do 2.º ciclo não queria abrir a porta a uma nova designação, ou seja, passar a ser um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). O Diretor Técnico acrescentava, "A escola (…), não está preparada para ter miúdos que tenham negativas, não está preparada para miúdos que não queiram estar na escola…" (Apêndice A, p. 137).

Quanto ao comportamento dos educandos, os monitores caracterizavam-nos como desadequados, dando, como exemplo, as discussões e perturbações em sala de aula, "levantam-se a meio das aulas sem pedir autorização" (Apêndice B, p. 154), apontando a necessidade de promover as capacidades dos jovens para gerir conflitos e a educação para a não violência.

Os cuidadores identificavam como necessidades promover a capacidade de definir objetivos, de manutenção da motivação para o trabalho dirigido para os objetivos; apoiar o estudo e sensibilizar os jovens para a importância da escola; valorizar as competências e interesses dos jovens para os motivar para o processo de ensino aprendizagem.

Os educadores apontavam como um problema grave, o consumo de substâncias psicoactivas, como o tabaco e o haxixe. Os monitores referiram "grande parte dos jovens fuma e como podemos inverter as coisas?"; "Eles sabem que não podem fumar no lar, mas arranjam sempre alguma forma" (Apêndice E, p. 183). A necessidade sentida pelos educadores era os jovens

compreenderem os efeitos do consumo de tabaco, de álcool e de haxixe para a saúde e adotarem estilos de vida mais saudáveis.

As dificuldades na relação educativa entre os educadores e os jovens foram apontadas como uma das fragilidades da intervenção, por todos os participantes. Os monitores partilham "era importante, de vez em quando, chegarem aqui e conversarem com os jovens, como foi o dia deles, até para ver como estão as coisas" (Apêndice E, pp. 182-183). Por sua vez, a Equipa Técnica considerava importante responder às necessidades individuais de cada um dos jovens, reconhecendo as suas próprias dificuldades, "não sei como trabalhar com este jovem, é difícil". Como necessidade, os profissionais apontam um acompanhamento individualizado ao jovem, respeitando os seus ritmos, capacidades e competências.

As Equipas Educativa e Técnica reconheciam, ainda, como problema a demissão/diminuição da responsabilidade familiar. Os cuidadores apontavam a não supervisão dos pais no período de fins de semana e férias e o pouco envolvimento dos pais no percurso escolar dos seus filhos. Os educadores avaliam como necessidade o envolvimento das famílias no percurso escolar do jovem e o reforço das competências parentais.

A Equipa Técnica reconhecia, ainda, como problema as dificuldades de autorregulação dos jovens, partilhando "não são capazes de exprimir pensamentos e emoções de forma adequada e depois deparamo-nos com situações como faltas disciplinares, conflitos com os professores" (Apêndice E, p. 183). Neste sentido, os profissionais apontavam como necessidade promover a capacidade de regulação de pensamentos, emoções e comportamentos do jovem e promover as suas capacidades para gerir conflitos e a educação para a não violência.

Só a partir da análise dos problemas e das necessidades, foi possível estabelecer prioridades e delinear linhas para o Projeto. Assim, os jovens, as Equipas Educativa e Técnica procuraram priorizar os problemas para os quais orientámos a nossa intervenção, tendo em consideração a frequência com que os mesmos tinham sido identificados pelos atores sociais implicados, os recursos disponíveis e o tempo do Projeto. Os participantes priorizaram os seguintes problemas: a) a falta de participação e de responsabilidade dos jovens nas dinâmicas institucionais; b) as dificuldades escolares, particularmente a falta de motivação para o processo ensino-aprendizagem e a

desvalorização da escola; c) as dificuldades na relação educativa entre educadores e jovens.

A falta de participação e de responsabilidade dos jovens nas dinâmicas institucionais foi um problema identificado por todos os participantes. Os sujeitos entendiam ser essencial uma adaptação do plano de atividades às necessidades e interesses dos jovens, bem como a implicação dos educandos na idealização e elaboração do mesmo. Face a este problema, a necessidade sentida pelos educandos e pelos educadores, foi envolver os jovens em processos de tomada de decisão relativamente ao seu quotidiano e desenvolver atividades que potenciassem a responsabilidade e a participação dos jovens.

As dificuldades escolares, particularmente a falta de motivação para o processo ensino-aprendizagem e a desvalorização da escola, foi outro problema priorizado por todos os participantes. Tendo em conta que a motivação é um fator essencial no desenvolvimento do ser humano, considerámos fundamental que estes jovens compreendessem o que cada um considerava importante para si, a fim de melhorar os resultados escolares. Assim, tornava-se essencial apresentar-lhes um programa educativo mais flexível, um modelo de educação não formal, com base nos interesses de cada um. Desta forma, julgámos ser possível alcançar uma maior participação e comprometimento no seu próprio processo educativo.

Relembrando o conceito de "Educação Bancária", de Paulo Freire (1970), podemos afirmar que o modelo atual de ensino, formal e estruturado, com conteúdos e avaliações pré-definidos, não se coaduna com o mundo real destes jovens do LIJ. Neste sentido, podemos questionar de que forma a escola tem capacidade de resposta para estes alunos. Contudo, é importante exigir aos alunos determinadas aquisições, mas também é necessário que o sistema escolar crie expetativas em relação a eles, respeitando os seus conhecimentos e as suas dificuldades. Deste modo, consideramos importante refletir acerca da valorização das competências e das capacidades dos sujeitos, considerando que o "reconhecimento, diz respeito ao valor do reforço positivo enquanto incentivo da aprendizagem" (Barros & Pessanha, 2010, p.189). Assim, para o problema da falta de motivação para o processo de ensino-aprendizagem e a desvalorização da escola, os jovens e os cuidadores entendiam como necessário valorizar as áreas de interesse no contexto escolar e os pontos fortes de cada um destes jovens.

As dificuldades na relação educativa com os jovens foi um problema identificado por todos os participantes. Os membros da Equipa Educativa reconheciam que seria importante uma intervenção mais próxima dos jovens, apontando como principal dificuldade as suas múltiplas funções. Por sua vez, os Gestores de Caso, reconheciam estas dificuldades, apontando como entraves a uma intervenção mais individualizada, o pouco tempo disponível para estar com o jovem, o número de jovens por cada Gestor de Caso, a colocação dos jovens em diferentes grupos, a urgência de alguns casos que, muitas vezes, implicava uma tomada de decisão urgente. A necessidade apontada pelos participantes foi a de um acompanhamento individualizado com o jovem, respeitando os seus ritmos, capacidades e competências.

Na raiz destes problemas podemos apontar as dificuldades de auto-regulação dos jovens. A autorregulação refere-se à capacidade de definir objetivos,

> "de manutenção da motivação para o trabalho dirigido aos objectivos; concretização de objectivos, de faseamento do percurso pessoal em direcção aos objectivos, de avaliação da sua acção, de estabelecimento de opções que tornem possível a concretização dos objectivos, da possibilidade de procura de ajuda; da capacidade de regulação de pensamentos, emoções e comportamentos" (Matos et al., 2011, p.169).

Para Gomes (2010), trabalhar as competências pessoais e sociais permite ao jovem reconhecer as próprias emoções e as dos outros, desenvolvendo, desta forma, a habilidade para regular as suas próprias emoções, para revelar sentimentos e opiniões, regendo-se pelos valores do respeito.

Em apêndice (Apêndice E, pp. 186-188) é apresentada uma sistematização dos problemas e das necessidades identificados pelos diferentes atores sociais.

2.6.2. Recursos, potencialidades e oportunidades

A par da análise dos problemas e das necessidades, constatámos que o LIJ era dotado de um vasto conjunto de recursos e de potencialidades. No que se refere aos recursos para o desenvolvimento do Projeto, podemos apontar os espaços físicos, mais concretamente nos Grupos A e B (em particular as salas

de estudo e de convívio) e espaços de lazer no exterior do lar. Relativamente aos recursos materiais, podemos apontar a disponibilidade de material didático, a televisão e material multimédia, como o computador, a impressora e "data show". No que diz respeito aos recursos humanos, a existência de uma equipa multidisciplinar, ajudaria a compreender a realidade de diferentes perspetivas, sendo possível desenhar uma intervenção dinâmica e que respondesse às necessidades dos participantes.

No desenvolvimento do Projeto convém conhecer as potencialidades existentes na realidade social. Assim, podemos apontar a criatividade dos jovens e o interesse por novas atividades. Durante a análise da realidade, foi possível compreender as competências dos jovens em determinadas áreas, como a leitura e a expressão plástica. Por outro lado, percebemos que poderíamos contar com a participação e motivação dos educandos.

Contudo, não podemos deixar de referir alguns constrangimentos com os quais nos poderíamos deparar ao longo do desenvolvimento do Projeto. Considerámos como um constrangimento a reduzida disponibilidade da Equipa Técnica e a ausência do Gestor de Caso nos grupos, uma vez que seria essencial a sua presença para uma intervenção no quotidiano com os jovens. A par deste constrangimento, apontámos a rotatividade dos monitores, o que exigiria uma grande coordenação entre os participantes no Projeto a fim de estarem todos envolvidos com igual oportunidade de participação.

Para que o Projeto, a desenvolver no contexto LIJ, fosse sustentado e adequado à realidade, tornou-se essencial explorar teoricamente as problemáticas subjacentes aos problemas identificados. Neste sentido, no próximo capítulo será abordado o impacte da institucionalização no desenvolvimento do jovem.

3. O IMPACTE DA INSTITUCIONALIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DO JOVEM

Vários autores referem que a institucionalização pode ter um impacte positivo no desenvolvimento da criança, considerando esta medida como a melhor solução para as criança e/ou jovens que se encontram em risco (Caio, 2014; Siqueira & Dell'Aglio, 2006). Outros autores (Alberto, 2002; Bronfenbrenner,1996) defendem que a institucionalização envolve riscos para o desenvolvimento das crianças/jovens, considerando que a própria experiência do acolhimento institucional "raramente conseguem ultrapassar os problemas de ordem psicológica e social que permitiriam uma plena integração das crianças e jovens na sociedade" (Amado, Ribeiro, Lima & Pacheco, 2003, p.32). A Perspetiva Ecológica do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 2001) revela-se, assim, importante para compreender o impacte da institucionalização no desenvolvimento humano. De acordo com esta perspetiva, os processos de interação recíprocas entre os sujeitos, e as variadas condicionantes, influenciam o desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1996). Estes processos de interação, para serem efetivos, "devem ocorrer numa base consideravelmente regular e através de longos períodos de tempo" (Bronfenbrenner, 2001, p.6).

É necessário ter em conta um conjunto de variantes, anteriores e posteriores a esta medida tutelar, que influenciam o impacte da institucionalização em cada menor (MacLean, 2003, citado por Martins, 2004). Através das histórias de vida destes jovens, considera-se que o impacte da institucionalização depende, em grande parte, das caraterísticas do LIJ, da comunidade envolvente e dos próprios educandos (Alberto, 2002).

A literatura no âmbito do acolhimento institucional refere o papel desempenhado pelo LIJ no que respeita à proteção da criança e do jovem das condições desfavoráveis a que foi sujeito no seu ambiente familiar e à promoção do seu desenvolvimento biopsicossocial (Alberto, 2002; Gomes, 2010; Yunes, Miranda & Cuello, 2004). Contudo refere ainda algumas

limitações desta medida de proteção de menores. Alguns autores consideram que o contexto institucional não se apresenta como um ambiente promotor do desenvolvimento, tendo em conta caraterísticas, como "o atendimento padronizado, o alto índice de criança por cuidador, a falta de atividades planejadas e a fragilidade das redes de apoio social e afetivo" (Carvalho, 2002, citado por Siqueira & Dell'Aglio, 2006, p.71).

Para Mota e Matos (2010), os jovens institucionalizados são duplamente vítimas. Num primeiro momento, em que são afastados do seu contexto familiar e social, e, num segundo momento, em que são inseridos num contexto desconhecido, tendo de lidar com a rutura, com sentimentos negativos. O sentimento de punição poderá ter implicações negativas na adaptação à institucionalização, uma vez que, o jovem perceciona esta nova condição como um castigo (Alberto, 2002). Para o desenvolvimento psíquico e emocional do jovem, é fundamental a sua interpretação acerca do novo lar. É essencial que os cuidadores, compreendam a perceção do educando acerca da sua nova condição e os sentimentos relacionados como "o medo do desconhecido, que se mistura com a lealdade relativamente aos que abandona, a dor e o trauma associados à retirada" (Delgado, 2011, p.45). Os profissionais devem estar preparados para esta leitura, de forma a ajustarem a sua intervenção e a fazerem da paciência e da persistência palavras chave do acolhimento.

As crianças institucionalizadas apresentam dificuldades de vinculação que interferem na sua adequação à sociedade, tal como dificuldades na comunicação verbal e no processamento de informação, dificuldade na capacidade de saber esperar, de prever as consequências das suas escolhas e de perspetivar o futuro (Alberto, 2002; Gomes, 2010). A institucionalização representa uma rutura nas relações dos educandos. O afastamento da criança e jovem da sua família de origem, das suas referências e laços afetivos, transporta consigo um período de vida marcado por situações de sofrimento, por relações afetivas pouco gratificantes e por perdas sucessivas e pode exercer um impacte negativo no desenvolvimento emocional e social das crianças e jovens (Alberto, 2002; Gomes, 2010). No mesmo sentido, Panchón (1998, citado por Delgado, 2011, p.52) considera esta medida como "um meio artificial que pode satisfazer as necessidades básicas da criança (…) mas dificilmente proporcionará o relacionamento emocional e afectivo que é

próprio dos laços familiares". Neste sentido, podemos apontar a privação parental como uma das condicionantes do crescimento harmonioso dos jovens, a que se acresce a ausência de formas de elogio e encorajamento, dificultando a capacidade de valorização pessoal e confiança nas relações (Silva, 2004a; Weiner, 1995).

O jovem institucionalizado enfrenta o desafio de gerir "a dualidade das relações dos espaços, no sentir e pensar (…) tendo sempre como pano de fundo um futuro incerto e desconhecido" (Delgado, 2011, p.18). A literatura refere que os sentimentos de tristeza e medo, no período de adaptação ao LIJ, mudam, de forma progressiva, à medida que os menores se adaptam à nova realidade (Faria, Salgueiro, Trigo, & Alberto, 2008; Gomes, 2005).

O LIJ apresenta-se com caraterísticas próprias e distintas das do contexto familiar, uma vez que é um espaço mais alargado que a família, apoiando crianças e/ou jovens em risco, estabelecendo rotinas mais rígidas (Alberto, 2002; Gomes, 2010; Silva, 2004a). Gomes (2010) defende que estas instituições devem acolher, no máximo, 12 crianças, funcionando como uma estrutura "familiar", usufruindo os jovens de relações de afeto, de referências e de um sentimento de pertença superior, o que potencia o bem-estar subjetivo e a atenção à sua individualidade. Assim, é de salientar a organização interna do LIJ, ou seja, as atividades, os horários, as regras, as relações entre os jovens, educadores e com a comunidade envolvente (Alberto, 2002).

De acordo com alguns autores (Alberto, 2002; Gomes, 2010; Strecht, 1999), o quotidiano dos jovens institucionalizados é orientado por um conjunto de regras, sendo excessivamente programado. Na mesma linha de pensamento, Carvalho e Manita (2010, p.3330), apontam que "as vivências na instituição são descritas pelas crianças/jovens essencialmente por referência às rotinas, às regras e aos castigos". Estas dificuldades devem-se, muitas vezes, à ausência de regras e de disciplina ao longo da sua infância (Alberto, 2002; Strecht, 1999). O LIJ deve assumir uma função securizante, "contentora de angústias e promotora do desenvolvimento pessoal e da construção da identidade", (Raymond, 1996; Raymond, 1998, citados por Alberto, 2002, p. 231). Nesse sentido, é importante o LIJ apresentar regras e rotinas claras e de leitura fácil para os jovens, dado que muitos dos jovens provêm de famílias nas quais não há uma definição clara dos papéis de cada elemento (Alarcão, 2006). Por outro

lado, permitem proteger a criança e/ou jovem da imprevisibilidade e desorganização, que gera tantas vezes, ansiedade e angústia (Alberto, 2002).

Neste sentido, Gomes (2005) considera que as regras são reconhecidas como positivas e eficientes na estrutura do dia a dia, mas alerta para que o excesso de regras inalteráveis pode dar a entender ao jovem que a possibilidade de negociação é reduzida. Adicionalmente, a dificuldade em aceitar e ser capaz de cumprir regras pode expressar-se em fugas dos jovens acolhidos. De acordo com Strecht (2003), o que motiva as fugas dos jovens é a impossibilidade de lidarem com determinados medos, angústias e separações. Assim, revela-se essencial, mais do que compreender como se desenrolou a fuga, compreender os motivos que levaram o jovem a fugir do LIJ e é essa compreensão que permite aos profissionais trabalhar de forma preventiva (Strecht, 2003).

A instituição apresenta-se, ainda, com limites materiais, pretendendo salvaguardar a criança e/ou jovem do exterior, permitindo também, que o educando percecione o espaço e a privacidade de cada um (Alberto, 2002).

Relativamente às atividades diárias do LIJ, considera-se que estas promovem a interiorização de valores que ajudam o jovem a conduzir a sua vida de modo responsável, "onde se trabalham conceitos como o respeito pelo próprio e pelo outro, (…) têm um elevado valor estruturante, pois pressupõe previsibilidade e estabilidade" (Gomes, 2010, p. 297).

Considerando a institucionalização como um contexto de vida em grupo, é fundamental ter em conta a qualidade das relações estabelecidas com os pares, com a família e com os educadores do LIJ e o seu papel como figuras de referência, e a sua importância na intervenção (Caio, 2014; Martins, 2005). Capul e Lemay (2003b, p.50) consideram as relações dos jovens institucionalizados "do tipo arcaico: pobres, monolíticas, frágeis, pouco reversíveis, infelizes, exclusivistas, dependentes e sobretudo estereotipadas".

Importa, ainda, referir o papel dos pares como facilitadores no processo de integração no LIJ. As experiências desencadeadas pela vida em grupo podem ser benéficas para o jovem institucionalizado, promovendo o estabelecimento de laços afetivos com pares e profissionais, tomando como exemplos "a ajuda disponibilizada pelos colegas, o esclarecimento de dúvidas, a explicação do funcionamento da instituição, a partilha de experiências comuns uns aos outros" (Carvalho & Manita, 2010, p.3332). Neste sentido, um dos resultados

positivos da medida institucional é o alargamento da rede de apoio emocional e social, podendo apontar-se os pares e os cuidadores do LIJ como os sujeitos mais importantes para os jovens acolhidos (Alberto, 2002; Bravo & Del Valle, 2003; Gomes, 2010; Martins & Szymanski, 2004; Siqueira & Dell'Aglio, 2006). Neste âmbito, há oportunidade para os jovens desempenharem diferentes papéis neste período, podendo a institucionalização constituir-se, não só como um espaço de interações, mas de interiorização de valores e de normas de conduta grupais e de desenvolvimento da própria identidade (Alberto, 2002) e de promoção de valores, como a cooperação e a entreajuda (Martins & Szymanski, 2004; Siqueira & Dell'Aglio, 2006).

Quanto à aquisição e à possibilidade de praticar novas competências, a literatura considera que a institucionalização oferece menos oportunidades que a família para alcançar novas competências (Silva, 2004a). A par das novas competências e do seu treino no novo contexto, é importante considerar ainda a participação como um direito (Gomes, 2010). A estas oportunidades, acresce a aprendizagem de "estratégias de negociação, bem como ao nível de aprendizagem do seu ponto de vista, pois aprendem a apresentar opiniões que dão corpo a uma vontade colectiva, enquanto grupo" (p.112).

A fim de minimizar o impacte negativo da institucionalização no desenvolvimento das crianças/jovens, estes necessitam de sentir, da parte dos profissionais do LIJ, afetividade, disponibilidade e compreensão perante os seus problemas, pois só assim se caminha para um trabalho individualizado e com bases sólidas que possa permitir aos educandos acreditarem num futuro diferente do passado que viveram (Alberto, 2002; Gomes, 2010; Rogers, 1985). Assim, o cuidador apresenta-se como alguém disposto a ajudar a criança, capaz de aliviar a sensação de perda, o que, ao longo do tempo, permite ao educando (re)adquirir a confiança nas relações com os outros, construindo laços de afeto nas mesmas. Através destas interações, o menor vai construindo uma imagem de si próprio e dos outros mais positiva (Strecht, 2000; Weiner, 1995). Gomes (2010) reforça a necessidade dos educadores se consciencializarem do seu papel na promoção de relações seguras com as crianças. É essencial que os cuidadores estejam disponíveis para os educandos, sem preconceitos nem juízos de valor, mostrando uma aceitação incondicional (Strecht, 1999; Rogers, 1985). Considera-se importante que o profissional reconheça no sujeito capacidades e competências, não focando apenas a sua

visão nas fragilidades e nas carências do jovem. Revela-se essencial valorizar as ações já empreendidas pelo sujeito, funcionando como "reforço positivo dar-lhe-á uma visão mais dinâmica de si e apoiará a pessoa nos seus esforços" (Robertis, 2011, p.146).

Reconhecendo a importância desta questão, Gendreau (1978, citado por Capul & Lemay, 2003b, p. 95) considera o profissional um "terapeuta no e pelo acontecimento quotidiano", quer por conversas informais, quer por atividades de carácter formal ou informal. O profissional tem responsabilidade, devendo ser flexível ao ponto de adaptar a sua intervenção ao perfil do educando, não focando o seu trabalho em sucessos imediatos, mas em pequenas metas para o sucesso da intervenção social (Franco, 1999; Rogers, 1985). É justamente no seguimento desta linha que Capul e Lemay (2003a, p.154), relembram que "A disponibilidade traduz-se mais na forma de ajudar uma criança a escovar os dentes ou a escolher uma roupa do que na escuta controlada de uma entrevista individual". Contudo, Magalhães (2004) relembra as dificuldades sentidas pelos jovens em aceitar ajuda dos profissionais, estando na sua origem o medo de um envolvimento afetivo e de ligações de vinculação segura com os novos cuidadores. A este propósito, Strecht (2000) dá como exemplo os pedidos de ajuda dos jovens, expressos de diferentes formas, geralmente revelando incapacidade para o fazem diretamente, cabendo ao profissional estar atento aos mesmos. No entanto, a literatura aponta um distanciamento emocional dos profissionais, apontando um conjunto de fatores na sua origem (Camacho, 2012). Um deles é o distanciamento como um mecanismo de defesa dos educadores, não investindo afetivamente na relação com os educandos (Camacho, 2012). A rotatividade dos profissionais revela-se também um constrangimento, dificultando o estabelecimento de uma relação educativa de qualidade entre educadores e educandos (Gomes, 2010).

A formação profissional é um dos fatores que justifica a postura de alguns profissionais do LIJ (Camacho, 2012; Gomes, 2010). É essencial a formação das equipas Técnica e Educativas nas áreas das ciências sociais e humanas. A articulação de diferentes saberes profissionais permite um trabalho mais personalizado e próximo do jovem, pois todos ajudam a ver e a compreender a mesma realidade, sob vários pontos de vista, de forma a enriquecer a intervenção educativa (Capul & Lemay, 2003a; Fuertes & Fernández, 1996, citados por Delgado, 2006; Gomes, 2010). No entanto, revela-se ainda

essencial investir na formação dos profissionais em temas emergentes no acolhimento institucional, como a gestão e resolução de conflitos, os comportamentos autodestruitivos, o consumo de substâncias psicoactivas (Gomes, 2010), em áreas importantes como os cuidados com a saúde, Psicologia do Desenvolvimento, relação interpessoal, animação de atividades, visando uma melhor qualidade dos serviços prestados no acolhimento (Delgado, 2006).

A este conjunto de fatores acrescem as caraterísticas pessoais dos profissionais e ainda a sua história pessoal (Capul & Lemay, 2003b). A história individual de cada profissional "imprime diferentemente as conotações de implicação, de disponibilidade e de respeito pois o reencontro com a sua infância originária repercutida pela criança em presença não é simples de assumir" (Capul & Lemay, 2003a, p.153), sendo comum os profissionais encontrarem dificuldades em separar o eu profissional do eu individual na sua intervenção, uma vez que estas fronteiras são ténues (Veiga, 2009).

Assim, torna-se essencial uma boa qualidade humana, um conjunto de conhecimentos técnicos que permita ao educador desenvolver uma capacidade de empatia e afetividade, de motivação, de maturidade, de descodificação e resposta das suas mensagens latentes e de assertividade (Capul & Lemay, 2003a; Gomes, 2010). A empatia é a capacidade de deixar o seu papel e entrar no papel do outro, de tentar ver e sentir o que o outro vê e sente (Robertis, 2011; Timóteo, 2010); o trabalhador social é capaz de sentir o próprio mundo do sujeito, mas sem que o afete ou provoque confusão (Rogers, 1985).Para Rogers (1985), mais importante que o conhecimento teórico do profissional, são as suas caraterísticas individuais, tais como os sentimentos e atitudes que permitem humanizar a relação com o outro. A este propósito, alguns autores apontam como importante o autoconhecimento, na medida em que permite ao profissional considerar e avaliar as influências dos mecanismos transferenciais e contratransferenciais, muitas vezes inconscientes, na relação com os jovens e família (Strecht, 2003; Timóteo, 2010; Veiga, 2009). Para Veiga (2009, p.50), os profissionais "não se lembram, muitas vezes, do passado vivido, mas repetem-no, reproduzem-no e transferem-no para a sua relação presente". A contratransferência permite assumir que os sentimentos e atitudes do trabalhador social são elementos que podem condicionar a comunicação e a relação, bem como serem mobilizados para se conhecer melhor a si próprio,

questionando e compreendendo por que determinadas situações despoletam em si determinados sentimentos. Cabe ao profissional "estar disponível para decifrar os conteúdos latentes da comunicação, mais ou menos inconscientes do ponto de vista do sujeito, colocando-os ao serviço do desenvolvimento" (Timóteo, 2010, p.64).

Devemos, ainda, ter em conta as condições laborais destes profissionais, apontadas como insatisfatórias, tais como as remunerações baixas, a rotatividade, a multiplicidade de tarefas, sendo necessário motivar e promover a satisfação dos colaboradores (Camacho, 2012; Gomes, 2010). O trabalhador social deve reconhecer que a intervenção no acolhimento institucional nunca está completamente nas suas mãos porque, para além de trabalhar com sujeitos com capacidade de decisão própria, quer sejam educadores, educandos ou famílias, o profissional deve ter em consideração que os sujeitos se inserem em vários contextos, "em redes suportadas por lógicas económicas, políticas, judiciais, etc., face às quais os educadores não têm muito que fazer" (Sáez & Garcia, 2003, p.216). Neste sentido, podemos apontar a própria medida de promoção e proteção de crianças e jovens em perigo, o trabalho em rede, a intervenção precoce, a qualificação da equipa técnica de forma a poder responder eficazmente às necessidades das crianças e jovens acolhidos, como constrangimentos à intervenção. Assim, motivar os profissionais revela-se uma tarefa difícil, mas essencial para uma maior disponibilidade destes e eficácia do seu trabalho (Gomes, 2010).

A família é entendida, pela literatura, como um sistema dinâmico, um subsistema que interage com os outros subsistemas, assumindo diferentes papéis (Alarcão, 2006). A família chama a si várias funções, como biológicas, psicológicas e sociais (Bronfenbrenner, 1996, Siqueira & Dell'Aglio, 2006). A família é o primeiro agente de socialização da criança, assumindo a função de transmitir valores culturais e de cidadania (Alarcão, 2006; Silva, 2004b). É neste espaço que se promove o desenvolvimento de relações de ajuda, de afeto e de respeito (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). O modo como as crianças são educadas influencia o seu desenvolvimento, na medida em que estas tendem a imitar os modelos disponíveis, podendo ser positivos ou negativos, de acordo com o dos adultos com quem lida, mais ou menos conformes com as normas atuais (Fonseca, 2002). Contudo, as famílias podem ser espaços problemáticos, com adultos vulneráveis, incapazes de transmitir aos seus

filhos valores e afetos (Alarcão, 2006; Strecht, 2000). Tendo em consideração o contexto familiar frágil, Clavel (2004, p.119) entende que a criança "tem por vezes dificuldade em encontrar as suas referências (…) Sabe-se que as carências objetivas e afetivas da infância são determinantes da personalidade e comprometem o futuro". O autor acrescenta que o contexto influencia, ainda de forma negativa, o percurso escolar, os distúrbios do comportamento e, posteriormente, a inserção profissional.

Segundo Gomes (2010), o trabalho entre o LIJ e a família revela-se ingrato, sobretudo porque as responsabilidades são atiradas entre os sistemas, neste caso entre o familiar e o institucional, procura-se a culpa no outro, em vez de se tentar encontrar soluções. A literatura refere a demissão/diminuição da responsabilidade parental, apontando a diminuição da confiança da família nos seus recursos e competências, abrindo mão das suas responsabilidades educativas (Alberto, 2002; Gomes, 2010).

A aquisição ou não de autonomia, as vivências do jovem no contexto familiar e institucional, as "bagagens socioculturais" que estão na origem de desigualdades de oportunidades podem afetar o percurso escolar (Santos, 1999). Como nota Engelman (1966, citado por Brito e Nóbrega, 1998), as crianças de classes desfavorecidas, apresentam à partida maiores probabilidades de insucesso escolar. No mesmo sentido, Amado e colegas (2003) referem que as crianças em situação de risco acarretam uma história de vida complexa que influencia também o seu percurso escolar, associando alguns problemas, como o desinteresse, o insucesso escolar, a indisciplina, o absentismo/abandono escolar e, por fim, a estigmatização, problemas estes que dificultam uma integração plena na escola e a inserção profissional futura.

O LIJ assume um papel importante ao nível escolar, uma vez que os jovens acolhidos tendem a registar dificuldades escolares, podendo ser explicadas pela pobreza, pelas ruturas e pelas mudanças sucessivas de escola (Martins,2004). O Instituto de Segurança Social (2005) acrescenta dois pontos importantes que permitem compreender melhor os percursos escolares, como a não frequência do Ensino pré-escolar e um registo de escolaridade baixa, com dificuldades de aprendizagem e absentismo. Os jovens institucionalizados apresentam uma dura trajetória de vida, esperando do contexto escolar uma oportunidade de criar laços e afetos. No entanto, "encontram um vazio relacional entre si e os seus professores e colegas. Este vazio pode originar

carências afetivas e/ou despoletar comportamentos desviantes" (Caio, 2014, p.28). Importa ainda referir que tal reflete-se nas relações com os diferentes intervenientes no contexto escolar, desde os docentes, aos pares e aos auxiliares de educação (Caio, 2014). Como notam Amado e colegas (2003), os conflitos em sala de aula são recorrentes. Os conflitos em contexto escolar são idênticos, tanto para os jovens acolhidos como para os outros, mas estes comportamentos são mais evidenciados nos alunos institucionalizados. Os autores entendem a indisciplina escolar, expressa no acentuado absentismo e elevados números de retenção, como uma resposta de rejeição aos valores da escola. Strecht (2003, p.119) entende que a "escola sempre foi desinvestida, zona de clara dificuldade e, por isso, de confronto com a frustração; logo, e até prova em contrário, é algo que não vale a pena", sendo um espaço de confrontação com as dificuldades do próprio jovem, reforçando o sentimento de frustração.

Investigações recentes apontam a escolha dos jovens institucionalizados pelo ensino profissional em detrimento do ensino regular. O ensino profissional apresenta-se como um ensino diferente, com regras e saberes distintos do ensino regular (Caio, 2014) e "o que mais vai ao encontro das suas expectativas" (Strecht, 2003, p.119). Esta transição está, não só intimamente relacionada com uma maior proximidade com os saberes, mas também com uma possibilidade de concluir os estudos e de poder integrar mais cedo o mercado de trabalho. Os cursos profissionais têm, assim, um papel importante na orientação profissional, uma vez que permitem obter uma certificação profissional, preparando os jovens para a entrada no mundo laboral (Caio, 2014). Para Caio (2014, p.30), os cursos profissionais são um "um meio de resolver, de forma mais rápida, alguns problemas de gestão de fluxo de alunos, quando deveriam ser encarados com uma verdadeira alternativa".

No que diz respeito às relações entre a escola, a família e o lar, assiste-se à desvalorização dos papéis e das funções de cada um, empurrando a culpa entre os contextos. Assim, é essencial considerar o LIJ, a escola e a família, enquanto instituições distintas, como capazes de recorrer às suas competências para a promoção do sucesso escolar dos alunos (Santos, 1999). Costa (2003) entende como essencial, para a intervenção no contexto escolar, o desenho de projetos comuns à família e à escola, acrescentando que todos têm um papel no sucesso da intervenção, não podendo nenhum demitir-se das suas responsabilidades.

A este propósito, Alarcão (2006) considera que as relações entre os diferentes contextos têm tanto de simétrico como de complementar.

A literatura aponta também para a necessidade de um plano educativo ajustado às diferentes necessidades emocionais dos alunos institucionalizados (Caio, 2014; Strecht, 2003). É essencial o acompanhamento especializado dos jovens durante a sua institucionalização, assim como das suas famílias. No sentido de melhorar as interações entre o lar, o jovem e a família, é importante rever o papel dos profissionais do LIJ (Silva, 2004a). Assim, a intervenção deve orientar-se pelos princípios da co-construção que implicam considerar a família, não como parte do problema, mas como parte responsável e capaz de mudar a realidade, tornando-a parte da solução (Gomes, 2010).

No que diz respeito ao impacte da institucionalização no desenvolvimento dos educandos, vários autores apontam a estigmatização social, considerando que tal aconteça "porque há a crença de que os utentes das instituições são mais ou menos culpados das falhas que os levaram até ali, ao invés de serem preconizadas medidas de reintegração e intervenção social de apoio" (Faria et al., 2008, p.3). A estigmatização social das crianças e jovens institucionalizados despoleta consequências negativas para o desenvolvimento dos mesmos, como processos de diferenciação negativa e a autodesvalorização (Medeiros & Coelho, 1991, citados por Alberto, 2002). De realçar a importância do desenvolvimento de políticas públicas e práticas sociais e educativas quanto à temática institucionalização, a fim de romper com o ciclo de estigmatização. Nesse sentido, torna-se fulcral promover estratégias direcionadas para os diferentes intervenientes, como a família, os educadores do LIJ, os docentes, os pares, os profissionais da área da saúde, e a sociedade de forma geral (Yunes et al., 2004). Uma das ações que pode ser desenhada diz respeito às respostas da escola. De acordo com a investigação conduzida por Caio (2014), os professores referem alguns aspetos importantes para o sucesso da intervenção com alunos institucionalizados, como a importância da formação de professores acerca da institucionalização, o desenho de um programa educativo envolvendo a escola, o LIJ e o aluno e o contacto frequente entre o Diretor de Turma e o Gestor de Caso do educando. O autor (2014, p.91) considera que cabe à escola desenvolver mecanismos de incentivo à escolarização, uma vez que, "o currículo e as escassas ofertas educativas tal

qual elas se apresentam, não serve a estas crianças e jovens, gerando desmotivação, desinteresse e insucesso escolar".

Bertão (1999, p.32), alertando para a importância do papel da Psicanálise para a intervenção educativa ajustada ao contexto escolar, refere que "Através de uma melhor informação acerca das variáveis que intervêm no processo de ensino-aprendizagem poder-se-á adequar os currículos às necessidades evolutivas da criança, e seleccionar as estratégias mais adequadas". Refere ainda as motivações inconscientes que influenciam a intervenção dos docentes, chamando a atenção para o conhecimento do aluno, como do aluno que foi o professor.

Por fim, relembrar as palavras de Sampaio (1996, p. 121), chamando a atenção para outro aspeto da indisciplina escolar,

> "(…) quando se classifica um comportamento como excessivo, qual o limiar de que partimos? Quando se designa uma acção como desadequada, que referência utilizamos? Como ter a certeza de que um acto é intencional, se poucas ou nenhuma pessoa o observou directamente e ninguém sabe exactamente o que vai na cabeça do autor?".

Neste sentido, o autor desafia as entidades responsáveis, como a escola, a família, o Ministério da Educação e o técnico de saúde para a reflexão acerca dos seus papéis para a resolução da indisciplina escolar.

Refletir acerca do impacte da institucionalização no desenvolvimento do jovem exige uma compreensão ampla da realidade. Por um lado, não podemos ignorar a história de vida de cada criança e jovem até à entrada no lar, as suas perceções acerca desta experiência, a qualidade das relações com os diferentes contextos. Por outro lado, é necessário ainda, reconhecer a diversidades dos Lares de Infância e Juventude, as suas dinâmicas institucionais, os seus profissionais, entre outros.

Em jeito de conclusão, sublinhamos o papel das instituições de acolhimento no desenvolvimento dos jovens. Emerge a necessidade de os LIJ apresentarem respostas mais especializadas, dos trabalhadores sociais capacitarem os jovens a vários níveis (intrapessoal, social, familiar), de forma a encontrarem ou restabelecerem referências afetivas e de pertença, visando a construção de novas relações com adultos saudáveis, de interiorização de novos valores, como o respeito e a amizade, aprendendo a viver melhor consigo próprios e com os outros.

4. O DESENHO DO PROJETO "CRESCER COM OS DESAFIOS" E A AVALIAÇÃO DE ENTRADA

Com base na priorização dos problemas e das necessidades realizada com todos os participantes, delineámos o nosso Projeto, estabelecendo uma finalidade que, de acordo com Cembranos e colegas (2001, p. 92), é "a meta ampla e planeada (...) que orienta a planificação estratégica e por sua vez todas as ações parciais".

Interpretando as palavras de Gomes (2010, p.234), "Aprender com os desafios que diariamente temos de enfrentar", e tendo em conta as dificuldades que os jovens institucionalizados encontram no seu percurso pessoal, institucional e escolar, bem como os desafios colocados aos profissionais, designámos este Projeto "Crescer com os desafios".

O Projeto teve como finalidade potenciar o "empowerment" dos jovens do LIJ no contexto institucional e escolar, favorecendo uma aprendizagem centrada nas suas necessidades e valorização do seu próprio processo educativo, através de uma intervenção psicossocial.

Com este Projeto, pretendia-se promover o desenvolvimento das competências de autorregulação dos jovens, motivando-os para investirem nos seus percursos de vida e, que a maioria dos educandos fosse capaz de expressar sentimentos e emoções nas relações interpessoais de forma ajustada, que se sentisse valorizada pelas competências escolares e demonstrasse maior motivação pela escola. Esperava-se também, que os educadores fossem capazes de mobilizar recursos que suportassem uma intervenção adequada às necessidades individuais dos jovens. Neste sentido, o Projeto processou-se em duas vertentes: o trabalho em grupo e o acompanhamento individual ao jovem.

Os participantes no Projeto foram os jovens dos Grupos A e B (doze), os respetivos monitores (quatro) e alguns membros da Equipa Técnica (quatro).

4.1. OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS

Após ter-se estabelecido a finalidade, começou por definirem-se os objetivos gerais (OG) e os objetivos específicos (OE) que iam ao encontro dos problemas e das necessidades identificadas.

De acordo com Espinoza (1986, citado por Serrano, 2008), os objetivos correspondem às intenções que o projeto se propõe alcançar através de ações. Nesse sentido, os objetivos devem ser coerentes com a finalidade, participativos, concretos, exequíveis e avaliáveis (Cembranos et al., 2001). Segundo Espinoza (1986, citado por Serrano, 2008), os objetivos devem ser claros, formulados numa linguagem acessível, exequíveis, pertinentes, coerentes, uma vez que devem apresentar-se como respostas aos problemas identificados. Deste modo, definimos quatro objetivos gerais (OG) e respetivos objetivos específicos (OE) que são, em seguida, apresentados.

Os participantes decidiram que o primeiro objetivo geral (OG1) seria "Promover a responsabilidade e a participação dos jovens na instituição". Este objetivo geral pretendeu responder às necessidades apresentadas pelos participantes e que passavam por envolver os jovens em processos de tomada de decisão relativamente ao seu quotidiano e desenvolver atividades que potenciassem a sua responsabilidade e a sua participação. Assim, desenhámos como objetivos específicos: Os jovens devem ser capazes de "Estabelecer pequenas metas, realizando uma tarefa até ao fim" (OE1.1); "Expressar a sua opinião nas atividades a desenvolver" (OE1.2); e as Equipas Educativa e Técnica devem ser capazes de "Proporcionar momentos de discussão e de partilha de interesses/expetativas dos jovens" (OE1.3); e "Desenvolver atividades que promovam a responsabilidade e a participação dos jovens" (OE1.4).

Considerou-se como segundo objetivo geral (OEG2): "Desenvolver a autorregulação das emoções nas relações com os outros". Este segundo objetivo geral teve em consideração as necessidades expostas pelos educadores e que passavam por promover a capacidade de regulação de pensamentos, de emoções e de comportamentos; promover as suas capacidades para gerir conflitos e a educação para a não violência. Para tal, apontaram-se como objetivos específicos: "Os jovens devem ser capazes de "Compreender os

próprios sentimentos e as suas implicações nas relações com os outros" (OE2.1); "Conversar e refletir sobre os seus problemas" (OE2.2); e as Equipas Educativa e Técnica devem ser capazes de "Desenvolver a capacidade de escuta ativa, de empatia" (OE2.3).

Os participantes decidiram que o terceiro objetivo geral (OG3) seria "Promover nos jovens uma maior valorização e integração escolar". Este objetivo geral pretendeu responder às necessidades apresentadas pelos participantes e que passavam por promover a capacidade de definir objetivos, de manutenção da motivação para o trabalho dirigido para os objetivos; apoiar o estudo e sensibilizar os jovens para a importância da escola; valorizar as competências e interesses do jovem para os motivar para o processo de ensino aprendizagem; ser capaz de cumprir uma tarefa até ao fim traçando metas. Para que este objetivo geral se concretizasse, considerou-se que seriam necessários como objetivos específicos: Os jovens devem ser capazes de "Identificar áreas de interesse no contexto escolar" (OE3.1); "Mobilizar competências escolares para as dinâmicas institucionais" (OE3.2); e as Equipas Educativa e Técnica devem ser capazes de "Valorizar os conhecimentos que os jovens adquirem na escola" (OE3.3); "Realizar ações que visem a interação das dinâmicas institucionais com os conteúdos escolares" (OE3.4).

Considerou-se, ainda, um quarto objetivo geral (OG4), "Potenciar o papel dos profissionais nas suas intervenções com os jovens". Este objetivo geral pretendeu responder às necessidades apresentadas pelos participantes e que passavam por um acompanhamento individualizado do jovem, respeitando os seus ritmos, capacidades e competências. Para tal, apontaram-se como objetivos específicos: "Adequar a sua prática profissional às necessidades e interesses dos jovens" (OE4.1); "Partilhar experiências com a Equipa Educativa e/ou com o Gestor de Caso" (OE4.2); "Refletir no sentido de encontrar estratégias mais adequadas às necessidades dos jovens" (OE4.3).

No sentido de clarificar esta informação, o desenho do Projeto é apresentado, de forma mais clara no Apêndice F.

4.2. ESTRATÉGIAS, AÇÕES E CALENDARIZAÇÃO

Tendo em conta os objetivos apresentados, impôs-se que, nesta fase, fossem delineadas estratégias e ações. Citando Boutinet (1990, p.262), "a estratégia visa transformar a situação inicial no sentido dos objetivos desenhados". No sentido de se atingirem os objetivos, e considerando que as estratégias se concretizavam em três ações, apresentámos um plano de ações e de atividades. As atividades e as ações são descritas, de forma mais pormenorizada, em apêndice (Apêndice H-J).

Cada ação encontrava-se estritamente associada a determinados objetivos específicos. Assim, a Ação 1, "Um roteiro de competências" procurou responder aos problemas: a falta de participação e de responsabilidade dos jovens nas dinâmicas institucionais; a falta de motivação para o processo de ensino-aprendizagem e as dificuldades na relação educativa. Esta ação visava a prossecução dos OG1 e OG3, e respetivos objetivos específicos, e ainda do OG4, nomeadamente o OE4.1. Neste sentido, as estratégias utilizadas foram os exercícios de dinâmicas de grupo, o visionamento e discussão em grupo de filmes temáticos, as atividades lúdicas, os grupos de discussão e o acompanhamento individualizado. Assim, foram desenvolvidas, entre janeiro e junho, as seguintes atividades: Um mapa de ideias, Ler+, O jantar do sector, o jornal do LIJ e o "Challenger".

A Ação 2, "Conta-nos uma história" teve como mote os problemas subjacentes às dificuldades na autorregulação dos jovens. Esta ação visava a prossecução dos OG1, e respetivos objetivos específicos OE1.1, OE1.2 e OE1.3, e OG2 e respetivos objetivos específicos, pretendendo contemplar a realização faseada de várias atividades. As estratégias utilizadas foram: o visionamento e discussão em grupo de filmes e de documentários temáticos, os exercícios de dinâmicas de grupo, o teatro jornal, o teatro imagem, as conversas intencionais, as atividades lúdicas e o acompanhamento individualizado. Esta ação pretendeu dar visibilidade às histórias de vida de adolescentes institucionalizados, discutindo alguns dos temas de interesse dos participantes, como a gestão de conflitos e as dificuldades no percurso escolar. A ação organizou-se em duas atividades: Discutir a violência e O meu quotidiano. A Ação2,desenvolveu-se entre fevereiro e junho.

A Ação 3, "Conversas no lar", procurou ir ao encontro do problema: as dificuldades na relação educativa. Esta ação visava a prossecução dos OG1, OG2 e OG4 e dos objetivos específicos OE1.3, OE1.4, OE2.3, OE3.3, OE 3.4, OE4.1, OE4.2 e OE 4.3. As estratégias utilizadas foram o acompanhamento individualizado do jovem, os grupos de discussão e as conversas intencionais. Consideramos que esta ação foi transversal a todo o Projeto, entendendo que as atividades Comunicar e Acompanhar foram a base de toda a intervenção. Neste sentido, esta ação desenvolveu-se entre janeiro e junho.

De acordo com Leite e Santos (2004, p. 180), a planificação é "uma previsão de actividades, etapas, recursos, calendarização, responsabilidade e outros". Nesse sentido, construímos um plano de ação flexível e reformulável que segue, em Apêndice (Apêndice G).

4.3. AVALIAÇÃO DE ENTRADA

A avaliação de entrada constitui-se como a avaliação do desenho do Projeto (Cembranos et al., 2001; Stufflebeam & Shinkfield, 1993). Esta avaliação permite refletir acerca da forma como correu a construção do projeto, acerca da coerência do projeto desenhado, apontando ainda os constrangimentos que poderão surgir no desenvolvimento do mesmo. Desta forma, a avaliação de entrada permite refletir acerca da congruência e exequibilidade do projeto, percebendo-se a conformidade entre a análise da realidade social e as necessidades priorizadas. Neste sentido, é importante que cada um dos participantes avalie todo o desenho de projeto, como a finalidade, os objetivos gerais e específicos, as ações e as estratégias (Stufflebeam & Skinfield, 1993).

