

EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA EM INSTITUIÇÕES DE CRIANÇAS E JOVENS: O QUE NOS DIZEM AS NARRATIVAS DOS PROFISSIONAIS

EDUCATION FOR AUTONOMY IN CHILDREN AND YOUTH INSTITUTIONS: WHAT THEY SAY THE PROFESSIONAL'S NARRATIVES

Judite Zamith-Cruz¹

Alice Lopes²

Maria de Lurdes Carvalho³

Resumo: Com o recurso ao *software* MAXQDA12, realizou-se um Estudo de Caso documentado, junto de profissionais sobre a autonomia desejada de jovens, residentes em Lares de Infância e Juventude (LIJ's). Foram efetuadas 14 entrevistas semiestruturadas, abertas-fechadas e uniformizadas, dirigidas a educadores e técnicos, em Braga – Portugal. Comentados os segmentos de texto, as percepções da individualidade a favorecer e ambicionada para os mais jovens residentes de longa duração, conduzem a conclusões em que se apreendem exigências de suporte emocional nas relações prévias, em que seja prioritária a reciprocidade, a confiança e a proximidade. Acresce que as normas de um LIJ implicam a estabilidade de espaços e de tempos comunitários, mas os resultados demonstram que as exigências não mudam, após a saída da instituição.

Palavras-chave: Educação; Autonomia; Residências de Acolhimento, *Software* MAXQDA.

Abstract: With the use of MAXQDA 12 software, a documented case study was carried out with professionals about the desired autonomy of young people living in long-term Foster Care Homes (FCH's). We performed, and commented, 14 semi-structured interviews, open-closed and standardized, to educators and technicians, in Braga - Portugal. The segments of texts - units of meaning – are about perceptions of desired individuality for the youngest residents, and lead to conclusions on emotional support requirements in previous relationships, given priority to reciprocity, trust and closeness. In addition, the rules of a FCH imply the stability of community spaces and times, but the results demonstrate that the requirements do not change after young adults leave the institution.

Keywords: Education; Autonomy; Foster Care; Software MAXQDA.

1 Introdução

O presente artigo foi anteriormente apresentado, ainda que com um menor desenvolvimento, no *5º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa e 1st International Symposium on Qualitative Research*, sendo publicado em Atas do CIAIQ2016 (ZAMITH-CRUZ; LOPES; CARVALHO, 2016).

¹ Doutora em Psicologia pela Universidade do Minho UM, PT. Professora Auxiliar na Universidade do Minho. UM, Braga, Portugal. E-mail: juditezcz@ie.uminho.pt

² Doutoranda do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal. E-mail: lopes.alice@hotmail.com

³ Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Educação pela Universidade do Minho. UM PT. Professora Auxiliar na Universidade do Minho, UM, Braga, Portugal. E-mail: lurdesdc@ie.uminho.pt

As crianças e jovens não “podem” estar nos primeiros anos