O primeiro ponto avaliado pelos participantes foi a finalidade deste Projeto. Através das conversas intencionais, pudemos considerar que esta ia ao encontro dos problemas e necessidades identificados e priorizados pelos jovens, pela Equipa Educativa e pela Equipa Técnica.

No que se refere à concretização dos objetivos específicos definidos com os participantes, que procuraram responder às necessidades identificadas por todos, considerámos alguns OE bastante ambiciosos, tendo em conta o tempo

previsto para o desenvolvimento do Projeto, particularmente os seguintes: realizar ações que visassem a interação dos jovens com a comunidade escolar; adequar a sua prática profissional às necessidades e interesses dos jovens; e refletir no sentido de encontrar estratégias mais adequadas às necessidades dos jovens. Contudo, entendemos que era possível alcançar os restantes OE no tempo determinado.

Relativamente às estratégias, considerámos que estas, para além de permitirem alcançar os objetivos pretendidos, iam, não só ao encontro dos interesses e aptidões dos participantes, como seriam as mais indicadas para apelar à participação, à motivação e à reflexão. Contudo, e tendo em consideração os constrangimentos já referidos, considerámos que não seria possível desenvolver algumas ações na sua totalidade, particularmente a Ação 3, "Conversas no lar".

Na planificação das ações e atividades, tivemos em linha de conta as necessidades identificadas por todos os participantes no Projeto, tendo por base as particularidades de cada um para que essas atividades tivessem ligação com os objetivos gerais e respetivos objetivos específicos. Ainda relativamente à planificação das ações, estas foram calendarizadas para os finais de tarde, de segunda a quinta feira, uma vez que os jovens só se encontravam no LIJ nesse período, bem como tendo em conta a nossa disponibilidade. Além deste propósito, é necessário sublinhar que o desenvolvimento do Projeto procurou respeitar as dinâmicas institucionais e a disponibilidade de todos os participantes, particularmente dos monitores que, durante o dia, desempenhavam outras tarefas no lar. Contudo, no caso da Ação 3, "Conversas no lar", surgiu a dificuldade em conciliar os horários de todos os participantes, bem como a sua disponibilidade, o que poderia dificultar o desenvolvimento do Projeto, uma vez que estava previsto, no seu desenho, um eixo direcionado aos educadores, transversal a todas as ações previstas.

A avaliação de entrada permite, ainda, que se reflita sobre a capacidade que a realidade tem para continuar o desenvolvimento do projeto. Neste sentido, pudemos recolher a intenção dos participantes no Projeto de dar continuidade, uma vez que mostraram interesse e disponibilidade para tal.

Tendo em conta o modelo CIPP, após a avaliação de entrada, tornou-se essencial definir indicadores de avaliação, apresentados no Quadro 1. Estes

permitiriam avaliar a concretização dos objetivos, de forma a podermos confrontar o que foi planeado no desenho do projeto com o que foi alcançado.

Nas ações atrás referidas foram tidos em conta os indicadores de avaliação estabelecidos para cada uma das ações, com base na observação direta e na participação dos sujeitos.

Avaliámos a participação através da adesão às sessões da ação. A motivação e o envolvimento foram avaliados através do comportamento e atitude adotados durante as mesmas. A adequação possibilitou-nos compreender se os recursos e as estratégias utilizadas resultaram, ou não, com cada um dos participantes.

Considerámos como instrumentos de avaliação as notas de campo, as conversas intencionais, a observação participante e as reuniões mensais com o Diretor Técnico.

Através das conversas intencionais, conseguimos obter informação que nos permitiu perceber quais as reais necessidades dos participantes, e o impacte do Projeto na superação das mesmas.

As reuniões com o Diretor Técnico foram essenciais para ajustar o Projeto ao longo do seu desenvolvimento. Nestes momentos, foi possível receber o "feedback" sobre o trabalho, não só pela partilha deste profissional, mas também pelo retorno dado, tanto pelos jovens, como pelos outros cuidadores.

As notas de campo foram outra das ferramentas utilizadas como instrumento de avaliação, na medida em que nos permitiram registar, em tempo quase real, todo o processo desenvolvido e quais as perceções dos participantes.

Quadro 1 - Avaliação de entrada - "Crescer com os desafios"

Objetivos específicos	Indicadores
Estabelecer pequenas metas, realizando uma tarefa até ao fim.	Cumprir as tarefas a que se propõe.
Expressar a sua opinião nas atividades a desenvolver.	Partilhar em grupo de forma adequada.
Proporcionar momentos de discussão e partilha de interesses/expetativas dos jovens.	Questionar os interesses, motivações e expetativas dos educandos.
Desenvolver atividades que promovam a responsabilidade e a participação dos jovens.	Envolvimento e participação dos jovens na planificação e no desenvolvimento das ações.
Compreender os próprios sentimentos e as suas implicações nas relações com os outros.	Falar sobre os sentimentos e emoções; diminuir os conflitos na escola.
Conversar e refletir sobre os seus problemas.	Falar sobre os problemas; pedir ajuda ao educador na resolução de problemas.
Desenvolver a capacidade de escuta ativa, de empatia.	Alteração da postura dos educadores.
Identificar áreas de interesse no contexto escolar.	Interesse e preocupação pelo seu percurso escolar.
Mobilizar competências escolares para as dinâmicas institucionais.	Relacionar os estudos com as atividades quotidianas.
Valorizar os conhecimentos que os jovens adquirem na escola.	Interesse e reforço positivo pelo percurso escolar do jovem.
Realizar ações que visem a interação das dinâmicas institucionais com os conteúdos escolares.	Articulação com a escola; acompanhamento e supervisão das tarefas escolares.
Adequar a sua prática profissional às necessidades e interesses dos jovens.	Acompanhar individualmente cada jovem.
Partilhar experiências com a Equipa Educativa e/ou o gestor de caso.	Valorização crescente da partilha de experiências e saberes.
Refletir no sentido de encontrar estratégias mais adequadas às necessidades dos jovens.	Crescente capacidade crítica e reflexiva dos educadores.

5. O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO "CRESCER COM OS DESAFIOS" E AVALIAÇÃO DE PROCESSO

Neste capítulo, é descrita a forma como decorreu o desenvolvimento das ações e é apresentada a avaliação de processo do Projeto "Crescer com os desafios", desenhado com os participantes.

Recordando que orientámos a avaliação do Projeto pelo Modelo CIPP, tornou-se fulcral avaliar todas as ações e atividades desenvolvidas. A avaliação de processo permite-nos ir reformulando e orientando as ações e atividades desenhadas, procurando a congruência entre os objetivos e a finalidade inicialmente prevista e o trabalho desenvolvido (Stufflebean & Shinkfield, 1993). A avaliação de processo é necessária para comparar, num determinado momento, o que foi alcançado com o que deveria ter sido alcançado, de acordo com os objetivos e finalidade estabelecidos (Guerra, 2002; Serrano, 2008), obtendo informação útil a fim de se poder melhorar e reajustar o desenho do Projeto (Cembranos, et al, 2001). Tendo em conta a escolha da IAP como metodologia de eleição para este Projeto, considerámos essencial que a avaliação fosse realizada por todos os participantes. Dado que apenas estabelecemos critérios para a avaliação de produto, e não de processo, guiámo-nos pelos seguintes indicadores: a participação nas ações, a satisfação dos sujeitos, o empenho e a capacidade de escuta ativa.

Perante o exposto, serão apresentadas as ações desenvolvidas ao longo do Projeto e a respetiva Avaliação de Processo.

Ação 1 "Um roteiro de competências"

A ação 1, "Um roteiro de competências", iniciou-se em janeiro e terminou em junho. Considerando os objetivos desta ação, revelou-se essencial conhecer e valorizar os conhecimentos dos jovens, em particular, pelas disciplinas de Português, História, e Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), assim como o interesse pela expressão plástica e os hábitos de leitura. De acordo com a consulta dos conteúdos programáticos e das conversas

intencionais com os educandos, foi possível conhecer as competências que era esperado os jovens dominarem (Apêndice H, p. 203). Observámos que um dos constrangimentos a esta ação seria as dificuldades dos educandos no domínio da escrita.

Durante o mês de janeiro, realizou-se a atividade "Um mapa de Ideias" (Apêndice H, p. 203) que compreendeu quatro sessões, realizadas semanalmente, às terças-feiras, com o objetivo de fomentar a participação dos jovens institucionalizados. Através de exercícios de dinâmicas de grupo e de pequenos grupos de discussão, foi realizado um levantamento, junto dos jovens, de sugestões de atividades que gostariam de organizar no LIJ. Desta forma, cada jovem apresentou, não só sugestões de atividades que fossem ao encontro das suas necessidades e interesses, como se disponibilizaram para organizar algumas. Posteriormente, foram apresentadas ao diretor técnico, promovendo um momento de discussão que culminou com a distribuição de tarefas de organização de ações pelos jovens no LIJ.

Note-se ainda que os exercícios de dinâmicas de grupo utilizados nestas sessões foram adaptações de jogos presentes nos livros: "Dinâmicas de grupo para adolescentes" (Priotto, 2008) e "Como animar um grupo" (Idáñez, 2004).

No seguimento desta atividade, foi construído, em fevereiro, um quadro de responsabilidades direcionado aos jovens. Os educandos, com a colaboração dos cuidadores, construíram o quadro de responsabilidades, procurando ir ao encontro dos objetivos propostos. Neste quadro os jovens assinalaram, individualmente, as tarefas a seu cargo, já discutidas em grupo. A Equipa Educativa mostrou muito agrado pelo quadro de responsabilidades e pediu para que este fosse colocado na sala de convívio do sector, tendo permitido que se assistisse a um envolvimento e participação de todos. Por parte dos jovens, julgamos que o quadro de responsabilidades contribuiu para o seu envolvimento e participação.

A atividade "Ler+", desenvolvida durante os meses de março e abril, ao longo de 14 encontros, às segundas e terças feiras, procurou valorizar os conhecimentos dos jovens e os seus interesses, em particular pelas disciplinas de Português e História, e o interesse pela expressão plástica, pela informática e pelos hábitos de leitura.

Numa primeira fase, foi apresentado ao grupo o Plano Nacional de Leitura para o 6.º e 7.º anos. Seguiu-se uma pesquisa dos conteúdos de alguns dos

livros sugeridos por este plano e, mais tarde, os participantes escolheram "Noites no sótão" (Gonzalez, 2007). Realizou-se uma pequena discussão em grupo e, numa fase posterior, a exploração desta história através de cartazes trabalhados nas atividades lúdicas, como a expressão plástica.

Alguns jovens revelaram dificuldades em compreender o livro "Noites no sótão" (Gonzalez, 2007), dada a complexidade da história, revelando vontade de trabalhar outros livros. A fim de ultrapassar este constrangimento, foi então sugerido por um dos monitores que cada jovem elaborasse um trabalho sobre um dos seus livros preferidos. Por fim, os jovens organizaram uma exposição dos trabalhos, sob o lema "As minhas leituras" (Apêndice H, pp. 203-210), no Dia Mundial do Livro, a 23 de abril, na instituição. Para a exposição foi necessário, ainda, construir convites e cartazes, tarefa que ficou a cargo de dois jovens, permitindo também valorizar alguns conhecimentos da disciplina TIC.

As maiores dificuldades sentidas nesta atividade foram a resistência inicial dos jovens em participar nesta atividade, devido, em parte, às suas dificuldades ao nível da escrita, "não quero que vejam os meus erros", "olhe não sei se é assim que se escreve", ultrapassadas com o acompanhamento individualizado. Depois de ultrapassadas as primeiras dificuldades, os jovens demonstraram entusiasmo e dedicação na realização da mesma, sobretudo porque, segundo eles, "gosto de aprender assim, sem ser nas aulas".

A realização deste trabalho contou com o acompanhamento individualizado e as atividades lúdicas como principais estratégias, permitindo aprofundar a história do livro com cada jovem.

Gostaria de salientar, em particular, a participação de dois jovens, o Xico e o Filipe, ao longo de toda esta atividade, revelando-se os principais moderadores da atividade, assumindo com confiança as tarefas a que se propuseram, bem como no auxílio dos colegas nas mais diversas tarefas, na divulgação da atividade pelo lar e na notícia sobre esta atividade para o jornal. Podemos referir, embora não fosse um dos objetivos, a entre ajuda, uma vez que alguns jovens mobilizaram os colegas mais resistentes para participarem, como também ajudaram outros com mais dificuldades a exprimirem-se.

Na atividade "O jantar do sector" pretendeu-se que os jovens mobilizassem os conhecimentos adquiridos em sala de aula, em particular no Curso Profissional de Cozinha e as aprendizagens do Centro de Reabilitação para o contexto LIJ. Neste sentido, o Grupo B preparou a organização de um jantar

durante cinco encontros, às quintas feiras, durante os meses de fevereiro e março (Apêndice H, p. 210).

Na avaliação da atividade, os jovens partilharam "gostei muito, correu muito bem", reforçando a vontade de dar continuidade a estes jantares. Um dos convidados para o jantar, o Diretor do LIJ, partilhou "Eles estão de parabéns! Têm aqui um bom trabalho. Foi um jantar de alto gabarito, são gestos muito agradáveis e de quem quer vencer" (Apêndice L, p. 238).

Acerca dos objetivos desta atividade, a Gestora de Caso do jovem responsável pela cozinha partilhou: "é disto que ele precisa, que alguém valorize o seu esforço, aquilo que sabe" (Apêndice L, p. 238), sublinhando a importância de valorizar as competências dos jovens e de os responsabilizar.

A satisfação de todos os participantes e o reconhecimento, por parte dos educadores, das competências dos jovens reforçou os objetivos desta atividade. Os jovens sentiram-se valorizados pelas suas competências e desafiados para darem continuidade a esta atividade. Os cuidadores valorizaram os conhecimentos escolares dos jovens, bem como o empenho de cada um.

A atividade "O jantar do sector", impulsionou outras que visaram mobilizar competências escolares para as dinâmicas do LIJ, uma vez que o jovem cozinheiro mostrou vontade, junto do Diretor Técnico, de repetir a atividade. Neste sentido, a Direção do lar convidou o educando para auxiliar nas tarefas de cozinha, durante o encerramento do torneio de futebol, e a preparar um jantar numa das casas de autonomia. No seguimento desta atividade, um outro jovem, responsável pelo serviço de copa e mesa, propôs organizar um lanche na instituição, uma vez que frequentava aulas de cozinha no Centro de Reabilitação e que gostaria de partilhar esses conhecimentos com o sector.

Foi também notória, até terminar o Projeto, o agrado mostrado pelos jovens, quando se lembravam de todos os pormenores desta atividade, pedindo para que esta fosse repetida.

A atividade "O jornal do LIJ" desenvolveu-se de março a Junho. Com os jovens, foi definido que, nas duas últimas semanas de cada mês, à quinta feira, iríamos reunir para organizar as diferentes tarefas do jornal. Contudo, estas sessões revelaram-se insuficientes para os participantes, partilhando a necessidade de alargar o número de sessões para as segundas e quintas feiras, no mesmo período do mês.

Através das conversas intencionais com os jovens, da consulta dos testes, dos cadernos e dos manuais escolares, foi possível conhecer as dificuldades dos educandos, particularmente nos seguintes domínios: o texto narrativo, como a notícia, a reportagem, o conto e o texto conversacional, como a entrevista. Os jovens revelavam dificuldades quanto a algumas competências lecionadas nos conteúdos programáticos em TIC, como digitar texto, corrigir/formatar texto, ordenar texto, e inserir objetos. Tendo em conta a escolha do "Publisher" para a construção do jornal, foi necessário dotar os participantes responsáveis pela edição do jornal de conhecimentos neste programa. A fim de ultrapassar este constrangimento, recorremos a três atividades lúdicas (fotografia, escrita e informática) e ao acompanhamento individualizado (Apêndice H, p. 211).

O trabalho de construção do jornal foi, na sua maioria, desenvolvido na sala de estudo. Pedimos aos jovens para escolherem um tema e escrever uma notícia. Desta forma, surgiram diferentes trabalhos, sobre distintos temas, desde as atividades realizadas no lar, algumas ações e atividades deste Projeto, as atividades promovidas por algumas escolas, a ocupação de tempos livres, receitas, anedotas, informática, desporto e músicas. Os três jornais construídos no âmbito deste Projeto foram partilhados com todo o LIJ, com as famílias, com os professores e com outras entidades que colaboram com o LIJ.

Podemos realçar que os jovens foram capazes de identificar áreas de interesse no contexto escolar e de assumir responsabilidades. Por outro lado, as notícias surgiram munidas de sentido, pois cada um dos participantes demonstrou sempre interesse pela realização da notícia. Acerca desta atividade, os jovens partilharam "Aprendi como se constrói uma notícia", "foi a atividade que mais gostei, mas deu muito trabalho" (Apêndice L, p. 238-239).

A participação dos monitores e de uma das Psicólogas, na construção do jornal, verificou-se no apoio individualizado aos jovens com maiores dificuldades de escrita e concentração. Quanto ao acompanhamento individualizado, foi possível observar que os educandos sentiam-se bem nesses momentos, percecionando-os como um espaço privilegiado com o educador, no qual poderiam conversar sobre outros assuntos para além da tarefa.

Relativamente à participação e motivação dos jovens, podemos dar o exemplo de uma situação que envolveu dois jovens, habitualmente responsáveis pelos passatempos, que mostraram interesse em construir uma

notícia sobre um outro tema, o "razberry/micro" computador. Sozinhos, os jovens foram capazes de reunir toda a informação para o artigo e apresentá-la ao monitor. Esta participação pode ainda ser entendida como uma maior capacitação das suas competências, pois se, inicialmente, preferiram ser responsáveis pelos passatempos, partilhando que tinham dificuldades em escrever, ao fim de quatro meses, sentiram-se mais confiantes e certos que, com a ajuda de um monitor, poderiam escrever uma notícia.

Um outro exemplo de participação e motivação foi o caso do Ernesto. "A forma de o agarrar foi trabalhar individualmente com o jovem", referiu a sua Gestora de Caso que, através do acompanhamento individualizado, desafiou o jovem a ficar responsável pelas entrevistas de cada jornal. O educando, que em toda a ação, "Um roteiro de competências", revelou dificuldades em identificar áreas de interesse no contexto escolar e, que depois de muita persistência por parte dos educadores, foi capaz, de reconhecer a comunicação como uma das áreas de interesse. O jovem que revelava dificuldades em traçar pequenas metas no contexto escolar, cumpriu sempre a sua tarefa, a realização de uma entrevista por mês a um dos educadores.

A participação do Hélder e do Filipe foi um fator relevante ao longo do Projeto, em particular nesta ação. Observou-se que, se numa fase inicial, o discurso dos jovens era "não sei fazer nada", "não vou fazer nada", ao longo do Projeto, os jovens revelaram-se muito participativos e empenhados. Uma vez que o Hélder e o Filipe dominavam com facilidade algumas competências de informática, ajudaram os colegas a redigir as notícias para o jornal, partilhando "Sou importante", "não me custa nada ajudá-lo, ele só dá erros e nunca mais se despachava".

O acompanhamento individualizado dos monitores que os incentivaram a participar nas tarefas, foi sem dúvida essencial para que cada um deles acreditasse que era capaz e que poderia contribuir positivamente. Contudo, continuou a ser visível que nem todos os cuidadores reconheceram o esforço e o trabalho dos jovens. Alguns partilharam, "foste tu, nem acredito"; outros travaram a participação de alguns jovens, em particular, nas tarefas fora do espaço do sector, temendo que o educando pudesse fugir.

Optámos por não apresentar aqui os três jornais, uma vez que seria difícil ocultar as várias indicações sobre o lar, bem como as fotografias dos jovens, deixando em apêndice (H, pp. 211-223) algumas notícias.

Considerando a flexibilidade necessária num PEIS, e atendendo à vontade dos participantes, entendemos que a Ação 1 deveria ser ajustada de forma a tentar ir ao encontro dos interesses e gostos dos jovens e monitores pelas atividades desportivas, bem como pelos conteúdos da disciplina de Educação Física, procurando ainda conciliar as competências de informática e de cozinha. Neste sentido, surgiu a atividade "Challenger" que decorreu em junho.

Pretendendo ir ao encontro dos objetivos específicos da Ação "Um roteiro de competências", todos os participantes idealizaram a atividade, escolhendo as modalidades (futebol de cinco, matrecos humanos, voleibol, gincana de bicicleta, gincana de obstáculos, jogos de água e corta mato).

Quanto à responsabilização dos jovens, dois educandos construíram os cartões de pontuação, o cartaz e divulgaram pelos sectores do LIJ. Seis jovens, um monitor, uma das Psicólogas e uma das Gestoras de Caso prepararam os jogos, recolhendo e construindo o material para os mesmos. Três jovens e um monitor recolheram as ofertas de material escolar e desportivo para os prémios; e dois jovens e dois monitores responsabilizaram-se pelo churrasco, confecionando o jantar, a sobremesa, e preparando as mesas.

Esta atividade foi aberta a todos os educandos e educadores da instituição, e assim, foram formadas quatro equipas. Cada equipa recebeu um cartão com a indicação dos postos e percurso do jogo. Em cada posto, estava presente um dos jovens participantes no Projeto que tinha como tarefa explicar as regras e pontuar cada equipa. No fim de todos os jogos, seguiu-se o churrasco e mais tarde, foram entregues os prémios a todas as equipas.

Acerca desta atividade, os jovens comentaram, "podemos organizar uma atividade igual mas para os nossos amigos da escola?", "gostei muito desta atividade, trabalhamos muito mas valeu a pena" (Apêndice L, p.239). Quanto aos monitores, estes avaliaram de forma positiva esta atividade, mostrando vontade de organizar atividades deste género para os jovens durante as férias. Por sua vez, a Equipa Técnica sublinhou a motivação e empenho dos jovens, "senti que todos estavam entusiasmados com as suas tarefas, com o seu posto e que sentiram-se bem nesse papel". O Diretor do LIJ teve oportunidade de dar os parabéns pela organização da atividade, partilhando "um dia muito especial, cheio de entusiasmo, e é isso que todos devem levar hoje, o entusiasmo pela vida, por ser útil para os outros" (Apêndice L, p. 239).

Ação 2 “Conta-nos uma história”

A Ação 2, “Conta-nos uma história”, iniciou-se em fevereiro e terminou, segundo o planeado, no mês de junho. A planificação nem sempre foi respeitada, tendo havido a necessidade de alterar o dia da semana ou, mesmo, a semana em consonância com as tarefas escolares dos jovens.

Na atividade “Discutir a violência”, abordou-se o tema da violência através de exercícios de dinâmicas de grupo e da visualização de filmes e de documentários (Apêndice I, pp. 225-226). Desta forma, os participantes abordaram o tema da violência no contexto escolar. As sessões seguintes à visualização dos filmes, procuraram conjugar a discussão e a reflexão sobre o tema, apontando alternativas para os conflitos apresentados.

Durante o desenvolvimento do Projeto, os jovens mostraram vontade de explorar as dificuldades no seu percurso institucional e escolar. Surgiu assim, a atividade “O meu quotidiano”, na qual foram representadas as vivências diárias e as perspetivas futuras dos jovens.

Nesta atividade estava prevista a realização de dez encontros, às quartas feiras nos meses de abril e maio. Contudo, algumas sessões foram alteradas para outros períodos, dado que alguns jovens pediram apoio escolar para os testes e para a construção da Prova de Aptidão Profissional.

Recorremos aos exercícios de dinâmicas de grupo (Apêndice I, pp. 226-229), para aprofundar os tópicos lançados a identificação dos problemas e necessidades. Procurámos ir adaptando os exercícios, a fim de ultrapassar as dificuldades já conhecidas de alguns jovens, como as de escrita e compreensão.

Durante a atividade, foi sugerido, pelos monitores, criar um concurso do logotipo para o Projeto. A realização de uma atividade de expressão plástica, nos dias 20 e 21 de maio, teve como objetivo a realização de um logotipo do projeto (Apêndice I, p. 229) e desta forma, seria o desenho utilizado para a estampagem de t-shirts a oferecer a todos os participantes. A maioria dos participantes mostrou-se disponível para a realização da tarefa, embora um jovem, o André, tenha mostrado um pouco de resistência inicial, por não ter entendido o que era pretendido e, por isso, procurámos a sós com ele, repetir a explicação e ajudá-lo na tarefa. Um dos jovens, o Vicente escreveu uma música sobre o que é viver num lar, partilhando com o grupo (Apêndice I, p. 230).

Foi realizado um roteiro fotográfico, no qual cada jovem teve a oportunidade de retratar o seu quotidiano no LIJ, através de fotografias, tendo em conta um guião de observação (Apêndice I, p. 231). Dois jovens decidiram não participar na atividade lúdica. Tentamos compreender os motivos desta decisão. Após algumas conversas, descobrimos que os motivos não estavam relacionados com a ação, mas com conflitos externos ao LIJ.

Com estes autoretratos fotográficos, pretendia-se organizar uma exposição no final do Projeto, no LIJ, aberta à comunidade institucional, escolar e família. Contudo, e dada a dificuldade em conciliar os horários, uma vez que alguns dos jovens receberam apoio para recuperação do ano e outros regressaram a casa no período de férias, ficou decidido que esta exposição ficaria marcada para setembro, no início do ano no LIJ.

Inicialmente, pretendia-se, nesta ação, construir um vídeo composto pelas fotografias, músicas e apresentações dos jovens. Contudo, verificámos que não estariam reunidas as condições necessárias, como a disponibilidade dos cuidadores, de recursos materiais, de domínio de tecnologias e de tempo. Procurando superar este constrangimento, alguns jovens organizaram, em junho, um vídeo de 30 minutos acerca do trabalho desenvolvido no Projeto, intitulado "Crescer com os Desafios", apresentado à comunidade institucional.

Esta ação revelou-se muito desafiante, uma vez que exigiu dos participantes uma capacidade para refletir sobre alguns problemas do seu quotidiano. Dada a singularidade de cada um e das suas vivências, foram importantes as conversas intencionais e individuais para aprofundar algumas questões.

Consideramos que a vontade de alguns jovens em participar, a sua motivação, se deveu muito às estratégias utilizadas, nomeadamente o acompanhamento individual e as atividades lúdicas. A adesão às diversas tarefas na construção do jornal, apontou para uma disposição diferente da desmotivação escolar, do desinteresse pelos diferentes trabalhos e atividades relacionadas com a escola, o que nos permitiu concluir que as estratégias escolhidas revelaram-se como um fator impulsionador para a realização destas tarefas. Neste sentido, consideramos que o recurso as atividades lúdicas, aliado ao acompanhamento individualizado e ainda ao trabalho em pequenos grupos, poderiam ser estratégias no combate à desmotivação para o processo de ensino-aprendizagem.

Esta ação proporcionou aos jovens a possibilidade de, num espaço seguro, refletirem e reviverem situações, experiências vivenciadas como difíceis, um processo de partilha e de identificação dos problemas reais e significativos para os jovens, desafiando-os a encontrar soluções, mas permitindo, também aos profissionais, um crescimento pessoal e o desenho de estratégias de intervenção. Alguns jovens partilharam, "Ajudou-me a perceber que as coisas não caem do céu. Que todos têm problemas. Vou ter que lutar pelo meu futuro" (Apêndice L, p. 240). Os educadores referiram, "Foi importante conversar com eles sobre os problemas. O que fizemos é a prova que não é preciso grandes sermões para ensinar (…) é difícil, mas o pouco que conseguirmos é já alguma coisa" (Apêndice L, p. 240).

Ação 3 "Conversas no lar"

Tal como previsto na planificação das ações, a Ação 3, "Conversas no lar", decorreu em paralelo com as restantes ações, com início em janeiro e término a 30 de junho. Esta ação visou proporcionar momentos de reflexão sobre o trabalho desenvolvido pelos profissionais do LIJ, a partir da sua prática profissional e das necessidades e interesses dos jovens.

Na atividade "Comunicar", pretendia-se, através de conversas intencionais e grupos de discussão, partilhar experiências entre os cuidadores e refletir em conjunto, no sentido de encontrar estratégias mais adequadas para a intervenção. A fim de atingir os objetivos a que nos propusemos, pretendia-se juntar a Equipa Educativa, o Gestor de Caso de cada educando, o Diretor de Turma, a família do jovem, e o próprio jovem, e criar um espaço de diálogo e de discussão entre os diferentes intervenientes, a fim de se encontrar estratégias mais adequadas e ajustadas às necessidades individuais de cada jovem. Tal não foi possível dado o tempo de Projeto, a dificuldade em conciliar os horários dos diferentes intervenientes, assim como as vontades dos sujeitos, uma vez que nem todos participaram no desenho e desenvolvimento do Projeto. A fim de ultrapassar estes constrangimentos, recorremos a conversas intencionais com os educadores.

Os participantes apontaram como essencial partilhar a experiência da Equipa Educativa com os conhecimentos teóricos da Equipa Técnica, como um contributo para compreender a realidade e encontrar formas articuladas de intervenção. Nesta atividade procurou-se, também, refletir com os educadores

acerca da articulação entre os vários subsistemas onde o jovem se encontrava, em particular sobre o papel do LIJ no trabalho com a família e com a escola.

Nas conversas intencionais (Apêndice J, p. 233-236), os educadores reconheciam com uma das dificuldades no trabalho com os jovens, o apoio ao percurso escolar, os monitores partilhavam entre si, alguns casos. De forma geral, todos reconheciam que era "um problema antigo, sempre foi assim. Sinto muitas vezes que era preciso fazer mais, mas nem sempre sei o que poderia ser". Consideramos que era importante, os monitores compreenderem que as suas dificuldades não eram exclusivas, sublinhando a importância de alcançar o OG4. Neste sentido, tornava-se essencial criar espaços de partilha de experiências entre os cuidadores, refletindo acerca das dificuldades na intervenção individualizada e obtendo uma melhoria na qualidade da relação entre os profissionais do LIJ.

Em relação às dificuldades escolares, foi possível conversar e refletir com alguns profissionais. Os educadores eram unânimes quanto aos motivos dos jovens não se motivarem pelo contexto escolar, referiram como um dos motivos "Faltar às aulas é a forma que alguns jovens encontraram de vincar a sua posição de recusa à escola e até mesmo da sua condição de jovem institucionalizado" (Apêndice L, pp. 233-235). Os educadores como possíveis intervenções na escola, a dimensão das turmas, reduzindo o número de alunos, visando uma relação mais próxima entre docentes e alunos. Alguns profissionais do LIJ apontavam a necessidade de formação dos professores acerca da institucionalização, acerca do impacte desta medida no desenvolvimento do jovem. Acrescentavam que, o LIJ poderia ter um trabalho articulado com a escola, trocando experiências do seu trabalho com os professores. Tal intervenção exigiria um trabalho de raiz com as escolas, uma motivação e empenho de todos os intervenientes.

Dois educadores referiram que seria interessante, alguns professores conhecerem a história de vida de cada jovem, a fim de ajustarem o seu trabalho às dificuldades dos alunos institucionalizados. Esta sugestão dividiu opiniões. Alguns profissionais consideravam que a partilha dos casos de jovens poderia sensibilizar os professores para as necessidades de cada educando, esperando que os docentes fossem capazes de fazer um bom uso da informação. Outros educadores relembravam o sigilo profissional e a necessidade de não expor a vida dos jovens, acrescentando que a partilha de

alguma informação poderia também ser usada para sublinhar a diferença do aluno relativamente aos restantes colegas, acentuando a estigmatização social.

Ao longo da atividade "Comunicar", os monitores e a Psicóloga apontaram como uma das dificuldades na relação educativa com os jovens, as opiniões divergentes quanto às fugas dos educandos. Procurando discutir e refletir sobre um caso de fuga, a Psicóloga partilhou a sua preocupação com o Ernesto, afirmando "ainda não criou laços com ninguém, nem com os colegas nem com os cuidadores" (Apêndice J, p. 236). Consideramos ter sido importante, a escolha deste exemplo, uma vez que, as fugas do Ernesto eram interpretadas de forma diferente pelos monitores. Estes profissionais partilhavam, "A Psicóloga conversa com ele, mas não adianta nada. Mima-o muito, e ele depois faz o que quer". Acrescentavam que, à semelhança de outros casos, o jovem compreendia como contornar as regras e não ser responsabilizado pelos seus actos. Ao longo das conversas acerca deste assunto, foi importante discutir e compreender os diferentes pontos de vista, que permitiram chegar a uma conclusão. De forma geral, os educadores consideraram essencial estabelecer uma relação mais próxima, segura e de melhor qualidade com o Ernesto.

A atividade "Acompanhar", recorrendo ao acompanhamento individualizado dos jovens, decorreu nas rotinas diárias, co-responsabilizando e envolvendo os cuidadores. Esta estratégia permitiu aos profissionais desenvolver a capacidade de escuta ativa, de empatia, estabelecendo com alguns jovens uma relação mais próxima, visível pela frequência e interesse com que o jovem procurava o profissional.

Esta atividade pretendeu criar um espaço informal em cada sector, com o grupo de jovens e o monitor, procurando proporcionar momentos de discussão e de partilha de interesses dos jovens. A este propósito, os jovens partilharam, "a seguir ao jantar, conversamos um pouco e isso ajuda-me a acalmar, a pensar no que fiz durante o fim de semana" (Apêndice L, p. 241). Nestes momentos, alguns jovens mostraram vontade de falarem sobre os seus cursos. Assim, surgiu a necessidade de discutir individualmente, com os jovens Luís e David, acera dos seus conhecimentos escolares, e mais tarde, numa reunião com o grupo, apresentaram os seus cursos.

Esta atividade contemplou o apoio individual na área do estudo, como verificar o material da escola, no sentido de compreender se os educandos tinham o material necessário para as disciplinas ou o estado dos livros,

desfolhar o caderno e compreender se o jovem tirava apontamentos nas aulas, demonstrando ou não interesse, se tinha trabalhos de casa, ou se tinha ou não ido as aulas. Observou-se que os educandos, que frequentavam os Cursos Vocacionais, não levavam para a escola o material necessário, como um caderno e o estojo. Junto dos monitores, conseguimos reverter a situação, sensibilizando-os, bem como aos jovens, para a importância de preparar a mochila com o material necessário. Procurou-se, ainda, prestar apoio ao estudo a dois jovens, o Xico e o Diogo. O Diogo contou com a ajuda para a redação da Prova de Aptidão Profissional, e o Xico necessitava de orientação para completar vários módulos no Curso Vocacional.

O acompanhamento individual dos jovens foi o aspeto mais trabalhado. Nas próximas linhas, partilhamos alguns exemplos.

Um dos jovens, o Hélder, pediu-nos "posso escrever uma coisa no seu caderno… mas só pode ler em casa?", pedido ao qual acedemos (Apêndice J, p. 236). Vimo-nos confrontados com o desafio: o que devolver ao Hélder? Como interpretar uma partilha tão pouco positiva? O que devolver ao jovem?

Tendo em conta que este jovem apresentava um percurso frágil com marcas de abandono escolar, consumo regular de substâncias psicoactivas, como tabaco e haxixe, ao que acrescia a ausência de uma figura de identificação no lar, um pai permissivo, uma madrasta que oscilava entre um papel de companheirismo e o desencadear de situações de conflito, de comportamentos antisociais, interpretámos a composição como um pedido de "repara em mim". Sempre que chegávamos à instituição, este educando já estava na sala de convívio, sentado em frente à televisão, ou a ler um livro deitado no sofá, por isso acreditávamos ser possível acompanhá-lo mais de perto. Recorremos ao texto e, a partir daí, através deste acompanhamento individualizado, procurámos envolver outros adultos, a fim de ajudá-lo a encontrar um espaço, um tempo para descansar. Descansar, no sentido em que, como alguns autores referem, estes jovens usam a máscara do forte, destemido, implacável e solitário para disfarçar as suas maiores fragilidades, como a dificuldade de criarem laços de amizade e respeito com os pares e adultos, a capacidade de se exprimirem verbalmente de forma adequada aos contextos, de expressarem os sentimentos. Sentimos, muitas vezes, que o Hélder precisava de começar do zero, de recomeçar sem repreensões, de ter um tempo para encostar a cabeça e descansar, de poder ser criança outra vez. Neste sentido, foi essencial darmos

um passo ao encontro dos medos do educando, mas, a par, desenvolvermos um trabalho com os educadores, particularmente com o monitor, que reconhecia as suas dificuldades para trabalhar com este educando.

As conversas com o jovem procuraram, inicialmente, não abordar a não frequência das aulas, mas o seu estado de espírito, os seus sentimentos, o período de fim de semana. Estes tópicos de conversa permitiram que, de forma gradual, fosse possível aprofundar alguns e ampliar o foco, abordando inevitavelmente o tema da escola, mais tarde. Sobre este último ponto, recordamos, em particular, algumas conversas sobre o interesse do jovem na Escola de Segundas Oportunidades. Conversámos com o Hélder sobre esta escola, explicando de que forma intervinha no abandono escolar e na inclusão social, quais os seus objetivos, o tipo de ensino. Junto com o jovem, consultámos a página no "facebook" da escola, e visualizámos uma reportagem sobre esta instituição. A vontade do jovem em visitar a Escola de Segundas Oportunidades, foi expressa aos cuidadores, ficando essa possibilidade para analise. Seguiu-se um período de fuga prolongado deste educando e, no seu regresso, não demos continuidade a essa vontade. Sentimos que falhámos, mas as dificuldades, como a gestão de tempo, o acompanhamento a outros jovens, impossibilitou-nos de prosseguir este trabalho. Contudo, procurámos reativar a relação próxima com o Hélder, envolvendo a Gestora de Caso e o monitor, retomando o acompanhamento individualizado, a distribuição de pequenas tarefas, como escrever algumas notícias para o jornal, conversar sobre a sua família e o seu grupo de amigos. Inicialmente, alguns dos monitores apresentavam resistências a trabalhar individualmente com o Hélder, porque consideravam que era um trabalho inglório, uma vez que, na sua opinião, o jovem não revelava vontade de mudar, ignorando as ajudas desde sempre.

Numa das tarefas do jornal, acompanhámos o jovem a um dos sectores e conhecemos a anterior monitora do jovem, que o acompanhou durante dois anos. Perguntámo-nos como é que não sabíamos desta relação, porque é que ele nunca tinha falado dela. Quando perguntámos ao Hélder se gostava de conversar com esta profissional, ele respondeu, "gosto muito, ela compreende-me…só não venho cá baixo porque ela agora está com outros jovens".

Foi possível conversar a sós com a monitora e conhecer a relação anterior entre esta profissional e o jovem. Esta caraterizava-se pela presença de gestos de afetividade, de escuta e de disponibilidade. A pergunta que se colocava

então era saber se esta rede poderia ser reativada, se poderíamos envolver esta profissional no trabalho com o jovem. A profissional mostrou-se disponível. Optámos por destacar este jovem para o trabalho do jornal neste sector, esperando assim que, com a regularidade das visitas ao grupo, ele sentisse que a monitora estava disponível. Acompanhámos o jovem em cinco visitas a este sector e observamos que estas visitas eram um fator de motivação para o jovem. Foi com agrado que a monitora partilhou as duas visitas do Hélder, para conversar com ela. Embora não seja possível prever o impacte desta aproximação, esperamos que o jovem encontre a segurança e afeto.

"Olhe, quero falar consigo, tenho uma coisa para lhe contar...não vou passar de ano por causa do módulo de Matemática". O Xico partilhou comigo, com tristeza, esta notícia e acrescentou, "é a primeira pessoa a saber, e agora eu não sei o que posso fazer". A fim de compreender como o jovem se sentia, e o que perspetivava quanto a este assunto, convidei-o para dar um passeio pelos espaços verdes e, aos poucos, ele partilhou como se sentia. Pude observar que o educando reconhecia que o facto de, no ano anterior não ter concluído os módulos referentes ao 1.º ano do curso, tinha exigido dele um esforço extra este ano, na medida em que era esperado que concluísse todos os módulos referentes ao ano letivo anterior e ao presente. Quando confrontado com o que poderia ainda fazer, o educando apontou a possibilidade de repetir os módulos de Matemática e de Físico Química, reconhecendo que precisaria de estudar mais e do apoio de um adulto. Partilhou, ainda, "e se estudar e não passar? Eu já estudei, fiz os módulos e não adiantou de muito pois não?", demonstrando insatisfação e medo de tentar e falhar. Procurei ajudá-lo a compreender que, independentemente do resultado, ele teria de se esforçar e tentar, na certeza de que poderia contar sempre com o apoio dos educadores. Embora o discurso pudesse ser considerado como o mais adequado às circunstâncias, não o era totalmente, na medida em que, uma vez mais, era colocada a responsabilidade e a pressão sobre o educando e não sobre o contexto institucional, que não o tinha acompanhado devidamente nem tinha estabelecido metas com ele, sobre o contexto familiar, que havia muito tempo se tinha demitido das responsabilidades, e sobre o contexto escolar que poderia ter agido de forma interventiva e não remediativa. Procurámos partilhar que, na nossa opinião, tinha falhado um trabalho em conjunto, envolvendo e responsabilizando os contextos e o jovem. O que se verificou, mais uma vez, era que o sentimento de

frustração e de culpa tinha balançado para o lado do educando. Procurando dar seguimento a este pedido de ajuda, combinei com o Xico conversarmos com o Educador Social, e auscultar a possibilidade de o propor a exame.

Um aspeto refletido com os educadores nas conversas intencionais, foi a importância do acompanhamento individualizado para os diferentes jovens. Se, de um lado, havia a preocupação dos cuidadores em garantir o bem estar psíquico do educando, de refletir acerca dos problemas diários, por outro lado, tínhamos o jovem que também tinha criado significados e expetativas para esta relação. Os educadores partilhavam alguns exemplos, "já vai embora?", "olhe sente-se aqui à minha beira", "não se esqueça do que me prometeu". Os profissionais consideravam que o acompanhamento individualizado revelou-se como uma oportunidade para criar uma relação estável, de confidencialidade e, sobretudo, de aceitação.

Relativamente à importância da Ação 3, "Conversas no lar" e do seu efeito na relação educativa, os cuidadores referiram, "ajudá-los a ultrapassar os seus problemas, dar-lhes apoio emocional e até proporcionar momentos lúdicos, contribui com momentos de felicidade para os jovens, e o que é também importante, afinal já basta todos os dias terem de viver a grande adversidade que é estar institucionalizado, longe da família", "ajudar estes jovens a viver melhor, ser alguém em quem eles podem confiar é gratificante, fico com a sensação de dever cumprido". A Psicóloga referiu, "é preciso traçar um caminho mais próximo de cada jovem, no sentido da mudança".

Sabemos bem como o factor tempo condiciona o impacte da ação, uma vez que a mudança de comportamentos, de situações de vulnerabilidade, não é instantânea, mas obriga a uma entrega e paciência dos educadores, a acreditar que todos os gestos, por mais pequenos que pareçam, levarão à mudança, assumindo-se como pequenos passos para a conscientização do sujeito.

Contudo, a participação dos Gestores de Caso ao longo deste Projeto não foi tão ativa como se esperava, uma vez que a gestão do tempo nem sempre permitiu estar com estes profissionais o tempo necessário para os envolver nesta ação de forma mais aprofundada.

No entanto, é de referir que uma parte desta ação não foi concretizada, particularmente a atividade "Comunicar", que se referia a espaços de discussão entre os monitores e os Gestores de Caso e a uma articulação entre o LIJ e a escola.

6. AVALIAÇÃO DE PRODUTO

No sentido de se compreender a avaliação final do Projeto, será necessário relembrar alguns parâmetros fundamentais para o desenvolvimento do Projeto "Crescer com os desafios", tal como a finalidade proposta, os objetivos, os indicadores de avaliação e as três ações.

Assim, de uma maneira geral, as ações planificadas foram ao encontro das necessidades priorizadas na avaliação de contexto e dos objetivos gerais propostos. Neste Projeto, todas as ações previstas foram concretizadas, contudo uma das atividades não se realizou.

Para a Ação 1, "Um roteiro de competências", de acordo com os objetivos específicos e respetivos indicadores definidos, podemos concluir que estes foram parcialmente alcançados. Consideramos que os objetivos definidos para esta ação foram concretizados de modo positivo, reforçando o facto de as iniciativas planeadas terem sido concretizadas e, acima de tudo, terem sido reconhecidas e valorizadas por todos os participantes.

Relativamente ao OE1.1, e respetivos indicadores de avaliação, consideramos que, ao longo do Projeto, os educandos revelaram-se capazes de estabelecer metas, cumprindo-as até ao fim. Acerca desta ação, os jovens partilharam "Aprendi sobretudo a não desistir, quando é difícil, e a pedir ajuda" (Apêndice L, p. 242).

No que concerne ao OE1.2, e respetivos indicadores de avaliação, verificamos que, ao longo desta ação, foi criado um espaço de diálogo para todos os participantes, a fim de opinarem sobre as atividades a desenvolver. Este processo permitiu a participação dos jovens, sendo visível o seu contentamento quando contribuíam com as suas opiniões, quando se sentiam ouvidos e envolvidos nos processos de tomada de decisão.

Quanto aos indicadores do OE1.3, com o desenvolvimento desta ação, sentimos que, aos poucos, os jovens se sentiram valorizados, pois as suas opiniões foram ouvidas e tidas em conta, assim como implicados nas tarefas diárias do LIJ.

Na análise do OE1.4, e respetivos indicadores de avaliação, fomos verificando pequenas mudanças ao nível das práticas institucionais que diziam

respeito ao nível da participação e responsabilidade dos jovens. Consideramos estas práticas como um dos objetivos de um PSEI, ou seja, promover práticas que, ao longo do tempo, se reflitam em mudanças efetivas. Na nossa opinião, um dos desafios futuros do LIJ será o dar continuidade a este trabalho com os educandos, incentivando-os para a responsabilização e para a participação, cabendo aos educadores apoiá-los, encorajando-os na descoberta das suas competências e interesses.

No que concerne ao OE3.1, OE3.2 e OE3.3, e respetivos indicadores de avaliação, foi possível, através do desenvolvimento de diferentes atividades, discutir e refletir, com os educandos e profissionais do LIJ, acerca das competências trabalhadas na escola, como aplicá-las no dia a dia, e as perspetivas futuras no mercado de trabalho. Ao longo da Ação 1, os jovens, sobretudo o Artur, o Diogo, o Xico, o Filipe e o Manuel, demonstraram entusiasmo e empenho no desenvolvimento da mesma, sobretudo porque se sentiam parte integrante do processo. Alguns educandos foram capazes de mobilizar competências escolares para as dinâmicas institucionais e exemplo disso foram as tarefas na cozinha, a construção de cartazes, a construção do jornal. Por outro lado, os profissionais adotaram uma postura de maior interesse e valorização dos conhecimentos que os jovens adquiriam na escola. Notámos que a Equipa Educativa e a Psicóloga estiveram muito colaborantes, reforçando sempre que os jovens eram capazes de realizar muitas outras tarefas, se fossem, ao longo do tempo, devidamente acompanhados e estimulados para a realização das mesmas. Neste sentido, verificou-se uma maior valorização das competências profissionais, indo ao encontro das necessidades identificadas pelos sujeitos. Arriscamos considerar que o Projeto contribuiu para uma maior consciencialização sobre a importância da escola para as expetativas profissionais de alguns jovens, nomeadamente do Diogo, do Luís, do Artur, do Xico e do Filipe.

Contudo, não se observou em todos os educadores o acompanhamento e supervisão das tarefas escolares, bem como a utilização de reforços positivos ao trabalho dos jovens. O tempo do Projeto não foi suficiente para conseguir a mudança desejada em todos os profissionais, verificando-se que, embora os sujeitos reconhecessem a importância de uma relação mais construtiva com os educandos, estes processos demoram tempo e precisam de um tempo de maior reflexão. Consideramos que este Projeto permitiu essa reflexão e, tendo em

conta a partilha destes profissionais, acreditamos que haja continuidade nesta reflexão e, posteriormente, uma reformulação do papel de cada educador.

Tendo em conta os indicadores de avaliação do OE3.4, este revelou-se inatingível. Reconhecemos que não conseguimos articular o trabalho desenvolvido neste Projeto com a escola, tendo limitado o campo de ação ao contexto LIJ, no que respeita ao percurso escolar de cada jovem, cruzando essa informação com as competências adquiridas em sala de aula. Sentimos que seria importante articular o trabalho desenvolvido durante o Projeto com a escola. Seria, ainda, bastante benéfico para alcançar o OE3.4, termos envolvido mais o Educador Social, responsável pela mediação do trabalho com as escolas nas diferentes ações.

Quanto à necessidade de adequar a prática profissional dos cuidadores às necessidades e interesses dos jovens, consideramos que foi possível sensibilizar os educadores. Nesse sentido, consideramos que a Ação 1 permitiu promover espaços em que os cuidadores foram desafiados para adequar a sua intervenção às necessidades e interesses de cada um. Tomemos como exemplo a partilha de um monitor, "o que eles [jovens] precisam é de ter este tipo de acompanhamento, mais presente, focado nas necessidades de cada um" (Apêndice L, p. 243).

Na avaliação realizada, os participantes consideraram importante a continuidade de algumas atividades desta ação. Um dos Gestores de Caso partilhou, "é preciso continuar a manter este nível de motivação nos jovens para acreditarem que se conseguem fazer aqui, também conseguem na escola" (Apêndice L, p. 243). A elaboração do próximo plano de atividades, segundo o Diretor Técnico, irá comtemplar os interesses e as opiniões dos jovens, particularmente o jornal, a promoção da leitura, os interesses pela informática e pela culinária.

O jornal do LIJ terá continuidade, pois, segundo a perspetiva do Diretor Técnico, "é uma atividade a manter ao longo do tempo, pois é uma mais valia para a instituição" (Apêndice L, p. 239). Na reunião de avaliação final da atividade "O jornal do LIJ", com os monitores e os jovens, foi partilhado por todos o interesse na continuidade do jornal, ficando o Vicente e o Diogo e a Psicóloga responsáveis por esta atividade. Dada a motivação e empenho dos participantes nesta atividade, o LIJ decidiu candidatar-se ao Programa "EDP Solidária – Inclusão Social 2015". A Equipa Técnica, tendo em consideração a

avaliação dos participantes quanto a esta atividade, desenhou um projeto de intervenção, a partir da organização do jornal, reforçando a continuidade desta atividade e o envolvimento dos jovens.

Sentimos que os OG1 e OG3 e respetivos OE, bem como o OE.4.1, foram atingidos e que algumas das atividades terão continuidade, atendendo às partilhas dos participantes. Podemos considerar que foram provocadas mudanças importantes ao nível organizacional e as opiniões dos jovens e dos cuidadores foram tidas em conta, tal como previsto no OE1.2, OE1.3.

Relativamente à Ação 2, "Conta-nos uma história", e tendo em conta os indicadores de avaliação definidos, consideramos que atingimos parcialmente os objetivos pretendidos.

No que concerne ao OE 1.1 e OE 1.2., e respetivos indicadores de avaliação, consideramos que a ação 2, a par da ação 1, permitiram aos jovens envolverem-se, a diferentes ritmos, no cumprimento de diferentes tarefas a que se propuseram. No que diz respeito a esta ação, os educandos, não só cumpriram as tarefas a que se propuseram, como demonstraram interesse, entusiasmo e empenho na realização das mesmas. Por outro lado, as estratégias utilizadas nesta ação permitiram criar espaços de reflexão, em que os jovens experimentaram diferentes papéis, trabalhando situações do quotidiano. Neste sentido, podemos realçar a possibilidade de os jovens, não só expressarem a sua opinião nas atividades a desenvolver, como dos educadores proporcionarem momentos de discussão e partilha de interesses/expetativas dos jovens (OE1.2, OE1.3.).

Tendo em conta a calendarização prevista para a realização desta ação, fomos ajustando a nossa intervenção ao ritmo individual dos participantes em cada uma das atividades. Neste sentido, houve sempre flexibilidade para dedicar mais tempo a uma atividade ou, no caso desta não ser concluída no dia previsto e passar para o dia seguinte, sem que fossem estipuladas obrigatoriedades e imposições aos jovens.

No que concerne ao OE2.3, "Desenvolver a capacidade de escuta ativa, de empatia", consideramos que houve sempre a preocupação e cuidado, da nossa parte e dos cuidadores, de respeitar a singularidade de cada um dos jovens e de sermos flexíveis, respeitando as suas necessidades e os seus tempos. Nesse sentido, foi-nos exigido, como aos educadores, um cuidado no trabalho das atividades desta ação, uma vez que era esperado que os jovens

compreendessem os próprios sentimentos e as suas implicações nas relações com os outros. Para ultrapassar esta exigência, recorremos a situações práticas do quotidiano, o que apoiou bastante o processo de reflexão. Contudo, consideramos que deveríamos ter dedicado mais tempo a esta ação, aprofundando, especialmente, a atividade "O meu quotidiano". O tempo é essencial para uma maior compreensão dos objetivos esperados para a ação e, dado que recorremos essencialmente ao acompanhamento individualizado e a pequenos grupos de trabalho, não terá sido possível o mesmo impacte em todos os participantes. A este propósito, os jovens referiram: " vou ter que esforçar-me e acreditar que vou conseguir", "tenho de ter mais calma e não descarregar em quem não tem culpa" (Apêndice L, p. 240). Por fim, os cuidadores consideraram ter sido importante, trabalhar algumas vivências dos educandos de forma lúdica, "através dos jogos, da escolha de músicas, eles acabaram por partilhar coisas pessoais", "com estas atividades sempre pensam na vida, mas de outra forma" (Apêndice L, p. 240).

Particularmente nesta ação, foi possível observar a frequência com que os jovens procuraram os cuidadores. Foi visível que, ao longo do Projeto, o número de jovens que contou e procurou apoio, ajuda, junto dos profissionais do LIJ, foi aumentando de forma progressiva. Tal deve-se, em grande parte, à alteração da postura dos educadores. Os profissionais do LIJ adotaram, de forma gradual, um papel mais ativo e comprometido na intervenção com os jovens. Contudo, reconhecemos e queremos sublinhar que os jovens que, na fase da análise da realidade, referiram, inúmeras vezes, não quererem procurar apoio junto da Equipa Técnica, foram aproximando-se e estreitando laços com os monitores, podendo o Projeto ter despoletado a possibilidade de estes profissionais assumirem, futuramente, um papel de referência para os educandos.

Por fim, avaliámos a Ação 3, "Conversas na Casa", tendo em conta os objetivos específicos a que nos propusemos e os respetivos indicadores de avaliação.

No que concerne ao OE1.3., consideramos que, com este trabalho valorizámos os interesses e opiniões dos educandos, proporcionando momentos de discussão e de partilha de interesses e expetativas. Foi possível, através das conversas intencionais e do acompanhamento individualizado, discutir outros temas do seu interesse, para além da participação no LIJ ou do

percurso escolar. Nestes momentos, foi abordado, por alguns jovens, o impacte das regras da instituição e as relações com os cuidadores.

No desenrolar desta ação, tivemos em conta a evolução da participação e do envolvimento dos educadores, particularmente dos monitores, a forma como expressavam as suas opiniões e assumiram tarefas, fazendo salientar sempre o bem-estar dos educandos e a possibilidade de revelarem outras competências, como a capacidade de organizar exercícios de dinâmicas de grupo, de acompanhar na redação de uma notícia, na organização dos jantares ou na sugestão de filmes adequados aos temas trabalhados. Sentimos a Equipa Educativa participante na ação, contribuindo com questões muito pertinentes que foram tidas em conta e articuladas ao longo do desenvolvimento do Projeto, bem como com sugestões. Neste sentido, consideramos ter alcançado o OE "Desenvolver atividades que promovam a responsabilidade e participação dos jovens".

No que diz respeito ao OE "Desenvolver a capacidade de escuta ativa, de empatia", consideramos que, embora se tenha trabalhado afincadamente com este propósito, não foi possível compreender o seu impacte nas relações e na intervenção dos profissionais, mas apenas refletir sobre as pequenas mudanças que observámos e que os próprios sujeitos apontaram e refletiram. Foi, igualmente, progressivo o envolvimento e a participação das equipas Educativa e Técnica nas várias iniciativas propostas. Podemos dizer que os monitores estabeleceram uma relação única e de grande importância com os jovens, pois, para parte dos educandos, estes cuidadores são os adultos mais próximos.

Julgamos que, ao longo de todo o Projeto, os educadores estiveram mais disponíveis, atentos às necessidades individuais dos educandos e conscientes do seu papel na relação educativa, como a disponibilidade para escutar os problemas de cada jovem e poder intervir de forma mais assertiva. Pudemos observar que alguns profissionais foram capazes de adequar a sua prática profissional às necessidades e interesses dos jovens. Sentimos uma pequena, mas progressiva e benéfica mudança ao nível da tomada de consciência das necessidades individuais dos educandos, tal como o envolvimento gradual dos educadores no Projeto.

Relativamente aos contributos desta ação para os profissionais, a maioria reforçou "acho que foi positivo", "este trabalho permitiu avaliarmo-nos"

(Apêndice L, p. 240). Os cuidadores consideraram que a continuação deste Projeto seria essencial para uma intervenção mais próxima dos jovens. Contudo, a Equipa Técnica reconheceram as dificuldades para continuar a desenvolver-se um acompanhamento individual a todos os jovens, nomeadamente a própria organização do LIJ, o tempo e o número de jovens atribuídos a cada Gestor de Caso. Os profissionais do LIJ apontaram ainda a dificuldade em dar continuidade à atividade "Acompanhar", especialmente no que respeita ao trabalho a desenvolver com a escola e as famílias, sendo os principais motivos a gestão de tempo e a disponibilidade dos diferentes intervenientes. Estas conclusões remetem-nos para a necessidade de redesenho desta ação, o que implicaria uma maior partilha de experiências e reflexão entre os profissionais.

Por fim, acrescentar que sentimos os cuidadores, participantes na ação, particularmente os monitores, contribuíram com questões pertinentes que foram tidas em conta e articuladas ao longo do desenvolvimento do Projeto. A participação e frequência ao longo do desenvolvimento do Projeto, por parte dos monitores, foi sempre regular. Quanto à Equipa Técnica, podemos considerar permanente, embora menor. Dados os constrangimentos, como a dificuldade em conciliar os horários das sessões com a disponibilidade dos Gestores de Caso, adotámos a estratégia de os informar e apelar para a sua participação nas ações desenvolvidas com os participantes.

Ao contrário do que estava previsto no desenho do Projeto, o desenvolvimento das ações 2 e 3 incidiu, unicamente, no jovem e no papel dos cuidadores, sendo necessário conhecer a forma com a escola encara os alunos institucionalizados, para se compreender, de forma clara, a relação aluno-LIJ-escola. Assim, ficaram por alcançar alguns objetivos, reconhecendo que poderão ter continuidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos este Relatório acerca do Projeto "Crescer com os desafios", emerge a necessidade de tecermos algumas considerações decorrentes da reflexão sobre o desenvolvimento do mesmo.

Assim, consideramos que a finalidade do Projeto não foi atingida devido a um conjunto de factores. A mudança exige tempo e os nove meses não foram suficientes para que tal acontecesse. Reconhecemos no Projeto algumas fragilidades, já expostas no desenvolvimento do mesmo e na avaliação de processo e de produto, nomeadamente a dificuldade em conciliar horários e o tempo dos diferentes cuidadores, tendo os objetivos sido parcialmente atingidos. De um modo global, os participantes consideraram que o Projeto foi ao encontro da finalidade proposta. Tendo em conta a calendarização prevista para a realização das ações, fomos ajustando o Projeto ao ritmo individual dos participantes, em especial dos jovens, procurando ser flexível e respeitando a vontade de participar ou não.

No fim deste Projeto, podemos apontar que este causou maior impacte nos educandos com uma relação mais frágil com os educadores e com maiores dificuldades escolares, o que se deveu essencialmente à escolha das estratégias e de uma relação próxima com os educadores. Neste sentido, podemos entender que a intervenção psicossocial proporcionou aos jovens momentos de partilha e reflexão, estimulando-os a pensar sobre si, sobre os seus problemas, as suas competências e capacidades.

Em grupo e individualmente, os participantes expuseram as suas dificuldades, desenvolvendo a capacidade de escuta ativa. A capacidade de reflexão dos jovens foi manifestando-se de forma gradual e, de forma mais intensa, nos acompanhamentos individuais. Os educandos refletiram acerca da sua responsabilidade e participação no contexto institucional, desenvolvendo a capacidade de iniciativa e de realização de diferentes atividades, ao longo do Projeto, que influenciaram, de forma positiva, algumas dinâmicas do lar. Através deste trabalho, foi possível que os educandos expressassem a sua opinião, acerca das atividades a desenvolver, e se

sentissem valorizados pelas suas competências e capacidade de trabalho. O reconhecimento dos jovens, por parte dos educadores, contribuiu para a valorização das suas capacidades e competências, sublinhando que eram capazes e que a participação de cada um era um meio para a mudança. Sentimos que o reforço positivo do trabalho desenvolvido teve um efeito muito construtivo nos jovens que faziam questão de provar, aos cuidadores e pares, que eram responsáveis e capazes.

O discurso dos participantes revelou o apreço pelas ações e atividades desenvolvidas, sendo capazes de identificar diferenças entre o início e o fim do Projeto, quer em termos de mudanças verificadas a nível pessoal, quer nas relações entre educandos e educadores. Os jovens partilharam, "Agora sabemos que podemos nós próprios fazer coisas, inventar jogos jogos e contar com a ajuda dos monitores" (Apêndice L, p. 242).

Quanto aos educadores, foi possível reconhecer a necessidade de criar espaços de discussão, embora não tenha sido possível concretizá-los totalmente, como planeado no desenho do Projeto.

Na avaliação do Projeto, a Equipa Educativa referiu, "É notável o empenho investido neste projeto". Estes profissionais consideraram que este Projeto se apresentou como um momento enriquecedor, pela sua diversidade de estratégias, e com uma marca afetiva, acrescentando "este Projeto teve um impacte significativo para os jovens e educadores" (Apêndice L, p. 242). Ainda a este propósito, os monitores foram unânimes ao manifestarem que este Projeto tinha sido uma das melhores intervenções desenvolvidas no lar, sobretudo porque "envolveu todas as pessoas e todos puderam, não só partilhar experiências, como também assumir outras responsabilidades" (Apêndice L, p. 243). Por sua vez, a Equipa Técnica partilhou "este Projeto contribuiu de forma muito positiva e dinâmica para os vários processos do dia a dia dos jovens e educadores do LIJ", "refletindo sobre os nossos problemas e necessidades" (Apêndice L, p. 243). Os educadores consideraram que o Projeto deixou raízes, como a intenção de um trabalho articulado com a escola, o jornal e a responsabilidade e participação mais ativa dos jovens no LIJ.

No que diz respeito às mudanças na instituição, o Diretor Técnico considerou importante o impacte no lar, dando como exemplo o jornal, pelo envolvimento de toda a comunidade, bem como as pequenas mudanças de atitude nos jovens, como a capacidade de identificar áreas de interesse, de

participar e da capacidade de resposta aos desafios propostos. Por fim, salientou o papel dos educadores, particularmente dos monitores, que auxiliaram os educandos nas mais diversas tarefas, envolvendo-se no Projeto com afinco (Apêndice M, p. 245). Alguns educadores partilharam, "foi possível observar, particularmente em alguns jovens, uma postura mais positiva face à escola que, embora não se tenha concretizado em melhores resultados escolares, manifestou-se numa maior motivação e em perspetivas futuras".

Contudo, a apreciação positiva do Projeto não significa, como já explicámos, que os problemas se tenham extinguido. O mesmo aponta para a necessidade de uma futura intervenção, incidindo nos mesmos problemas sobre os quais intervimos, com particular destaque para o problema da desmotivação para o processo de ensino-aprendizagem. O Projeto evidenciou a necessidade de se desenvolver, com a escola, uma intervenção ajustada às caraterísticas e necessidades individuais dos alunos institucionalizados, procurando minimizar as dificuldades no percurso escolar.

Foi, sem dúvida, importante para nós verificar as pequenas evoluções, mas muito significativas, e que, ao longo de tempo, podem conduzir a mudanças efetivas no LIJ. Consideramos que lançámos a semente à terra, que criámos espaços para promover a participação e a reflexão.

Tendo em conta que a finalidade foi cumprida parcialmente, reconhecemos que a intervenção psicossocial não se esgota e termina com este Projeto. Após algum distanciamento do Projeto, julgo importante refletir sobre as mudanças possíveis no mesmo, sobre o que poderia ser diferente. Sendo difícil regressar a outubro do ano passado e percecionar a mesma realidade social, com os mesmos problemas e necessidades, com os mesmos recursos, potencialidades e constrangimentos, julgo que o Projeto teria tido mais impacte se o número de jovens fosse mais reduzido e com um percurso escolar similar, a fim de promover um melhor acompanhamento dos participantes.

Hoje, após esta experiência rica e refletida e, partindo das avaliações dos participantes, julgo ser possível traçar algumas perspetivas de intervenção de um PEIS no LIJ. Tomando a necessidade de promover nos jovens uma maior valorização e integração escolar, considero que seria necessário focar a intervenção apenas nos três alunos que frequentavam os Cursos Vocacionais, uma vez que eram os que apresentavam maiores dificuldades escolares, como a desmotivação, suspensões e baixas expetativas escolares. Seria essencial

traçar um currículo alternativo em conjunto com a escola, comprometendo o maior número de pessoas possível. Este currículo alternativo teria em conta as orientações curriculares e a singularidade de cada aluno e, desta forma, a escola deveria privilegiar metodologias que promovessem uma maior valorização escolar dos alunos institucionalizados, uma maior capacidade de gestão de conflitos. Neste sentido, seria importante promover, não os valores competitivos, mas os valores de entre ajuda e espírito de grupo, através de ações como, por exemplo, a Ação1, "Um roteiro de competências", com trabalhos em pequenos grupos, em acompanhamento individual. Julgo que seria pertinente explorar o trabalho de Projeto, envolvendo os alunos, professores e educadores nas tomadas de decisão e orientando a intervenção por uma avaliação contínua e de caráter mais qualitativo do que quantitativo.

Reconhecendo os recursos físicos e materiais do LIJ, esta instituição poderia acolher algumas aulas, nomeadamente Culinária, Música, Informática, Desporto. Desta forma, julgo que, para além de exigir um trabalho em conjunto e permanente entre o contexto institucional e escolar, esta prática educativa poderia combater a estigmatização social dos jovens institucionalizados, apresentando-se como uma prática preventiva. O trabalho entre LIJ e escola, poderia promover ainda a integração dos alunos institucionalizados, não apenas nestes contextos, como em futuro contextos profissionais, exigindo uma intervenção dos educadores mais alargada e propiciando parcerias na área da Educação e possíveis estágios profissionais para os educandos.

A par desta possível intervenção, considero importante o LIJ criar espaços informais de discussão acerca de temas atuais e pertinentes para os jovens que permitissem promover uma reflexão sobre conhecimentos, a interiorização de valores e da aprendizagem de estratégias para "crescer com os desafios". Por outro lado, considero que seria importante criar espaços de discussão entre os profissionais, acerca da aprendizagem escolar dos educandos, a saúde mental na adolescência, o perfil do educador e o bournout nos profissionais do LIJ.

Quanto aos contributos do Projeto "Crescer com os desafios" para a minha formação pessoal e profissional, considero este trabalho de investigação uma experiência única e desafiante. A nível pessoal, considero que é notório o meu crescimento, uma vez que as vivências ao longo do Projeto permitiram-me

potenciar as minhas capacidades de reflexão, de questionamento perante os problemas.

Como maiores desafios, aponto a necessidade de alargar o foco, de analisar e criticar a realidade social de diferentes prismas, assumindo como pilares da intervenção psicossocial a empatia, a escuta ativa, valorizando os conhecimentos dos diferentes participantes, dando ênfase à subjectividade, estabelecendo relações de qualidade e aceitação com os sujeitos. O Projeto revelou-se uma oportunidade de desenvolver e aprofundar alguns conhecimentos.

Muito mais que munida de competências profissionais, tive a oportunidade de melhorar competências humanas necessárias e preponderantes para uma intervenção de qualidade, como a capacidade de escuta e de aceitação. Tendo em conta que se trata de um contexto onde as relações interpessoais são singulares, tive dificuldades em evitar uma ambivalência de sentimentos. Nestes momentos, procurei orientar-me pelo princípio ético da distância ótima, ou seja, manter uma relação de equilíbrio entre a racionalidade, a sensibilidade e a serenidade (Carvalho & Baptista, 2004).

Apraz-me, ainda relembrar a importância da intervenção psicossocial com os jovens institucionalizados que, de acordo com Strecht (2000, p. 98), "O trabalho essencial não é mais do que uma disponibilidade para a construção de um espaço de uma nova relação". Neste sentido, considero que o Projeto desenvolvido no LIJ sublinhou a importância de uma intervenção psicossocial, sustentada por uma boa qualidade das relações humanas, relações de confiança e afetivas, proporcionando momentos de reflexão e partilha. Neste sentido, considero que a intervenção psicossocial assumiu-se como um processo facilitador de mudança e empoderamento dos jovens e cuidadores. Esta experiência permitiu, ainda, compreender as potencialidades do Educador Social neste contexto. Um profissional capaz de contribuir, para a construção de relações seguras e de afetividade com o jovem, reconhecendo nele competências e forças. O Educador Social

"poderá exprimir a sua visão positiva e dinâmica da situação e da pessoa ao focalizar não só sobre as carências e as dificuldades como também sobre as ações já empreendidas pela pessoa, sobre os seus pontos fortes e sobre os seus recursos" (Robertis, 2011, p. 146).

REFERÊNCIAS

Alarcão, M. (2006). *(Des)Equilíbrios familiares* (3a ed.). Coimbra: Quarteto.

Alberto, I. M. (2002). Como pássaros em gaiolas? Reflexões em torno da institucionalização de menores em risco. In C. Machado, & R. A. Gonçalves (Eds.), *Violência e vítimas de crimes: Vol. 2 - Crianças* (pp. 223-244). Coimbra: Quarteto.

Amado, J., Ribeiro, F., Limão, I., & Pacheco, V. (2003). *A escola e os alunos institucionalizados*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

Ander-Egg, E. (2000). *Metodología y práctica de la Animación Sociocultural*. Madrid: Editorial CCS.

Baptista, I. (2000). Educador Social - Especialistas de mãos vazias. *A Página da Educação, 94*, 19.

Baptista, I. (2001). Educação Social: Um espaço profissional com valor e com sentido. In *Espaço(s) de construção de identidade profissional* (pp.55-60). Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Barros, S., Pessanha, M. (2010). Aprendizagem, motivação e memória. In, M. Pessanha, S. Barros, R. Sampaio, C. Serrão, S. Veiga, & S. Araújo (Eds.), *Psicologia da Educação (pp.*139-205). Luanda/Maputo: Plural Editores.

Bertão, A. (1999). Psicanálise e educação. In A., Bertão & M., Santos (Orgs.), *Pensar a escola sob os olhares da Psicologia (pp.25-46)*. Porto: Edições Afrontamento.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Boutinet, J. (1990). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.

Bravo, A., & Del Valle, F. (2003). Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residências de protección. Un análisis comparativo com población normativa. *Psicothema, 15* (1), 136-142.

Brito e Nóbrega, M. M. P. (1998). *Subsídios para o estudo da noção de "Crianças em risco ambiental"* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Porto, Porto, Portugal. Retirado do Repositório Aberto da Universidade do Porto.

Bronfenbrenner, U. (1996) *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados* (M. Veronesi, Trans.). Porto Alegre: Artes Médicas.

Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. In U.Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecolgical perspectives on human development* (pp.3-15). Thousand Oaks, CA: Sage.

Caio, E. (2014). *Inclusão escolar de crianças e jovens institucionalizados – Um desafio entre o ideal e o real* (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco, Portugal. Retirado do Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Capul, M., & Lemay, M. (2003a). *Da educação à intervenção* (Vols. 2-2). Porto: Porto Editora.

Capul, M., & Lemay, M. (2003b). *Da educação à intervenção* (Vols. 1-2). Porto: Porto Editora.

Camacho, L. (2012). *O desenvolvimento psicossocial de crianças e jovens em risco institucionalizadas* (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Superior de Línguas e Administração, Leiria, Portugal.

Carvalho, A., & Baptista, I. (2004). *Educação social: Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.

Carvalho, A. (1988). *Epistemologia das ciências da educação*. Porto: Edições Afrontamento.

Carvalho, T., & Manita, C. (2010). Percepções de crianças e adolescentes institucionalizados sobre o processo de institucionalização e a experiência na instituição. In *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, (p.3326-3335).

Cembranos, F., Montesinos, D., & Bustelo, M. (2001). *La animación sociocultural: Una propuesta metodológica* (8ª ed.). Madrid: Editorial Popular.

Costa, M. (2003). *Gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.

Clavel, G. (2004). *A sociedade da exclusão – Compreendê-la para sair dela*. Porto: Porto Editora.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura, XII*, 2, 455-479.

Decreto-Lei n.º 147/99. Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo.

Diário da República I Série-A nº204 de 1 de Setembro de 1999, 6115-6132. Recuperado de http://dre.pt/pdf1s/1999/09/204A00/61156132.pdf. em 20 de Dezembro, 2014.

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

Delgado, P. (2007). *Acolhimento familiar: Conceitos, práticas e (in)definições*. Porto: Profedições.

Delgado, P. (2011). *O acolhimento familiar de crianças – Uma perspetiva ecológica*. Porto: Profedições, Lda.

Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

Faria, S., Salgueiro, A., Trigo, M., & Alberto, I. (2008, fevereiro). *As narrativas de adolescentes institucionalizadas: Perceções em torno das vivências de institucionalização.* Comunicação apresentada no I Congresso Internacional em Estudos da Criança, Braga, Portugal. Retirado do Repositório da Universidade Católica Portuguesa.

Fonseca, A. (2002). *Comportamento anti-social e família*. Coimbra: Livraria Almedina.

Fernandes, N. (2003). *Infância, direitos e participação – Representações, práticas e poderes*. Braga: Edições Afrontamento.

Franco, V. (1999). Formação possível para uma profissão impossível. O professor e a sua formação psicológica. In A. Bertão, M. Ferreira, & M. Santos (Orgs.). *Pensar a escola sob os olhares da Psicologia* (pp. 161-172). Porto: Afrontamento.

Frank, A. (2015). *Diário de Anne Frank (E. Vieira, Trans.).* Lisboa: Livros do Brasil.

Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Guerra.

Gomes, I. (2010). *Acreditar no futuro*. Alfragide: Textos Editores.

Gomes, M. (Coord.) (2005). *Percursos de vida dos jovens após a saída dos lares de infância e juventude*. Lisboa: Centro de Estudos Territoriais do ISCTE.

Gonzalez, M. (2007). *Noites no sótão*. Lisboa: Editorial Presença.

Guerra, I. (2002). *Fundamentos e processos de uma Sociologia de acção: O planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia.

Idáñez, M. (2004). *Como animar um grupo – Princípios básicos e técnicos* (3ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.

Instituto de Segurança Social (2005). *Percursos de vida dos jovens após a saída de lares de infância e juventude*. Lisboa: Instituto de Segurança Social.

Kuhn, T. (1996). *Estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva.

Lar de Infância e Juventude (2015a). *Regulamento Interno*.

Lar de Infância e Juventude (2015b). *Plano Anual de Atividades*.

Leite, E., & Santos, M. (2004). *Nos trilhos da Área de Projecto*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Leyson, L., Harran, M., & Leyson, E. (2014). *O rapaz do caixote de madeira*. Queluz de Baixo: Editorial Presença.

Lima, R. (2003). *Desenvolvimento levantado do chão…com os pés assentes na terra. Desenvolvimento local – Investigação participativa, animação comunitária* (Dissertação de Doutoramento não publicada). Universidade do Porto, Portugal. Retirado do Repositório Aberto da Universidade do Porto.

Lipman, M. (1999). *Filosofia para crianças - A tentativa pioneira de Matthew Lipman* (2ª ed.). Petrópolis: Editorial Vozes.

Magalhães, A., & Alçada, I. (2014). *Uma aventura na pousada misteriosa*. Alfragide: Caminho.

Magalhães, T. (2004). *Maus tratos em crianças e jovens* (3ª ed.). Coimbra: Quarteto Editora.

Martins, P. (2004). *Protecção de crianças e jovens em itinerários de risco. Representações sociais, modos e espaços* (Dissertação de Doutoramento não Publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal. Retirado do Repositório da Universidade do Minho.

Martins, E., & Szymanski, H. (2004). Brincando de casinha: significado de família para crianças institucionalizadas. *Estudos de Psicologia, 9*, 177-187.

Matos et al. (2011). Programa de promoção de competências pessoais e sociais, auto-regulação e capital social com adolescente. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente, 3*, 165-187.

Menéres, M. (2006). *Ulisses*. Lisboa: Edições Asa.

Menezes, I. (2010). *Intervenção comunitária: Uma perspectiva psicológica* (2ªed.). Porto: Livpsic- Livros de Psicologia.

Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projectos*. Alfragide: Edições ASA.

Monteiro, A (1996). A avaliação nos projetos de intervenção social: reflexões a partir de uma prática. *Sociologia – problemas e práticas, 22*, 137-154.

Mota, C., & Matos, P. (2010). Adolescentes institucionalizados: O papel das figuras significativas na predição da assertividade, empatia e autocontrolo. *Análise Psicológica, 2* (XXVIII), 245-254.

Muchamore, R. (2004). *O recruta*. Porto: Porto Editora.

Organização das Nações Unidas (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Nova Iorque: Assembleia-Geral das Nações Unidas.

Pacheco, N., Rocha, C., & Leite, C. (1995). O investigador colectivo no quadro da Investigação-Acção. In *Actas do II Congresso da Sociedade de Ciências da Educação*, pp. 583-587.

Pais, J. (2009). *Sociologia da vida quotidiana*. (4ª ed.). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança* (8ª ed.) Lisboa: Mcgraw-Hill.

Patrício, J., & Calheiros, M. (2012). Construção e validação de um instrumento de avaliação de necessidades de jovens em acolhimento residencial. In M. Calheiros, M. Garrido, & S. Santos. *Crianças em risco e perigo – Contextos, investigação e intervenção* (pp.117-163). Lisboa: Edições Sílabo.

Payne, M. (2002). *Teoria do trabalho social moderno*. Coimbra: Quarteto Editores.

Petrus, A. (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel Educación.

Priotto, E. (2008). *Dinâmicas de grupo para adolescentes* (2ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.

Quivy, R., & Campehoudt, L. (2013). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (6ªed.). Lisboa: Editora Gradiva.

Robertis, C. (2011). *Metodologia da intervenção em trabalho social.* Coleção Educação e Trabalho Social. Porto: Porto Editora.

Rogers, C. (1985). *Tornar-se pessoa* (7ª ed.). Porto: Moraes Editores.

Sáez, J. & García, J. (2003). Emergencia de las profisiones sociales: de la dimensión discursica a la dimension política, ética y práctica. *Pedagogia Social, nº 10*, (2), 195-219.

Sampaio, D. (1996). *Voltei à escola* (4ª ed.). Lisboa: Editorial Caminho.

Santos, B. (2010). *Um discurso sobre as ciências* (16ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.

Santos, M. (1999). Cruzar compreensões, confrontar estratégias e co-construir a intervenção. In A. Bertão, & M. Santos (Orgs.), *Pensar a escola sob os olhares da Psicologia (pp.87-101.*) Porto: Edições Afrontamento.

Serrano, G. (2008). *Elaboração de projectos sociais - Casos práticos*. Porto: Porto Editora.

Silva, M. (2004a). *Crianças e jovens a cargo de instituições*: Riscos reversíveis/irreversíveis. In M. Silva, A. Fonseca, L. Alcoforado, M. Vilar, & C. Vieira (Eds.), *Crianças e jovens em risco: Da investigação à intervenção* (pp.83- 113). Coimbra: Almedina.

Silva, A. (2004b). *Desenvolvimento de competências sociais nos adolescentes*. Lisboa: Climepsi Editores.

Silva, L. (2001). *Intervenção psico-social*. Lisboa: Universidade Aberta.

Siqueira, A., & Dell'Aglio, D. (2006). O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: Uma revisão da literatura. *Psicologia & Sociedade, 18* (1), 71-80.

Site oficial do LIJ, disponível em ____.Acedido a 15 de outubro de 2014.

Soares, N. (2005). *Infância e direitos: Participação das crianças nos contextos de vida: Representações, práticas e poderes* (Dissertação de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal. Retirado do Repositório da Universidade do Minho.

Soares, N. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras, 6* (1), 25-40.

Soares, N., Sarmento, M., & Tomás, C. (2004, Agosto). *Investigação da infância e crianças como investigadoras: Metodologias participativas dos mundos sociais das crianças.* Comunicação apresentada na Sixth International Conference on Social Methodology Recent Developments and Applications. Social Research Methodology, Amesterdão, Holanda.

Strecht, P. (1999). *Preciso de ti – Perturbações psicossociais em crianças e adolescentes.* Lisboa: Assírio & Alvim.

Strecht, P. (2000). *Crescer vazio - Repercussões psíquicas do abandono negligência e maus- tratos em crianças e jovens* (3ª ed.). Lisboa: Assírio e Alvim.

Strecht, P. (2003). *À margem do amor – Notas sobre a delinquência juvenil.* Lisboa: Assírio e Alvim.

Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1993). *Evaluación sistemática – Guía*

teórica y práctica. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Timóteo, I. (2010). *Educação social e relação de ajuda: Representações dos educadores sociais sobre as suas práticas* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Évora, Évora, Portugal. Retirado do Repositório da Universidade de Évora.

Veiga, S. (2009). *Palcos de conhecimento, espaços de transformação. Contributos da metodologia sociodramática para a formação dos educadores sociais* (Dissertação de Doutoramento não publicada). Universidade de Évora, Évora, Portugal. Retirado do Repositório da Universidade de Évora.

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., Koller (Ed.), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenções no Brasil* (pp.197-218). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Weiner, I. (1995). *Perturbações psicológicas na adolescência* (M. Anderson, Trans.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Volume II

ÍNDICE VOLUME II

ANEXOS 93

Anexo A - Regulamento Interno do LIJ 94

Anexo B – Organograma do LIJ 115

Anexo C – Plano de atividades 2015 117

APÊNDICES 120

Apêndice A - Guião da entrevista semi-estruturada e registo das respostas do Diretor Técnico 121

Apêndice B – Notas de campo – Análise da realidade 145

Apêndice C – Caraterização dos jovens 157

Apêndice D - Fotografias do processo de desenvolvimento da análise da realidade 169

Apêndice E – Notas de campo - Avaliação do contexto pelos participantes 173

Apêndice F – O desenho do projeto "Crescer com os desafios" 187

Apêndice G – A Planificação 200

Apêndice H – Descrição da ação "Um roteiro de competências" 202

Apêndice I – Descrição da ação "Conta-nos uma história" 224

Apêndice J – Descrição da ação "Conversas no lar" 232

Apêndice L – Avaliação de Produto do Projeto "Crescer com os desafios" 237

Apêndice M – Registo da reunião de avaliação de produto com o Diretor Técnico 244

ANEXOS

Anexo A - Regulamento Interno do LIJ

Capítulo I
Disposições Gerais

Artigo 1º
Âmbito de Aplicação

O LIJ fundada em 19__, tem como localização a _____, freguesia de _____, concelho de _____, distrito do Porto.

O LIJ como personalidade jurídica é reconhecida como Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

Artigo 2º
Definição

O Lar para Crianças e jovens é uma estrutura que têm por finalidade o acolhimento de crianças/jovens, no sentido de lhes proporcionar estruturas de vida tão aproximadas quanto possível às das famílias, de forma a garantir os cuidados adequados às suas necessidades e lhes proporcionar condições que permitam a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral.

Artigo 3º
Legislação Aplicável

O presente Regulamento aplica-se à valência de Lar de Infância e Juventude, que acolhe, em regime de internato, crianças e jovens e situação de perigo cuja medida de promoção e protecção assim o determine, aplicando-se o Acordo de Cooperação celebrado com o Centro Distrital de Segurança Social do Porto em _____.

Esta valência rege-se pelo que se encontra consagrado nas disposições legais e técnicas determinadas para a resposta social de Lar de Infância e Juventude:

Lei nº147/99 de 1 de Setembro

Decreto-Lei nº2/86 de 2 de Janeiro

Decreto-Lei nº64/2007 de 14 de Março

Guião Técnico do Lar de Infância e Juventude da autoria da Direcção- Geral de Segurança Social

Artigo 4º

Objectivos do Regulamento

O presente regulamento interno de funcionamento visa:

1. Promover o respeito pelos direitos das crianças/jovens, nomeadamente da sua dignidade e reserva da sua vida privada.
2. Assegurar a divulgação e o cumprimento das regras de funcionamento do estabelecimento.
3. Promover a participação activa dos clientes e dos seus familiares e/ou representantes legais ao nível desta resposta social.

Artigo 5º

Objectivos da Resposta Social

1 - Objectivos do Lar:

a) Proporcionar às crianças/jovens a satisfação de todas as suas necessidades básicas em condições de vida as mais aproximadas possíveis da estrutura familiar;

b) Proporcionar os meios necessários que promovam a sua valorização pessoal e social, a sua segurança, saúde, educação, formação, assim como o seu desenvolvimento integral;

c) Promover a sua reintegração na família e/ou na comunidade de origem ou noutra medida em meio natural de vida, em articulação com as entidades competentes em matéria de Infância e Juventude e as comissões de protecção das crianças e jovens, com vista à sua gradual autonomização.

2 – Para a prossecução dos objectivos referidos no número anterior, compete aos lares:

a) Respeitar a individualidade e privacidade das crianças e jovens;

b) Acompanhar e estimular o seu desenvolvimento físico, intelectual bem como a aquisição de normas e valores;

c) Garantir, com recurso aos serviços de saúde locais, os cuidados necessários a um bom nível de saúde, particularmente nos aspectos preventivos e de despiste de situações anómalas;

d) Proporcionar uma alimentação saudável qualitativa e quantitativamente adequada às respectivas idades;

e) Assegurar os meios necessários à sua formação escolar em cooperação estreita com a família e escola;

f) Criar, tendo em conta os recursos do meio, as condições para a ocupação dos tempos livres, de acordo com os interesses e potencialidades das crianças;

g) Permitir a realização dos diagnósticos das situações concretas de cada criança, bem como a definição dos respectivos projectos de vida em ambiente e com as condições essenciais que os retirem do perigo em que se encontram.

Artigo 6º

Destinatários

1. O Lar destina-se a acolher crianças e jovens de ambos os sexos em situação de perigo com idades compreendidas entre os 5 e os 18 que residam ou se encontrem em território nacional.

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

a) Está abandonada ou vive entregue a si própria;

b) Sofre maus tratos físicos ou psíquicos

c) Não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal;

d) É obrigada a actividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento;

e) Está sujeita, de forma directa ou indirecta, a comportamentos que afectem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional;

f) Assume comportamentos ou se entrega a actividades ou consumos que afectem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação.

CAPÍTULO II
Processo de Admissão dos Utentes

Artigo 7º
Admissão

1. As crianças/jovens colocadas no lar deverão ser encaminhadas pelas entidades com competência em matéria de infância e juventude, pelas comissões de protecção de crianças e jovens e pelos tribunais.
2. A admissão das crianças/jovens no lar é da competência da equipa técnica do mesmo, a quem compete elaborar proposta de admissão, quando tal se justificar, a submeter à decisão da entidade competente.
3. A decisão mencionada no número anterior será notificada à entidade requerente no menor prazo possível.
4. A entidade requerente dispõe do prazo de um mês a contar da notificação da decisão, para colocar o menor/jovem.
5. Para aplicação da medida de protecção e promoção da criança na instituição, aquando da entrega da criança/jovem, deverá ser assinado um registo de entrada existente na instituição e entregues os seguintes documentos:

a) Identificação da entidade que processa a entrega da criança.

b) Identificação dos familiares da mesma e respectivas moradas e contactos telefónicos.

c) Identificação das técnicas responsáveis pelo acompanhamento e elaboração do projecto de vida da criança/jovem.

6. O LIJ dispõe de uma capacidade para 117 crianças/jovens, distribuídas por 8 unidades familiares num máximo de 15 crianças/jovens.
7. Sempre que o lar acolha crianças/jovens, sem medida de promoção dos direitos e de protecção, deve comunicar tal facto ao tribunal e ao Instituto da Segurança Social, I.P.

Artigo 8º
Critérios de Selecção

Os critérios de prioridade de selecção na admissão, serão os estabelecidos pontualmente pela instituição, atendendo, nomeadamente, aos seguintes factores:

a)Crianças/jovens que tenham irmão (s) internado nesta instituição;
b)Crianças/jovens sem apoio ou retaguarda familiar;
c)Crianças/jovens negligenciadas;
d)Crianças/jovens que residam no Distrito do Porto.

Artigo 9º
Listas de espera

Ao longo do ano, caso não seja possível proceder à admissão por inexistência de vagas, todos os casos em lista de espera serão avaliados, conforme os critérios estabelecidos no artigo 8º do presente regulamento.

Artigo 10º
Preparação do acolhimento

1. A recepção da criança/jovem é um momento decisivo para a sua adaptação ao Lar, devendo ser-lhe demonstrado o sentimento de que é esperado e proporcionar-lhe o maior número possível de referências positivas, com vista a facilitar a sua integração, sensibilizando-o e auxiliando-o para a aceitação das regras do lar.
2. Quer a preparação da entrada de uma criança/jovem, quer a definição do seu plano de acolhimento é da responsabilidade conjunta da equipa técnica da instituição e da entidade que propôs a sua admissão.

Artigo 11º
Recepção/Integração da Criança e/ou jovem

1. Os Técnicos e com a ajuda da equipa educativa são responsáveis pelo acolhimento da criança/jovem e deverá familiarizá-lo com o Lar, apresentá-lo ao restante grupo, à equipa e procurar assegurar de imediato a satisfação de eventuais necessidades essenciais.
2. A criança ou jovem no acolhimento deve ser informada pelo monitor(a) dos seus direitos e deveres ou receber uma síntese escrita destes.
3. O fornecimento de roupas, calçado e de produtos de higiene pessoal deverá ser assegurado pelo monitor(a) logo após a entrada da criança/jovem.

Artigo 12º

Processo Individual

1. Para cada criança/jovem deve existir na instituição um processo individual, dele devendo constar nomeadamente, os seguintes documentos:

a) Bilhete de identidade ou cédula pessoal;

b) Cartão de beneficiário da Segurança social;

c) Boletim de Saúde actualizado;

d) Relatório médico e boletim de vacinas.

2. Todas as decisões tomadas no âmbito do processo de promoção e protecção no período de acolhimento no Lar, deverão constar do seu processo individual, constituído por:

a) Processo administrativo: o processo administrativo deverá ficar arquivado na secretaria e dele devem constar:

Dados de identificação pessoal da criança/jovem (nome, sexo, data de nascimento, naturalidade)

Nacionalidade

N.º de bilhete de identidade

N.º de cartão de contribuinte

Nº de identificação do sistema Nacional de Saúde

Morada do domicílio actual ou último domicílio da criança e/ou do seu representante legal

b) Processo clínico: na ausência de gabinete médico, o processo clínico fica na posse da

equipa técnica e dele devem constar

História clínica da criança/jovem;

Ficha de anotação e prescrição médica;

Ficha de avaliação clínica e de dependências; Ficha de registo de valores vitais

c)Processo Psicossocial: o processo fica na posse da equipa técnica e dele devem constar:

Caracterização da criança/jovem;

História da vida;

Avaliação da personalidade e processos cognitivos;

Caracterização sócio/familiar;

Percurso escolar

Projecto de vida

O processo psicossocial deve ser elaborado pela equipa técnica, em conjunto com os técnicos responsáveis pela colocação da criança/jovem e sempre que possível com a colaboração da família.

O acesso ao processo psicossocial é restrito ao pessoal técnico responsável pela sua elaboração.

Capítulo III
Regras de Funcionamento

Artigo 13º
Horários de funcionamento e entradas e saídas das crianças/jovens

1. O Lar funciona durante todo o ano 24 horas por dia.
2. O Lar funciona em "regime aberto" , o que significa a entrada e saída da criança/jovem da instituição, tendo como limites os resultantes das suas necessidades educativas.
3. O Serviço Social funciona nos dias úteis das 9.00h às 17.00.
4. O serviço de Secretaria funciona nos dias úteis das 9.30h às 18.00h

Artigo 14º
Horários das visitas

1. As crianças/jovens podem receber visitas em qualquer dia e hora a determinar, de modo a não interferir com o horário escolar e actividades da Instituição.
2. Sempre que seja determinado pela direcção, sob proposta da equipa técnica ou o Tribunal o determinar, as visitas dos pais, representante legal ou da pessoa que tenha a guarda de facto devem ser acompanhadas pelo monitor responsável pela criança.
3. Deverá existir um registo de todas as visitas às crianças/jovens, a incluir no seu processo individual

Artigo 15º

Visitas à família

Salvo orientação em contrário as visitas, fins-de-semana e férias deverão ser definidas pela equipa técnica.

Capítulo IV
Direitos e Deveres da Criança/Jovem

Norma 16º

Direitos da Criança/Jovem

A criança e o jovem, têm os seguintes direitos

1. Manter regularmente, e em condições de privacidade contactos pessoais com a família e com pessoas com quem tenham especial relação afectiva, sem prejuízo das limitações impostas por decisão judicial ou pela comissão de protecção;
2. Receber uma educação que garanta o desenvolvimento integral da sua personalidade e potencialidades, sendo-lhes asseguradas a prestação dos cuidados de saúde, formação escolar e profissional e a participação em actividades culturais, desportivas e recreativas;
3. Usufruir de um espaço de privacidade e de um grau de autonomia na condução da sua vida pessoal adequados à sua idade e situação;
4. A inviolabilidade da correspondência;
5. Não ser transferidos da instituição, salvo quando essa decisão corresponda ao seu interesse;
6. Contactar com garantia de confidencialidade, a comissão de protecção, o Ministério Público, o juiz e seu advogado
7. Todas as crianças/jovens estão segurados pela seguradora Liberty Seguros SA, dispondo de um seguro de acidentes pessoais – tipo escolar

Artigo 17º

Deveres das Crianças

A criança e o jovem acolhido têm os seguintes deveres:

1. Respeitar os colegas, educadores e todo o pessoal auxiliar;
2. Cumprir os horários escolares, das refeições, tempos de estudo e descanso;

3. Conservar e cuidar o material e equipamento;
4. Cumprir as tarefas que lhe são destinadas pela orgânica da casa;
5. Não se ausentar do Lar sem comunicar aos educadores;
6. Respeitar os objectos dos outro

Capítulo V
Direitos e Deveres da Família

Artigo 18º
Direitos da Família

A família ou o seu representante legal tem os seguintes direitos durante o internamento:

1. O direito de ser imediatamente informado pela instituição da transferência ou ausência não autorizada, de saída, bem como doença, acidente, ou outra circunstância grave referente ao menor.
2. O direito a visitar o menor dentro do horário e das regras estabelecidas pela instituição.
3. O direito a ser informado sobre a vida do menor, a evolução do seu comportamento, relacionamento e aproveitamento escolar.
4. O direito de conhecer o regulamento interno.
5. O direito de participar e ser informado das decisões que, pela sua natureza, sejam decisivas para o menor.

Artigo 19º
Deveres da Família

A família ou seu representante legal tem o dever:

1. De cumprir o regulamento interno, na parte que lhe diga directamente respeito.
2. De acatar e dar cumprimento às normas e indicações que lhe forem sendo dirigidas durante o internamento.
3. De dar ao menor, dentro das suas possibilidades, tudo o que necessita para o seu crescimento, educação e saúde, sempre que dela dependa.
4. Responsabilizar-se por todos os actos envolventes do menor quando estiver à sua guarda.

5. Comparecer na instituição sempre que solicitada quer parte da equipa técnica quer pela direcção do LIJ

Capitulo VI
Direitos e Deveres dos Funcionários

Artigo 20º
Direitos do Funcionário

É proibido ao Empregador:

1. Opor-se, por qualquer forma, a que o Funcionário exerça os seus direitos, bem como despedi-lo, aplicar-lhe outras sanções, ou trata-lo desfavoravelmente por causa desse exercício;
2. Obstar, injustificadamente, à prestação efectiva do trabalho;
3. Exercer pressão sobre o Funcionário para que actue no sentido de influir desfavoravelmente nas condições de trabalho dele ou dos outros funcionários;
4. Diminuir a retribuição, baixar a categoria ou transferir o Funcionário para outro local de trabalhos, salvo nos casos legal ou convencionalmente previstos;
5. Ceder Funcionários do quadro de pessoal próprio para a utilização de terceiros que sobre esses Funcionários exerçam os poderes de autoridade e direcção próprios do empregador ou por outra pessoa por ele indicada, salvo nos casos especialmente previstos;
6. Obrigar o Funcionário a adquirir bens ou a utilizar serviços fornecidos pelo empregador ou por pessoa por ele indicada;
7. Explorar, com fins lucrativos, quaisquer cantinas, refeitórios, economatos ou outros estabelecimentos directamente relacionados com o trabalho, para fornecimento de bens ou prestação de serviços aos trabalhadores;
8. Fazer cessar o contracto e readmitir o trabalhador, mesmo com o seu acordo, havendo o propósito de o prejudicar em direitos ou garantias decorrentes da antiguidade.

Artigo 21º

Deveres do Funcionário

1. Sem prejuízo de outras obrigações, o Funcionário deve:

a) Observar o disposto no contracto de trabalho e nas disposições legais e convencionais que o regem;

b) Respeitar e tratar com cortesia e lealdade o empregador, os superiores hierárquicos, os companheiros de trabalho e as demais pessoas que estejam ou entrem em relação com a

Instituição;

c) Comparecer no serviço com assiduidade e pontualidade

d) Realizar o Trabalho com zelo e diligência;

e) Cumprir as ordens e instruções do empregador em tudo o que diz respeito à execução e disciplina do trabalho, salvo na medida em que se mostrem contrárias aos seus direitos e garantias;

f) Guardar lealdade ao empregador, nomeadamente não negociando por conta própria ou alheia em concorrência com ele, nem divulgando informações relativas à Instituição ou seus utentes, salvo no cumprimento de obrigação legalmente instituído;

g) Velar pela conservação e boa utilização dos bens, equipamentos e instrumentos relacionados com o seu trabalho;

h) Contribuir para a optimização da qualidade dos serviços prestados pela Instituição e para a melhoria do respectivo funcionamento, designadamente, promovendo ou executando todos os actos tendentes à melhoria da produtividade e participando de modo diligente nas acções de formação que lhe forem proporcionadas pela entidade patronal, ainda que realizadas fora do horário de trabalho.

i) Cooperar com a Instituição na melhoria do sistema de segurança, higiene e saúde no trabalho, nomeadamente, por intermédio dos representantes dos trabalhadores eleitos para esse fim;

j) Cumprir as prescrições de segurança, higiene e saúde no trabalho estabelecidas nas disposições legais ou convencionais aplicáveis, bem como as ordens dadas pelo empregador.

2. O dever de obediência, a que se refere a alínea a) do número anterior, respeita tanto às ordens e instruções dadas directamente pelo empregador às

emanadas dos superiores hierárquicos do funcionário, dentro dos poderes que por aqueles lhes foram atribuídos.

Artigo 22º
Livro de Reclamações

Nos termos da legislação em vigor, esta Instituição possui livro de reclamações, que poderá ser solicitado junto da secretaria do Lar Juvenil dos Carvalhos, sempre que seja desejado.

Capítulo VII
Necessidades Básicas

Artigo 23º
Manutenção dos espaços de alojamento

1. A Direcção da Instituição deverá garantir espaços de alojamento – quartos, salas, salas de convívio e demais espaços – com as condições de habitabilidade adequadas, nomeadamente no que se refere a higiene e limpeza, iluminação, mobiliário, ventilação e arrumação.
2. A arrumação e limpeza dos quartos e espaços comuns é da responsabilidade do pessoal auxiliar.
3. A participação das crianças/jovens na manutenção dos espaços de alojamento deverá ser incentivada, requerida e orientada de acordo com uma escala definida pelo monitor.

Artigo 24º
Alimentação

1. O Lar assegura às crianças/jovens uma alimentação variada e equilibrada às diferentes fases de desenvolvimento de cada criança/jovem.
2. Quando prescrita pelo médico será fornecida a alimentação especial adequada.
3. As ementas elaboradas deverão ser objecto de registo e arquivo, assim como também deverão ser afixadas semanalmente em local próprio e visível.
4. As refeições são cinco e incluem o pequeno-almoço, almoço, lanche e jantar. Poderá ser fornecida uma quinta refeição ligeira sempre que as crianças/jovens o desejarem.

5. O horário das refeições e os respectivos horários deverão ser definidos pela Instituição.

Capítulo VIII
Cuidados gerais de saúde

Artigo 25º
Deveres da Instituição

Compete à instituição:

1. Inscrever a criança/jovem no Centro de saúde local, obter o seu cartão de utente e inscrição em médico de família;
2. Colaborar com a equipa do centro de saúde sempre que possível no acompanhamento e avaliação do plano de saúde individualizado e do grupo.
3. Manter e assegurar o cumprimento das prescrições médicas, análises e tratamentos especializados
4. Fazer cumprir o programa nacional de vacinação, bem como a realização de outras que em cada caso sejam prescritas pelo médico.
5. Providenciar, com a brevidade adequada a cada caso, a realização dos exames e tratamentos médicos de que as crianças/jovens necessitem, nomeadamente o internamento hospitalar, e as intervenções cirúrgicas.

Artigo 26º
Administração de medicamentos

Apenas podem ser administrados medicamentos às crianças/jovens por indicação médica, devendo os monitores assumir essa responsabilidade.

Os medicamentos deverão ser guardados em local seguro, devendo estar nas embalagens originais, tendo em consideração as condições de preservação e segurança.

Artigo 27º
Doenças infecto-contagiosas

1. Para os casos em que esteja diagnosticada doença infecto-contagiosa, devem ser garantidos todos os cuidados inerentes ao seu tratamento e à prevenção do contágio, respeitando os direitos básicos da criança/jovem, bem como a garantia do sigilo.

2. Para prevenção de possível contágio, a criança jovem deverá permanecer isolado num espaço destinado para o efeito.

Artigo 28º

Informação à Família

O lar deve informar a família sobre todas as ocorrências no âmbito da saúde da criança/jovem

Artigo 29º

Caixa de primeiros socorros

O lar deverá ter disponível, caixas de primeiros socorros, nos locais onde considerar mais conveniente, e mantidas em estado de serem utilizadas a qualquer momento.

Artigo 30º

Procedimentos em caso de acidentes e doença

1. Deverá existir um técnico ou elemento da equipa educativa responsável pelos procedimentos em situação de acidente ou doença.
2. As crianças jovens devem ser prontamente levadas para o hospital, para observação médica no caso de ser observada as seguintes situações:

a) Feridas profundas
b) Dor de ouvidos ou dentes
c) Forte pancada na cabeça (com ou sem presença de tonturas e vómitos)
d) Hemorragia
e) Queimaduras
f) Reacções alérgicas
g) Mordidelas de animais
h) Envenenamento
i) Intoxicação alimentar
j) Fracturas e luxações

Capítulo IX
Fugas/Ausências sem autorização

Artigo 31º
Procedimentos

1. Imediatamente após o conhecimento de uma fuga/ausência sem autorização de uma criança/jovem, deve-se comunicar o sucedido às Forças Policiais e posteriormente será comunicado pelos técnicos competentes o sucedido à entidade gestora do processo de Promoção e Protecção (CPCJ, Tribunal).

2. Os técnicos gestores de caso, quando presentes, ou os elementos da equipa educativa deverão articular a informação disponível sobre os contactos, pessoas de suporte, interesses e motivações da criança e iniciar uma busca.

Capítulo X
Documentos e Objectos Pessoais

Artigo 32º
Documentos da Criança ou Jovem

1. Todos os documentos de identificação das crianças e dos jovens devem estar no Lar arquivados no respectivo processo individual.

2. As crianças/jovem não devem andar sem documentos nas saídas, devendo o monitor assegurar que, sejam portadores de fotocópia do bilhete de identidade.

Artigo 33º
Entrega de documentos, bens e valores

1. Quando a criança/jovem cessar a sua permanência no Lar, no momento da saída, deverão serlhe entregues os seus documentos de identificação, certificados de habilitações escolares e profissionais e os bens e valores que lhe pertencem e que se encontrem à guarda do lar.

2. Se a criança for menor, a entrega referida deverá ser feita a quem exercer o poder paternal ou, na sua falta, à pessoa que o tribunal indicar para o efeito.

A pessoa a quem for feita a entrega do referido nos números anteriores assinará a relação dos documentos, bens e valores recebidos, que será junta ao processo individual da criança

Artigo 34º

Objectos Pessoais

O Lar assegurará que cada criança/jovem disponha, dentro dos limites razoáveis, de locais adequados para que possa conservar arrumados os seus objectos escolares

Artigo 35º

Guarda ou destino de objectos pessoais

O lar só se responsabiliza pelos objectos pessoais que tenham sido entregues ao seu cuidado.

Artigo 36º

Pecúlio das crianças/jovens

1. Entende-se por pecúlio das crianças/jovens todas as quantias em dinheiro, de proveniência conhecida e autorizada, susceptíveis de serem colocadas na sua titularidade, nomeadamente as resultantes de:

a) Bolsas de formação;

b) Remunerações por trabalho;

c) Dádivas de familiares e ou amigos;

d) Prestações sociais (pensão de sobrevivência).

2. A criança/jovem deverá ser orientada pelo monitor a gerir convenientemente o seu dinheiro.

3. A criança/jovem poderá depositar na sua conta bancária, todo ou parte do dinheiro oferecido por familiares, pessoas amigas e de remunerações por trabalho no caso dos jovens.

4. As prestações sociais a que a criança ou jovem tenha direito e que sejam recebidas pelo lar são depositadas na sua conta bancária, com excepção do abono de família, cuja aplicação ficará ao critério da instituição.

Artigo 37º

Conta Bancária da criança/jovem

1. A conta bancária de cada jovem deve ser aberta em nome do próprio e no do director técnico/pedagógico

Capítulo XII
Intervenção Técnico – Educativa

Artigo 38º

Plano Geral de Actividades

O plano geral de actividades consiste num documento elaborado pela equipa técnica do lar onde deverão constar todas as actividades a desenvolver ao longo do ano, tendo em conta as necessidades educativas específicas, faixas etárias e a maturidade das crianças ou jovens acolhidas.

Artigo 39º

Actividades Formativas

1. Cada criança/jovem terá diariamente formação escolar obrigatória, só condicionada por motivos de saúde.
2. Toda a criança/jovem deverá ser incentivada à prática de actividades desportivas.
3. Sempre que não se verifiquem condições para frequentar actividades escolares, o jovem deverá ser apoiado e orientado na escolha e prática de uma actividade profissional sob a orientação da equipa técnica e no seguimento do seu plano de educação.

Artigo 40º

Formação para a autonomia

Tendo em vista a sua autonomia progressiva a criança/jovem deverá ser orientada, incentivada e motivada pelo monitor para a aquisição de hábitos tais como:

a) Hábitos de higiene pessoais;
b) Hábitos de alimentação;
c) Hábitos de organização;
d) Gestão das suas economias;

Artigo 41º

Actividades culturais, lúdicas e recreativas

1. As crianças/jovens deverão ter acesso a actividades de carácter cultural, lúdico e desportivo.

2. Estas actividades deverão estar genericamente previstas no plano de actividades.

Artigo 42º

Épocas e dias festivos

1. O lar celebrará as épocas festivas, respeitando as orientações religiosas das crianças ou jovens, para os quais muitas vezes são convidados os pais ou responsáveis dos menores.

Artigo 43º

Aniversários

Caso não haja indicação em contrário, deve ser possibilitado à criança ou jovem, visitar a família ou de recebê-la nesse dia.

Capítulo XIII

Projecto de vida

Artigo 44º

Projecto de vida

1. Para cada criança/jovem deve ser encontrado um projecto de vida o qual deve ser partilhado por ela e pela sua família sempre que possível.

2. Deve ser feito o acompanhamento e a avaliação sistemática de cada situação de modo a permitir encontrar-se em cada momento a resposta mais adequada.

Capítulo XIV

Incumprimento dos Deveres

Artigo 45º

Medidas disciplinares

1. O incumprimento dos deveres a que a criança/jovem está obrigada no presente regulamento implica a aplicação de uma medida disciplinar.

2. A aplicação das medidas disciplinares deve obedecer aos princípios definidos no artigo 4º da lei nº 147/99 de 01/09, tendo em conta a gravidade do incumprimento, as circunstâncias em que ocorreu, a idade e a maturidade da criança ou jovem, assumindo-se, na sua aplicação, uma atitude pedagógica.

3. A criança ou jovem deve ter sempre conhecimento da medida e da razão da sua aplicação. Deve igualmente, ser-lhe proporcionada a possibilidade de ser ouvida e de se defender sobre as razões que deram origem ao incumprimento.

4. Cada medida disciplinar deve ter um tempo definido e não pode constituir, em circunstância alguma um tratamento cruel.

Artigo 46º

Tipo de medidas

As medidas disciplinares aplicáveis às crianças ou jovens podem assumir a forma de:

a) Repreensão: censura firme, solene e inequívoca que caracterize e destaque a infracção e as respectivas consequências;

b) Execução de tarefa: efectuar uma actividade adequada à idade, maturidade e estado de saúde da criança ou jovem com o objectivo de reparar o prejuízo causado pela infracção;

c) Suspensão da participação em actividades lúdicas - desportivas: suspender durante o período de acolhimento a frequência ou a participação em actividades lúdico - desportivas;

d) Transferência de Sector: passagem temporária da criança/jovem de uma unidade familiar para outra dentro do mesmo lar;

e) Proposta de transferência do lar: deve ser aplicada em casos de insubordinação ou incitamento à sua prática ou em situações graves decorrentes de agressão. Neste caso é necessário dar conhecimento ao tribunal

da situação, e à entidade que colocou a criança, para efeitos de alteração da medida de promoção e protecção.

2- Na aplicação das medidas disciplinares, deve atender-se às circunstâncias atenuantes existentes. 3- A aplicação das medidas disciplinares é da competência da equipa técnica, com excepção da medida prevista na alínea e) que apenas poderá ser aplicada pela direcção sob proposta da equipa técnica.

Capítulo XV
Quadro de Pessoal

Artigo 48º
Quadro de pessoal

1. Para assegurar o regular funcionamento e a manutenção, higiene e limpeza do equipamento, o estabelecimento dispõe de um quadro de pessoal adequado, em conformidade com a legislação aplicável.
2. O quadro de pessoal deste estabelecimento encontra-se afixado em local bem visível, contendo a indicação do número de recursos humanos, formação e conteúdo funcional, definido de acordo com a legislação em vigor.

Capítulo XVI
Disposições Finais

Artigo 49º
Integração de lacunas

Em caso de eventuais lacunas, as mesmas serão supridas pela entidade proprietária do estabelecimento, tendo em conta a legislação em vigor sobre a matéria.

Artigo 50º
Entrada em vigor

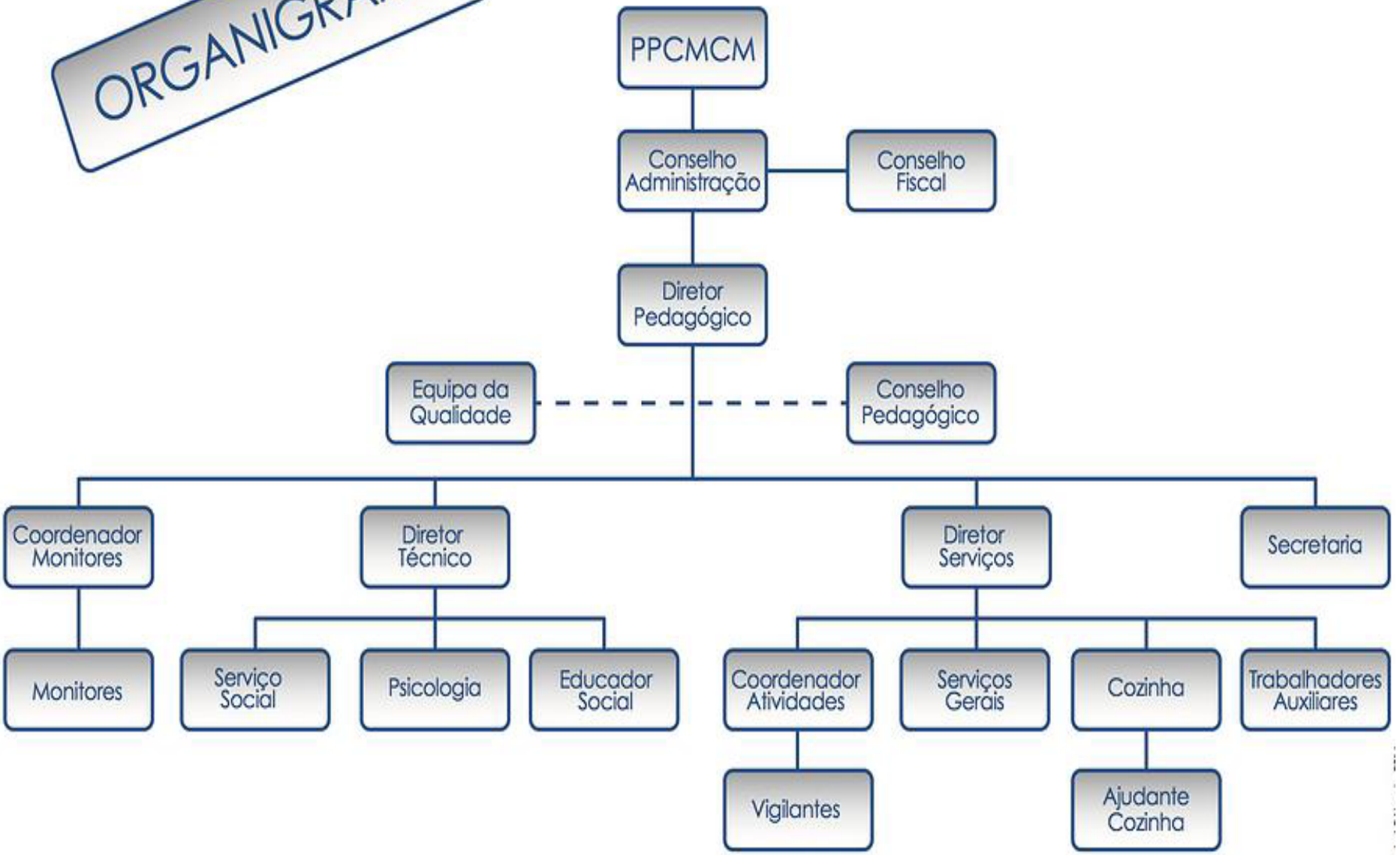
O presente regulamento entra em vigor depois de aprovado pela Direcção.

Acta Nº26. De _20 de Abril de 2011

Pelo Presidente

Anexo B – Organograma do LIJ

ORGANIGRAMA



ANEXO C – PLANO DE ATIVIDADES 2015

Objectivo Estratégico	Desenvolver e melhorar os comportamentos e competências dos jovens através de actividades lúdicas, festas temáticas e formações		
Ação	**Objetivos Gerais**	**Data**	**Responsabilidade**
Jantar de Reis	- Fomentar as relações inter-pessoais e o convívio entre os membros da Comunidade do Lar; - Reviver as tradições populares apelando à imaginação e criatividade.	Janeiro	Diretor Pedagógico
Futebol	- Desenvolver o gosto pelo desporto; Permitir a prática de actividade desportiva; - Fomentar o espírito de equipa e competitividade.	2 x por semana	Equipa Educativa
Jogos de Mesa	- Possibilidade de praticar diferentes modalidades (Bilhar, matraquilhos e pingue-pongue).	2 x por semana	Equipa Educativa
Festa de Carnaval	- Motivar os alunos para participar no Desfile de Carnaval; - Fomentar a criatividade.	12 de fevereiro	Equipa Educativa
Dia do Pai	- Estimular a criatividade e imaginação; - Construção de um trabalho alusivo à celebração da data em questão.	9 de março	Equipa Educativa
Dia Mundial da Poesia	- Assinalar a data em causa, estimulando o gosto pela literatura; - Potenciar as competências comunicativas dos jovens; - Trabalhar a expressividade.	21 de março	Equipa Educativa
Dia Mundial da Floresta (dia da Árvore)	- Promover o respeito pela Natureza; - Criação do espaço verde para cada sector.	20 de março	Equipa Educativa
Dia da Mãe	- Estimular a criatividade e imaginação; - Construção de um trabalho alusivo à celebração da data em questão.	1 de maio	Equipa Educativa

Dia Mundial Sem Tabaco	- Sensibilizar os jovens para os malefícios do tabaco.	29 de maio	Equipa Educativa
Celebração do Dia Mundial da Criança	- Promover o convívio entre os jovens do Lar; - Realização de actividades didácticas; - Realização de jogos Tradicionais; - Proporcionar às crianças e jovens a utilização de insufláveis.	1 de junho	Equipa Educativa
São João	- Reviver e perpetuar tradições populares; - Trabalhar a motricidade fina; - Potenciar o sentido de responsabilidade e organização dos jovens.	23 de junho	Equipa Educativa
Acolhimento dos jovens para o Ano Letivo 2015/2016	- Promover o convívio entre os jovens do Lar, através de um churrasco; - Promover uma melhor integração de jovens acolhidos recentemente.	14 de setembro	Direcção Equipa Técnica Equipa Educativa
Magusto	- Festejar o Dia de São Martinho, através de uma encenação da lenda de São Martinho; -Promover o Convívio de toda a comunidade do Lar através de um magusto.	11 de novembro	Equipa Educativa
Festa de Natal	- Celebrar a época Natalícia através de um jantar com toda a Comunidade do Lar e Comunidade exterior; - Possibilitar a participação de todos os elementos que colaboram com Lar (Instituições, Escolas, Pessoas Singulares).	17 de dezembro	Diretor Pedagógico Equipa Educativa Equipa Técnica

APÊNDICES

APÊNDICE A - GUIÃO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA E REGISTO DAS RESPOSTAS DO DIRETOR TÉCNICO

Guião da Entrevista Semiestruturada

O presente guião de entrevista, sobre a intervenção desenvolvida pelo Diretor Técnico no LIJ, tem como objetivo recolher informação sobre:

- As principais funções do Diretor Técnico no Lar de Infância e Juventude;
- A perceção do Diretor Técnico quanto às crianças e jovens em acolhimento e como as carateriza;
- Como são definidos e construídos os projetos de vida das crianças e jovens, qual a participação destas neste processo, assim como das suas famílias;
- As funções das equipas Técnica e Educativa do LIJ;
- A intervenção dos técnicos da instituição junto das famílias.

Questões

Entrevistador – Há quantos anos exerce funções no LIJ? Qual é o seu papel na instituição?

Entrevistado – Estou cá há 7 anos, desde 2008. Eu vim para cá trabalhar como Assistente Social, continuei a exercer funções de Assistente Social, a partir de Janeiro deste ano passei a Diretor Técnico aqui no lar.

Entrevistador – Então que tipo de dificuldades encontrou no exercício das suas funções atuais?

Entrevistado – Nós nunca tínhamos tido aqui a figura de Diretor Técnico, ou seja, tínhamos o Padre que era o Diretor Técnico e o Diretor Pedagógico. Por muita experiência que ele tinha e tivesse, ele assumia sempre um papel muito mais direccionado para a questão dos monitores, para a Equipa Educativa, ou seja, todas as orientações, preocupações diárias com o trabalho dele e toda a Equipa Técnica ficava sempre um bocadinho… e todo o trabalho técnico com os miúdos, tudo o que tinha a ver com essa questão era um bocadinho do senso comum que ele tinha, das experiências e tudo mais que ele foi adquirindo ao longo dos anos. Claro que ele tinha sempre o nosso apoio em termos de serviço social nessa área, mas depois com a nossa adesão ao Ser + ele acabou por achar que era importante deixar essa parte de, de Diretor Técnico, colocou-me a mim e depois toda esta questão de orientação da Equipa Técnica, mesmo o apoio na questão da orientação da Equipa Educativa ficou

ao nosso cargo. Agora, a dificuldade que eu acho que é a que mais se encontra ou que eu encontro mais aqui é a questão da dimensão da Instituição, temos vinte e quatro educadores, temos sete técnicos, temos também mais as equipas de apoio em termos de funcionamento das áreas, ou seja, é uma estrutura de recursos humanos muito grande. A forma como está organizada a instituição também muitas vezes não facilita esta, esta comunicação e esta orientação que é dada e muitas vezes nós pensamos que o trabalho possa ser feito de uma maneira mas não vai ser por causa dos constrangimentos que existem, ou seja, muitas vezes, a dificuldade é: como são vários grupos, um grupo trabalha de uma maneira, outro grupo trabalha de outra, mas existe sempre uma base que seria que fosse o ideal que fosse para todos. Mas depois cada grupo vai adequar um bocadinho as suas normas e regras no próprio grupo. Depois os miúdos apercebem-se que num grupo é de uma maneira, noutro grupo é outra, ou seja, é difícil ser homogéneo e ser justo na intervenção que é feita com todos.

Essa é a dificuldade.

E depois também um bocadinho como é grande, o acompanhamento e até um bocadinho a supervisão que nós podemos dar à Equipa Educativa muitas vezes também não é fácil porque são muitos. Nós vamos reunindo com eles, vamos ter o feedback quase diário deles, mas é difícil estarmos muitas vezes, mais vezes do que o que queríamos com eles. E depois, é a questão de as problemáticas que os miúdos acabam por ter hoje em dia. No tempo que eu estou cá, há 7 anos não é assim tanto quanto isso, mas nota-se a diferença do primeiro dia em que eu entrei cá para o dia de hoje, ou seja, estes miúdos estão diferentes, estão com exigências diferentes naquilo que nós também devemos estar atentos ou não e que nós temos que, quase diariamente, prepararmos e aprendermos para estar atentos àquilo que vai acontecendo com eles e àquilo que nos vai chegando, é... pronto, é muito essa a dificuldade que vai existindo.

Entrevistador – Sente que o seu papel enquanto técnico é de relevo e contribui para o desenvolvimento pessoal, integral destas crianças e jovens?

Entrevistado – Sim. Agora, eu acho que a questão técnica quando se coloca neste tipo de trabalho claro que é sempre importante e é sempre uma intervenção mais orientada e que nós com o conhecimento que vamos ou que fomos adquirindo e que, e que... que vamos também ao longo do tempo

estando sempre, procurando estar um bocadinho actualizados em relação a isso, ajuda no sentido de lhes mostrar e faze-los perceber quais são as melhores orientações e melhores caminhos.

Agora, muito daquilo que nós vamos fazendo acaba depois por também ser aprendido com eles, ou seja, experiências que vamos tendo, as intervenções que vamos tentando com uns, aquilo que vamos percebendo e às vezes nós falamos aqui muito que parece que já vimos isto a acontecer ou desta maneira e depois vamos tendo aqui miúdos que em termos de comportamento e de postura vão ser muito idênticos com alguns que já passaram por cá e isso também nos vai ajudando muito.

Agora, eu acho que eles quando acabam por vir para cá e nós, neste momento, estamos também bem servidos nesse sentido, temos uma equipa e técnicos que ajudam muito na orientação deles. Agora, se é as áreas de intervenção que neste momento também mais adequadas, eu acho que sim, mas se calhar que nós precisávamos também de outras áreas, dada as problemáticas cada vez mais diferentes que vamos tendo com eles, se calhar, às vezes falamos um bocadinho nisso e se calhar a ideia que temos de equipas técnicas, se calhar num dia seria até interessante para pensar um bocadinho nas instituições alargar isto a outros profissionais de outras áreas, porque, por exemplo, a questão de ter professores na equipa, na Equipa Técnica, pessoas da área da saúde, mesmo, por exemplo, a questão da, de questões relacionadas com a nutrição desses jovens e tudo mais, são questões que são importantes ser trabalhadas com eles e que depois, tudo isso acaba também por refletir no plano que nós vamos delineando com eles e que todas essas pessoas tendo essa intervenção que iria ser um bocadinho diferente daquilo que vai sendo feito. Ou seja, as equipas ser sempre um educador, assistente social e psicólogo, se calhar trazer outros técnicos para esta intervenção com eles se calhar, hoje em dia faria mais sentido do que se calhar há uns tempos atrás.

Entrevistador – Quais são as funções da Equipa Técnica e da Equipa Educativa?

Entrevistado – Na Equipa Educativa o papel principal deles é a questão da orientação e do acompanhamento diário destes jovens. Eles têm um papel aqui muito importante porque são eles que passam o maior tempo com eles, são eles que nos ajudam muito também a identificar muitas das situações que se

passam no dia-a-dia com eles e, depois também são eles que acabam por ser aqui o elo de ligação entre nós e os miúdos.

Apesar de nós também estarmos diariamente com eles e termos essa intervenção com eles, mas acaba por ser os monitores que acabam muito por executar muitas das coisas que nós vamos pensando com eles. São eles que também que vão percebendo como é que as coisas estão a evoluir ou não e depois, é também o primeiro modelo que eles acabam por ter aqui na instituição, pode ser uma referência também para eles. A forma como eles se apresentam nos miúdos, a maneira como estão e falam e tudo mais. Acaba também por ser importante nesse dia-a-dia que voa, tendo com eles e naquilo que vão desenvolvendo com os miúdos. Nós, a Equipa Técnica fazemos o outro trabalho, a ligação ao exterior com as entidades que os colocaram cá, a elaboração de relatórios necessários para a revisão das medidas, tudo o que seja a questão da ligação com as famílias e tudo o que seja do trabalho direto com elas, somos nós que fazemos essa parte, depois também temos muito, mais até na parte da psicologia que fazem essas dinâmicas com os miúdos, procuramos muitas vezes ter aqueles momentos de alguma formação aos monitores que sempre que nos é possível, vamos fazendo com eles. Ou seja, tudo o que seja depois na, na organização do processo do miúdo acaba por ser também mais a Equipa Técnica que está com isso e depois muitas das coisas, na questão da operacionalização daquilo que vamos fazendo é a equipa educativa que está mais direccionada para isso.

Entrevistador – Reúne uma vez por semana com o gestor de caso, não é?
Entrevistado – Sim.
Entrevistador – E o Diretor… quinze em quinze dias a três?
Entrevistado – Sim.

Entrevistador – A Equipa Técnica acaba por discutir, avaliar ou o acompanhar, transmitindo algumas sugestões, algumas estratégias para o monitor implementar?

Entrevistado – Tentamos. Nem sempre é possível porque depois aqui há uma questão que é, que nós ainda vamos ajustando e ser possível algumas coisas, nós até já alteramos. A questão da comunicação entre as duas equipas não é fácil. Apesar de nós termos a questão, termos uma plataforma

informática que conseguimos transmitir as informações, o registo diário, nós sabemos logo no dia a seguir o que é que se passou, eles fazem esse registo, mas depois há outras questões que é difícil estarmos em sintonia, por exemplo, a questão da escola. Nós tínhamos o Educador Social que está responsável pela parte escolar exclusivamente, de todos. Depois, era difícil transmitir todas essas informações diariamente aos monitores. O que é que depois acontecia? Muitas vezes as informações eram quase semana a semana e estes miúdos vivem também muito no imediato. "Eu hoje fui às aulas por isso hoje estive bem". Depois amanhã se faltar, não vai achar que afinal ontem esteve mal e que hoje... ou seja, estas informações têm que ser quase diárias. Aquilo que nós entretanto já ajustamos é que os monitores também passem mais tempo na escola e que vão aos Diretores de turma. Porque, para eles também é importante, quando recebem o miúdo ao final do dia, quando se forem a uma direção de turma ou se tiverem ido a uma direção de turma durante o dia saberem logo na hora quando o miúdo chega, se foi às aulas, se não foi, como é que esteve, até para ter com ele logo ali uma conversa, ter uma intervenção com ele.

Quando isso depois...antes não conseguíamos ter tanto essa passagem de informação. E depois com os outros técnicos tentamos envolvê-los. E procurar também, eles muitas vezes até nos fazem chegar muita dessa informação, mesmo quando o miúdo vem ao fim de semana, como é que chega à segunda-feira, como é que o miúdo está ou sente o miúdo à sexta-feira, mesmo às vezes algumas situações que combinamos entre eles de ajustar alguma coisa com os miúdos, saídas, de fazer alguma coisa com eles, em termos às vezes de alguma situação que não corre bem no sector, como é que podemos mudar isso, como é que havemos de fazer, ou seja, os monitores também trazem muito essa informação e tentamos discutir isso com eles. Agora, uma vez por semana, formalmente, termos a reunião para falar com eles, muitas vezes não chega, agora o que acontece muito é esta conversa mais informal, ou por telefone ou eles vêm cá acima, ou seja, vai-se discutindo isso durante a semana e durante o dia mas o momento em que nos sentamos e falamos só daqueles miúdos, aquele sector é uma vez pro mês e na melhor das hipóteses com os três de quinze em quinze dias que às vezes com os vigilantes é mais difícil reunir com eles de quinze em quinze dias. É mais difícil.

Entrevistador – Há avaliação do desempenho das equipas?

Entrevistado – Eu acho que deveria haver… nós, neste momento estamos, estamos em fase final da certificação da instituição e uma das, dos parâmetros que vêm lá para o nível de certificação, nível C, é a avaliação de desempenho. E nós… vamos ter que aplicar isso mais cedo ou mais tarde. Eu acho que é importante e acho que nada melhor do que nós trabalharmos com objetivos e se as pessoas forem sinceras e compreenderem que aquilo é para melhorar.É claro que toda a gente gosta de ser avaliado com uma nota positiva, mas se nós definirmos alguns objetivos e nos propusermos a melhorar ou a alcançar aquelas metas, eu acho que isso é muito importante e acho que neste trabalho, como os instrumentos de trabalho somos mesmo nós, … acho que dava uma valorização diferente ao trabalho que é feito e as pessoas saberem que estão a ser avaliadas, que estão a ser observadas, que vamos perguntando, que vamos questionando e que no final do ano há uma avaliação geral daquilo que foi. Ainda não foi feito porque nós ainda estamos a ver a melhor forma, como é que vamos pôr isso em prática, quem é que vamos pôr com essa responsabilidade, porque acho que isso também não compete só a mim na figura do Diretor Técnico, acho importante as psicólogas estarem envolvidas nisso. E depois vermos como é que vamos operacionalizar isso. Em princípio, no ano 2015 vamos arrancar com isso, para depois ser um ano civil completo em termos de avaliação.

O primeiro ano ou o segundo pode ser difícil, mas depois se aquilo trouxer muito mais diferenças do que era antes da avaliação de desempenho, se calhar as pessoas vão achar que acaba por ser positivo.

Entrevistador – Quais são as principais causas da institucionalização destas crianças e jovens?

Entrevistado – Ultimamente, aquilo que nos tem aparecido mais e logo assim à cabeça, quase todos aqueles que vão entrando, têm todos quase relacionados com absentismo escolar que é aquele que depois se manifesta mais em termos de sociedade, ou seja, é dos primeiros comportamentos que eles acabam por manifestar de uma forma mais vincada, ou seja, deixar de ir às aulas, o mau comportamento na escola, tudo acaba por se refletir ali. Claro que depois se formos esmiuçar um bocadinho, já sabemos que para trás vêm outras… a questão da negligência que os pais vão tendo, não aquela questão

de, de faltar comida ou faltar com a questão de roupa e tudo mais, não... tem muito mais a ver com a questão de supervisão dos comportamentos, a questão de identificar claramente que o miúdo tem que, que seguir um determinado percurso e muitas vezes eles começam muito mais cedo com outras circunstâncias e outras situações que acabam por os colocar em risco e que à luz da nossa sociedade ainda não estarão preparados para tal.

Começam cada vez mais miúdos mais novos a evidenciar consumos e algumas práticas até delinquentes de algumas situações de roubos, de furtos e miúdos que à partida aquilo que fazem não tem nada a ver com necessidade que seja identificada. Tem muito a ver com o grupo a que pertencem, muitas vezes também acaba por ser uma questão de algumas coisas que eles acabam por furtar, alguns se calhar até por alguma adrenalina, outros por questões de quererem algum ou determinado objeto e que depois acabam por não ter mas que não é necessidade alguma. Mas tem muito a ver com essas questões.

Em questão da escola, se formos a ver é um motivo suficiente para virem para uma instituição? Não. Porque nós acabamos por não ter essa intervenção em termos de escola, não é, se eles vierem para uma instituição para mudarem muito do que é isto do absentismo escolar que vão vivendo, nós não estamos preparados, nem temos profissionais para trabalhar essa questão, não é. Agora, temos que ir muito mais atrás, que é por que é que eles acabam por não ir para a escola, por que é que eles têm estes comportamentos na escola? E depois claro, acabam por surtir muitas outras questões e vamos percebendo que, por exemplo, há miúdos que vão para a escola, o pai ou a mãe nunca apareceram na escola, os Diretores de turma tentam ligar para os pais a dizer, eles nunca atendem, nem nunca querem saber como é que vai o percurso escolar dos filhos.

Depois, esta questão de com quem eles convivem, de com quem eles lidam, ou seja, muitos dos miúdos saem de manhã, vêm muitas vezes à noite ou não que é estas questões que eles vão começando a sair mais cedo, ter contacto com outras realidades e depois lá está, é a questão da pressão do grupo, a pressão da própria sociedade e do meio em que estes miúdos, esta prática desta forma de estar, ou seja, de, de se colocarem muitas vezes estas questões que acaba por não ser positivo. E depois acabam por perder o outro lado que acabam por ter também estas questões relacionadas com o meio mas que depois se manifestam nas questões mais a nível de foro mais mental, ou seja,

claro que o meio tem interferência mas, depois temos aqui já outras questões patológicas que nada têm a ver que, que acabam por se reflectir mas se o meio em que o miúdo está inserido mais facilmente se vai aperceber das dificuldades que existem. E temos aí muitos miúdos que têm já questões de nível psicológico e psiquiátrico também, já assim muito complicados e que por força disso acabam por ser sinalizadas.

Entrevistador – Quantas crianças e jovens estão institucionalizados neste LIJ?

Entrevistado – Neste momento temos cá 62 rapazes.

Entrevistador – Há um período médio de institucionalização?

Entrevistado – O período médio são três anos. Apesar do que se vai defendendo é que cada vez eles estejam cá menos tempo, que sejam acolhidos o menos tempo possível mas a verdade é que por aquilo que vamos percebendo e vendo, dificilmente com um ano se consegue fazer uma intervenção ou mudar algumas coisas.

Agora, a questão da institucionalização e o modelo como estas instituições estão feitas e este facto de termos tantas problemáticas juntas, tantos miúdos diferenciados com necessidades de intervenção muito diferentes, o estar muito tempo também muitas vezes não é bom. E temos cá miúdos que entram com uma problemática e saem de cá. E isto é que eu acho que é o grande desafio para as instituições que é a questão da especialização para cada problemática e procurar-se realmente trabalhar com os miúdos que temos para aquela problemática porque quando temos algo assim tão genérico a intervenção nunca é também muito vincada ou centrada naquela problemática especifica, também é genérico e quando assim é quase como nós quando vamos ao médico de família dá para tudo mas se nos identificam ali um problema de cardiologia se continuarmos a ser tratados no médico de família provavelmente aquilo não vai correr muito bem. E aqui também acontece muito isso. E nós acabamos por ter aqui miúdos que precisavam de outro tipo de intervenção e que infelizmente não há e depois os anos vão passando e a problemática também se vai acentuando ou que não vai sendo alterado. Nós isso vamos sentindo que é uma grande dificuldade que nós temos e que, depois o tempo que eles acabam por estar cá, para uns acaba por ser… temos aqui

miúdos que estão cá há 11 anos, por exemplo, outros miúdos que estão em autonomia, nenhum deles está cá há menos de 7 anos, ou seja, são miúdos que estão, fazem quase parte da mobília em termos de comportamento, são miúdos que são super adequados. Será que com aqueles até surtiu efeito o facto de estarem cá muito tempo? Se calhar sim. Mas também já tivemos cá a experiência de miúdos que estão cá há muitos anos e que depois acabaram por não correr bem, mas ao fim de um ano é pouco. É pouco. Mas pronto, é este o modelo que temos e é assim que… por aquilo que dá a entender durante algum tempo ainda vai ser assim que se vai trabalhando. O que se vai falando é que hoje em dia, a tendência vai ser para os CAT's começarem a desaparecer e as famílias de acolhimento começarem a aparecer cada vez mais em força porque… daquilo que se vai vendo e pelo menos a nível da União Europeia, Portugal é o país que tem mais crianças com menos de 6 anos institucionalizadas e que o acolhimento familiar não é, nem de longe, nem de perto, a medida que se procure em primeiro lugar.

Entrevistador – O acolhimento familiar ajudaria?

Entrevistado – Sim. Claro que há muita gente que na questão do acolhimento familiar, fala da questão dos laços, a questão do lado económico que há muita gente que depois se propõe… claro que a supervisão por parte das entidades do Estado a estas famílias de acolhimento teria que ser muito, muito forte. Mas é sem dúvida o ideal porque miúdos … tão novos numa instituição é muito complicado porque por muito boa que a instituição seja, por muito boa que as pessoas que trabalhem lá, que sejam… ou seja, a atenção que um miúdo daquela idade requer é muito grande e depois isto claro que vai deixar marcas durante, durante muito tempo e depois é aquela questão que também se fala que às vezes é a questão da adopção quando resulta é em miúdos muito novos, depois com alguma idade… claro que depois isso vai deixando marcas e é muito complicado. Por isso é que muitas vezes as adopções não correm bem porque também o que vem de trás também já não correu bem e aí é muito complicado.

Entrevistador – Quando o jovem é acolhido na instituição é desenhado um projeto individual socioeducativo com ele.

Entrevistado – Sim.

Entrevistador – Com a equipa, há participação do jovem, da família?

Entrevistado – Sim, ou seja, nós não tínhamos este modelo, nós começámos a implementar este modelo neste ano, ou seja, porque nós na altura eramos só dois técnicos aqui a trabalhar, eu quando vim para cá, tive 117 miúdos cá, pronto e era muito difícil nós termos para todos os miúdos, ter algo orientado, fazer um PSEI que fosse bem estruturado, com participação deles, que fosse revisto, que fosse alterado, pronto. E então nós, este ano, porque temos cá então as duas psicólogas, temos mais técnicos, nós então já começamos com a aplicação e a elaboração do PSEI. Nós ainda estamos muito a experimentar como é que isto tudo funciona, pronto.

A questão da intervenção dos miúdos, eles vão-nos dando pistas e são propostas que nós vamos fazendo de intervenção com eles e claro que muitas delas têm que ter muita aceitação deles, têm que estar dispostos a aceitar aquela intervenção que nós vamos fazer com eles. Aquilo que nós definimos em equipa, é que as Psicólogas ficam, no início, com a questão da elaboração do PSEI e depois algumas intervenções que são feitas, poderão ser feitas por outros técnicos da instituição ou até mesmo da Equipa Educativa.

Nós começamos por uma questão de prioridade… que não é bem de prioridade mas de algum critério, começamos a aplicar o PSEI aos miúdos que têm processo no tribunal e depois vamos passar para os que têm na CPCJ para abranger todos os miúdos. Isto porquê? Porque depois tem estas duas questões que é uma questão exclusivamente de necessidade. Os miúdos que têm processo no Tribunal quando nos é solicitado um relatório de acompanhamento da medida, perguntam-nos sempre qual é o plano que está a ser desenvolvido com os miúdos e isso faz-nos muito sentido vermos como é que nós estamos a trabalhar com um miúdo. Mesmo que depois, para a questão do miúdo sair da instituição, esse plano poder também ser aproveitado ou uma ou uma outra intervenção já fora da instituição que seja também feito com outras entidades. Enquanto que a CPCJ nem sempre nos pedem ou estão também por dentro muito desta, desta prática porque nós acabamos por ter a CPCJ e a técnica da CPCJ que acompanha a medida, mas nem sempre as técnicas da CPCJ que acompanham os jovens estão a tempo inteiro na instituição da CPCJ. Ou seja, são pessoas que trabalham subcontratadas, estão noutras áreas e tudo mais e aquilo que eles dão ao

processo ao miúdo não é tanto como por exemplo as que estão no tribunal: tem uma técnica da EMAT só com aquele miúdo. Ou seja, a exigência acaba por ser muito mais em termos de processo de acompanhamento e tudo mais dos que estão no tribunal do que na comissão por uma questão de critério e pronto e para nós começarmos a orientar isto fizemos assim essa maneira.

Entrevistador – Como descreve estes jovens?

Entrevistado – Como é que eu descrevo estes jovens? Ah... eu digo uma coisa que, que às vezes é, muitas vezes é para nós difícil, pelo menos para mim, para nos desligarmos muitas vezes daquilo que vamos aqui passando com eles e sentindo. A vida deles não é a minha vida. Nem a minha vida é a vida deles. E eu com isto, às vezes com isto quero dizer que por tudo – que eles não têm culpa não é – por tudo aquilo que lhes aconteceu é que esta acaba por ser a vida dele. Nós aparecemos na vida deles a determinada altura e quando aparecemos acho que temos de fazer diferente e temos que os marcar e orientá-los de maneira diferente. E já que eles vieram cá parar, então vamos fazer com eles e promover com eles situações que sejam melhor. Agora, muitas vezes aquilo que nos deixa e que nos vão dando muitas vezes assim percepção deles e que os vamos conseguindo também caraterizar um bocadinho e que nos vai deixando às vezes é aquilo que vamos tendo de experiências positivas e negativas com eles. Custa-nos muito quando um miúdo não aproveita a oportunidade de facto de estar cá, não é. Ficamos muito frustrados, ficamos chateados, por é que ele não aproveita na escola, por que é que não aproveita estar cá, onde é que estamos a falhar e tudo mais. E depois é nós pararmos um bocadinho e perceber que se calhar isto chegou ou muito tarde, ou nos chegou num ponto em que ele não está preparado para aceitar isto da melhor maneira ou o percurso dele para trás marcou-o de tal maneira que isto não é suficiente e que por muito positivo que seja, não é a melhor das questões que ele neste momento precisa.

Mas a verdade é uma: eu raramente fico chateado com um miúdo daqui, raramente fico, por exemplo, aquelas coisas... já tive aqui situações complicadas com alguns, não consigo levar a peito muitas das coisas que eles dizem porque eu sei e percebo claramente que aquilo que eles estão a fazer ou a dizer não tem a ver comigo. Porque eu no outro dia venho e eu sei que vou ter que trabalhar com aquele miúdo e vou ter que o ter cá e não me adianta

estar a levar as coisas a nível pessoal, a levar aquilo para outro lado e nós que trabalhamos nesta área, quando começamos a perceber muito disto e formos capazes de perceber que esta vida deles tem que ser trabalhada de uma maneira diferente e que nada tem a ver com aquilo que possa ser a nossa, nem nós temos que estar a fazer juízos de valor de como é que é a vida deste miúdo, como foi ou como não. Não, é isto que ele tem, que ele está a ser e nós vamos ter que o orientar da maneira que seja possível. Agora, nota-se é muito que estes miúdos estão mais, muitos deles mais agressivos, muitos deles muito mais exigentes, ou seja, a questão da exigência é mesmo o acompanhamento e mesmo naquilo que eles, que eles querem, ou seja, mesmo aquele tipo que nós, se às vezes pegarmos aí num plano de atividades ou numa situação qualquer que era feito durante vários anos e que servia sempre, hoje em dia as atividades que nós podemos promover nestes miúdos ou disponibilizar... já não lhes diz grande coisa, não é? O simples de facto de pensarmos antigamente em lhes dar uma bola para jogarem à bola que ia ser muito, não é, isso já não chega e então é este outro lado que nós temos que avançar porque estes miúdos são diferentes e as caraterísticas deles também. Agora, nota-se em questão de afeto, muito, muito abaixo daquilo que era o desejável. Nota-se muito a dificuldade que muitos deles têm em estabelecer ligações e relações com os adultos, ou seja, temos aqui miúdos que demoram muito tempo, mas mesmo muito, a conseguirmos uma relação de proximidade com eles e, muitas vezes também quando conseguimos, eles também nos vão desafiando e testando esta relação.

Entrevistador – A nossa vontade de querer estar com eles.

Entrevistado – É. E isso é muito, muito vincado. E depois, e acho que é geral, tem a ver com a questão do grupo e a ideia que eles têm do grupo, ou seja, estas questões da internet, do facebook e tudo mais, acho que influencia também muito a percepção daquilo que eles são, aquilo que eles querem ser, aquilo que eles querem mostrar e isso, a questão do grupo de escola, o grupo daqui do lar e o que é que eles fazem, ou seja, aquelas histórias que eles dizem que fizeram, que aconteceram e tudo mais. Ou seja, isto tudo também para eles é muito vivido de uma forma muito intensa que antigamente se calhar não se notava tanto.

E depois, tem a ver muito com a relação, com a ideia que nós, ou seja, nós vamos passando aqui por várias fases, ou seja, e nós cada vez se calhar,

futuramente, vamos ter gerações cada vez diferentes, ou seja, … e nós fazendo aqui assim uma leitura de quem são estes pais, muitos deles já tiveram também em instituições e tiveram percursos também complicados. Ou seja, aquele modelo educativo que vinha, muito mais autoritário, mais rígido e do valorizar aquilo que lhe é dado, a questão da pobreza que havia e que ir para uma instituição era uma questão muito mais económica e de dificuldades económicas, a família e tudo mais mas que eram pessoas muito educadas, trabalhadoras e tudo mais, isso agora foi mudando com as gerações de pais que vamos tendo. E cada vez mais, vamos tendo miúdos, por exemplo, que quando forem pais, vão ser muito mais negligenciados do que estes já foram se calhar estes vão ser muito mais permissivos com os filhos do que os pais até já foram. Porque depois é isso que se vai reproduzindo com eles e nota-se muito aqui que os pais estão muito pouco para se chatear aí e a questão dos miúdos virem para a instituição não é o fim do mundo e para eles até lhes dá mais jeito e tudo mais. E as coisas vão passando. E eles também vão sentindo isso. Que em casa também não são muito desejados, muitas vezes aqui se nós não lhes mostrarmos que gostamos de os ter cá, eles também vão sentindo isso e as coisas vão passando e pronto.

Entrevistador – Como percepciona estas famílias?

Entrevistado – Eu acho que, por exemplo, a questão das famílias é complicado ter alguma percepção com elas, porquê? Porque isto depois depende muito se nós, por exemplo, nós, a intervenção que temos com a família, não pode ser uma intervenção muito… muito vincada porquê? Porque nós acabamos por ter os miúdos cá. E quando os técnicos da instituição falam com eles, e se eles têm a ideia de transmitir que até querem, por exemplo, que o miúdo vá para casa, eles não vão ser parceiros muito positivos para nós, porquê? Porque eles não vão ser sinceros naquilo que vão dizer. Muitas vezes nós sabemos que o fim-de-semana não corre bem, eles dizem-nos que o fim-de-semana corre bem. Eles vão-nos omitir muitas coisas que acontecem. Eles vão ser super cordiais connosco para que as coisas corram bem e isto, na melhor das hipóteses, também temos outros exemplos que não é bem assim, nas coisas a nível pessoal, a levar aquilo para outro lado e nós que trabalhamos nesta área, quando começamos a perceber muito disto e formos capazes de perceber que esta vida deles tem que ser trabalhada de uma maneira diferente

e que nada tem a ver com aquilo que possa ser a nossa, nem nós temos que estar a fazer juízos de valor de como é que é a vida deste miúdo, como foi ou como não. Não, é isto que ele tem, que ele está a ser e nós vamos ter que o orientar da maneira que seja possível.

Entrevistador – Em relação à saída da instituição, o projeto de vida destes jovens passa pela autonomia ou pelo regresso a casa?

Entrevistado – A maioria dos nossos rapazes em termos de projeto de vida é reintegração na família. É a maioria das situações que nós temos. Claro que nós como cada vez mais acolhemos miúdos na faixa etária dos 15, 16 anos, a questão da autonomia é algo que nós forçosamente tínhamos que avançar porque já estávamos a ficar aqui com muitos miúdos, com 18, 19 anos que tinham que continuar acolhidos que nós não estávamos propriamente a desenvolver nenhuma situação de projeto de autonomia com eles, pronto. Mas, neste momento, temos 10 miúdos em autonomia, em comparação com aqueles que temos para integração na família nuclear ou alargada, são muito mais esses que estão para reintegração na família.

Entrevistador – Que tipo de intervenção é feita com as escolas?

Entrevistado – Aqui nós temos uma. Durante muito tempo, quem fazia o acompanhamento escolar dos miúdos eram os monitores. Claro que os problemas em termos de escola, um ano melhor, um ano pior, dependendo muito dos miúdos que tínhamos cá porque isso também depois é muito volátil porque há anos que é aqui muito complicado em termos de escola, depois temos um ano que apesar de termos aqui identificado alguns miúdos com problemas que continuam a dar em termos escolares, acaba por estar a ser um ano mais ou menos tranquilo em comparação com outros anos. E eu falo, nós falamos muitas vezes no ano 2010 em que foi um ano muito, muito mau. Ah, um ano muito muito complicado, que tivemos aí realmente muitos miúdos que nos davam muitos problemas em termos escolares. Os monitores faziam esse acompanhamento em termos de Direção de turma, presença mais vincada na escola. Com a primeira vez a termos cá um educador a questão da escola era sempre aquela problemática que nós identificámos como mais dificuldade que nós tínhamos em fazer algum trabalho e conter.

Aquilo que nós procuramos fazer, foi ter uma presença de um técnico junto da escola, muito na perspectiva de sensibilizar os Directores de turma e as direções da escola para a problemática destes miúdos, alguém que fosse capaz também de lhes explicar quem são os rapazes, como é que eles são, como é que estão na instituição, de onde vêm, o que é que podemos melhorar e tudo mais. Só que a verdade é uma: por muito boa intenção que tenha sido da nossa parte, por muito de trabalho que o Educador Social tenha desenvolvido e que continua a desenvolver na questão da escola, nós fomos sentindo sempre uma resistência muito grande por parte da escola.

A escola como nós a conhecemos não está preparado para miúdos que não estejam de acordo com o modelo e o programa que a escola quer para eles, ou seja, a escola não está preparada para ter miúdos que tenham negativas, não está preparada para miúdos que não queiram estar na escola… se hoje em dia toda a gente identifica que o miúdo até tenha insucesso escolar, tem dificuldade em estar 90 minutos numa aula, como é que miúdos que nunca tiveram, nunca foram, nunca se sentiram identificados com a escola, que não têm hábitos de estudo…

Entrevistador – Que a escola não lhes diz nada.

Entrevistado – Não lhes diz nada. Esteja 90 minutos dentro de uma sala de aula. E depois, temos os outros constrangimentos todos que são: cada vez menos há respostas educativas diferentes para eles, acabaram com os CEF's, o PIEF que era uma medida que ainda dando alguma solução para estes rapazes também foi extinta. Há muito poucas escolas que têm PIEF's, quer dizer, aqui existem dois para um universo de 120 pedidos que havia para miúdos para PIEF, quer dizer, é muito pouco para aquilo que era necessário. Depois, existiu os vocacionais que era uma ideia de substituir para vocacionais mas que não está a funcionar porque depois acabam por ser ainda mais teórico do que eram os CEF's. Os CEF's eram mais práticos, mas estes acabaram por serem mais teóricos porque depois atribuíram áreas para os vocacionais que depois as próprias escolas não conseguem pôr em prática porque não têm, não têm uma cozinha, não têm uma oficina, não têm esses recursos para tornar o curso mais prático. E os miúdos acabam por se desinteressar disso.

Na nossa realidade mais concreta, apesar daqui do agrupamento, nós termos uma relação muito próxima com eles, os professores também acabam

por não estar também eles preparados para estes novos miúdos, para estas novas exigências. Não são só os miúdos do lar que dão problemas e depois a dificuldade da escola em identificar isto, ou seja, em assumir-se uma escola que tenha uma realidade especifica identificada, ou seja, a escola ou neste caso o agrupamento de escolas tem uma realidade que, por exemplo, ou outra escola qualquer não tem, ou seja, esta escola recebe miúdos que estão numa instituição. Estes miúdos à partida têm problemáticas que outros miúdos acabam por não ter noutras escolas não têm mas não é só pelos nossos miúdos. Esta freguesia que também tem aqui muitas dificuldades com os miúdos que estão em idade escolar, ou seja, existem aqui alguns bairros sociais, aquilo que se vai vendo no ranking e nas dificuldades que vão tendo em algumas disciplinas, são miúdos que também têm aqui muitas dificuldades em termos escolares, o nível de processos que vão havendo em termos disciplinares também é algo volumoso, ou seja, aqui a escola também teria que teria que se preparar e dizer "nós temos dificuldade e queremos…" mas não reconhece isso. Já fizemos imensas tentativas, a primeira vez que esta escola teve uma turma PIEF fomos nós que promovemos essa reunião entre a representante dos PIEF's e a Direção da escola. Já propusemos à escola se candidatar a uma escola TEIP.

Entrevistador – A escola ___ não é TEIP ?

Entrevistado – Não, e não está muito para aí virada. Ou seja, nós também vamos encontrando aqui algumas dificuldades. Claro que depois custa-nos muito "que é isto?". Nós temos miúdos em idade escolar, mas sabemos que eu pegar num miúdo e manda-lo para a escola, estou a fazer pior do que se calhar manter cá.

Depois é isto, um miúdo que vem de uma situação de absentismo e insucesso escolar, chega à instituição, vamos imaginar, em Setembro e nós somos pressionados e porque tem que ser, o miúdo tem que andar na escola, ele não vai ter tempo e porque vai encontrar uma escola se calhar até pior do que aquela de que vinha. E as coisas não vão mudar, não vão. E não é o facto de estar aqui na instituição e ter o acompanhamento que depois no dia-a-dia nenhum técnico e nenhum monitor vai estar na escola, dentro da sala de aula com ele.

Entrevistador – Os técnicos dão o apoio ao estudo, não é?

Entrevistado – Sim. Vamos dando o que é possível, agora nós precisávamos muito mais que era… nós já e ainda esta semana eu vou ter aí uma reunião com um lar especializado que há aqui em _____ só de raparigas. Um lar especializado que é o _____ que é, pronto… porque elas têm escola lá dentro, elas quando arrancaram com o lar especializado, as miúdas iam estudar fora, mas aquilo não funcionou e agora têm aulas lá dentro e pelos vistos está a funcionar muito melhor. Muitos destes miúdos numa fase inicial, numa questão de criar hábitos, de se… se calhar até de contactar mais com as questões de escola, num ambiente se calhar mais protetor do que é a própria escola, se calhar podia ser um momento de transição para depois eles irem para a escola. Ou seja, num modelo que até existisse de alguma parceria com a escola, algumas disciplinas que fossem aqui na instituição, algumas práticas na escola, ou seja, haver aqui algo de diferente porque este modelo como está, para estes miúdos dificilmente vai…

Entrevistador – Há voluntários na instituição? Ou algum voluntário na área da educação?

Entrevistado – Não.

Entrevistador – De apoio ao estudo?

Entrevistado – Não, por exemplo há aí uma situação que este ano e já o ano passado, o Ministério da Segurança Social e o Ministério da Educação propuseram no âmbito daquilo que é o plano Casa que se identificou que as necessidades escolares são muitos grandes nos miúdos acolhidos e então que todas as instituições que se quisessem candidatar poderiam ter um professor cá na instituição. Mas nós tivemos cá três professores que vieram a entrevista e tivemos um educador, um educador de infância que vinha para nos dar aulas aos nossos miúdos mas que um educador de infância ela realmente chegou aqui e disse “eu gostava muito mas não vou ser uma mais-valia” e nós não conseguimos ter porque depois ficamos com preferência de uma professora de inglês, mas eramos a segunda escolha e ela como entrou na primeira já não ficou cá connosco e ficamos sem professor. Este ano, nós poderíamos ter direito a um professor, a um professor destacado, em destacamento aqui na instituição, só que tinha que ser do quadro da escola. De qualquer escola.

Nenhum professor manifestou interesse. Ou seja, isto é difícil porquê? Porque nós precisamos, é-nos possível mas depois os constrangimentos para são difíceis porque é assim… tem que ser um professor do quadro, um professor do quadro mesmo que tenha horário zero está a ganhar e diz assim "vou eu me chatear a ir para um… não vou". Não vai. E claro que se calhar com professores que se calhar, professores, não é, que estão desempregados que nos seria muito mais fácil… se calhar vinham com outra… mais jovens, ou seja, esta dificuldade continua a acontecer, acho que era um recurso que as instituições deveriam ter, acho que deveriam fazer parte da Equipa Técnica porque acho que era muito importante e davam-nos aqui uma ligação completamente diferente. Porque uma coisa é termos um professor que identifica as dificuldades e fala com o Diretor de Turma ou com o Diretor de Escola em articulação com Psicologia, com Serviço Social, com educadores que era muito mais fácil, podia haver uma intervenção diferente que assim o seja.

Entrevistador – Existiria algum espaço na instituição para se construir uma sala de estudo ou uma sala de apoio?

Entrevistado – Nós em cada sector temos aquela sala de ATL. Pronto, aí poderia ser o sítio ideal, mesmo que depois… porque aquilo que nós já pensamos era muito fazer, mesmo por cada miúdo, mesmo que não andasse no mesmo ano, mesmo que em cada sala funcionasse uma disciplina diferente, mesmo que depois eles fossem rodando um bocadinho pelas salas. Isso, espaço não faltaria. Agora, falta muito é estes recursos humanos.

Entrevistador – Há voluntários na instituição? Ou a instituição sente falta de voluntários? Ou não necessita de voluntários?

Entrevistado – Neste momento, por exemplo a questão do voluntariado seria sempre bem-vindo nesta questão mais especificamente. Apesar de que nós já tivemos…. Pontualmente, aparecem aqui pessoas que até querem dar algum apoio, temos aqui, com as duas pessoas que estão a ser voluntárias mas muito mais em trabalhos diferenciados, ou seja, estão aqui na lavandaria, muito aqui pela agricultura e pela jardinagem… não diretamente com os jovens.

Entrevistador – Em relação às atividades, este plano de atividades elaborado pela Direção, pela Equipa Técnica ou há alguma participação dos jovens.

Entrevistado – Até este ano 2014, o plano de atividades era feito exclusivamente pela Direção do LIJ. Fazia-se o plano de atividades e estava feito. Este ano, 2014, foi feito já um pequeno avanço, ou seja, foi feito com alguns elementos da Equipa Técnica.

Entrevistador – Quais são as principais actividades? Houve grandes diferenças entre este plano e o anterior?

Entrevistado – Não, é assim, as grandes atividades acabam por ser aquelas mais, acabam por ser mais banais, ou seja, festa de Natal, de Páscoa, de Carnaval, o Halloween…

Entrevistador – Festejam essas épocas festivas?

Entrevistado – Sim, o S. Martinho… acabam por ser essas atividades que mais se acaba… agora, pontualmente há uma ou outra atividade que se vai fazendo de um ano para o outro mais diferente quando existe… depois temos também o acampamento.

Entrevistador – Existem parcerias com outros grupos, outras instituições que de alguma forma possam ajudar a enriquecer este plano de atividades?

Entrevistado – Sim, temos aqui com o _____ em termos de futsal. Com os bombeiros também temos tido alguns miúdos lá, não tantos como aqueles que gostaríamos de ter, porque alguns vão perdendo o entusiasmo porque depois estas atividades, mesmo quando é os escuteiros, quando é ao fim de semana, depois é aquele peso: ficar cá entre ir a casa para ir a uma atividade, às vezes é essa dificuldade que nós temos. Mesmo na questão do futebol também é muito isso. Até gostam muito…

Entrevistador – Os jovens que ficam cá durante o fim-de-semana, ficam distribuídos por duas casas?

Entrevistado – Dois grupos, sim.

Entrevistador – É um tempo de lazer?

Entrevistado – Sim, acaba por ser um período de, quer dizer, às vezes aqui os dias…

Entrevistador – Têm tempo livre…

Entrevistado – Sim, mas às vezes aqui se calhar, nós muitas vezes não nos damos conta mas os dias são muito parecidos uns com os outros e se calhar o fim-de-semana é mais do mesmo do que é à semana. Apesar de que ao fim de semana é muito mais tranquilo em termos até do peso da regra e da norma. É mais leve, para eles, não é? Mas ao fim de semana eles acabam por ter, principalmente o dia de domingo, no qual os dois monitores preparam uma atividade com eles, ou uma saída. Porque depois eles ao fim-de-semana, principalmente de manhã como nós temos a cantina e estamos a fornecer refeições para a comunidade, eles também acabam por ajudar na entrega dessas refeições. E depois pronto, o fim-de-semana acaba por ser muito mais liberto para eles do que propriamente a semana porque nós, antigamente só tínhamos um grupo de fim-de-semana, mas acabamos por optar por dividir porque como começamos a ter cada vez mais miúdos ao fim-de-semana começava a ficar um grupo pesado e havia aqui muitas questões em termos de comportamento. Porque depois eles acabam por entender que é fim-de-semana, eles não são os meus monitores e as coisas acabam por perder um bocadinho mais o controlo do que à semana. O domingo à noite é um momento caraterístico porque é mais tenso e mais difícil, muitos deles vêm de casa, uns vêm melhor, outros vêm pior, depois encontram os outros que estão cá no fim-de-semana e pronto, às vezes há ali momentos de maior tensão que existem ao domingo à noite.

Entrevistador – Indique três dificuldades ou constrangimentos da instituição… já foi falando de alguns…

Entrevistado – Eu acho que a dimensão da instituição, ou seja, fisicamente é uma instituição muito grande que, apesar de ter mais-valias, tem alguns constrangimentos que são complicados, na questão da manutenção da própria instituição, cria aqui algumas dificuldades. O facto de ser tão grande, em termos de recursos humanos também é exigente, acaba por termos muitas pessoas a trabalhar e que depois se pensarmos na dimensão da instituição, a questão dos recursos humanos muitas vezes poderia ser utilizado de maneira

diferente, por exemplo, se nós tivéssemos, como a maioria das instituições acabam por ter duas camaratas ou três, só precisaria de três vigilantes. Como eu tenho sete grupos, eu preciso de sete vigilantes, quando podia ter quatro pessoas durante o dia, pelo menos, por exemplo ao fim do dia duas pessoas a trabalhar com os miúdos, que seria completamente diferente do que estar só uma na questão do acompanhamento ao estudo, estarmos atentos a outras situações, mesmo momentos de outra tensão que existisse no grupo seria diferente. Ou seja, acabam por exigir de recursos humanos muito mais do que se fosse uma instituição mais pequena ou com uma estrutura diferente mas que depois, pelo outro lado, também entendemos que é um mais-valia termos este tipo de grupos. Mas pronto, acaba por ser esse constrangimento. E depois dificuldades... eu acho que depois há aqui uma que acaba por ser, não só para nós, mas se calhar a nível geral, que tem a ver com a questão da Equipa Educativa, nós acabamos por ter técnicos à partida qualificados, cada um na sua área, mas depois temos uma Equipa Educativa que apesar de termos pessoas com uma formação pessoal excepcional, se calhar exatamente talhadas para este tipo de trabalho, mas depois não conseguimos que eles tenham uma formação adequada ao trabalho que desempenham.

Se nós pensarmos que hoje em dia temos duas áreas muito vincadas na intervenção que é a infância e a terceira idade. Nós na terceira idade temos cursos de auxiliar de geriatria, temos pessoas especializadas na terceira idade, nós na infância e juventude não existe. Vamos imaginar, existem os animadores socioculturais mas especificamente para o acolhimento institucional, para aquilo que é, vamos até dizer, um curso de monitor, ou seja, não temos nada que os prepare nesta área. Eu acho que aí é uma dificuldade que acabamos por ter porque não temos depois uma bolsa de pessoas formadas numa determinada área, para um trabalho específico que seja capaz de desenvolver esse trabalho. Ou seja, nós depois quando acabamos de fazer um recrutamento de pessoas para trabalhar na Equipa Educativa, ou são pessoas que até têm umas noções mas que podem ser erradas mas só com o tempo leva a desmontar tudo isto e depois é "coitadinho do miúdo que está na instituição" ou então tem que ser alguém muito rígido e duro que não lhe posso mostrar os dentes e não sei o quê, não sei que mais. Estes dois modelos não funcionam e é esta dificuldade deste tempo que é difícil. Enquanto que se houvesse alguém que entendesse o que é o acolhimento institucional, quem

são os miúdos que vêm para a instituição, era diferente. E terem um número de horas de formação especifica nesta área. E agora seria muito isso… claro que a Segurança Social fala-se que tem muito essa vontade de qualificar muito as Equipas Educativas porque é algo que em todos os encontros, em todos os colóquios se fala e acho que é uma área que acaba por ser uma dificuldade que nós vamos tendo porque eu por exemplo eu querendo alguém especifico para uma determinada área, não vai existindo…

(aparece alguém)

Entrevistador – Sente-se motivado para desempenhar esta profissão, melhor, o seu cargo?

Entrevistado – Estou.

Entrevistador – Gosta do que faz?

Entrevistado – Gosto, gosto muito. E é como nós costumamos dizer isto não há nenhum dia que é igual ao outro e depois… eu acho que o interessante disto é… e eu estou cá há 7 anos e, quer dizer, isto que eu acho que é pouco tempo e como é que as coisas mudam tanto… num curto espaço de tempo, ou seja, se nós pensarmos que isto… as pessoas falam "há 20 anos atrás", quer dizer eu estou aqui há 7 anos e acho que estes miúdos já mudaram tanto, que a instituição já mudou muito, se eu me lembrar do primeiro dia que entrei aqui, como é que tudo estava organizado, quem eram as pessoas que trabalhavam cá, as ideias que tinham, os preconceitos que existiam… se pensar que há 7 anos atrás que no dia de hoje estávamos como estamos eu diria que era impensável. Ou seja, tem havido constantes mudanças e eu acho que é muito, muito desafiador.

Agora, eu acho que a partir de agora, eu acho que os lares de infância e juventude e as instituições que trabalham com crianças e jovens vão levar uma volta muito grande porque está visto claramente que a intervenção com estes miúdos vai ter que se mudar e as pessoas que trabalham nas instituições também vão ter que mudar. Mudar não precisa de ser as pessoas, mas de mentalidade e daquilo que é estratégia, mentalidades e que vão sendo feitas. Eu acho que isso também é um desafio muito grande porque, lá está, nós não trabalhamos com um produto que chega, damos o nosso toque e sai mas não, leva o seu tempo a desenvolver e depois é isto, é o dia hoje um miúdo está

muito bem, amanhã não está, depois até me surpreende muito, as coisas não correm bem… e depois o que é interessante é aqueles que depois saem e depois quando voltam dizer "afinal…" outros dizem "obrigado", outros dizem "por que é que não aproveitei?" e acabam de uma forma ou de outra acabam por nos marcar das várias formas, há alguns que aproveitam muito mais, outros que não, mas acaba por ser uma marca que fica. O ideal seria que fosse sempre de forma positiva, o que nem sempre… é possível.

Entrevistador – Gostaria de acrescentar alguma coisa à entrevista? Algum aspeto?

Entrevistado – Não, acho que não.

Apêndice B – Notas de campo – Análise da realidade

Organização do LIJ

"As mudanças no quadro de pessoal, ocorridas no último ano, devem-se ao Plano SERE + (Sensibilizar, Envolver, Renovar, Esperança, MAIS), de âmbito nacional. O Plano SERE + é um modelo renovado que veio substituir o plano DOM, tem como o objetivo implementar medidas de especialização do acolhimento institucional. Com o apoio da Segurança Social, tal como acontecia com o plano DOM, foi possível a contratação de um Educador Social, uma Assistente Social e uma Psicóloga, para reforçar a Equipa Técnica da instituição, de forma a que esta atinja as exigências desta entidade.

Deste modo, as funções técnicas, outrora sob a alçada do Diretor do LIJ, foram delegadas numa nova figura - o Diretor Técnico, papel que assumo há pouco tempo. Enquanto Diretor Técnico coordeno a Equipa Técnica, constituída pelas áreas da Psicologia, do Serviço Social e da Educação Social. Cada um destes profissionais assume o papel de Gestor de Caso dos jovens. Para além do acompanhamento aos jovens, reúnem com a Equipa Educativa" (Diretor Técnico).

"O Gestor de Caso reúne uma vez por semana, com os monitores (reuniões a pares) e, de quinze em quinze dias, com os monitores e vigilantes (reuniões a três). Considero estas reuniões uma mais valia para o trabalho com os educandos, uma vez que, discutimos algumas situações sobre os jovens, como o percurso escolar ou a relação com os pares.

Contudo, julgo que estes momentos poderiam ser mais explorados, envolvendo mais os educadores, pois verifica-se, muitas vezes, que alguns monitores apenas cumprem as suas obrigações, como orientar os diferentes horários da escola, as refeições, os cuidados de saúde, e pouco mais. Era importante que as reuniões com os monitores não fossem apenas um espaço de troca de informações, mas momentos de partilha e reflexão sobre as suas práticas diárias, a evolução dos jovens, mas também a troca de ideias para uma melhor intervenção. Tal não acontece porque há dificuldades de comunicação entre técnicos e monitores, devido sobretudo ao número de profissionais. O uso da plataforma informática, na qual trocamos informações e onde deixamos o registo diário do grupo, serve apenas para isso, para trocar informação. É insuficiente para aproximar os profissionais e pô-los a discutir e a refletir em

conjunto. Se tal acontecesse, julgo que a intervenção com os jovens seria mais próxima e interventiva. Haveria uma relação educativa com os jovens mais forte, e construída nas verdadeiras necessidades dos educandos, mas também potenciando as caraterísticas chaves dos educadores. De forma geral, era ser educador, no verdadeiro sentido da palavra" (Assistente Social).

"Temos uma Equipa Técnica muito boa, com bons profissionais de várias áreas, o que enriquece a intervenção. Quanto à Equipa Educativa, esta assume um papel relevante junto dos jovens, uma vez que, são estes profissionais, as principais figuras de referência dos nossos educandos. Contudo, continuamos a observar que alguns monitores não compreendem a importância do seu papel na intervenção. É necessário potenciar o seu papel, apostando numa relação educativa mais educativa, mais interventiva. Precisamos de monitores mais participativos, mais interventivos e que não fiquem, apenas, pela satisfação das necessidades primárias das crianças e jovens" (Psicóloga).

"Aqui no lar acabamos por ter um papel de referência para os jovens do nosso grupo. Passamos mais tempo com eles, e aos poucos vamos conhecendo-os melhor. A Equipa Técnica é uma equipa recente, com bons educadores, ainda estão a descobrir a melhor forma de trabalhar com a Equipa Educativa. É difícil conciliar o nosso tempo com os dos doutores, mas esse é um aspecto a melhorar" (Monitor).

<u>O Acolhimento na instituição</u>

"A maioria dos jovens revela dificuldades em abordar os motivos da sua institucionalização e manifesta tristeza quando se referem a esse momento. Alguns educandos interpretam-no de forma irreal, assumindo, por vezes, um papel de indiferença, mas que na verdade, esconde uma vergonha e um sentimento de injustiça e impotência. Esta indiferença, o seu comportamento agressivo e queixas não são mais que mecanismos de defesa para disfarçar a insegurança e desgosto pela sua institucionalização. Por isso, é importante, estar muito próximo do jovem, e proporcionar-lhe um apoio incondicional" (Psicóloga).

"Os monitores têm aqui um papel fulcral, na medida em que são os mais próximos dos jovens e que, diariamente, trabalham com as emoções e sentimentos, com comportamentos e atitudes, nem sempre claros. Na fase do acolhimento na instituição, é importante, o jovem sentir que aquele adulto está disponível, que está ali para o apoiar" (Assistente Social).

"Nem sempre é fácil trabalhar com alguns jovens. Chegam ao lar, cada vez mais, rapazes de difícil temperamento, com poucas regras e não entendem nem aceitam estar aqui. Com a experiência, fui aprendendo a desvalorizar alguns comentários e atitudes dos educandos, estabelecendo uma relação segura, com regras e limites bem estabelecidos e de respeito. Fico triste ao conhecer algumas histórias de vida, há miúdos com um passado muito duro, e por isso deveriam entender a sua passagem pelo lar como uma oportunidade de construir um futuro. Aqui podem estudar, não passam fome, há pessoas para cuidar deles. Aqui, eles podem ser alguém na vida, mas para isso precisam de trabalhar" (Monitor).

"Custou-me vir para aqui [LIJ], estar longe de casa e dos meus amigos. Aqui tenho boas condições para viver, tenho comida, não falta nada, mas isto não é a minha casa. Tenho amigos, o grupo é bom e todos passamos por coisas parecidas. Aqui ninguém é melhor do que ninguém. Posso contar com os monitores e doutores. Sou bem tratado aqui, mas aqui não é a minha casa. Só quero é ir embora. Um dia vou embora de vez" (David).

"Quanto ao tempo médio de institucionalização está estimado em três anos o que é alarmante, uma vez que esta medida de promoção e proteção de crianças e jovens em risco deveria ser tendencialmente temporária. Os profissionais nesta área encontram diversos obstáculos, e o próprio processo de mudança não ocorre no tempo desejado" (Diretor Técnico).

<u>O Quotidiano</u>

"Os jovens acordam por volta das sete da manhã, contando com a presença de um monitor. Segue-se o pequeno almoço no sector e o encaminhamento para as escolas. Tendo em conta o horário escolar, o almoço é realizado na instituição ou nas escolas.

No regresso das aulas, os jovens dirigem-se aos respetivos sectores, onde lancham, tomam banho e devem realizar os trabalhos de casa. Às 19h é servido o jantar no refeitório de cada grupo, acompanhado pelo monitor. Depois de jantar, o educador escolhe dois jovens para limpar a cozinha, um para lavar a louça e outro para despejar o lixo e arrumar a mesa. Enquanto os dois jovens arrumam a cozinha, o restante grupo, acompanhado pelo monitor, regressam ao sector para o tempo livre. Por tempo livre, entenda-se que cada jovem pode estudar, ver televisão, ou usar a sala de convívio dentro do sector para atividades lúdicas.

Por volta das 21:30h, os jovens entregam o telemóvel ao monitor e preparam-se para dormir, isto durante a semana, pois ao fim de semana, a hora de deitar é às 22:30h" (Monitor).

"As principais atividades são a frequência escolar, o acompanhamento médico e a comemoração das épocas festivas Quanto às rotinas diárias dos educandos, cada jovem tem tarefas diárias, como fazer a sua cama, guardar a sua roupa, zelar pelo seu espaço no quarto, colocar a mesa, deitar fora o lixo, arrumar o refeitório. Cada um [jovem] tem as suas coisas, as suas roupas, o seu guarda fatos, a sua mesa para o estudo. Todos os alunos sabem que não podem entrar no quarto dos colegas sem autorização, que devem respeitar a privacidade dos colegas" (Monitor).

"As rotinas são importantes, na medida que permitem ao jovem desenvolver competências e asseguram um ambiente estável.

Uma das nossas tarefas é zelar pela saúde dos jovens. Cabe ao Gestor de Caso articular com o centro de saúde ou com os nossos parceiros, o mapa de consultas e terapias dos jovens. Alguns dos educandos contam com apoio pedopsiquiátrico graças a parcerias com a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação do Porto, acompanhados sempre por um cuidador. Sempre que pode vai um técnico acompanhar os jovens às consultas.

Relativamente ao tratamento farmacológico, este fica a cargo dos monitores. Os medicamentos administrados, na sua maioria, são a ritalina e a risperidona" (Psicóloga).

"Qualquer ocorrência relativa à saúde dos jovens é comunicada à família pelo Gestor de Caso e, nos casos em que estes passam períodos de fim de semana e férias, a responsabilidade de administração dos medicamentos é da família. Nesses casos, preparamos um envelope com a medicação e com a indicação da administração correta, confiando que os jovens entreguem a medicação à família" (Monitor).

"Aqui no lar, aprendi a ter regras e não é assim tão mau. Claro que custa pois em casa não tinha tantas regras, mas agora sei que tenho de cumprir tudo direitinho, pois assim não tenho grandes problemas e posso ir para casa" (Xico).

"As regras são duras, não se pode fazer nada. Até parece que estamos presos. É muito diferente viver num lar, não achava que custasse tanto" (Filipe).

"Há regras para tudo. Todos os dias, temos de entregar ao monitor, os telemóveis na hora de dormir. Se me apetecer falar com a minha namorada durante a noite, não posso. Eu não tenho culpa por estar aqui e não em casa, não fiz nada de mal, mas às vezes parece que estou aqui preso ou de castigo. É injusto, não gosto de viver assim, cheio de regras, a pensar na minha vida, nas coisas que não tenho, nas coisas e nas pessoas que queria ter" (Vicente).

"O lar tem um plano muito rico em atividades, celebrando os dias festivos, e a partir daí organizar uma atividade. Além destas atividades, procuramos incentivar para a prática desportiva, particularmente o futsal. A maior parte dos jovens participa pouco nas atividades propostas, à exceção das atividades desportivas.

O último plano geral de atividades foi elaborado pela direção do LIJ e por alguns elementos da Equipa Técnica. Seria importante envolver outros profissionais do LIJ e os jovens" (Psicóloga).

<u>As crianças e jovens do LIJ</u>

"Podemos descrever os jovens, no geral, como educandos sem suporte afetivo, amigáveis, com dificuldades escolares, com consumos de substâncias

ilícitas, um limiar muito baixo de resistência à frustração, estabelecendo relações conflituosas com os colegas de escola e professores, com uma apreciação defeituosa da realidade. A maioria dos educandos tem dificuldades em encontrar as suas referências, dados os conflitos familiares, as ruturas, a ausência do pai ou da mãe e a adaptação a um novo contexto" (Assistente Social).

"Os nossos jovens são muito especiais, são bons rapazes. São alegres e educados, e de forma geral, poderia dizer que são como os outros adolescentes, mas não é bem assim. É necessário conhecer o seu percurso até à entrada no LIJ e compreender o impacte desta medida de proteção em cada jovem. Todos estão no lar contra a sua vontade, sabendo que um dia regressam a casa de forma definitiva. Conhecemos jovens com uma baixa tolerância à frustração, com um autoconceito negativo, mas também com carências afetivas. O desafio de todos os profissionais é trabalhar, em pouco tempo, as condições necessárias para um desenvolvimento harmonioso de cada jovem" (Psicóloga).

"Normalmente, não há conflitos entre os jovens dentro do lar. Agora é mais calmo, nunca se pegam por causa das roupas, ninguém mexe no telemóvel de ninguém, está a ver? É isto que eles são, sossegados, mas quando saem do portão para fora, aí já não conseguimos ter mão.

Por vezes, temos casos de fugas de alguns jovens. No período de fim de semana, alguns jovens apenas regressam à instituição após alguns dias, sem comunicar ao lar e sem autorização. Outros jovens, revoltados por permanecerem no lar durante os períodos de fim de semana e de férias escolares, fogem do lar. Ora em pares, ora individualmente, por vezes, ausentam-se por períodos próximos a uma semana. Chega a um ponto, em que já sabemos quem vai fugir naquele fim de semana" (Monitor).

"Penso sempre em fugir. Não quero viver num lar, eu tenho família, não preciso estar aqui. Fugo porque quero voltar para a minha família. Não quero continuar no lar, só estou à espera de ir a tribunal e vou pedir ao juiz para ir de vez para casa" (Luís).

"A maioria dos jovens são sossegados, mas quando saem do portão para fora, aí já não conseguimos pôr mão. É difícil para alguns jovens viver num lar. Eles já sabem que não pode ser tudo como eles querem, não podem chegar à hora que querem, não podem comer só quando lhes apetece, que há horas para tomar banho, para recolherem aos quartos. Há regras e todos precisamos de regras para viver" (Monitor).

As relações

"O tipo de relação entre os jovens e as famílias, não é, na minha opinião, muito positiva, pois os pais são permissivos e não sabem dizer não. Por exemplo, ao fim de semana estraga o trabalho de uma semana, trazem dinheiro, tabaco. É que durante o fim de semana, cada um faz o que quer em casa, saem de casa para irem ter com os amigos e namoradas e chegam à hora que querem a casa. Não há controlo. Os pais não sabem onde e com quem é que os filhos andam, e muitos não querem saber. Ao fim de semana deixam-nos fazer o que querem e depois nós é que temos de ser os maus da fita e assumir aqui um pouco o papel de pais" (Monitor).

"É certo que, na maioria dos casos, há uma demissão da responsabilidade por parte da família, das suas competências educativas e até mesmo afetivas. Acho que devíamos trabalhar mais com os pais, a fim de que eles se responsabilizem mais pela educação e crescimento dos filhos" (Assistente Social).

"Não me sinto à vontade para conversar com os doutores sobre as minhas coisas. Ninguém tem nada a ver com a minha vida, eu faço o que quero e pronto. Os doutores só querem saber da minha vida. Eu só vou lá baixo quando quero alguma coisa, quando preciso de uma autorização para a escola, ou quando quero pedir um favor" (Artur).

"Quando me chamam para ir ao gabinete é para me dar na cabeça, sempre a falar da escola, como se a escola fosse a única coisa do mundo. Só os meninos bonitos é que são chamados lá baixo, e depois como se portam bem, têm toda a sorte do mundo. Eles [a Equipa Técnica] se querem falar comigo que venham

cá cima, porque eu não preciso de falar com ninguém, já sou grande, posso resolver os meus problemas sozinho. Não preciso de ninguém para dar-me cabo do juízo" (André).

"Os jovens do Grupo A e B estão distribuídos por vários tipos de ensino. No que se refere ao Ensino Regular, cinco jovens encontram-se a frequentar os 6.º e 7.º anos (quatro e um respetivamente); na mesma escola, estão ainda dois educandos a frequentar o 7.º ano do Curso Vocacional.

Relativamente ao Ensino Profissional, um educando frequenta o 9.º ano, no curso de Cozinha, e um jovem o 7.º ano no Curso Multimédia.

Quanto ao Ensino Especial, há um jovem a estudar na Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidades, ou seja, a CERCI, no curso de Serralharia. Temos ainda um jovem na Associação de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPCDM) e um jovem no Centro de Reabilitação. Por fim, um jovem frequenta o PIEF.

A maioria dos jovens do Grupo A e B, tendem a apresentar baixa motivação para as aprendizagens escolares, traduzindo-se em retenções de ano, faltas disciplinares, insucesso escolar e abandono escolar. São jovens com dificuldades de concentração nas aulas e pouco empenhados" (Educador Social).

"O apoio ao estudo é da responsabilidade da Equipa Educativa. Cabe ao monitor acompanhar o educando nas tarefas escolares, como por exemplo, preparar a mochila, estudar para os testes, realizar os trabalhos de casa. O que se verifica é que isso não acontece. Só os jovens mais interessados na escola, é que procuram apoio a disciplinas de línguas ou para trabalhos no computador. De forma geral, são poucos os que dedicavam tempo aos trabalhos de casa e ainda, menos ao estudo organizado. De qualquer modo, a instituição "oferece um maior apoio que, ainda que insuficiente, é sempre superior ao que o jovem tinha até ao momento de entrar no lar, na maior parte dos casos" (Educador Social).

"No apoio ao estudo, temos algumas dificuldades. Para além da falta de vontade para estudar, há outros comportamentos que nos preocupam. Alguns jovens não entregam os avisos para os doutores e, não há o controlo destas

situações. Muitas vezes, não levam o material da aula e por isso levam outra falta, mesmo que na véspera tenha perguntado se tinham tudo na mochila. Levam faltas de material sem necessidade.

Há um número elevado de faltas. Eles [jovens] saem cedo do lar e a maioria das escolas é aqui ao lado, mas mesmo assim, chegam tarde ou faltam às aulas. Às vezes anda lá o doutor atrás deles, a ver se foram ou não às aulas. Se eles fossem crianças pequenas, até os podia levar à escola, como acontece no grupo dos mais pequeninos, mas estes são já uns homens, é uma vergonha levá-los à escola ou andar atrás deles. É muito difícil obrigá-los a ir às aulas contra a vontade. Não param quietos na sala, levantam-se a meio das aulas sem pedir autorização" (Monitor).

"As notas nunca são boas, e isso já não é novidade para os doutores. Estou ainda no primeiro período e tenho sete negativas nos testes. Eu sei que se fosse às aulas e estudasse podia ter menos negativas, mas tenho pouca vontade de estudar. Eu não sou muito de estudar, sou mais para trabalhar" (Artur).

"Não gosto de estudar e só estudo quando tenho testes. Não preciso de estudar muito para tirar positiva, por isso estudo de vez em quando mas eu sei tudo. Além de levar para a cabeça por não estudar, tenho de me portar bem, o que nunca acontece, pois estou sempre a brincar nas aulas. Depois tenho de aturar os professores que dizem «Devias ter um comportamento exemplar», porque como estou no lar, acham que tenho de ser um santo" (Vicente).

"Não me dou com a minha turma, é só criancinhas, mas obrigam-me a ir às aulas. Depois quando chego às aulas, tenho de ouvir bocas dos professores «és mais velho que eles e portas-te pior», e aí perco a cabeça. Perco a cabeça com pouca coisa, há pessoas que me irritam, e falam do que não sabem. Se vivessem num lar como eu, queria vê-las contentes com a vida" (Filipe).

"Quero ir para um curso profissional, mas não me arranjaram ainda. Faço o curso num ano, num ano e pico, e já está a escola feita.

Prefiro um curso porque é mais rápido e posso ir estagiar. Não me importo de levantar muito cedo para ir para o curso, apanhar autocarro. O que quero é

estudar fora daqui, onde ninguém me conhece e tenho mais liberdade" (Filipe).

"A resposta que a escola apresenta é insuficiente. Mais uma vez, estas situações agravam a posição dos educandos do LIJ.

Podemos ainda, somar outras situações que, consideramos, exemplos da estigmatização social perante a institucionalização. Por exemplo, um dia destes, um dos jovens trouxe um recado na caderneta acerca de um conflito em aula. No recado estava identificando o aluno pelo nome e «(LAR)». O jovem não pode ser tratado assim. É o Manuel Santos, não é o Manuel do Lar.

Outro exemplo é os telefonemas dos auxiliares de educação da escola para o LIJ sempre que um aluno se ausenta das aulas. O que à primeira vista poderia ser entendido como um sinal de preocupação da escola por estes jovens, é na verdade, um sinal desta estigmatização, pois os alunos são identificados como "os meninos do lar" e, por outro lado, provavelmente não telefonam para todos os encarregados de educação sempre que um outro aluno falte às aulas. Os educandos percecionam o Ensino Profissional como uma oportunidade de obter, num curto espaço de tempo, uma certificação profissional do seu agrado. Na escolha de um curso profissional, está a possibilidade de mudar de escola, de zona, abrindo aqui uma oportunidade de recomeçar num contexto desconhecido, com outros pares.

Há muito trabalho a fazer com o contexto escolar. A escola acha que eu é que tenho de resolver o problema, esquecendo todo o percurso escolar da criança até à entrada no lar" (Educador Social).

Registo de observações

Fazendo uma visita guiada às instalações do LIJ, é possível observar um edifício com seis sectores, com serviços de apoio, salas, refeitórios e cozinha. Os serviços de apoio contam com dois gabinetes de Psicologia, um de Serviço Social e de Direção, serviços de cozinha e despensa, uma sala de espera. Os refeitórios são identificados com o nome do sector a que se destinam. Estes espaços são amplos e possuem cadeiras e mesas de jantar, frigorífico, zona de banca, máquina de lavar loiça, microondas e lavatório.

A cada sector é atribuído um nome. Tem capacidade para quinze crianças/jovens, acompanhados por dois animadores ao longo do dia (em horários por turnos) e um vigilante durante a noite. Cada sector tem cinco quartos (com três camas, mesa de estudo individual e armário), gabinete do monitor, quarto do vigilante, sala de televisão e convívio, sala trabalho de grupo, lavandaria, WC e duches. Estes espaços são desprovidos de objetos pessoais ou caraterísticos da adolescência como cartazes de ídolos, cd's.

No que se refere ao espaço exterior da instituição, conta com zona verde (jardins, pinhais), um campo de futebol de 11, um campo de voleibol, uma quinta doméstica, e uma zona de separação de lixo. Ainda no espaço envolvente, existem infraestruturas, como o Espaço da Pintura, Apartamento de autonomia 1, Apartamento de Autonomia 2, e serviços de lavandaria.

O Espaço da Pintura é um pequeno espaço com material de expressão plástica que dado, se encontrar em mau estado devido às infiltrações, não é atualmente frequentado pelos educandos.

O Apartamento de Autonomia 1 e 2 são espaços requalificados, assumindo-se como apartamentos de autonomia.

APÊNDICE C – CARATERIZAÇÃO DOS JOVENS

Filipe

O Fiipe tem 16 anos, de andar arrastado, é conhecido por todos os educadores como "um jovem muito difícil". O educando frequenta o 6.º ano. O seu percurso institucional é marcado por fugas revelando vontade de voltar para casa, partilhando "Estou quase a ir para casa", "farto de estar aqui, preso, sem fazer nada". Digo-lhe, algumas vezes, "um dia destes, hás-de contar-me o que fazes quando foges, para onde, um dia destes, quando quiseres conversar comigo", ele sorri e, embora me procure para falar, nunca fala deste assunto.

Tendo em conta as conversas intencionais com este jovem, e as observações, considero o Filipe um menino com carências afetivas, com necessidade de se sentir amado, importante para alguém, frágil, dócil, atento, discreto no contexto institucional, que usa uma máscara de mau. O Filipe gosta de dizer "tenho estilo, não tenho?". A Equipa Educativa descreve-o como um rapaz muito teimoso, que apresenta atitudes de insolência, "não respeita nada nem ninguém". Filipe partilha, "as pessoas até querem ajudar-me, mas não acreditam em nada do que digo", "Já ninguém tem paciência para me aturar".

O percurso escolar é marcado por suspensões, conflitos com os professores e colegas, desmotivação. O jovem partilhou, "não tenho capacidades para estudar", "não estou a fazer nada escola, nem vale a pena pôr lá os pés". Acrescenta que entende que tenha de mudar de comportamento na escola para ter uma vida melhor, mas que é muito difícil, pois entende que ninguém o ajuda. Nas interações com os colegas revela-se conflituoso, e os seus melhores amigos são o Hélder e o Xico, outros dois jovens institucionalizados no mesmo LIJ [participantes também neste Projeto]. Os monitores referem que esta amizade se reflete negativamente no comportamento dos três e, por mais que tentem quebrar este impacte negativo, o Filipe, em particular, procura constantemente os colegas, em particular o Xico, que pertence ao outro sector, pois os jovens são oriundos da mesma localidade, e mantinham relações de amizade anteriores ao acolhimento institucional. Um exemplo desta vontade de estar sempre com o outro jovem foi a construção do Pai Natal, atividade proposta pela Equipa Técnica a cada jovem de cada sector. Na verdade, Filipe não se inscreveu, mas quando partilhei com ele que o Xavier estava inscrito, e que eu estaria com ele e o restante sector um dia inteiro para tratar desta tarefa, pediu-me incessantemente para o deixar ir.

Recordo-me de um momento especial, em que levei o jogo «Jungle Speed», que ele desconhecia. Expliquei as regras a todos e ele cumpriu-as sempre, respeitando, não só as regras, como os colegas. É claro que, à medida que os colegas venciam e iam abandonando o jogo, ele ficava mais «feliz», pois eu ficava sempre em último lugar. No fim da noite, perguntei-lhe se ele queria ficar com o jogo durante aquela semana. Muito tímido disse sim e, segundo o monitor, jogou com os colegas, estimou o jogo e assumiu-se perante o grupo como o responsável.

O Filipe gosta de ler, em especial contos infantis e histórias de vida, sendo frequente a seguir ao jantar, sentar-se no sofá a ler. Os monitores comentam muitas vezes "como é possível ele aqui ser assim, e na escola ser um trinta e um".

Partilha que não gosta muito da sua gestora de caso, pois ela não o deixa regressar a casa e "está sempre a dar-me na cabeça". Quando lhe pedimos para refletir, e recontar a história, desiste, revelando assim dificuldades em acarretar as responsabilidades. Refere ainda, que as regras do LIJ são exigentes, "até parece que estamos presos".

Hélder

O Hélder tem 16 anos, frequenta o 7.º ano. É descrito como amigo do seu amigo, inteligente, simpático, respeitador no LIJ. Contudo, colegas e cuidadores apontam um lado menos positivo que desperta fora dos portões da instituição, sobretudo no contexto escolar, referindo o baixo sentido de responsabilidade com expressão ao nível escolar, a dificuldade em gerir a frustração e as contrariedades, apontando, como exemplos, as constantes fugas escolares, conflitos na escola e fugas do lar.

O Hélder partilha, "se estivesse em casa nem ia à escola", "eu não quero ir para a escola, quero ir para a tropa", acrescentando que não considera importante frequentar a escola. Relativamente aos conflitos na escola, o jovem partilha, "fui enchendo até que um dia passei-me e foi tudo à minha frente".

Outro aspeto interessante é o seu gosto pela leitura, pelas expressões plásticas. O que mais me toca neste menino é o seu olhar triste, perdido, mas com uma vontade de se afirmar, que teima ainda, de seguir escolhas que continuam a trazer sofrimento, privação e solidão ao jovem. Um jovem que nos períodos de fim de semana, regressa a casa, sabendo o LIJ que a maioria

das vezes, não o passa em casa com a mãe, mas em casa da namorada. Que tipo de família recebe o Hélder? Quem é responsável pelo seu trajeto? Como podemos orientar melhor o jovem? Julgo que seria também importante conversar com o jovem acerca das fugas constantes do lar, para compreender melhor o que está por trás destes comportamentos, bem como abordar os seus consumos de tabaco e haxixe e efeitos na saúde.

Tendo em conta a relação estabelecida com o jovem, é de acrescentar que o Hélder era sempre muito participativo e interessado nos diferentes exercícios organizados no âmbito da recolha de informação para esta investigação. Outro aspeto interessante era o seu gosto pela leitura, pelas expressões plásticas.

David

O David gosta de música e de desenhar. Está na instituição há cerca de 8 anos, tendo sido a principal causa de institucionalização a negligência parental. Este jovem apresenta um atraso no desenvolvimento geral e sintomas de ansiedade.

O David mantém contacto com a família, passando os fins de semana e os períodos de férias em casa da mãe. Gosta bastante destes tempos, partilhando que o que gosta mais é de passar as férias na Suíça com a irmã e a sobrinha, país que já visitou cinco vezes.

O jovem gostava de música e de desenhar.

Foi através de um exercício de dinâmica de grupos que conheci melhor o jovem e as suas expetativas, uma vez que a sua timidez tornava difícil uma aproximação. Assim, o jovem partilha como maior sonho ir trabalhar para perto da irmã, contando também sobre as suas viagens.

Quanto à escola, o David considera importante concluir o curso, “sem curso não sou nada”.

Durante este período, verifiquei que o David janta sempre na ponta da mesa, longe dos colegas, que se deita sempre mais cedo, que prefere dormir sozinho. Esta atitude foi motivo de questionamento junto de cuidadores e jovem. Todos referem que ele gosta de estar sozinho, que, em grupo, discute com os colegas e ele próprio prefere estar só. Ainda não tive oportunidade de conversar com o jovem acerca deste tema.

Luís

O Luís, com 16 anos, encontra-se no LIJ desde os 6 anos. Era um jovem muito calmo, reservado, e revelava grande vontade de regressar a casa, fazendo contas ao tempo que falta para completar os 18 anos.

Frequenta um curso de serralharia no Ensino Especial, afirmando, "gosto do meu curso, e quero terminar, mas gostava de ir para casa e lá tirar um curso de servir às mesas".

Revela-se autónomo, sendo capaz de cumprir tarefas, como comprar o passe da viagem, realizar a viagem sozinho. Como atividades preferidas, aponta jogar computador e sair à noite. Partilha, "estou sempre a fumar, acalma-me…".

Quanto à percepção da institucionalização, o Luís refere "aprendi a ter regras e não é assim tão mau".

Diogo

O Diogo tem 17 anos e frequenta o Curso Profissional de Cozinha. É um jovem bem disposto, de sorriso fácil. Gosta muito de conversar, sobretudo sobre temas relacionados com a adolescência e com culinária. É tido pelo grupo como o "fala barato", pois monopoliza as conversas. É participativo, curioso e gosta de estar no LIJ. Sonha ser um chefe famoso e ter um carro.

Regressa a casa dos pais ao fim de semana e nas férias escolares.

Artur

O Artur é o jovem com menos tempo de institucionalização (há cerca de cinco meses), tem 16 anos. É um jovem tímido, envergonhado, prestativo, respeitador, calmo e educado. Era reconhecido pelos monitores como "um bom rapaz, um pouco ingénuo, com um bom coração", e partilham abertamente que gostam muito dele.

O jovem partilha que nunca gostou da escola e que, por isso, não ia às aulas, tendo sido esse o principal motivo para a sua institucionalização. Desde dezembro que o Artur frequenta um curso no Centro de Reabilitação, encontrando-se ainda na fase de avaliação/diagnóstico. Acerca do novo percurso escolar/profissional, o jovem partilha "quero aprender uma profissão".

No período sem aulas, o Artur auxilia em diversas tarefas, tais como jardinagem, cozinha ou compras.

A Psicóloga e a Gestora de Caso chamam a atenção para a dificuldade do jovem em manter relações saudáveis e estáveis, dando, como exemplo, os namoros complicados, dizendo, "é um jovem que se apaixona facilmente, e faz tudo pelas namoradas, e deixa que estas o tratem mal".

O Artur é acompanhado em serviço externo de Psicologia, num hospital. Estas consultas são acompanhadas pela Psicóloga do lar.

Leandro

O Leandro tem 17 anos, adora jogar computador e ouvir música. Frequenta um Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) e é suspenso com frequência, reconhecendo que "faz de tudo para não estar na escola". Descreve-se como nervoso, agitado, "eu sou muito ansioso", e todos no grupo comentam que "nem é bom vê-lo nervoso".

Tive oportunidade de falar com ele sobre uma consulta em que acompanhou a avó. Partilha, "a minha mãe não tomava conta de mim, então a minha avó levou-me para casa dela. Só que ela não podia tomar conta de mim porque é muito doente. Foi aí que ela pediu ajuda e eu vim para aqui".

Não desmentia os consumos de tabaco e haxixe e dizia que se devia a "ajuda-me a ficar calmo". Ao sábado à tarde, visitava a avó e partilha, "gosto muito da minha avó, é como se fosse uma mãe para mim, fez mais que uma mãe". O restante tempo de fim de semana passava-o no LIJ.

Vicente

O Vicente, com 16 anos, encontra-se em acolhimento institucional desde 2004, tendo passado por outro LIJ. Frequenta o 7.º ano e partilha que gostava de tirar o Curso Profissional Auxiliar de Educação.

É um jovem que revela carências afetivas, suponho que, sobretudo, devido à ausência da progenitora, que esteve detida até há dois meses. Assim, o Vicente retomou as visitas, de 15 em 15 dias, a casa da mãe e sente-se satisfeito com esta aproximação. "A minha vida é do lar para escola, da escola para o lar."

É um menino muito alegre, carinhoso, sensível, gosta de ser o centro das atenções. Tem ciúmes da relação entre técnicos e jovens, mantendo uma

relação privilegiada com a Psicóloga. Pede-lhe ajuda nos trabalhos de casa e gosta de passar pelo seu gabinete para a cumprimentar.

Após anos escolares marcados pelo insucesso e desmotivação, o Vicente encontra-se empenhado e com bons resultados escolares. A este propósito, refere, ”você nem imagina como eu era… agora é que me porto bem, tem de ser.”

Manuel

O Manuel é um jovem de 15 anos, muito alegre, divertido, de riso fácil, sempre pronto a pregar uma partida. Entrou no LIJ com 6 anos, mantendo contacto com a família, em especial com um primo que o recebe aos fins de semana e períodos de férias. Revela-se um menino carente e com alguma desresponsabilização face às eventuais consequências dos atos, sendo exemplo disso os conflitos com os professores, os constantes recados na caderneta, contudo partilha “apesar de tudo, aqui vou à escola, embora não goste, sei que tenho de ir”. Quando confrontado com tal, «empurra» a culpa para os outros, não sendo capaz de reconhecer o seu papel nos conflitos.

O Manuel frequenta o 6.º ano, alcançando notas satisfatórias, mostra sempre interesse em realizar os trabalhos de casa e requisita regularmente livros da biblioteca, em especial livros de banda desenhada. É capaz de partilhar a matéria lecionada com gosto, embora, no fim, diga sempre que as aulas eram aborrecidas. Julgo que o pouco contacto com a mãe ou com figuras femininas, está na origem da sua carência afetiva, procurando ir cumprimentar a Psicóloga todos os dias quando regressa da aula, pede-lhe ajuda para os trabalhos de casa, e sempre que precisa de algo, vai ter com ela.

Sentimos que também connosco procura uma relação privilegiada. O Manuel ligou-se facilmente, pedindo, não só a nossa ajuda para algumas tarefas da escola, como para outras pequenas coisas, como coser a sua mochila, ler com ele, mostrar-me fotografias dos colegas da escola, sentar-se ao seu lado nas refeições. O jovem frequenta o 6º ano, alcançando notas satisfatórias; mostra sempre interesse em realizar os trabalhos de casa e requisita regularmente livros da biblioteca, em especial livros de banda desenhada.

Quanto à ocupação de tempos livres, partilha “Nos meus tempos livres gostava muito de passar horas no computador”, e de correr.

André

Institucionalizado aos 12 anos, o André, hoje com 15 anos é um jovem tímido, educado, carinhoso. Adora animais e os seus tempos livres são ocupados a ver filmes e fotos de cães, a jogar no telemóvel.

O percurso escolar do André é marcado pela baixa motivação, duas retenções, estando atualmente a frequentar o 7.º ano do Ensino Vocacional. Quando acompanhado, esforça-se bastante e exemplo disso foi o empenho no estudo para os exames de 6º ano, segundo o Educador Social. Este profissional que o acompanhou, nesse período, partilha que, embora não tenha conseguido a nota necessária para reingressar no Ensino Recorrente; o jovem estava de parabéns pelo seu trabalho. O Educador Social aponta outros exemplos, em que aparece no portão da escola e o vê com os colegas de turma e de LIJ a fumar e no período de aulas. Explica que lhe pede para ir às aulas e ele acata sempre estas e outras indicações dos cuidadores com respeito. Acrescenta ainda que o André é muito influenciável, mas que acredita que um trabalho mais individualizado o ajudaria a superar algumas dificuldades.

Gostaria de sublinhar que é um jovem muito carinhoso, alegre e muito criativo.

João

O João encontra-se institucionalizado há menos de dois anos, por comportamentos desviantes e negligência parental. Até à entrada no LIJ, este jovem, de 16 anos, vivia com a avó, embora legalmente estivesse ao cuidado da mãe. Tem uma irmã, com 2 anos, de quem fala sempre com muito gosto. Os dois irmãos mais velhos são tidos como ídolos, contando sempre histórias do "gangue" a que pertence, das partidas ao fim de semana. O João fala muito pouco acerca da mãe e diz sempre que quer sair do LIJ. É alegre, vaidoso, veste uma capa de invencível, manipulador, forte, mas basta um pouco de atenção por parte de um cuidador para deixar vir ao de cima a sua carência afetiva e a necessidade de carinho e apoio.

O jovem partilhou o seu desejo de, no futuro, constituir uma família "quero ter a minha família, cuidar da minha família".

Frequenta o 6.º ano, com um fraco rendimento escolar, conflitos escolares, com os professores e os colegas, e suspensões. Passava o tempo livre a trocar

mensagens com a namorada e revelava sempre resistência em participar nos exercícios, participando apenas individualmente. Gostava de quebra cabeças e de ler livros juvenis.

Xico

O Xico, com 16 anos, encontra-se em acolhimento institucional desde 2013. Tem dois irmãos mais novos, também institucionalizado no mesmo LIJ, e visita regularmente o pai que, por motivos de ordem socioeconómica, não conseguiu assegurar a reunificação familiar após a saída de casa da esposa. Na dinâmica familiar, as figuras de maior importância para o Xico são o pai e os seus irmãos, sendo o menor uma grande referência para estes últimos.

Os colegas gostam muito dele, pois, segundo eles "é amigo, não se mete com ninguém".

O Xico é um jovem muito calmo, discreto, envergonhado, evita o olhar, fala pouco sobre a sua vida. Frequenta o 7.º ano do Curso Vocacional de Multimédia, revelando bom comportamento na sala de aula e uma relação cordial com os professores. No seu tempo livre gosta de ler, sobretudo histórias juvenis, mas também de filmes e jogos. Verifico que, quando chego à instituição, na maior parte das vezes, o jovem está a ler ou a jogar/ver filmes no telemóvel, pois, como tem acesso à Internet, descarrega os jogos e filmes e, por isso, a seguir ao jantar gosta de ir para o quarto sozinho. Acrescenta que gosta de "Ir para o computador em casa".

Para o futuro, deseja constituir uma família, "imagino-me a ter uma família, mulher, filhos".

O seu sonho é ser mecânico e um "artista de grafitts", revelando talento para as expressões plásticas. Este talento desconhecido pelos cuidadores, como partilham alguns, "não sabia que ele tinha jeito", descobri sem querer, pois um jovem ofereceu-me um desenho que, mais tarde descobri ser do Xico. A partir daí, peço-lhe ajuda para algumas tarefas, como desenhar os títulos dos exercícios, a que o jovem responde sempre positivamente. E, mais que isso, é que ele torna-se também moderador de alguns exercícios, pois vai explicando aos colegas os passos.

A instituição lançou um concurso de construção de Pai Natal. Soube que o jovem não se tinha inscrito e desafiei-o. No início ainda resistiu, pois segundo ele, "o prémio não vai valer nada", mas acabou por ceder à minha insistência e

à do monitor. Este último elogiou a sua habilidade manual, o que, na minha opinião, foi verdadeiro e sentido como tal. Fui logo com ele ao gabinete social e, junto do Educador Social, inscreveu-se. A sua participação levou a que outros três jovens do grupo se tenham inscrito também. Combinei um dia, nas férias da escola, com os jovens para os ajudar e, com a ajuda de uma auxiliar responsável pelos jardins, ajudámos todos os jovens nesta tarefa. O Xico pediu-me ajuda para pesquisar na Internet ideias e partilhou as suas ideias. O Xico, sozinho, tratou de organizar o material, poucas vezes pediu ajuda para a tarefa e foi ajudando os colegas. No concurso participaram sete jovens, sendo que quatro foram deste grupo. O vencedor do concurso foi o Xico.

Ernesto

Institucionalizado, pela primeira vez aos 6 anos de idade, Ernesto tem um longo percurso institucional. Acolhido neste LIJ há cerca de um ano e meio, o jovem mantem contacto com a família, passando os fins de semana e dias festivos em casa da mãe. O Ernesto tem uma irmã, com 2 anos, e dois irmãos, maiores de idade, que vivem com a mãe. A relação com a mãe é tensa e conflituosa, sendo os principais motivos a relação conflituosa despoletada pelo Ernesto com os irmãos, segundo os diferentes membros e o próprio jovem.

Ernesto é descrito pelos colegas como mimado e mentiroso que "só pensa em namorar, e arma-se apanha logo", referindo-se aos conflitos entre o colega e professores e colegas de turma. É também conhecido, pelos restantes participantes, por "não pagar o que deve"; os colegas contam situações em que o jovem pediu dinheiro a colegas do lar e da escola e, depois, não pagava. Acerca desta situação, a Psicóloga que o acompanha tentou compreender estas situações, descobrindo que o dinheiro tem como destino a compra de tabaco.

As fugas deste jovem são conhecidas no grupo, partilhando, "Apetece-me fugir daqui. Dá-me na cabeça, não quero ficar aqui. Só eu sei o que me custa viver num lar, estar longe da minha mãe, da minha casa, mas também não posso ir para casa, pois é sempre confusões com a minha mãe por causa do meu irmão mais pequeno. Dizem que tenho ciúmes dele, mas não tenho, só não gosto muito dele".

Durante este período de investigação, foi possível conversar muitas vezes com este jovem e é notável a carência afetiva, a necessidade de não se sentir

sozinho, de ter toda a atenção só para ele. Tomemos, por exemplo, o concurso de Pai Natal promovido pelo LIJ.

Procurando conhecer melhor a realidade institucional e os seus sujeitos, incentivei os jovens a participarem no referido concurso, combinando com eles um dia para os ajudar a construir o seu Pai Natal com material reciclável. Ernesto que, até à data de inscrição no concurso, não mostrou vontade de participar, decidiu participar no dia da construção, julgo que motivado pelo grupo. Procurei ajudá-lo a decidir que tipo de Pai Natal queria construir, com que materiais, e a resposta do jovem foi sempre "Não sei, diga-me você (...). Não sou capaz, não sei fazer...". Depois de algumas tentativas, consegui ajudar o Ernesto a decidir-se, mas, sempre que outro colega pedia a minha ajuda, ele ficava chateado e já não queria continuar.

Da parte de tarde, uma auxiliar do LIJ, responsável pela jardinagem, ofereceu-se para nos ajudar e pedi-lhe para ajudar o Ernesto a construir um gorro. Quando dei conta, o jovem estava tranquilo a trabalhar com esta cuidadora, sem se exaltar, e concluiu a tarefa a que ele próprio se propôs.

Expetativas futuras dos jovens

A nível profissional, as profissões que gostariam de exercer no futuro eram: mecânico, lutador, educador de infância, cozinheiro.

Relativamente às expetativas dos jovens quanto ao futuro, alguns partilhavam: "Quero estudar à noite e trabalhar de dia", "Quero ir trabalhar", "ir trabalhar para ajudar a minha família e todo o dinheiro que ganhar dou à minha mãe". Um dos jovens, percecionando a importância do trabalho, referia: "Ter uma vida boa: ter trabalho para poder ter o meu próprio dinheiro, ter um computador, uma casa grande com muitos animais".

As expetativas para o futuro do Xico são: "Grafitar paredes no Porto, ser mecânico, ser muito rico, ir à Jamaica, ter uma família feliz e ser muito feliz"

Por sua vez, o Vicente espera no futuro ser pai, visitar Veneza e ser educador de infância. "Ter uma filha, ser educador de infância e ir a Veneza"

O João aponta como principais expetativas constituir família ter uma família, tornar-se num lutador profissional.

O André refere como expetativas: “Fazer qualquer coisa com animais, ter uma vida boa: ter um trabalho para poder ter o meu próprio dinheiro, ter um computador, uma casa grande com muitos animais”.

APÊNDICE D - FOTOGRAFIAS DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA ANÁLISE DA REALIDADE

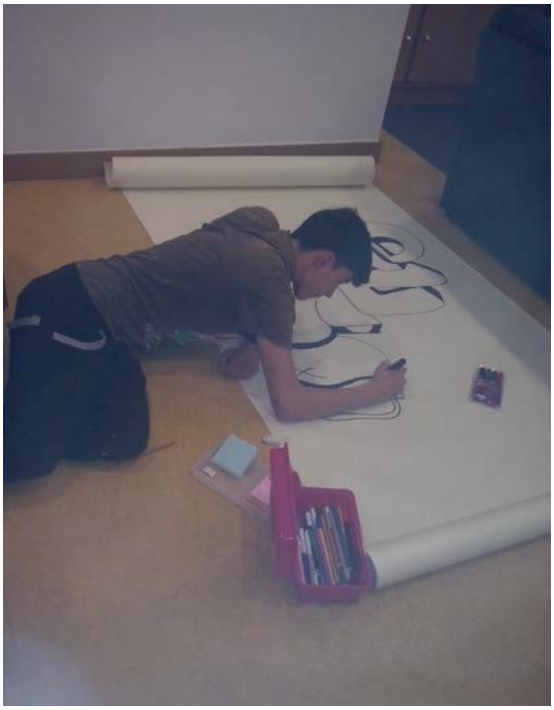


Figura 1 – Construção do Painel para exercício “Eu Sou”

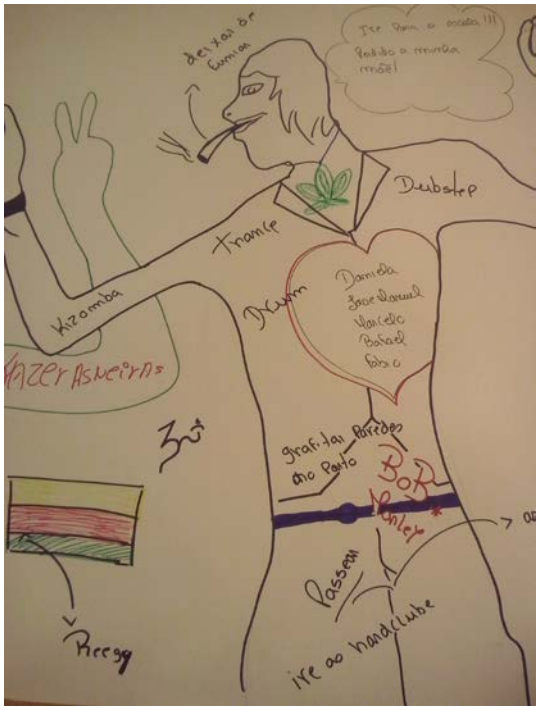


Figura 2 – Realização do exercício “Eu Sou”

Figura 3 – Exercício “Eu Sou

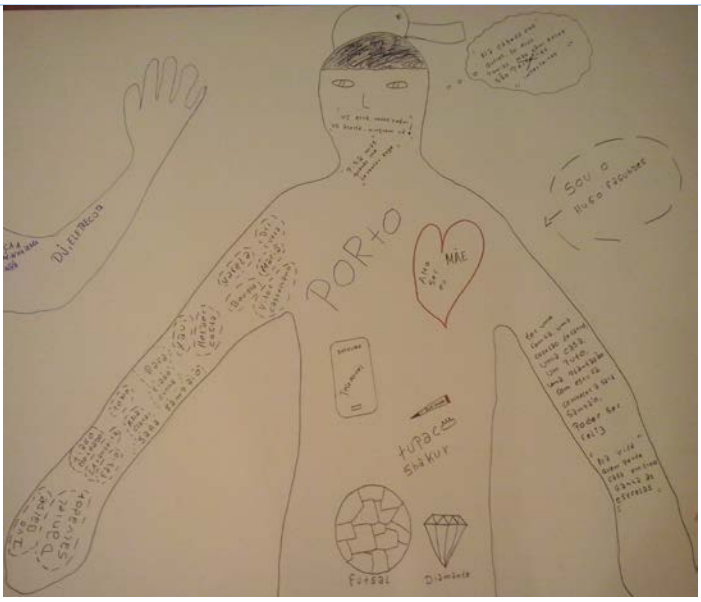


Figura 4 – Realização do exercício

Figura 5 – Reflexão individual

Figura 6 – Construção de Pai Natal

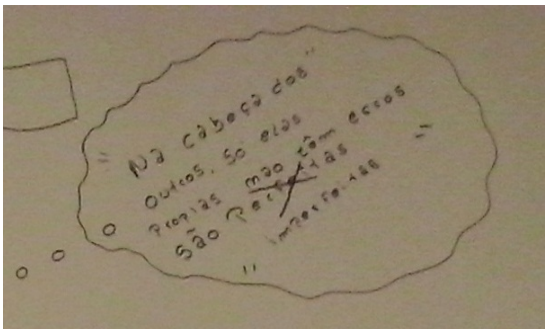


Figura 7 – Identificação de problemas

Figura 8 – Vencedor do Concurso Pai Natal

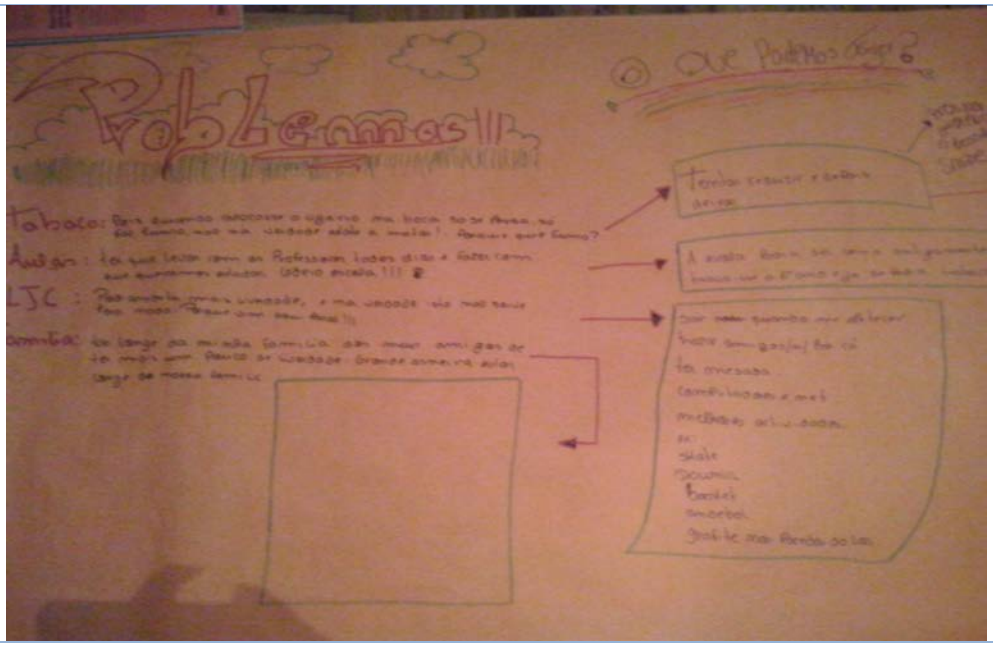


Figura 9 – Identificação dos Problemas

APÊNDICE E – NOTAS DE CAMPO - AVALIAÇÃO DO CONTEXTO PELOS PARTICIPANTES

Avaliação do contexto

Exercício "Pensar para agir"

Realizámos, com cada grupo de jovens, o exercício de dinâmicas de grupo "Pensar para agir", no qual todos os educandos contribuíram com as suas opiniões e desejos.

Num primeiro momento, explicamos aos jovens o objetivo do exercício, convidando o grupo a discutir em grupo as três questões apontadas no papel colorido fixado na parede. As questões eram: Quais os problemas que encontro na minha vida? O que podemos fazer para ultrapassar os problemas? Com quem posso contar para vencer os meus problemas?

Inicialmente, alguns jovens demonstraram dificuldades em compreender o pretendido, tendo sido essencial a colaboração dos dois monitores e do Educador Social, para ultrapassar este constrangimento. Após a discussão em grupo, alguns jovens apontaram as conclusões:

Questão1: Quais os problemas que encontro na minha vida?

-"Tabaco: pois quando se coloca o cigarro na boca, só se pensa «só faz fumo», mas na verdade, está a matar-te. Então porque é que fumo?";

- "Aulas: ter que levar com os professores todos os dias e fazer com que queiramos estudar. Saber que não sei nada na escola, e mesmo assim ter de ir todos os dias. Odeio a escola!!!";

- "LIJ: não ter alguém com quem conversar, para desabafar. Não ter mais liberdade, e na verdade, isto não serve para nada! Então porque vim aqui parar? Ter atividades infantis, não poder usar o computador".

Questão 2: O que podemos fazer para ultrapassar os problemas?

- "Tabaco: tentar reduzir e depois parar. Saber como o tabaco prejudica a nossa saúde";

- "Aulas: tirar o 6º ano. Ir trabalhar ar sem acabar a escola. Devia mudar o meu comportamento, interessar-me mais pelas aulas e respeitar os professores, também devia estudar. Pedir ajuda aos monitores e aos doutores para fazer os trabalhos de casa";

- "LIJ: conversar a sós com a doutora sobre os meus problemas. Sair quando me apetece, trazer amigos ao lar, ter uma mesada. Melhorar as

atividades, escolher atividades como a informática, pintura, atividades desportivas, skate, andebol, pintar os muros do lar".

Questão 3: Com quem posso contar para vencer os meus problemas?
- "Tabaco: com os meus pais, amigos e monitores";
- "Aulas: com os professores, os doutores e os monitores";
- "LIJ: com os monitores, os doutores e os meus colegas".

Registo das conversas intencionais com os jovens

Após o exercício "Pensar para agir", procuramos através de conversas individuais com os jovens, refletir sobre os seus problemas e as suas necessidades. Foram lançadas as seguintes perguntas aos jovens: "Pensa nas diferentes áreas da tua vida… o que queres melhorar? O que poderias fazer? Vai ser difícil?". Seguem-se as principais informações partilhadas pelos educandos nas conversas individuais.

"Estar longe da minha família é o principal problema, porque queria estar com a minha família, com a minha irmã, com os meus cães. Os doutores podiam ajudar a minha mãe a arranjar trabalho, assim, eu já estava em casa, e podia ajudar a minha mãe a ganhar dinheiro para pagar a renda da casa.

O outro problema é o que se passa na escola, pois não gosto das aulas, e ando lá a passear com os meus amigos, a faltar às aulas e a fumar. Quando vou às aulas, tenho sempre problemas com os professores. Olhe, eu respondi mal ao professor e ele pôs-me na rua, mas não é só com um professor, é com vários. Na aula de Português, eu não fiz nada e mandou-me logo para fora da sala, é que nem deixou pedir desculpas.

Os monitores dizem que os meus amigos são más companhias, porque por vezes, envolvem-se nuns assaltos, fumam e bebem. De vez em quando, quando estou mais nervoso, fuma uma «ganza» com os meus amigos, só para me acalmar, e isso ajuda-me a relaxar" (André).

"O problema é estar aqui. Aqui ninguém me entende, se quiser falar com os doutores, tenho de telefonar e perguntar se posso ir lá. Ou seja, se tiver gente

já não posso ir lá, depois eles vão embora cedo, e depois já não tenho com quem conversar. Com os monitores não dá para falar, eles não entendem algumas coisas e também não quero que saibam da minha vida.

No lar não se passa nada, não participo em nada. Nunca há nada para fazer de interessante.

Na escola é melhor nem falar. De vez em quando, sou suspenso porque o professor tem a mania, está sempre a implicar comigo e com os outros nada, e não é só uma vez. Implicam comigo e eu respondo, não me vou calar, não é? Então está a turma toda na galhofa e eu é que sou chamado à atenção? Os professores tratam-me diferente porque sabem que eu vivo no lar, como fazem com os outros que vivem aqui. Isso chateia-me, revolta-me, não gosto que saibam da minha vida. Eles não sabem o que é viver longe da família, deviam era estar calados" (Hélder).

"Gostava de conversar com os doutores, mas sozinho, sem mais ninguém, mas eles nunca têm tempo, e quando vou lá baixo, é para levar nas orelhas por causa dos disparates que faço. É difícil estar longe de casa, e gostava de ter alguém, aqui no lar, para conversar sobre isso.

Um dos motivos para fazer tantas asneiras é não ter nada para fazer, para além da escola, mas como não vou, essa não conta. No meu tempo livre não faço nada. Não há nada para fazer a não ser ver televisão ou jogar no telemóvel. Gostava de ter atividades para fazer, mas atividades para a minha idade, e coisas que goste mesmo.

Quanto à escola, não gosto, não me apetece ir às aulas. Não me importo de ir à escola, mas não vou às aulas. Quando vou às aulas, tenho problemas com os professores e colegas de escola. Às vezes há aquelas chatices, mas é normal, mas às vezes, a coisa aquece. Agora não posso ir para a escola, pois vou ter problemas com um pessoal. Peço dinheiro emprestado para os meus vícios e depois como não tenho para devolver, meto-me em problemas. Quando isso acontece, sinto a vontade de conversar com a doutora, mas tenho vergonha e já sei que ela vai ficar chateada comigo. Gostava de mudar de escola e recomeçar tudo de novo. Acho que se isso acontecesse, eu seria mais responsável, e iria às aulas" (Ernesto).

"O maior problema é não ter nada para fazer. Não se faz nada, não há atividades interessantes, ninguém pergunta o que gostamos de fazer. Alguns gostam de ler, outros de jogar futebol. Eu gostava de jogar futebol ou atletismo. Na verdade, o que eu queria era poder sair da instituição, ir treinar e chegar só a noite, acho que gostava de fazer outras coisas fora do lar, sem ser ir para a escola" (Artur).

"O meu problema é não ser responsável, e por isso ando sempre metido em confusões na escola. Eu sei que tenho de ser mais responsável, por isso estou aqui, mas não é fácil. Não me apetece fazer nada, não quero ir para a escola, não quero estar aqui. Estão sempre a dizer-me que sou um irresponsável, e se calhar têm razão. A verdade é que não faço nada porque não quero, não me apetece.

Às vezes, tenho vontade de fazer coisas, mas estou sempre a ficar suspenso porque armo confusão na sala. Não gosto de estar preso na sala, não tenho vontade de estar lá. Estudar dá muito trabalho. Eu não sirvo para estudar, não sei fazer nada, só enrolar charros. Depois na escola, toda a gente olha para mim de forma diferente, é por eu viver aqui neste barraco [LIJ].

Era fixe ter acesso aos computadores e à Internet, para ajudar na escola. Existe apenas um computador na sala de estudo do sector, e sem acesso à Internet. Se quiser ir à Internet pesquisar ou fazer algum trabalho para a escola, tenho de ir ao gabinete do monitor ou dos doutores, sempre na companhia de um monitor" (Filipe).

"É chato não ter um doutor fixe para conversar, pois quando quero conversar com ele, só sabe dar-me para a cabeça. Os outros problemas são lutar, roubar e fumar. Eu sei que não devia fazer isso, mas não sei controlar-me. Não consigo.

Na escola perco a cabeça com pouca coisa, há pessoas que me irritam, por isso, de vez em quando, lá ando à porrada com alguém. Nunca bati num professor, mas já ameacei. Alguns têm a mania que são os maiores e, eu não me calo. Os professores não são meus amigos e alguns olham-me de lado, e depois eu passo-me. Eu sei que devia controlar-me, mas não consigo. É mais forte que eu. Não sei explicar-lhe. Queria saber controlar-me, não gosto das figuras que faço, mas não sei como.

Queria gostar da escola, mas isso é impossível. Eu não sei nada, não aprendo bem e depois só tiro negativas. Não sei para que serve a escola, não se aprende nada. Eu para trabalhar não preciso de acabar os estudos, tenho colegas que arranjam uns «biscates», uns trocos" (João).

"Só tenho dois problemas: estar longe de casa e ter de ir à escola. Queria estar em casa, assim podia ajudar a minha mãe, os meus irmãos. Tenho saudades de conversar com a minha mãe. No lar posso falar com a doutora, ela é fixe, mas não é a mesma coisa. Já sei que ela vai contar aos outros doutores, e eu não quero que ninguém saiba da minha vida. A minha vida é só minha.

Aqui no lar, tenho de ir às aulas mas não gosto. Não sou esperto e nunca fui bom aluno. Acho que nunca aprendi nada de interessante na escola. Sei fazer contas e ler, mas não preciso de saber mais nada.

Toda a gente quer que eu goste da escola, que vá às aulas e agora até estou num curso, mas não queria nada disto. Queria ter 18 anos, ir para casa e, para trabalhar no campo não preciso de curso de serralheiro" (Luís).

"Antigamente faziam grandes atividades, como corrida de carrinhos de rolamento, torneio de futebol, passeios. O lar tinha também, as sessões de cinema e no fim cada um tinha de escrever um texto sobre o filme e entregar ao Diretor. Deixou-se de fazer isso e era isso que gostávamos mais. Agora temos atividades infantis, nem apetece participar. As atividades, como as músicas do São Martinho e o teatro de Natal, deviam ser para os mais pequeninos e não para todos. Como não gosto disso, não quero participar, prefiro ficar a ler no quarto ou ver televisão. Às vezes, tenho de participar, pois os monitores obrigam-me.

Gostava de mandar na minha vida. Não mando na minha vida, não decido nada na minha vida, é tudo os doutores e o tribunal. Eles é que sabem e mandam. Já que não posso mandar na minha vida, podia, ao menos, decidir algumas coisas aqui no lar, pois já estou aqui há muito tempo. Escolher outras atividades, atividades para a nossa idade. Se fosse eu a decidir era só atividades fixes.

Outro problema é não ter com quem conversar. Os doutores estão lá em baixo, nunca vêm cá cima, e o monitor está sempre ocupado e somos sempre muitos. Gostava que a minha Gestora de Caso viesse cá cima, de vez em

quando, conversar comigo, ajudar-me nos trabalhos. Os doutores nunca jantam connosco, e podiam não podiam? Eu gostava disso, sempre era diferente.

Da escola, eu até gosto, mas tenho alguns problemas com os professores, porque estou sempre na conversa e chego atrasado. Atraso-me porque estou a fumar cá atrás, para ninguém ver. De vez em quando, há uns problemas com os professores, porque porto-me mal nas aulas mas não sou o único. Qualquer coisa que se passa na sala de aula sou logo eu o culpado" (Manuel).

"O maior problema é estar há tantos anos no colégio. Não se faz nada aqui no colégio, nem ao fim de semana. Podíamos fazer alguma coisa, mais para a nossa idade. Acho que até somos capazes de escolher e preparar algumas atividades aqui no lar. Poderíamos decidir algumas atividades para fazer durante o ano, por exemplo, no Dia das Árvores fazer outra coisa que não seja plantar árvores. Ninguém gosta de plantar de árvores. Acho que podíamos ser nós próprios a organizar o tempo de estudo e o tempo livre. Se o lar preparasse um torneio de futebol ou outra atividade, mas uma atividade que gostássemos mesmo, até podíamos ajudar mais.

Outro problema é a escola. Não gosto da escola. As minhas notas não são muito boas. Preciso de estudar mais, só estudo quando tenho testes. Às vezes os monitores dão-me para a cabeça, por isso estudo de vez em quando, mas eu sei tudo. Só não sei para que serve a escola. Todos dizem que quem não estuda não tem futuro, mas isso não é verdade. Há muita gente que estuda e não tem futuro, não tem trabalho. Há gente que não precisou de estudar muito para ser rico e famoso" (Vicente).

"O maior problema é ter perdido a minha mãe, mas não posso fazer nada para a ter de novo.

Não gosto de estar no lar, e isso para mim é um problema. Como tenho aqui os meus irmãos, vou aguentando. Aqui no sector não se faz nada de interessante, é jogar no telemóvel e ver televisão. Gosto de ler e aproveito o tempo para isso. Não fazemos nada e ficamos à espera que o tempo passe.

No lar, não mandamos na nossa vida. Acho que podemos decidir sobre muita coisa, mas precisamos, também, da ajuda dos monitores, só que nem sempre nos ajudam. Se quiser falar com os doutores, tenho de vir cedo para o

lar, senão já não estão cá. Eu não me importo muito, porque não gosto de falar sobre a minha vida, mas às vezes, até queria falar com alguém. Acho que era fixe, o doutor ficar um dia até mais tarde no nosso grupo, e até podíamos jogar um jogo ou ver um filme juntos, como se fazia antigamente.

Se perguntar aos doutores qual é o meu maior problema, vão dizer-lhe que é a escola, e é verdade. Não gosto de ir para a escola, não se aprende nada. Eu até sei algumas coisas, mas ninguém dá valor a isso. Devia ser como antigamente, estudar até ao 6º e ir trabalhar" (Xico).

Registo das conversas intencionais com a Equipa Educativa

"Os jovens não têm como ocupar o tempo livre de forma mais saudável. A maioria dos jovens não participa em atividades exteriores, há um ou outro que joga futsal ou frequenta o ginásio. A maioria dos educandos prefere passar o tempo a ver filmes, a jogar no telemóvel ou a conversar.

Era importante, os rapazes serem mais responsáveis, é que isto às vezes parece um hotel, não fazem nada. Às vezes acho que se deve ao pouco tempo que passam cá no lar, ou à falta de motivação para fazer alguma coisa. Não é só aqui que eles andam desmotivados, mas é difícil motivá-los para alguma coisa e, já nem se fala na escola, aí as coisas são bem piores.

Os miúdos dizem que as atividades não lhes dizem nada e por isso participam muito pouco. Apesar da desmotivação e alguma preguiça dos educandos, acho que se fossemos capazes de os envolver nas atividades previstas para o ano, eles participariam muito mais e com mais agrado" (Monitor).

"Para mim, há dois grandes problemas: a escola e a intervenção dos doutores. Eles [jovens] não têm noção da importância da escola para o futuro.

Quanto à intervenção dos doutores, estamos sempre a ouvir os jovens dizerem «Eu não preciso de ir as psicólogas, eu não estou doente, estou bem». É sempre uma luta para eles irem conversar com os doutores. Nunca querem. Acho que há pequenas coisas que podiam melhorar essa situação, como os doutores estarem mais presentes no sector, e menos nos gabinetes. Raramente visitam o sector ou o refeitório. Acho que era importante, de vez em quando,

chegarem aqui e conversarem com os jovens, como foi o dia deles, até para ver como estão as coisas. Claro que os doutores têm o seu trabalho, que é muito, mas eles sabem lidar melhor do que nós com alguns problemas, como a questão da escola" (Monitor).

"Há dificuldades a lidar com os jovens, tanto da parte dos monitores como dos doutores. Os jovens mais problemáticos, que faltam as aulas, que arranjaram confusões na escola, que andam desmotivados, recusam-se a conversar com os Gestores de Caso. Procuram-me para conversar, mas nem sempre os consigo ajudar. Há assuntos que não sei como lidar com eles e, por isso, era importante falarem com os doutores. Eles lá em baixo, é que têm competências para ajudar os rapazes. Alguns doutores têm dificuldade em criar uma relação próxima com estes jovens mais problemáticos, uma vez que passam pouco ou nenhum tempo com eles.

Eu não tenho muito tempo para ajudar os jovens. Durante o dia, tenho outras tarefas, como cuidar dos espaços exteriores, das compras, de pequenos consertos. Chego ao fim do dia já com pouca paciência e eles já são uns homens, já sabem o que fazer" (Monitor).

"Um dos problemas é o consumo de tabaco e haxixe. É difícil explicar aos jovens os motivos para não fumar, quando, em casa, os próprios pais lhes dão dinheiro e tabaco, quando a grande parte dos jovens fuma e como podemos inverter as coisas? Não sei. Apelamos para a importância da saúde, incentivando à pratica de desporto, mas a pressão do grupo de pares é enorme. Eles sabem que não podem fumar no lar, mas arranjam sempre alguma forma. Entram mais tarde no colégio, porque saem da escola e vão fumar um cigarro. Após o jantar, oferecem-se para despejar o lixo, mas na verdade fazem-no para irem fumar às escondidas. É claro que percebo estes esquemas, já trabalho aqui há muitos anos, mas por mais que tente proibi-los, sei que não é fácil.

Por isso entendo como uma necessidade, os jovens compreenderem o quanto o tabaco prejudica a saúde, praticarem mais desporto e uma vida mais saudável" (Monitor).

Registo das conversas intencionais com a Equipa Técnica

"Um dos problemas é a pouca participação e responsabilidade dos jovens. Os educandos participam muito pouco nas atividades do lar. Fazem a peça de natal com os monitores, vão ao acampamento e pouco mais. Eles não fazem nada, acho que se deve sobretudo por não serem estimulados pelos monitores, nem responsabilizados para tarefas concretas.

Há aqui um trabalho a fazer, com cada jovem, a fim de os envolver nos processos do dia a dia e nas atividades do lar. Por outro lado, era necessário realizar atividades que vão ao encontro das expetativas dos educandos, das suas necessidades e dos seus gostos. Mais do que festejar a Páscoa, o Dia da Árvore, ou outros dias festivos, é importante construir um plano de atividades que satisfaça algumas das expetativas dos jovens. Isso seria o ideal" (Psicóloga).

"Como principal problema aponto a ausência de um técnico em cada sector. Era muito mais fácil se cada sector fosse destinado a um técnico, a um Gestor de Caso.

Desta forma não conseguimos melhorar a relação educativa com os jovens e, por vários motivos. Desde logo, o horário de trabalho, de segunda a sexta feira, entre as 14h e as 19h, ficando um dia por semana até às 21h. A maioria dos jovens regressa ao colégio a partir das 18h30, ou seja, o tempo útil para estar com os meus educandos é muito reduzido. A esta falta de tempo disponível para os meus educandos, acresce o tempo destinado para a realização de tarefas burocráticas, como elaborar pareceres sobre a intervenção com cada um, reunir com a Equipa Técnica, com a Equipa Educativa, com a CPCJ e a EMAT, com a família e com outras instâncias.

Em equipa, temos vindo a refletir sobre o papel do Gestor de Caso e o tipo de relação educativa com os jovens. Consideramos só ser possível melhorar a intervenção através de uma relação mais próxima dos educandos, através de um acompanhamento e apoio psicossocial individualizados. Esperamos, no próximo ano letivo, que cada Gestor de Caso fique responsável pelos jovens de um único sector, ou seja, um profissional por cada 8 jovens, acompanhado por dois monitores distribuídos por turnos" (Assistente Social).

"Na intervenção com os jovens encontramos muitos desafios, o que exige de cada técnico um esforço redobrado para intervir melhor. É importante valorizar as capacidades de cada um, não focar só nos problemas, porque esses já os conhecemos. Podemos discutir na Equipa Técnica os problemas e experiências, é necessário descobrir e refletir sobre a raiz dos problemas, dos comportamentos, mas temos de devolver ao jovem e compromete-lo na mudança. Para isso, precisamos de estar mais próximos dos jovens, passar mais tempo e, tempo de qualidade. Transformar as conversas entre educadores e educandos, em verdadeiras oportunidades de diálogo e escuta, procurando devolver-lhes as suas preocupações, dificuldades, mas acima de tudo, sublinhar que estamos disponíveis, para os acompanhar nos mais diversos momentos. Este é o grande desafio" (Psicóloga).

"Identifico alguns problemas, que na verdade, são os grandes desafios nesta área. Em primeiro lugar a questão da escola, ou seja, a desmotivação para o contexto escolar. Não é uma questão apenas deste Lar de Infância e Juventude, o que sublinha as dificuldades em encontrar estratégias para promover a inclusão escolar dos nossos jovens. São várias as situações de desmotivação, de desvalorização pela escola, que se exprimem em faltas disciplinares, insucesso escolar, conflitos escolares, entre outros. Enquanto profissionais do LIJ, o nosso maior desafio é interpretar estes comportamentos, compreender os seus significados. Mais do que o comportamento, são as razões para tal postura. Por isso, acho que é preciso ir ao fundo da questão e aí encontramos as dificuldades de autorregulação dos jovens, uma vez que não são capazes de exprimir pensamentos e emoções de forma adequada e depois deparamo-nos com situações como faltas disciplinares, conflitos com os professores. Por outro lado, a escola não é valorizada pela família, o que influencia o interesse pelo contexto escolar. Nós, Equipa Técnica, reconhecemos esta dificuldade de sensibilizar as famílias para a importância da escola. Assistimos ao jogo do empurra. A família empurra o problema das dificuldades escolares para o lar, e sublinham que o problema é nosso. Sentimos é que é muito difícil fazer alguma coisa para mudar a posição da família, uma vez que o trabalho entre o LIJ e a família é um ponto a melhorar na intervenção" (Educador Social).

SISTEMATIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DE CONTEXTO

Identificado por	**Problemas**	**Indicadores da Realidade**	**Necessidades**
Jovens, Equipa Educativa e Equipa Técnica	A falta de participação e responsabilidade dos jovens nas dinâmicas institucionais.	"isto às vezes parece um hotel"; "eles não fazem nada".	Envolver as jovens em processos de tomada de decisão, relativamente ao seu quotidiano; Desenvolver atividades que potenciassem a responsabilidade e a participação dos jovens.
Jovens	A falta de atividades lúdicas e culturais.	"não se faz nada"; "gostava de ter material para desenhar, fazer uns grafittis, assim sempre fazia alguma coisa".	Integrar os jovens numa atividade lúdica durante o período de fim de tarde; O LIJ promover atividades que vão ao encontro das necessidades e interesses dos educandos.

Equipa Educativa e Equipa Técnica	A demissão /diminuição da responsabilidade familiar.	"os pais não revelam vontade em colaborar na educação dos seus filhos "; "estes pais não são capazes de dizer não quando é preciso".	O envolvimento das famílias no percurso escolar do jovem e o reforço das competências parentais.
Jovens, Equipa Educativa e Equipa Técnica	As dificuldades na relação educativa entre os educadores e os jovens.	"não sei como trabalhar com este jovem, é difícil"; "não quero a ajuda de ninguém".	Um acompanhamento individualizado ao jovem, respeitando os seus ritmos, capacidades e competências.
Jovens, Equipa Educativa e Equipa Técnica	O consumo de substâncias psicoactivas, como o tabaco, o álcool e o haxixe.	"estou sempre a fumar, acalma-me...".	Os jovens compreenderem os efeitos do consumo de tabaco, de álcool e de haxixe para a saúde e adotarem estilos de vida mais saudáveis.
Jovens, Equipa Técnica e Equipa Educativa	Dificuldades no percurso escolar: o fraco aproveitamento escolar, o absentismo escolar, a desvalorização da escola, a desmotivação escolar, os conflitos em sala de aula e as	"Não gosto de ir para a escola"; "Todos têm imensos problemas na escola, casos de indisciplina escolar"; "a escola não lhes diz nada"; "Eu respondi mal à stora e ela pôs-me na rua"; "então está	Ajustar o comportamento dos jovens às normas da sala de aula, melhorando as suas capacidades para gerir conflitos e a educação para a não violência; Apoio ao estudo e sensibilizar os

	suspensões escolares, a estigmatização social e as baixas expetativas profissionais.	a turma toda na galhofa e eu é que sou chamado à atenção?"; "(LAR)".	jovens para a importância da escola; Valorizar as competências e interesses do jovem para os motivar para o processo de ensino aprendizagem; Os jovens serem capazes de cumprir uma tarefa até ao fim traçando metas. Combaterem a reprodução da estigmatização social.
A Equipa Técnica	As dificuldades de autorregulação dos jovens.	"não são capazes de exprimir pensamentos e emoções de forma adequada e depois deparamo-nos com situações como faltas disciplinares, conflitos com os professores".	Promover a capacidade de regulação de pensamentos, emoções e comportamentos do jovem; Promover as suas capacidades para gerir conflitos e a educação para a não violência.

APÊNDICE F – O DESENHO DO PROJETO "CRESCER COM OS DESAFIOS"

Problema	A falta de participação e responsabilidade dos jovens nas dinâmicas institucionais.			
Necessidades	Envolver os jovens em processos de tomada de decisão relativamente ao seu quotidiano e desenvolver atividades que potenciem a responsabilidade e a participação dos jovens.			
Objetivos Gerais	**Objetivos Específicos**	**Estratégias**	**Ações**	**Atividades**
OG1.Promover a responsabilidade e a participação dos jovens na instituição.	Os jovens devem ser capazes de: OE1.1. Estabelecer pequenas metas, realizando uma tarefa até ao fim.	Conversas intencionais, atividades lúdicas e acompanhamento individualizado.	A1. Um roteiro de competências A2. Conta-nos uma história	Um mapa de ideias O jornal do LIJ Ler+ O jantar do sector Challenger Discutir a violência O meu quotidiano
	OE1.2. Expressar a sua opinião nas atividades a desenvolver.	Conversas intencionais, atividades lúdicas e acompanhamento individualizado.	A1. Um roteiro de competências A2. Conta-nos uma história	Um mapa de ideias O jornal do LIJ Ler+ Challenger Discutir a violência O meu quotidiano

	As equipas educativa e técnica devem ser capazes de: OE1.3.Proporcionar momentos de discussão e partilha de interesses/expetativas dos jovens.	Conversas intencionais, exercícios de dinâmica de grupo, visionamento e discussão em grupo de filmes e de documentários temáticos, teatro imagem, e acompanhamento individualizado.	A1. Um roteiro de competências A2. Conta-nos uma história	Um mapa de ideias O jornal do LIJ O jantar do sector Exposição Ler+ O meu quotidiano Discutir a violência
	OE1.4.Desenvolver atividades que promovam a responsabilidade e participação dos jovens.	Atividades lúdicas e acompanhamento individualizado.	A1. Um Roteiro de Competências A3. Conversas no lar	Um mapa de ideias O jornal do LIJ O jantar do sector Exposição Ler+ Challenger Acompanhar

Problema	As dificuldades na autorregulação dos jovens.			
Necessidades	Promover a capacidade de regulação de pensamentos, emoções e comportamentos e promover as suas capacidades para gerir conflitos e a educação para a não violência.			
Objetivos Gerais	**Objetivos Específicos**	**Estratégias**	**Ações**	**Atividades**
OG2. Desenvolver a autorregulação das emoções nas relações com os outros.	Os jovens devem ser capazes de: OE2.1. Compreender os próprios sentimentos e as suas implicações nas relações com os outros.	Conversas intencionais, exercícios de dinâmica de grupo, teatro jornal e teatro imagem e acompanhamento individualizado.	A2. Conta-nos uma História	Discutir a violência O meu quotidiano
	OE2.2. Conversar e refletir sobre os seus problemas.	Conversas intencionais, visionamento e discussão em grupo de filmes e de documentários temáticos, teatro jornal e teatro imagem e acompanhamento individualizado.	A2. Conta-nos uma História	Discutir a violência O meu quotidiano

	As equipa educativa e técnica devem ser capazes de: OE2.3. Desenvolver a capacidade de escuta ativa, de empatia.	Conversas intencionais, e o acompanhamento individualizado.	A2. Conta-nos uma História A3. Conversas no Lar	Discutir a violência O meu quotidiano Acompanhar

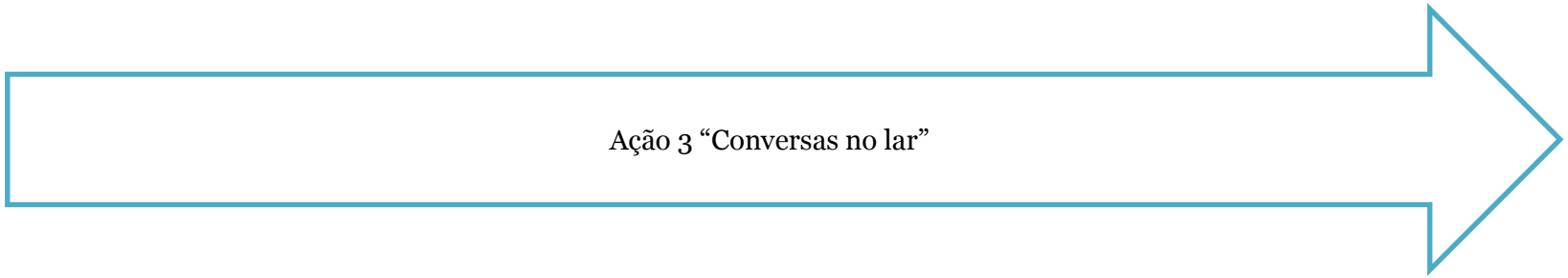
Problema	As dificuldades escolares: A falta de motivação para o processo de ensino-aprendizagem e a desvalorização da escola.			
Necessidades	Promover a capacidade de definir objetivos, de manutenção da motivação para o trabalho dirigido para os objetivos; apoiar o estudo e sensibilizar os jovens para a importância da escola; valorizar as competências e interesses do jovem para os motivar para o processo de ensino aprendizagem e ser capaz de cumprir uma tarefa até ao fim traçando metas.			
Objetivos Gerais	**Objetivos Específicos**	**Estratégias**	**Ações**	**Atividades**
OG3. Promover nos jovens uma maior valorização e integração escolar.	Os jovens devem ser capazes de: OE3.1. Identificar áreas de interesse no contexto escolar.	Conversas intencionais, atividades lúdicas, exercícios de dinâmica de grupo e acompanhamento individualizado.	A1. Um Roteiro de Competências	Um mapa de ideias O jornal do LIJ O jantar do sector Ler+ Challenger
	OE3.2. Mobilizar competências escolares para as dinâmicas institucionais.	Conversas intencionais, atividades lúdicas e acompanhamento individualizado.	A1. Um Roteiro de Competências	O jornal do LIJ O jantar do sector Ler+

	As equipa educativa e técnica devem ser capazes de: OE3.3. Valorizar os conhecimentos que os jovens adquirem na escola;	Conversas intencionais, atividades lúdicas, o visionamento e discussão em grupo de filmes e de documentários temáticos, e o acompanhamento individualizado.	A1. Um Roteiro de Competências A3. Conversas no lar	O jornal do LIJ O jantar do sector Ler+ Challenger Acompanhar
	OE3.4. Realizar ações que visem a interação das dinâmicas institucionais com os conteúdos escolares.	Conversas intencionais, realização de grupos de discussão	A1. Um Roteiro de Competências	O jornal do LIJ Ler+

Problema	As dificuldades na relação educativa entre os educadores e os jovens.			
Necessidades	Um acompanhamento individualizado com o jovem, respeitando os seus ritmos, capacidades e competências.			
Objetivos Gerais	**Objetivos Específicos**	**Estratégias**	**Ações**	**Atividades**
OG4. Potenciar o papel dos profissionais nas suas intervenções com os jovens.	OE4.1.Adequar a sua prática profissional às necessidades e interesses dos jovens.	Conversas intencionais e o acompanhamento individualizado.	A1. Um roteiro de competências A3. Conversas no Lar	Ler+ O jornal do LIJ Acompanhar Comunicar
	OE4.2. Partilhar experiências com a Equipa Educativa e/ou o Gestor de Caso.	Conversas intencionais e realização de grupos de discussão	A3. Conversas no Lar	Comunicar
	OE4.3. Refletir no sentido de encontrar estratégias mais adequadas às necessidades dos jovens.	Conversas intencionais e realização de grupos de discussão	A3. Conversas no Lar	Comunicar

APÊNDICE G – A PLANIFICAÇÃO

	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho
1ª Semana	Ação 1 "Um roteiro de competências"	Ação 1 "Um roteiro de competências"	Ação 1 "Um roteiro de competências"	Ação 2 "Conta-nos uma história"	Ação 2 "Conta-nos uma história"	Ação 2 "Conta-nos uma história"
2ª Semana	Ação 1 "Um roteiro de competências"	Ação 1 "Um roteiro de competências" Ação 2 "Conta-nos uma história"	Ação 1 "Um roteiro de competências" Ação 2 "Conta-nos uma história"	Ação 2 "Conta-nos uma história"	Ação 2 "Conta-nos uma história"	Ação 2 "Conta-nos uma história"
3ª Semana	Ação 1 "Um roteiro de competências"	Ação 1 "Um roteiro de competências" Ação 2 "Conta-nos uma história"	Ação 1 "Um roteiro de competências" Ação 2 "Conta-nos uma história"	Ação 1 "Um roteiro de competências"	Ação 1 "Um roteiro de competências"	Ação 1 "Um roteiro de competências" Ação 2 "Conta-nos uma história"
4ª Semana	Ação 1 "Um roteiro de competências"	Ação 1 "Um roteiro de competências"	Ação 1 "Um roteiro de competências"	Ação 1 "Um roteiro de competências"	Ação 1 "Um roteiro de competências" Ação 2 "Conta-nos uma história"	Ação 1 "Um roteiro de competências" Ação 2 "Conta-nos uma história"



APÊNDICE H – DESCRIÇÃO DA AÇÃO "UM ROTEIRO DE COMPETÊNCIAS"

Na Ação 1, "Um roteiro de competências", foram organizadas as seguintes atividades: Um mapa de ideias, Ler+, o jantar do sector, o jornal do LIJ e o Challenger.

Um mapa de ideias

Particularmente, no uso do Processador de Texto – Microsoft Office Word, pretendia-se alcançar as seguintes competências: digitar texto, corrigir/formatar texto, ordenar texto e inserir objetos e, no uso da Internet, no qual era esperado que cada educando conhecesse conceitos básicos da Internet, navegar de forma segura, pesquisar informação e conhecer e utilizar o correio eletrónico.

Ler +

Os livros escolhidos, numa segunda fase, pelos participantes foram: o "O rapaz do caixote de madeira" (Leyson, Harran & Leyson, 2014), o "Diário de Anne Frank" (Frank, 2015), "O Recruta" (Muchamore, 2004), "Ulisses" (Menéres,2006), e "Uma aventura na pousada misteriosa" (Magalhães & Alçada, 2014).

Seguem-se alguns dos trabalhos realizados nesta atividade.

Trabalho sobre o livro "O Recruta" (Muchamore, 2004)

"Vou falar-vos deste livro. O autor é Robert Muchamore.

Resumo:

O Recruta conta a história de um jovem de 12 anos, o James Choke. Ele Vivia em Londres, e tinha um péssimo ambiente em casa. O rapaz não se metia em confusões, mas estava sempre metido em problemas, por isso diziam que ele era muito rebelde e agressivo.

Chegou a ser expulso da escola porque meteu-se numa briga com uma amiga da turma. Nesse dia, a mãe de James faleceu. A partir daí, as coisas pioraram mais.

O James foi viver para um lar, onde conheceu outros rapazes com histórias ainda mais difíceis que a dele. Foi no lar que conheceu Kyle Blueman. Mais tarde, descobre que este amigo é, na verdade, um agente da "cherub".

Os agentes da “cherub” são rapazes com menos de 17 anos. Andam sempre com calças de ganga e t-shirts e até podem parecer uma criança normal, mas são agentes treinados, que seguem em missões difíceis, como espionagem contra terroristas e traficantes de drogas internacionais.

Um dia, o rapaz acordou no campo da “cherub” e o amigo convidou-o a ser agente da “cherub”. Ele ficou admirado com o convite e decide aceitar.

James tem muitos testes para vencer aqui, treinando fisicamente mas também a mente. O primeiro foi aprender a nadar em duas semanas.

O rapaz passou a recruta e assim foi para a sua primeira missão que era evitar um ataque terrorista, mas para isso teve de se infiltrar num grupo de “hippies”.

Já li outros livros desta colecção, e agora quero ler o Tsunami.”

Filipe e Xico

“Um dia destes a doutora emprestou-me um livro. Esse livro era sobre as diferentes raças de cães de todo o mundo.

Fiquei a conhecer melhor as raças de cães, como, por exemplo Pit Bull, Rottweiler, Buldog, Bull Terrier, Lavrador, Buldog Francês, Dalmata, Americam Pit Bull Terrir, Pincher, Pastor Alemão, Doberman, São Bernado, Galgo, Dog Argentino, Boxer…

Há cães de diferentes tamanhos, cores, pêlo.

Há cães que são usados para lutas, como o Pit Bull e o Bull Terrier. Apesar do dinheiro (há apostas), faz-se mal aos animais. As pessoas usam estes cães para a luta porque eles são fieis ao seus donos e não desistem tão facilmente.

O livro mostra ainda que há ração diferentes tendo em conta as raças dos cães.

Com este livro, aprendi que os cães são todos diferentes, que cada um tem que ter uma forma de aprendizagem diferente. Ou seja, treinar um Pit Bull é diferente que treinar um Pincher.

O cão que eu mais gosto é o Rottweiler e o Pit Bull, porque são cães que nem todas as pessoas gostam deles pela sua postura e isso para mim é um desafio.

Os livros que eu mais gosto de ler são de cães.”

André

“Trabalho sobre o livro “O Rapaz do Caixote de Madeira” (Leyson, Harran & Leyson, 2014)

Resumo:

Leon Leyson, o mais novo de cinco irmãos (quatro rapazes e uma rapariga), tinha apenas 10 anos quando os nazis invadiram a Polónia (1939) e a sua família foi forçada a viver no gueto de Cracóvia.

A família de Leon e os amigos esconderam-se nas traseiras de um apartamento no gueto, mas não durou muito tempo, pois foram capturados pelos nazis e levados para um dos campos de concentração.

Mais tarde, foram obrigados a trabalhar numa fábrica de armas de Oskar Schindler que os incluiu na célebre lista dos trabalhadores da sua fábrica.

Na altura com 13 anos, Leon era pequeno, por isso tinha de subir para cima de um caixote de madeira para chegar aos comandos das máquinas.

Depois de acabar o serviço, os judeus eram mortos, mas Leon Leyson não morreu. Após algum tempo, ele trabalhou muito na fábrica, mas o pesadelo acabou.

No fim da II Guerra Mundial, os judeus voltaram para o gueto, mas aí ficaram a ser criticados por causa de “Schindler” os ter salvado.

Leon e alguns judeus foram para os EUA, e aí Leon encontrou um antigo amigo da fábrica.”

Vicente.

Excertos do livro “O rapaz do caixote de madeira” (Leyson, Harran & Leyson, 2014) escolhidos e discutidos pelos jovens

"Nunca é fácil contar o que vivi, por muitos anos ou muita distância que tenha colocado entre mim e o rapazinho que fui outrora. Cada vez que falo disto, sinto de novo a dor de ver os meus pais sofrerem, o frio e a fome de todas aquelas noites em Plazów, e a perda dos meus dois irmãos" (Leyson, Harran & Leyson, 2014, p. 159).

"Um dia (...) ela pegou num pão de forma inteiro e cortou uma grossa fatia para mim, a título de pagamento. Vi com espanto a liberalidade com que a barrava com manteiga. Nem me passou pela cabeça a possibilidade de comer tão inesperado tesouro sozinho. Em vez disso, levei-o (...) para a minha mãe. (...) Toda a família partilhou aquela rara guloseima.

Foi um bom dia" (Leyson, Harran & Leyson, 2014, p. 163)

"Em termos gerais, cristãos e judeus viviam lado a lado em harmonia em Narewka, embora eu tivesse aprendido desde cedo que estava a forçar a sorte se passeasse pelas ruas com a minha habitual despreocupação durante a Semana Santa, a semana anterior à Páscoa. Essa era a única ocasião em que os nossos vizinhos cristãos nos tratavam de modo diferente, como se nós, judeus, nos tivéssemos transformado de repente em seus inimigos. Mesmo alguns dos meus companheiros de brincadeira se tornavam meus agressores. Atiravam-me pedras e chamavam-me nomes que eram cruéis e dolorosos, nomes como «assassino de Cristo». Aquilo não fazia muito sentido para mim, pois eu sabia que Jesus tinha vivido séculos antes, mas a minha identidade pessoal não tinha grande importância em comparação com a minha identidade como judeu; e para aqueles que davam a impressão de nos odiar, não interessava a época em que um judeu vivia: judeu era judeu, e todos os judeus eram responsáveis pela morte de Jesus. Felizmente, a animosidade durava apenas alguns dias no ano e, em termos gerais, em Narewka, judeus e gentios viviam pacificamente lado a lado. Claro, existiam sempre exceções. A mulher que morava do outro lado da rua atirava pedras aos meus amigos judeus e a mim, só por andarmos no passeio em frente à sua casa. Suponho que ela achava que a simples proximidade de um judeu dava azar. Aprendi a atravessar para o outro lado da rua quando me aproximava da sua casa. Os outros vizinhos eram muito mais simpáticos. A família que morava ao nosso lado convidava-nos todos os anos para vermos a sua árvore de Natal decorada" (Leyson, Harran & Leyson, 2014, pp.23-24).

Diogo e Artur

"Era apenas um rapazito; não tinha ligações; não tinha aptidões. Mas tive a meu favor um fator que superou tudo o resto: Oskar Schindler achava que a minha vida tinha valor. Achava que valia a pena eu ser salvo, mesmo quando o facto de me dar uma oportunidade de viver punha a sua própria vida em perigo" (Leyson, Harran & Leyson, 2014, pp.12-13).

"O meu nome é Leib Lejzon, embora agora seja conhecido como Leon Leyson. Nasci em Narewka, uma aldeia agrícola no nordeste da Polónia, perto de Bialystok, não muito longe da fronteira com a Bielorrússia. … Os meus pais eram pessoas honestas e trabalhadoras, que nunca esperavam algo que não tivessem merecido" (Leyson, Harran & Leyson, 2014, p. 3)

"Trabalho sobre o livro "Noites no sótão" (Gonzalez, 2007)

Resumo:

Dinis é um jovem de 18 anos, inteligente e bonito, de quem é fácil gostar e que, aparentemente, teria tudo para ser feliz. Mas a sua realidade é bem diferente.

Com um pai alcoólico e violento, a sua vida é, por vezes, um verdadeiro inferno e só no sótão de casa, o seu porto seguro, é que ele consegue encontrar alguma paz interior e é capaz de chorar. Desde criança, que Dinis sabe que o seu pai, quando bebia muito, chegava a casa e era muito violento com a família, menos com a filha chamada Filomena. Mas chega um momento em que Dinis não aguenta mais e acaba por sair de casa.

Quando saiu de casa, foi viver para casa de um colega, o Duarte, onde, com a ajuda dos avós maternos e com o trabalho que tinha arranjado, pagava um quarto. Apesar de trabalhar, sempre conciliou os estudos com o trabalho, pois Dinis gostava de entrar na faculdade, continuando a estudar.

Dinis enfrenta o destino, e todas as suas adversidades, com uma força, sem nunca se desligar daqueles que lhe são queridos. O Dinis, quando soube que o pai tinha batido na mãe e no irmão mais novo e que tinham ido ambos parar ao hospital, ficou revoltado com tanta violência. Então, decidiu colocar o pai em tribunal, mas a mãe com medo do marido, negou tudo.

A violência em casa continuou e os avós maternos tentaram ajudar, ao oferecerem uma casa em Alverca para a família de Dinis.

O jovem decidiu que era melhor a mãe os irmãos irem viver para lá sem o pai. Com o dinheiro do trabalho de Dinis e da mãe conseguiram, pagar as despesas e, mais tarde, a mãe divorciou-se.

A Maria, a colega de escola que sempre o apoiou, sempre gostou muito do Dinis só que ele estava mais preocupado com a vida da família do que com os namoros. Mas quando resolveu os problemas em casa, e o Duarte que já lhe

tinha dito, que a Maria gostava muito dele, o Dinis começou a perceber isso e foi falar com ela.

A minha opinião:

Gostei deste livro porque o livro mostra como a vida dá muitas voltas e, no entanto, o Dinis teve de decidir seguir a vida sem o apoio da família.

Acho que este livro é muito interessante porque Dinis teve uma decisão muito difícil, ter de sair de casa e deixar tudo para trás, mas, nunca se esqueceu da família."

Filipe

Excerto para discutir:

"Naquela noite, o Dinis resolveu pôr-se a estudar enquanto o sono não viesse, já que nada mais o faria alhear-se dos problemas que estava a viver. Assim, acabou por se deitar tarde, prometendo a si mesmo não pensar em nada, para conseguir passar uma noite melhor do que as anteriores. No entanto, um pouco antes das cinco da manhã, acordou alvoraçado, a meio de um pesadelo. O pai aparecera-lhe, subitamente, no armazém da editora para a qual o jovem trabalhava, e queria, à viva força, despedi-lo, como se fosse o patrão. No cenário seguinte, o pai voltou a aparecer-lhe, desta feita, no sótão de casa, e o Dinis tinha outra vez dez anos e estava apavorado, tentando esconder-se o melhor que podia debaixo da mesa, para ver se passava despercebido; contudo, uma passada na direcção da velha mesa que o abrigava fê-lo estremecer de susto e … acordou" (Gonzalez, 2007, p.42).

"Quando Dinis viu a Maria aparecer à porta do prédio, com um sorriso luminoso, aconteceu um milagre: esqueceu-se por completo de todas as agruras do dia e … da vida. …

- Vamos sentar-nos ali? – pediu o Dinis, sem largar a mão daquela rapariga que o fazia sentir-se tão bem consigo próprio e com o mundo" (Gonzalez, 2007, p.123).

"- Ora"! O homem não resolveu tratar ma a família, Maria. O pai do Dinis é um alcoólico não assumido, que, portanto, nunca se quis tratar, um homem nessas condições nem sabe o que faz. Eu na estou a desculpá-lo, nem pensar!

Pode até não ter culpa do que faz quando está bêbado, mas tem culpa de nunca ter sequer tentado um tratamento qualquer…" (Gonzalez, 2007, p.98).

"Ao aproximar-se do prédio onde agora vivia, o Dinis sobressaltou-se ao ver o carro do pai estacionado em cima do passeio. Por um segundo, quis recuar. As pernas tremeram-lhe e um arrepio gelado varreu-lhe o corpo dos pés à cabeça. Um pouco depois, respirou fundo e avançou em direcção ao prédio, já que, na realidade, não era ele quem deveria afastar-se.

- Aonde é que pensas que vais? – perguntou o pai, vendo-o dirigir-se para a porta do prédio. – Se estou aqui, é porque tenho algumas coisas para te dizer, ou achas que vim só ver as vistas?!

A cara do pai prometia cena, mas o Dinis achou por bem voltar atrás e enfrentá-lo:

- O que é que foi agora? – perguntou o rapaz, procurando esconder o medo daquele homem gigantesco que parecia crescer à sua frente.

- O que foi, pergunta ele! Pois eu digo-te, garoto: estás proibido de voltar a pôr os pés lá em casa, ouviste bem?! E mais: não quero telefonemas teus para ninguém da minha família, estás a perceber ou és demasiado burro para isso?

O Dinis engoliu em seco. O pai elevara o tom de voz, o que era péssimo sinal. Além do mais, estava branco e as mãos tremiam-lhe de raiva. Era preciso manter a calma e não perder a compostura, desse por onde desse:

- Se era só isso, eu já sabia. Não valeu de nada a viagem.

As palavras de Dinis saíram com uma naturalidade surpreendente. Ernesto Gomes começou a inchar de fúria. No instante seguinte, não media um metro e noventa, mas dois ou três metros, qual boneco insuflável.

- Pensas que és muito esperto, pensas?! – tornou o pai do rapaz, espicaçando-o. – Julgas que já és um homem, fedelho de trampa?! Estás para aí todo rufia, como se o mundo fosse teu, não é?! Tens as costas quentes, sempre apaparicado pelos idiotas dos teus avós, mas isso não te vale de nada, ouviste bem? Na minha casa quem manda sou EU! Eu e mais ninguém, tás a perceber, meu badameco?!

- Estou. Desde os três anos que percebi…

Ernesto Gomes estava à beira de uma explosão.

- Ai tu ainda me respondes, imbecil! – gritou, com gestos ameaçadores.

Neste momento, dada a algazarra, o Duarte veio à janela para ver o que estava a acontecer na rua. Então, aflito, desceu as escadas a voar e foi para junto do amigo" (Gonzalez, 2007, pp.81-82).

Escolhas do Manuel e David

Frases de que mais gostei:

"(…) Mas a mesa lá ficou. Como as lágrimas de Dinis. Como uma boa parte da sua alma e da sua infância (…)" (Gonzalez, 2007, p.32) - Gosto desta parte o rapaz lembra-se do que passou quando era criança.

Filipe

"(…) Só que ao contrário da mãe (que apenas chorava e gemia baixinho), o Dinis, lutando contra o medo, esbracejava, pontapeava, gritava com toda a força e retribuía os insultos do pai, defendendo-se até ao limite das suas capacidades (…)" (Gonzalez, 2007, p.47) - Esta parte fala da garra do Dinis, do que ele foi capaz de fazer para defender a mãe. Eu tenho colegas que passaram por estes problemas.

Ernesto

<u>O Jantar do sector</u>

Nos dias 12,19,26 de fevereiro e 6 e 11 de março, foi atribuída uma tarefa a cada jovem do Grupo B, escolhida pelos próprios, como, por exemplo, escolher a ementa, elaborar a lista de ingredientes, elaborar os convites, cozinhar, ser responsável pelas tarefas de copa e de serviço de mesa. Um dos jovens, responsável pela tarefa de cozinhar, contou com o apoio de uma das suas professoras, para a conceção das receitas, da relação de material e quantidades necessárias, e do monitor, na conceção das receitas e ajuda nas mais variadas tarefas. O jantar realizou-se no dia 12 de março, contando com 22 presenças, entre as quais o Diretor do LIJ, o Diretor Técnico, a Equipa Técnica e a Equipa Educativa. O encontro foi centrado nos dotes culinários do jovem cozinheiro, e do serviço de mesa a cargo dos restantes jovens.

O jornal do LIJ

A primeira parte da oficina de fotografia procurou aprofundar e cruzar os conhecimentos dos jovens sobre esta técnica, (uma vez que dois dos jovens frequentavam o curso vocacional de Multimédia, e um outro o 7.º ano em Multimédia), com a partilha de um fotógrafo profissional, discutindo, particularmente, o funcionamento da máquina fotográfica, o uso de máquinas fotográficas, o auto retrato, a legendagem de fotografias, o enquadramento para fotografar pessoas e a reportagem fotográfica.

Na atividade lúdica, promoveu-se uma oficina de escrita em jornal, organizada por um dos monitores, procurando-se articular com os conteúdos da disciplina de Português, particularmente nos seguintes domínios: o texto narrativo, como a notícia, a reportagem e o texto conversacional, como a entrevista.

Segue um dos trabalhos elaborados na oficina de escrita.

A notícia tem de ser actual. Deve ter caraterísticas interessantes.

O interesse da notícia depende de alguns factores relacionados com a proximidade do conteúdo do momento e assim do impacto que esse mesmo acontecimento pode ter na vida do leitor.

A notícia deve ter:

- Antetítulo (opcional)
- Título (obrigatório): curto e objetivo
- Subtítulo (opcional): tem o objetivo de desenvolver e aprofundar o título de modo a esclarecer melhor o leitor sobre o conteúdo da notícia
- Um parágrafo apenas que se destaca do resto da notícia: O quê? Quem? Quando? Onde?
- Corpo da notícia: consiste no aprofundamento ou desenvolvimento dos tópicos como e porquê.

Vicente e Diogo

Quanto à oficina de informática, o Educador Social organizou uma oficina de apoio à informática, nas quais os educandos tiveram oportunidade de pesquisar temas, trabalhar imagens, pesquisar jornais.

Seguem alguns trabalhos realizados nesta atividade.

Eu sou o Luís, tenho 18 anos e estou a fazer o meu estágio na empresa _____, no ___. Eu estou aprender a fazer autocarros novos.

Todos os dias, apanho o autocarro das 7:00 e entro no trabalho às 8:00, saio às 17:00, menos à sexta-feira, pois saio às 12h30.

A fábrica faz muita coisa de serrilharia, também a parte da metalização, de fibra e de pintura e depois os autocarros estão prontos para vender.

A fábrica tem muitos empregados, e a pessoa com 17:00, menos à sexta-feira, pois saio às 12h30.

A fábrica faz muita coisa de serrilharia, também a parte da metalização, de fibra e de pintura e depois os autocarros estão prontos para vender.

A fábrica tem muitos empregados, e a pessoa com quem eu me dou melhor é o Ferreira. O Engenheiro António e o Marcelo estão lá para quando eu precisar de ajuda.

Vou ficar a trabalhar até ao dia 1 de janeiro.

Luís

O Dia da Mãe

No dia 29 de abril o lar celebrou o Dia da Mãe.

Ao fim da tarde, todos os sectores foram tirar uma foto de grupo com os monitores. O jantar foi no Espaço com todos os sectores, monitores, doutores, funcionários e o Diretor do lar.

Por ser uma data especial, tivemos um convidado especial, o João Soares, que trouxe a mãe e o irmão. O João tem 16 anos e é de Espinho. É conhecido porque participou no programa da RTP1 Got Talent Portugal 2015 com números de magia. Ele estuda magia há 4 anos.

A seguir ao jantar, vimos o vídeo com o número que o João levou ao programa. Ninguém se acreditava! Ele adivinhou tudo o que o júri disse. Depois fez, só para nós, um número de magia com cartas. Ele tinha 4 cartas, 4 Ás. Baralhou tantas vezes que no fim já não eram ases mas eram 4 Reis. Como é que ele fez? Ninguém sabe, mas ele tem talento!

Obrigado João por teres estado no lar.

Diogo

O Corta Mato Regional

O Corta Mato Regional realizou-se no dia 23 de Fevereiro, das 09:10 às 13:00 no Parque da Cidade no Porto. Fui o único a representar a minha turma e fiquei em 3º lugar cá na escola. Nos regionais fiquei no lugar 57, o que é muito bom porque eram 280 pessoas a correr e, também foi muito puxado porque eram duas voltas ao parque e lá é muito grande.

O percurso tinha 4 quilómetros; o piso estava todo ensopado, escorregadio, por causa da chuva; por isso os atletas caíram várias vezes. Havia muitos alunos que caminhavam ou que desistiam.

Também agradeço a quem me apoiou: Drª ____, Drª ____ e a Drª Tânia.

Tenho ainda a dizer que gostei muito da atividade, porque foi um dia de aulas diferente, pois não tive aulas e diverti-me imenso.

Manuel

O jantar do sector

O sector B organizou um jantar especial no _____, para demonstrar algumas das nossas competências; em especial a arte de cozinhar e de servir.

Primeiro organizamos o jantar, discutimos a ementa, e dividimos tarefas por todos. A ementa escolhida foi: Entrada: Broa recheada, Prato principal: Lasanha de carne, Sobremesas: Bolo de bolacha e Mousse de chocolate e Bebida: Limonada.

Depois eu e o monitor ____ falamos com o Drº __ para pedir autorização, e ele disse logo que sim. Combinamos a data e começamos a preparar as coisas.

Com a ajuda da Drª e do monitor fiz a lista dos ingredientes. Procurei no meu caderno de receitas, falei com a minha professora, mas também vi um vídeo de uma receita de lasanha na Internet com eles. Eu, o Hélder e o Luís fizemos os convites.

Depois decidimos que quem ia servir às mesas era o Luís e o Artur, e que o David fazia os arranjos para a mesa e lavava a louça. Todos ajudaram.

Na véspera do jantar fiz as sobremesas.

No dia o monitor __, a monitora _____, o Drº ____, o Drº ____ e a Drª Tânia ajudaram-me.

O jantar foi para os meus colegas, para ____, para o ____ e para os doutores.

Durante o jantar, o _____ quis saber os ingredientes e como tinha preparado cada prato.

No fim do jantar, recebemos um diploma e depois arrumamos tudo.

Gostei muito de cozinhar para o grupo e gostava de fazer isso mais vezes.

Afinal será a minha profissão.

Diogo

Exposição As Minhas Leituras

Eu e o Xico organizamos uma exposição no 23 de abril, porque era o Dia Mundial do Livro e do Direito de Autor. Surgiu a ideia porque eu não tinha nada que fazer... E a Drª Tânia viu que eu gostava de ler e sugeriu que eu fizesse parte do projeto que faz connosco, sobre as nossas coisas, coisas que queremos fazer, e cenas para o futuro.

O primeiro livro que escolhemos foi o "Noites no Sótão", e depois também li o "Recruta". Convidamos o pessoal do meu sector a fazer o mesmo. O Vicente fez o trabalho sobre o livro "O Rapaz do Caixote de Madeira", o André fez sobre um livro de cães que a Drª Susana lhe arranjou.

Fiz também o cartaz e o convite para os sectores, para visitarem a exposição. O meu amigo Xico fez os desenhos. O Manuel ajudou a montar a exposição. Gostei muito de fazer o projeto...

Filipe

No meu tempo livre

Aqui, os rapazes do Sector C são adeptos de bons hábitos, hábitos saudáveis.

Costumamos treinar ao fim da tarde com o monitor __. Primeiro corremos, depois ainda jogamos futebol, até à hora do jantar.

Gostamos mesmo! Quem quiser juntar-se a nós, já sabe, é só aparecer.

Sector C

No meu tempo livre

Eu gosto muito de animais, mas principalmente de cães.

Em casa tenho uma cadela PitBull, com menos de um ano. Chama-se Boneca porque é uma cadela muito gira. A minha cadela gosta de correr, gosta de jogar a bola. Ela é muito traquina, gosta de morder os outros cães e gatos.

André

No meu tempo livre

Fui para o Sporting em 2014, a convite da Drª ____.

Desde o início que gostei, sobretudo quando fizemos jogos com outros clubes. Gostava imenso dos meus colegas e éramos muito unidos. Joguei sobretudo a guarda-redes e avançado.

Nem sempre os treinadores eram justos, mas eu tinha que respeitar as ordens deles.

O jogo que gostei mais foi com o Benfica porque marquei 3 golos.

André

No meu tempo livre

Agora fico cá no lar durante o fim de semana. Pouco se faz: vejo a televisão, vou ao campo de futebol e mais nada.

Gostava de ir ter com os meus amigos, sair do lar com os doutores, andar de bicicleta, ter autorização para sair nem que fosse meia horita. Enfim, ter a minha liberdade, porque estamos sempre cá dentro.

Ao fim de semana gosto de estar com o monitor ____, porque ele é meu amigo, e é divertido.

Manuel

No meu tempo livre

Venho contar-vos como é o meu fim de semana em casa! Eu vou para ___ de autocarro e lá apanho o comboio para _____.

Normalmente vou com um colega aqui do colégio, o Hélder. Levanto-me às horas que quero, como o que quero, e faço o que quero mas isso é em casa, no lar é outra história. A melhor coisa do fim-de-semana é estar com a minha mãe, com a minha irmã e com os meus amigos.

Lá em casa ajudo a minha mãe a cozinhar. Quando posso, com a minha irmã vou brincar!

O melhor é a saída à sexta-feira do lar, e o pior é voltar ao domingo (o lar é fixe, mas estar em casa com a minha família é muito melhor).

Vicente

Wings For Life World Run

A Wings for life world run é uma corrida solidária, que se realiza em vários países, onde 100% do valor da inscrição reverte para a pesquisa da cura das lesões da espinal-medula.

Eu, o Manuel, o Luís e o Santos, saímos do LIJ por volta das 13h, em direção a Espinho. Mal chegamos fomos ajudar a organização na distribuição do lanche.

Recebemos dois kit's. Um era o lanche e o outro kit era um saco com uma t-shirt, toalha, fita crachá, poncho impermeável, buff, pins, abraçadeiras e boné.

Assistimos à corrida, e aplaudimos os participantes.

Quem venceu a corrida foi um atleta que passou por nós e ia com tanta pressa que nem conseguiu agarrar o copo de redbull.

No final da corrida fomos todos lanchar ao café com a Drª ___.

Eu gostei muito desta atividade, pois passamos uma tarde diferente, e ajudamos as pessoas nesta iniciativa.

Manuel

O Craque da Bola é...

Escolhi como o maior craque da bola, o Cristiano Ronaldo dos Santos Aveiro, conhecido por CR7.

Tenho uma camisola dele, e uma bola autografada, que o meu pai me ofereceu.

O CR7 é um futebolista português que joga como extremo-esquerdo, ponta-de-lança e médio-esquerdo no Real Madrid e na Seleção Portuguesa.

O Ronaldo começou a jogar aos oito anos no Clube Futebol Andorinha de Santo António, e mais tarde no Clube Desportivo Nacional. O CR7 entrou para o Sporting Clube de Portugal, para os sub-16.

Aos 15 anos, foi-lhe diagnosticado um problema no coração, que o impedia de jogar futebol, mas foi operado e ficou bem.

Em 2003, Sir Alex Ferguson contratou Cristiano Ronaldo. O Manchester United pagou 15 milhões de euros, e foi aí que a nova estrela do futebol passou a usar a camisola 7.

Em Março de 2007 o Real Madrid pagou 80 milhões de euros por Ronaldo, por um contrato de cinco anos, fazendo dele o jogador mais bem pago na história da equipa.

O CR7 já ganhou 3 Bolas de Ouro!

A vida pessoal deste craque é conhecida por muitos fãs, sendo hoje a figura pública mais seguida no Facebook.

Cristiano Ronaldo é católico, e tem o hábito de, antes de todos os seus jogos, beijar três vez um crucifixo que carrega no peito.

Em 2013, tornou-se embaixador da Save the Children, contra a fome e a pobreza de muitas crianças em todo o mundo.

Há rumores que agora namora com a jornalista da Real Madrid TV, Lucia Villalón.

O Cristiano Ronaldo é também um exemplo para todos os jovens, pois não bebe bebidas alcoólicas, não consome drogas nem tabaco.

É sem dúvida um modelo a seguir, pois tem muita força de vontade para ser o melhor entre os melhores. Para mim é o melhor jogador! É o meu herói!

Leandro

À Conversa com… [o Diretor Técnico do LIJ]

1 - Há quanto tempo trabalha aqui?

Vim Trabalhar para o Lar em Janeiro de 2008, fazendo parte desta casa há 7 anos.

2. Qual a sua função no LIJ?

Atualmente a minha função no LIJ é de Director Técnico, função que assumi em Janeiro de 2014. Uma das minhas principais funções é a de coordenação de equipas (especialmente a equipa Técnica), assumo também a coordenação de alguns casos de jovens acolhidos.

3. Como se sente a trabalhar aqui no LIJ?

É para mim muito gratificante trabalhar no LIJ e continuar a participar na mudança e evolução que o lar tem feito.

Acho que temos uma margem muito grande para inovar enquanto Lar de Infância e Juventude e isso deve ser um incentivo constante para todos que trabalham neste LIJ. Para além de tudo o resto tenho tido a oportunidade de conhecer muitos jovens que me vão marcar para o resto da vida.

4. O que acha do LIJ?

Uma instituição com quase ___ anos já transporta uma história significativa no que diz respeito à intervenção com crianças e jovens em perigo, e apesar de ter algumas mudanças ao longo dos anos, tem continuado a

desenvolver um trabalho, que na minha opinião, com alguma qualidade junto dos jovens que temos acolhidos.

Por isso acho que o LIJ tem um grande potencial para se tornar uma Instituição de referência no Acolhimento Residencial.

5. Se pudesse mudar alguma coisa no LIJ, o que seria?

A mudança faz parte da evolução de qualquer um, e nesse sentido o LIJ tem mudado muito nos últimos anos, sendo que existe sempre alguma coisa a mudar ou modificar. Encontrar um modelo de intervenção que permita a mudança significativa dos comportamentos de alguns dos nossos jovens, é algo que vejo como algo a mudar brevemente.

Ernesto

O Apartamento de Autonomia 1

Fui conhecer o Apartamento de Autonomia 1 porque é uma das casas de autonomia do LIJ. O objetivo da visita era perceber a diferença entre uma casa de autónomos e os sectores.

Neste apartamento moram 4 rapazes: o Manuel, o Eurico, o Paulo e o Daniel, dos 17 e aos 20 anos. O Manuel estuda animação 2/3D, e anda já à procura de cursos na faculdade. O Eurico está a estagiar como técnico auxiliar de saúde no Hospital _____, mas gostava de entrar na faculdade em Desporto. O Paulo está a trabalhar num cabeleireiro e o Daniel a estagiar na cozinha de um restaurante em ____.

Eu, o Diogo, a Tânia e a Drª _____ fomos convidados a jantar lá no dia 25 de maio. Foi um jantar especial porque o Diogo, o Daniel e o Paulo cozinharam. ,

Depois o Manuel e o Eurico mostraram a casa e explicaram como é o dia a dia lá. Conversamos muito e fotografamos as rotinas e tarefas.

Cada rapaz tem tarefas, como cozinhar, despejar o lixo, pôr a roupa a lavar, arrumar a sala, e cada um tem de arrumar o seu quarto e tratar da sua roupa. Quanto a estudar, eles contaram: “nós não temos propriamente um horário para o estudo, tem de ser por nós próprios essa vontade de estudar”.

Quanto à cozinha, recebem os alimentos e depois é que decidem o que cozinhar. Os rapazes dizem: “não sabemos bem as ementas, é mais do tipo vamos fazer qualquer coisa com isto”, e concordam que todos cozinham bem!!!

As tarefas/empenho na casa mudam semanalmente e é o doutor responsável, o Drº ____, que avalia, e é assim que eles vão ganhando pontos para a mesada, que inclui ainda a escola. As tarefas estão afixadas no placard da entrada, e é lá que descontam ou não os pontos. Os rapazes contaram que já conhecem o Drº _____ há muito tempo, que é um técnico amigo, e que gostam dele. Também dizem que ele está sempre presente, quer seja durante a semana ou ao fim de semana e : "o Drº sabe tudo, aparece sempre, quer seja de manhã ou ao fim da tarde", "às vezes diz assim: estão na cama a esta hora? E veja lá que isso é aos sábados! Mas a gente já sabe que ele só faz isso porque preocupasse connosco".

Como aspeto menos positivo, os rapazes dizem "gostávamos de receber os amigos a qualquer hora, sem ter de avisar com antecedência, mas sabemos que também era complicado".

Por fim, todos contam que gostam de viver nesta casa, "é diferente viver aqui e viver nos sectores, aqui temos mais liberdade, mas também temos mais responsabilidades". Contam também, que no dia que saírem do lar estarão preparados para viver sozinhos.

Foi um jantar diferente, correu bem dentro do possível.

Vicente

Oficina de fotografia

Foi no dia 18 de maio, no _____, que o nosso novo amigo Fábio Ferreira, fotógrafo profissional, convidou-nos a participar numa oficina de fotografia.

Ele mostrou mesmo como funcionam as máquinas fotográficas. O Fábio explicou como é que era um sensor, um diafragma, e também explicou como a luz entra nas máquinas fotográficas. Ele também trouxe 3 máquinas fotográficas: uma muito antiga que era dos anos 50, a outra era dos anos 90, e eram as duas de rolo, e a terceira era do ano 2015 da marca Nikon. Esta máquina é uma máquina profissional, de bateria e não de pilhas.

Eu aprendi que as selfies já eram usadas há muito tempo só que eram conhecidas por autoretratos.

No fim tivemos a tirar fotos ao lar, e também aos nossos amigos, ao monitor _____ e à doutora Tânia.

Eu não gostei, eu adorei porque o Fábio soube explicar tudo muito bem.

Artur

O Meu Aniversário

No dia 31 de maio o Ricardo fez 13 anos.

A nossa monitora _____ pediu à monitora _____ para fazer um bolo de aniversário e uma natas. O bolo era de chocolate e pudim.

O Ricardo quis convidar o Eurico porque é nosso amigo.

A seguir ao jantar cantamos os parabéns e comemos o bolo. Estava muito bom!!!

A monitora ofereceu ao Ricardo um pijama e quatro camisolas.

Perguntamos ao Ricardo se ele gostou da festa, e ele disse: “Gostei muito da festa, porque foi a primeira vez que passei os meus anos cá no lar, e correu bem”.

Nós, os meninos do sector D queremos dizer que é importante festejar os anos aqui no lar, pois o lar é a nossa segunda casa.

Sector D

As “Crónicas de Abismo”

Ando a ler o livro “Crónicas do Abismo”, uma colecção de histórias. Este livro é sobre aventura, entusiasmo e de heróis.

O herói da história é o Twig, um rapaz de 12 anos.

Os seus amigos ouviram falar das crónicas de abismo, e vão à procura de saber o que é isso ao certo. Perguntam às pessoas a aldeia, mas ninguém sabe.

Vou na página 27, por isso ainda sei pouco, mas depois conto.

Ricardo

As minhas receitas

Aqui fica uma das receitas que fez sucesso no jantar: Mousse de Chocolate Caseira.

Ingredientes: 7 ovos 1 colher de sopa de manteiga 1 tablete de chocolate e 2 colheres de açúcar cheias

Preparação:

1. Aquece o chocolate com a manteiga em " banho maria".
2. Depois separa as claras das gemas.
3. Bate com a batedeira as gemas com o açúcar.

4. Junta o chocolate às gemas.

5. Bate as claras em castelo com a batedeira e em seguida junta-as às gemas devagar com uma colher.

6. Depois coloca a mousse numa taça e leva ao frigorífico.

Espera algumas horas e serve.

Diogo

As minhas receitas

Lassanha de carne

Ingredientes: 500 g de massa de lasanha, 500 g de carne moída, 3 colheres de manteiga, 3 colheres de farinha de trigo, Sal a gosto, 2 copos de leite, 1 cebola ralada, 3 colheres de óleo, 1 caixa de molho de tomate, 3 dentinhos de alho amassados e 1 pacote de queijo ralado.

Preparação:

1. Cozinhar a massa al dente, após cozido passe um pouco de manteiga para que não cole e guardar.

Molho da carne: Refogar o alho, a cebola, a carne moída, depois acrescentar o molho de tomate, deixe cozinhar e reserva.

Molho Béchamel: Derrete a margarina em água, coloca as 3 colheres de farinha de trigo e mexe. Depois coloca leite aos poucos e continua mexendo.

Montagem: Num tabuleiro coloca no fundo folhas da massa, a carne e o molho Béchamel, e repete duas vezes. Por último polvilhar com queijo de mozarela ralado.

Levar ao forno para gratinar.

Bom apetite!

Diogo

Challenger

Durante este mês, os sectores A e B organizaram a atividade o “Challenger”. Esta é baseada em várias provas nas quais se incluem desportos, como o futebol, o voleibol, os matrecos humanos, a gincana de bicicleta e de obstáculos, os jogos de água, o corta mato e, por último, e não menos importante, o twister.

Reunimos algumas vezes no sector e no campo de futebol, para em conjunto, escolher as provas, fazer a lista de tarefas, a lista de material e

discutir as regras. Depois, cada um ficou responsável por uma tarefa. O Hélder e a Drª _____elaboraram os cartazes, os convites e os cartões dos pontos.

O percurso do corta mato foi escolhido pelo Artur e o Manuel, e a Drª _____ ajudou a marcar os pontos de passagens com fitas de lã. O Ernesto e o Vicente fizeram o mapa. O Xico e o André prepararam a gincana de bicicleta. O Luís ajudou toda a gente. O Leandro, o Diogo, o João, o Manuel e a Drª _____ ficaram responsáveis pelo Twister. Foi preciso pintar a lona, construir o disco. Gostei muito desta parte, pois puxou pela nossa criatividade.

Nós, o Manuel, o João e o Hélder trabalhamos muito durante a manhã, para estar tudo pronto a horas. Era preciso colocar os cartazes dos postos, montar a gincana de bicicleta e de obstáculos, construir o campo dos matrecos humanos, mas o mais difícil foi encher os balões de água. Trabalhamos bem e ainda saímos para ir comprar gomas para os prémios.

A atividade começou a seguir ao almoço. Participaram quatro equipas, cada uma com mais de seis jovens e um adulto (Drº ____, Drº _____, os Monitores _____ e _____). Cada equipa defrontou a sua adversária em todos os jogos.

O primeiro jogo foi o corta mato com a participação de dois membros de cada equipa. O objetivo era fazer um percurso e recolher as seis fitas de acordo com o mapa. Depois, seguiu-se os outros jogos. Por exemplo, na gincana de bicicleta, todos os membros teriam de conseguir o melhor tempo por equipa.

O jogo que deu que falar foi o Twister, pois parecia muito fácil e foi muito mais difícil do que esperávamos, mas todos gostaram muito. No fim, fomos todos para a zona de água, mas acabamos por não fazer os jogos de água, porque já era tarde.

Foi um dia diferente, mas o jantar também, pois os monitores organizaram um pequeno piquenique. O Monitor _____ passou muito tempo a tratar do churrasco, o Monitor ____ tratou das louças e o restante jantar. O Diogo também deu uma ajuda aos monitores. No jantar não faltou nada, estava tudo muito bom, 5 estrelas!!!

O Artur preparou a sobremesa na noite anterior, encheu os frigoríficos de copos pequeninos de gelatina. Os monitores e o Artur estão de parabéns, o jantar foi TOP!

A seguir ao jantar reunimos as quatro equipas e demos os parabéns a todos, mas só uma podia vencer. A equipa que venceu o Challenger foi Os Trafulhas. Todas as equipas receberam prémios: material escolar e gomas, mas quem

ficou em 1º lugar ganhou também um skate, uma mochila, um cantil e muitas bolachas. Este material foi oferecido pela Rute Carvalho e pela Ana Rute, e por isso, no fim da atividade, ligamos a agradecer as prendas.

Seguem algumas fotos deste dia e a opinião de alguns jovens e monitores.

Artur e Leandro

APÊNDICE I – DESCRIÇÃO DA AÇÃO "CONTA-NOS UMA HISTÓRIA"

Discutir a violência

Depois de introduzir o tema com uma "chuva de ideias", em torno da identificação de atos de "bullying", dividiram-se os educandos em três grupos, tendo cada grupo recebido uma das cenas sobre "bullying". Cada grupo dispôs de 15 minutos para analisar o texto e preparar a representação da cena que lhe tinha sido atribuída. No fim das apresentações, passou-se ao debate.

Cenas sobre "bullying" para representar e discutir

Cena 1: Um estudante vai ter com várias pessoas com autoridade na escola e tenta explicar-lhes que um colega seu está a ser vítima de "bullying".

O diretor da escola assume um papel autoritário e tradicionalista, referindo os padrões comportamentais desajustados dos alunos e alunas dos dias de hoje. O diretor de turma não quer assumir responsabilidades. Os outros professores e professoras subestimam o problema, não o reconhecendo como sendo "bullying".

Cena 2: Tenho 13 anos e detesto ir à escola porque ninguém gosta de mim. Há um grupo de miúdos que me está sempre a chamar nomes: dizem que sou feio e gordo e que os meus pais não devem gostar de mim. O meu melhor amigo evita-me e juntou-se a outro grupo. Detesto-o. Sinto-me sozinho e assustado e tenho medo que aquilo que dizem sobre os meus pais seja verdade.

Cena 3: O meu melhor amigo disse-me que alguns colegas o andam a incomodar na escola. Quando me contou isto, fui falar com esses rapazes. Mas, a partir daí, começaram a fazer-me o mesmo. Agora somos ambos vítimas dos insultos e das ameaças deles. Decidimos ficar calados, pois se fizermos alguma coisa, é provável que tudo piore.

Alguns tópicos para o debate:

• O que é que gostaram mais e o que é que gostaram menos? Porquê?

• As cenas são realistas? Em que é que se basearam para as representar?

• Na cena 1, o que é que foi feito para melhorar a situação? O que é que a piorou?

Nas sessões seguintes procurámos recorrer à estratégia do teatro jornal e do teatro imagem para discutir o tema já anteriormente discutido. Os educandos

pesquisaram notícias e imagens de violência envolvendo jovens. O grupo foi dividido em dois subgrupos e cada um recebeu uma imagem sobre a violência entre jovens, desafiando-os a construir uma estátua que mostrasse a perceção de todos os membros do grupo sobre o tema.

No final do exercício, formulámos perguntas, tanto aos "espeactores" como aos atores. Como por exemplo: Achamos que a cena representa uma situação real? Acontece na vida real? Sentimo-nos identificados com algum personagem? Porque achamos que acontecem essas situações? O que podemos fazer para modificá-las? Como viveram a sua personagem? O que sentiram?

Depois de alguma pesquisa pelos educadores, sobre os filmes que abordam o tema da violência em contexto escolar, assistimos no dia 11 de fevereiro ao filme "Páginas de liberdade" (LaGravenese, 2007), e no dia 25 de fevereiro ao filme "A turma" (Bégaudeau, 2008).

O meu quotidiano

Ao longo das sessões nos dias 2 e 9 de abril, recorremos a exercícios de dinâmica de grupo, "Eu e a escola" e "Eu e os outros".

Exercício de dinâmica de grupo "Eu e a escola"

Fomos pedindo aos educandos, ora para escreverem nas cartolinas, ora para partilharem em grupo, dividindo os participantes em três unidades. Seguem-se as respostas apontadas pelos jovens durante o exercício.

1 - "Gostas de estudar na tua escola? Porquê?" - "Da escola gosto, agora a parte de estudar é uma …", "Não, não gosto dos professores e não gosto de estudar, mas gosto de estar com os meus amigos.", "Não, porque a escola não tem condições", "Não, porque na escola há muito barulho e não dá para estar atento".

2 - No momento seguinte dividimos o espaço da sala em dois, e convidamos cada um a colocar-se num dos lados: sim, ou não e justificar a escolha. As perguntas e as respostas foram: "Alguma vez faltaste à escola? Se sim, porquê?" - "Faltei porque gosto de estar com os meus amigos", "Sim, porque não gosto da escola", "sim faltei, porque tinha assuntos pessoais para resolver".

3 - “Já repetiste algum ano? Se sim: - Porque chumbaste?” - “Chumbei e não interessa a ninguém quantos anos é que foram”, “Sim, no 2.º ano, duas vezes no 5.º ano e 2 vezes no 6.ºano”, “já repeti algumas vezes”.

4 - “Gostas dos teus colegas de turma? Porquê?” - “Gosto, tenho lá a minha melhor amiga”, “Sim, eles são os melhores do mundo”, “Gostei muito de partilhar com eles os melhores momentos da minha vida”, “Não, porque são muito infantis”, “são muito chavalos, betinhos”.

5 - “Os teus colegas ajudam-te a resolver as tuas dificuldades?” - “Sim”, “Sim, sempre que preciso estão lá”, “Não, sei lá”.

6 - “Participas nas atividades da escola? Se não, porquê?” - “Sim, depende das atividades”, “Em algumas sim, mas outras não porque tenho vergonha”, “Só participo nas corridas e provas de Educação Física”, “Só nas que gosto, apesar de nunca gostar de nada que se faça lá”.

7 - Em círculo, lançámos outras questões, convidando quem quisesse a participar: “Quando é que costumas estudar? - “Não estudo”, “Sempre que tenho testes dois dias antes começo não muito, mas no anterior sim”. Sentes vontade de estudar ou só estudas quando tens alguma prova para fazer? - “Só quando tenho provas”.

8 - De volta à linha que dividia a sala em dois, lançámos mais questões: “Gostas dos teus professores? Porquê?” - “Depende dos professores, nem sempre são os melhores”, “Amo a minha professora de Francês, Português”, “Não, são todos porcos, uns rotos.” “A maioria não me ajuda em nada”.

9 – “O que é para ti um “bom professor?” - “É um professor que sabe falar connosco e não começa com coisas…é tipo a professora de Francês, essa professora é excelente!”, “Um professor bom é tipo a minha professora de Português, que é amiga, está sempre lá quando precisamos dela, e não ralha muito quando não percebemos a matéria”; “Era tipo uma pessoa calma, alegre, que não se passa logo com os alunos”; “Não há, mas se houvesse, tinha de deixar fazer o que quisesse, sair das aulas, ou seja, deixar-me faltar às aulas e passar de ano”.

10 – “Gostas dos funcionários da tua escola? Porquê?” - “Não, são uma porcaria”, “São todas chatas e sempre a fazer queixinhas”, “Há lá um que tem a mania que é bom, o resto são uns cromos”.

11 – “Já tiveste algum conflito com algum dos teus professores, colegas ou funcionários?” - “Sim, em TIC, porque o prof esticou-se.”, “Sim, foi com um

colega", "Sim, com colegas e professores", "Sim, na minha antiga escola, mandei um professor da escada abaixo. Já fiz muita coisa", "Não, gosto de respeitar toda a gente lá na escola".

12 - De seguida, pediu-se aos grupos para escreverem o que mudariam na escola. As respostas foram: "Mudava tudo", "Abria uma sala de fumadores", "Sim, a maneira como as regras são desenvolvidas, acho que são muito sérias, eu sei que a escola é para estudar não para brincar, mas nós somos adolescentes, queremos às vezes brincadeira, queremos sentir-nos apoiados", "podia ser mais divertida, menos teoria", "era fixe termos outro tipo de aulas".

Após esta sessão, procurou-se, com os monitores, aprofundar algumas destas respostas com os jovens, através de conversas intencionais e acompanhamento individual no sector ou espaços exteriores, ao longo do mês de abril.

Exercício de dinâmica de grupo "Eu e os outros"

"Eu e os outros"

Uma das questões era "Com quem te identificas mais no grupo? Com quem podes contar?", procurando conhecer as redes de apoio do educando. Pelas respostas e conversa à volta do tema, foi possível compreender que os jovens sentiam-se ligados aos profissionais da instituição, apontando, num primeiro momento, alguns monitores, seguidos dos colegas do LIJ e dos amigos de outros contextos escolares.

Pelos discursos recolhidos, havia dois monitores preferidos pela maioria dos jovens, que os considera divertidos, amigos e leais. Durante a conversa com um dos monitores referidos que, reconhecendo a influência que exercia nos jovens, considerava que apenas fazia o seu trabalho, procurando respeitar todos os jovens, mesmo nas situações mais difíceis. Acrescentava que sentia sempre recompensado pelos gestos de carinho dos jovens, mas que "a melhor recompensa é saber que ajudei um pouquinho, que se tornaram grandes homens".

Exercício de dinâmicas de grupo "Se a tua vida fosse uma música, era…"

Nos dias 6, 7, 14 de maio realizou-se o exercício de dinâmicas de grupo "Se a tua vida fosse uma música, era…".

Foi pedido a cada jovem para responder às questões “se a tua vida fosse uma música, seria…”, “qual o teu verso preferido”.

As músicas escolhidas pelos jovens foram “Tu és mais forte” e “Eu estou aqui” do Boss Ac.

Os versos escolhidos foram os seguintes: “Acredita em ti, tu és mais forte”, “Nós damos a volta, damos sempre a volta a tudo”, “lembro-me da força”, “és o que és, não és o que tens”, “não tenho muito mas o pouco que tenho é teu”.

Na sessão seguinte, demos continuidade ao exercício, desafiando cada jovem a construir balões de papel com os lemas e fotografar cada educando.

Por fim, o grupo reuniu na sala de estudo. Cada jovem leu o seu verso e explicou ao grupo o motivo da sua escolha. O monitor convidou os educandos a refletir sobre as partilhas do grupo.

Exercício de dinâmicas de grupo “Um lema, uma vida”

Realizou-se no dia 28 de maio, o exercício de dinâmicas de grupo “Um lema, uma vida”.

Cada jovem foi desafiado a apresentar um lema de vida ao grupo.

As frases propostas pelos participantes foram: “Só se assusta quem se sente terrivelmente assustado”, “Se não podes contra eles, junta-te a eles”, “Ensinar a ser, a crescer, a estar bem consigo próprio e com os outros”, “Aprender com os desafios do dia a dia”, “Na vida, quem perde o telhado, em troca ganha as estrelas”, “Nós damos a volta, damos sempre a volta a tudo”, “Pensar no presente para construir o futuro”, “Só os fortes resistem, só os fracos desistem”, “Faz as tuas escolhas, sê feliz”.

Em grupo, cada jovem apresentou a sua escolha, defendendo-a e tentanto convencer o grupo que a sua frase era “o lema de vida”. Depois de alguma discussão, em que todos tentavam defender a sua escolha, chegou-se a um consenso. O lema escolhido foi a junção dos dois mais votados, ficando assim: “Na vida, quem perde o telhado, em troca ganha as estrelas. Estrelas = amigos, sonhos e esperança. Faz as tuas escolhas, sê feliz”.

Imagem 1 - Desenho escolhido para a t-shirt.

Hino
“Cheguei ao lar
sem saber o que fazer.
Aqui no fundo um homem ia ser.
O meu 1º grupo era mesmo à maneira
O que eles queriam
era só brincadeira.
Na escola eu só queria brincar
E depois no fim do ano
é que fui chumbar.
O meu sonho estava a crescer
Deixei de ser xavalo e
fiz o homem nascer.
Vou me despedir e
beijinhos vou mandar
Obrigada por tudo
nunca vos vou deixar!”

Exercício “Um roteiro fotográfico”

No dia 19 de maio, realizou-se o roteiro fotográfico, no qual participaram os jovens, um monitor e duas Psicólogas.

Foi entregue a cada jovem, o seguinte guião de observação:

Amigo, lanço-te um desafio: retratar a tua vida através de fotografias? Achas-te capaz?

A) Tirar fotografias de

1. Eu sou assim (auto-retrato)
2. O meu local preferido no lar é
3. O meu esconderijo no lar é
4. Os meus melhores amigos são
5. O adulto com que me identifico mais é
6. No futuro, quero ser

B) Apresentar uma galeria das melhores fotografias devidamente legendadas – através de uma apresentação em power point ou filme.

Bom trabalho

Apêndice J – Descrição da ação "Conversas no lar"

Comunicar

Registo das conversas intencionais com os educadores acerca das dificuldades no percurso escolar

"A falta de empenho na escola é um problema antigo, sempre foi assim. Sinto muitas vezes que era preciso fazer mais, mas nem sempre sei o que poderia ser.

Os pais não se interessam se eles vão, ou não, à escola, tanto lhes faz que eles concluam um curso ou não. Como os pais não se querem chatear com o filhos, porque é só de visita, nem lhes chamam à atenção, para não discutirem em casa. A maioria dos pais não revelam vontade em colaborar na educação dos seus filhos, para eles tanto se faz que durante a semana eles vão à escola ou não, porque para os pais esse é um problema da instituição. Trabalhamos a semana toda a insistir para eles [os jovens] irem às aulas, comprometerem-se e envolverem-se na escola e, ao fim de semana, o trabalho é todo estragado" (Monitor).

"Os jovens não gostam da escola, faltam às aulas e metem-se em confusões. Para quem não estava habituado a ir à escola, é difícil, agora aos 14, 16 anos, ser obrigado a regressar às aulas. Faltar às aulas é a forma que alguns jovens encontraram de vincar a sua posição de recusa à escola e até mesmo da sua condição de jovem institucionalizado" (Monitor).

"É importante ter em conta o percurso do jovem até entrar no LIJ. A maioria dos jovens já passaram por tanto e o meu papel não é ser juiz, nem dono da razão. Por outro lado, não podemos justificar todos os actos dos jovens com a sua história de vida. Na relação com eles, é difícil encontrar soluções para os problemas diários, nomeadamente os que ocorrem na escola" (Monitor).

"A maioria dos jovens apresenta dificuldades para assumir responsabilidades, para levar uma tarefa até ao fim, para estabelecer metas pessoais, como estudar para um teste, ou preparar a mochila no dia anterior. Não são capazes de levar o material necessário para as aulas, de preparar o

saco para Educação Física, de comunicar aos monitores as datas dos testes. Era importante trabalhar estas pequenas tarefas, todos os dias, motivando-os para as tarefas dentro do lar e na escola" (Assistente Social).

"Acredito que um trabalho coordenado com os pais, iria contribuir para o sucesso escolar, mostrando ao jovem, que a família está atenta e preocupa-se com ele. O ideal seria envolver a família em todas as decisões da vida dos filhos, mas isso é utópico, não conseguimos trabalhar assim. Acho que há a necessidade de trabalhar com as famílias, uma vez que a maioria dos jovens tem como projeto de vida a reintegração familiar, que implica construir uma relação educativa assertiva com os seus filhos. Se tal não acontecer, teremos jovens sem eira nem beira, à sua sorte e em alguns casos, algumas problemáticas poderão agravar-se, como o consumo de substâncias psicoactivas e a desmotivação escolar" (Psicóloga).

"A maioria dos jovens evidencia um role de comportamentos desadequados em contexto escolar, como o estar distraído e distrair os colegas, ser conversador e não cumprir as regras da aula. Há situações em que estes comportamentos influenciam o decorrer normal da aula a ponto de prejudicarem os colegas, uma vez que os professores não conseguem dar a aula. Estas situações, que se verificam com regularidade, agravam o sucesso escolar dos nossos jovens.

Os nossos educandos são mais facilmente apontados como focos da indisciplina escolar, acentuando comportamentos inadequados como a agressão verbal e física" (Educador Social).

"A escola é um problema, pois muitos dos jovens quando estavam em casa não iam às aulas. Essa mudança, que é obrigatória, custa-lhes muito. Uma escola nova, com novos professores e colegas, onde rapidamente se fica a saber que são jovens que vivem numa instituição, dificulta a integração e sucesso escolar.

A palavra institucionalização tem muito peso e algumas das notícias que vão aparecendo na Comunicação Social, não ajudam a desmistificar esta medida. Quando se fala em lares para crianças e jovens, vem à cabeça imensas coisas, e nem todas positivas, e isto também passa pela cabeça do próprio

jovem. Esclarecer o processo de institucionalização de uma forma clara e transparente, o quê é e como se desenvolve, é importante na fase de acolhimento na instituição. Requer tempo e disponibilidade dos profissionais, é verdade, mas permite esclarecer algumas dúvidas dos jovens e favorece a adaptação ao novo contexto" (Diretor Técnico).

Registo das conversas intencionais com os educadores sobre o acompanhamento individualizado

"É difícil estar a sós com o jovem. É claro que se houver um problema, falamos logo com ele, mas se ele precisar de ajuda, temos de esperar que ele venha ao nosso gabinete e, isso nem sempre acontece.

Há alguns jovens que, ora porque estão no lar há mais tempo ou porque tem uma relação mais próxima, procuram-nos com mais frequência. Outros jovens nunca nos procuram, dificultando a nossa intervenção. Gostaria, é claro, que cada um sentisse que pode contar comigo ou com qualquer outro técnico e, até mesmo com os monitores para o escutar, o ajudar.

Esta é uma das dificuldades que sinto no meu trabalho, como posso apoiar quem não quer ajuda ou não consegue pedir ajuda?!

É claro que poderia fazer mais, trabalhar mais de perto com cada jovem, mas o nosso tempo é pouco, temos outras tarefas e sobra sempre pouco tempo" (Assistente Social).

"Temos de reconhecer que existem dificuldades na relação educativa. Precisamos de passar mais tempo com eles lá em cima. É importante estabelecer uma relação mais próxima e segura com o jovem.

É preciso estar atento ao que cada um sente, agarrar o que o jovem traz, o que quer contar, seja a briga com a namorada, ou um problema da escola. Estes momentos têm conteúdo e facilitam a comunicação entre os cuidadores e o jovem." (Psicóloga).

Registo das conversas intencionais com os educadores sobre as fugas

"O Ernesto foge do lar, muitas vezes. Foge, é verdade, mas é o primeiro ano dele aqui, ainda não criou laços com ninguém, nem com os colegas nem com os cuidadores. Ainda não conseguiu encontrar uma figura de referência dentro do lar. Este jovem precisava de sentir confiança nele próprio, e não se sentir pressionado, sentir que tem o seu tempo para alterar alguns comportamentos" (Psicóloga).

"O Ernesto foge muitas vezes. Quando vai de fim de semana sabemos que dificilmente está ca na segunda feira. Os técnicos não fazem nada quando um jovem foge. A Psicóloga conversa com ele, mas não adianta nada. Mima-o muito, e ele depois faz o que quer. Como não é castigado, repete as vezes que quer. Às vezes parece que goza com a nossa cara. Ligamos para o telemóvel dele, e não atende. Ligamos à mãe e nunca sabe" (Monitor).

"O Ernesto já aprendeu a contornar as regras. Já sabe que quando anda fugido, não pode passar muitos dias, porque o lar tem de comunicar à Polícia, e isso fica registado no processo dele. Às vezes liga à doutora a dizer que vai chegar mais tarde, isto depois de andar fugido dois, três dias.

Quando foge vai para casa da namorada. O pior é que a mãe da namorada sabe que ele está num lar, e nem assim se dá ao trabalho de nos ligar. Que tipo de mãe é esta, a saber que um jovem anda fugido e compactuar?

A mãe dele não tem mão nele. Tenho a certeza que ele nem deve dormir em casa ao fim de semana" (Monitor).

<u>Acompanhar</u>

O educando Hélder escreveu o seguinte:

"O que quero para a minha vida? Quero ir para Marrocos, ter o meu "Kofi shop" e uma quinta com as plantas, ter uma mulher bonita e atraente que me faça feliz. Quero ter saúde e muita "erva" para dar e vender!! By Pac-Man BX".

APÊNDICE L – AVALIAÇÃO DE PRODUTO DO PROJETO "CRESCER COM OS DESAFIOS"

Registo das conversas intencionais com os participantes

Ação 1 "Um roteiro de competências"

Jantar do Sector:

"O jantar correu bem, gostei muito, correu muito bem" (Leandro).

"O jantar do sector foi a atividade que mais gostei, mas deu muito trabalho. As reuniões antes do jantar ajudaram a preparar tudo direitinho" (Artur).

"Com o jantar, toda a gente ficou a saber que sei cozinhar. Claro que tive ajuda, mas fiz muita coisa sozinho. Pedi ajuda à professora para escolher as receitas, e os monitores ajudaram no resto. Esse jantar foi muito divertido. Depois desse jantar, já fiz outras coisas relacionadas com a cozinha, aqui no lar" (Diogo).

"Gostei do jantar do sector. Deu muito trabalho, mas fizemos tudo direitinho. Acho que podemos repetir no futuro, mas a ementa tem de ser francesinha" (Luís).

"Eles estão de parabéns! Têm aqui um bom trabalho. Foi um jantar de alto gabarito, são gestos muito agradáveis e de quem quer vencer" (Diretor Técnico.

"O Diogo precisa de apoio, é disto que ele precisa, que alguém valorize o seu esforço, aquilo que sabe. Ele tem muitas capacidades, mas precisa de acredita mais nele, no seu valor." (Assistente Social).

Ler+:

"Gostei desta atividade, porque gosto de aprender assim, sem ser nas aulas. Gostei muito porque também pude ajudar os colegas que não sabem usar o computador. Gostava que mais pessoas tivessem visto a nossa exposição" (Filipe).

"Acho que a partir de hoje teremos de o empurrar a fazer mais coisas, provando a si mesmo, que é capaz" (Psicóloga).

Jornal:

"Gostei da atividade do jornal, porque tive de me empenhar, de visitar os outros sectores e pedir notícias. Usei o computador e a Internet sem chatices. Aprendi a montar o jornal. Aprendi como se constrói uma notícia. É bom

continuarmos com o jornal. Vai ver que não vamos deixar morrer o jornal" (Vicente).

"Gosto muito desta atividade e como quero ser repórter e, assim, sempre aprendo alguma coisa. O que mais gostei foi de entrevistar o Diretor" (Ernesto).

"O jornal correu muito bem. Houve uma grande adesão dos jovens, e os monitores colaboraram muito. Sem dúvida, é uma atividade a manter ao longo do tempo, pois é uma mais valia para a instituição" (Diretor Técnico).

Challenger:

"Gostei muito. Foi muito divertido. Podemos organizar uma atividade igual mas para os nossos amigos da escola?" (Manuel).

"Trabalhamos muito para esta atividade, foram muitos dias. Correu muito bem e gostei muito desta atividade, trabalhamos muito mas valeu a pena" (Diogo).

"Na atividade do Challenger, o que mais gostei foi do jantar churrasco, nunca fazemos isso, podíamos repetir" (João).

"Esta atividade foi importante porque trabalhamos muito. Foi bom para testar as nossas capacidades" (Leandro).

"Gostei muito deste dia, foi diferente. Gostei muito de jogar voleibol" (Vicente).

"Foi altamente. O jantar foi a melhor parte, mas também gostei da gincana. (Ernesto).

"Correu muito bem. Trabalhamos muito, mas conseguimos. Podíamos organizar outro e convidar alguns colegas" (Artur).

"Gostei muito do jantar e de andar de bicicleta" (David).

"Esta atividade foi muito especial. Uma grande animação, com muitas provas para os nossos jovens. Gostei muito, estava muito bem organizado" (Monitor).

"Gostei da atividade, mas acima de tudo de ver o Artur tão empenhado. Ele não parou de trabalhar, estava muito empenhado nas tarefas que assumiu. É muito gratificante ver isso" (Psicóloga).

"Foi um dia muito especial. Senti que todos estavam entusiasmados com as suas tarefas, com o seu posto e que sentiram-se bem nesse papel" (Assistente Social).

"Um dia muito especial, cheio de entusiasmo e, é isso que todos devem levar hoje, o entusiasmo pela vida, por ser útil para os outros" (Diretor do LIJ).

Ação 2 "Conta-nos uma história"

Discutir a violência

"Acho que correu tudo bem. Gostei de ver os filmes que os monitores trouxeram, porque mostraram outras histórias importantes" (Luís).

"Aprendi que vou ter que esforçar-me e acreditar que vou conseguir, mesmo que seja difícil" (Manuel).

"Ajudou-me a perceber que as coisas não caem do céu. Que todos têm problemas. Vou ter que lutar pelo meu futuro" (Vicente).

"Aqui falamos de outras coisas" (Leandro).

O meu quotidiano

"Falamos muito dos nossos problemas, porque estávamos zangados, o que fazíamos quando estávamos chateados. Ajudou a perceber que tenho de ter mais calma e não descarregar em quem não tem culpa. Todos temos problemas e não posso descarregar em qualquer um" (Hélder).

"Vou ter que portar-me bem e não fazer muitas asneiras. Não é fácil, e não sei se consigo" (Filipe).

"Vê, eles até participam e sabem as coisas, só que temos de estar sempre a insistir, sempre em cima deles. Passou-se um bom bocado, e sempre é um momento para estarem todos juntos e conviver um pouco. Eu gostei muito, porque com estas atividades sempre pensam na vida, mas de outra forma, preocupando-se também com as suas escolhas" (Monitor).

"Foi importante conversar com eles sobre os problemas. O que fizemos é a prova que não é preciso grandes sermões para ensinar. Mesmo com os problemas que às vezes, temos aqui no trabalho, não vamos desistir deles, é difícil, mas o pouco que conseguirmos é já alguma coisa" (Monitor).

"Falamos dos problemas na escola, as discussões. Em vez de recorrermos às reuniões no gabinete, fizemos a mesma coisa, mas através dos jogos, da escolha de músicas, eles acabaram por partilhar coisas pessoais" (Monitor).

"Correu muito bem, acho que foi positivo. Um trabalho cinco estrelas, e este trabalho permitiu avaliarmo-nos, porque tivemos de fazer coisas diferentes,

com pessoas diferentes, pois não a conhecíamos. Acho que correu bem e nós também aprendemos muitas coisas" (Monitor).

"Permitiu falar do que lhes vai na alma é difícil e, desta forma, tentou-se que alguns fossem capazes de dizer, sem medo, o que lhes dói" (Psicóloga).

Ação 3 "Conversas no lar"

- "Fazemos diferente, a seguir ao jantar, conversamos um pouco e isso ajuda-me a acalmar, a pensar no que fiz durante o fim de semana" (Artur).

- "Conversamos mais. Acho que é importante, pois ajuda-me a pensar no que vou ter pela semana e combinamos algumas coisas" (Luís).

- "Foi importante esta atividade. Poder ajudá-los a ultrapassar os seus problemas, dar-lhes apoio emocional e até proporcionar momentos lúdicos, contribui com momentos de felicidade para os jovens, e o que é também importante, afinal já basta todos os dias terem de viver a grande adversidade que é estar institucionalizado, longe da família" (Monitor).

- "Gostei muito de poder acompanhar alguns jovens mais de perto, e a fazer coisas diferentes com eles, como conversar, ver os filmes, enfim, ajudar estes jovens a viver melhor, ser alguém em quem eles podem confiar é gratificante, fico com a sensação de dever cumprido" (Monitor).

- "Tentar acompanhar os jovens, de forma mais individualizada, é algo a dar continuidade. Como vimos, não foi tão fácil conciliar os horários e o trabalho. Temos de pensar nisso seriamente, pois é preciso traçar um caminho mais próximo de cada jovem, no sentido da mudança" (Psicóloga).

- "Acompanhar alguns jovens não é tão fácil quanto parece. Quanto a mudanças, foi possível observar, particularmente em alguns jovens, uma postura mais positiva face à escola que, embora não se tenha concretizado em melhores resultados escolares, manifestou-se numa maior motivação e em perspetivas futuras" (Assistente Social).

<u>Registo da avaliação final do Projeto "Crescer com os Desafios"</u>

Convidamos cada participante a avaliar, de forma geral, o Projeto desenvolvido. Segue o registo das partilhas:

"Gostei muito do nosso Projeto. O que mais gostei foi do jornal porque sou o responsável por ele. No início custou perceber como é que ia funcionar o

jornal, e andei meio distraído. Agora já sei como funciona e tenho de incentivar todos a escreverem a notícia. Já tenho ideias para mudar os temas no jornal, mas já sei que tenho de falar com o resto dos responsáveis. No início não acreditava que o jornal fosse sair em papel. Não sei como conseguiram" (Diogo).

"O que fiz aqui e as nossas conversas ajudaram-me a perceber que tenho de me esforçar. Vou ter que trabalhar muito, estar com mais atenção nas aulas e fazer os tpc" (João).

"O que aprendi neste tempo, foi a fazer amigos. Acho que aprendi muita coisa, a ter mais calma, a trabalhar mais. Senti-me importante quando me pediam para escrever no computador. Vou pensar muitas vezes, no que conversei consigo e com o monitor sobre a escola. Não me vou esquecer" (Hélder).

"Gostei deste ano. Passou rápido, fizemos muita coisa. Gostei muito de conversar com os monitores e com a doutora. Acho que toda a gente andava bem disposta porque sabia que tinha alguém para conversar e que havia sempre coisas novas" (André).

"Gostei de trabalhar no jornal e no jantar. Foram as atividades que gostei mais" (Filipe).

"Tenho de estudar muito para melhorar as notas" (Manuel).

"Tenho de me dedicar mais para conseguir acabar o curso. Agora também tenho mais ideias para fazer coisas diferentes, é que antigamente não fazíamos nada e se tivéssemos que conversar com alguém, tínhamos de ir ao gabinete. Agora sabemos que podemos nós próprios fazer coisas, inventar jogos e contar com a ajuda dos monitores" (Xico).

"Aprendi sobretudo a não desistir, quando é difícil, e a pedir ajuda" (Leandro).

"Este Projeto correu muito bem. Só posso dizer uma coisa, é como aquele ditado: «não dar o peixe, mas ensinar a pescar». Acho que foi isso que fizemos, na maior parte das vezes. Ajudamos os jovens a descobrir como fazer algumas coisas. Isso é muito bom" (Monitor).

"É notável o empenho investido neste Projeto. Foram muitos dias, muitas horas de trabalho, sempre com alegria e motivação. Acho que este Projeto teve um impacte significativo para os jovens e educadores. Não foi fácil falar de

alguns assuntos, como a escola, mas aprendemos a fazê-lo de outra forma, sem se com um interrogatório" (Monitor).

"Este Projeto foi uma das melhores intervenções desenvolvidas no lar. Envolveu toda gente, desde os jovens aos doutores, e isso não se vê sempre. Normalmente os estudantes vêm ver o nosso trabalho e fazer perguntas. Este Projeto não foi igual. Trouxe coisas novas e as pessoas gostaram muito. É um Projeto que devia mudar de nome, pois na verdade lembrava-me sempre que é educar com afetividade. O que eles [jovens] precisam é de ter este tipo de acompanhamento, mais presente, focado nas necessidades de cada um" (Monitor).

"O Projeto correu muito bem. Estão todos de parabéns. Agora é preciso continuar a manter este nível de motivação nos jovens para acreditarem que se conseguem fazer aqui, também conseguem na escola" (Monitor).

"Este Projeto contribuiu de forma muito positiva e dinâmica para os vários processos do dia a dia dos jovens e educadores do LIJ. " (Assistente Social).

"Foi muito enriquecedor, na medida em que permitiu aos educandos e educadores participar de forma mais ativa nas atividades, dando ideias/sugestões para que outras fossem desenvolvidas e refletindo sobre os nossos problemas e necessidades. Envolveu as pessoas e aproximou-as, criando oportunidade de questionarem o seu trabalho" (Psicóloga).

APÊNDICE M – REGISTO DA REUNIÃO DE AVALIAÇÃO DE PRODUTO COM O DIRETOR TÉCNICO

No que diz respeito às mudanças na instituição, o Diretor Técnico partilhou "acho que houve essa mudança. Para nós o trabalho que desenvolveste aqui foi muito participativo, dinâmico e enriquecedor". Acrescentou, "Houve muitas coisas que se fizeram e que nós gostaríamos de fazer, mas que não conseguíamos. A forma como, numa primeira fase, te ligaste aos miúdos, como conseguiste que muitos deles agarrassem determinados desafios, que nós não conseguíamos fazer; e o envolvimento gradual dos monitores são marcas que ficam deste Projeto".

Este profissional realçou ainda "para mim este foi um Projeto de sucesso, já tivemos alguns estágios aqui no lar e alguns não chegaram ao fim, outros com pouco sucesso, e este distinguiu-se pela capacidade de envolver os jovens e adultos na identificação dos problemas da instituição e, ao longo do tempo, nas diversas ações".

Relativamente ao trabalho desenvolvido com os educadores, o Diretor Técnico considerou que a participação destes deveu-se ao envolvimento dos mesmos nas várias fases do Projeto, sentindo-se parte integrante do mesmo e tidos em conta. Considerou ainda que tal foi possível pela postura dos investigadores sociais que, segundo ele, permitiram "todos fossem iguais e trabalhassem no mesmo sentido".

No que concerne à escolha das estratégias, considerou que foram adequadas e revelavam a versatilidade e podiam potencializar a intervenção, uma vez que os monitores tiveram oportunidade de "recorrer a coisas novas, a atividades, outras experiências e aprendizagens". Sublinhou que as ações e atividades do Projeto expressaram-se em estratégias que "iam ao encontro dos interesses deles e de acordo com os princípios do LIJ", fazendo sentido neste contexto de risco.

Relativamente às ações, partilhou "Eu gostei muito do Challenger, mas acho que o jornal, para mim, é a marca que fica, para além de ser uma novidade aqui, o interesse na divulgação do jornal. Se havia alguma resistência quanto ao que seria escrito no jornal, depressa se compreendeu que era sem dúvida uma potencialidade".

Acerca do impacto da atividade "O jornal do LIJ", o diretor entendia como um indicador positivo, o interesse de outras pessoas que trabalhavam na instituição, dando o exemplo de uma conversa com uma secretária do LIJ que partilhou, "Tantas coisas que fizemos no mês de maio, não sabia", referindo,

ainda, “uma coisa que acaba por ser simples, mas que lhes diz algo. O ____ que, quando viu a sua foto na capa, ficou muito feliz e fez questão de pedir um para levar para a escola, para mostrar aos colegas e professores”. Referiu “é interessante receber o feedback dos jovens que querem participar e mostram aos colegas do lar o que fizeram para o jornal”.

Reforçou que no seu entender, alguns objetivos foram alcançados, uma vez que “alguns jovens ficaram mais conscientes das suas competências, do que são capazes de fazer”, “foi curioso ver alguns profissionais mais próximos dos jovens, auxiliando nas mais diversas tarefas”, “Foi muito importante para o Filipe sentir que tem uma coisa dele, causou um bom impacto nele e na relação com os outros”. Acrescentou que os jovens se sentiram valorizados pelo trabalho e que foi possível aos educadores conhecer algumas das competências dos educandos, por este Projeto, o que despertou um orgulho e vaidade, “Eles estavam muito orgulhosos do trabalho”.

Partilhou o impacto do Projeto no percurso de um dos jovens participantes: “Só o facto de ele querer fazer alguma, estar envolvido em, em querer mudar alguma coisa, já não estar virado para outras coisas, já estamos a mudar alguma coisa no comportamento dele, pelo menos naqueles momentos. Já vamos ter um Filipe mais disposto, capaz de trabalhar”. Referiu ainda que foi importante para o jovem reconhecer as suas próprias competências, refletir sobre os seus problemas, contudo acrescentou “não vai mudar já o comportamento na escola, mas é um pequeno passo para a mudança”.

Por fim, entendia que o Projeto “Crescer com os desafios”, permitiu potencializar o papel dos educadores e revelou a importância da Educação Social para o contexto institucional, “foi uma mais valia para nós, pois, apesar de termos um educador social, que acaba por assumir aqui outro papel, não conhecíamos o trabalho que pode surgir nesta área e que pode apontar resultados distintos da Psicologia, mas mais centrados no dia a dia, com um leque de estratégias interessante”.

M

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL, ESPECIALIZAÇÃO EM ACÇÃO PSICOSSOCIAL EM CONTEXTOS DE RISCO

Novembro 2015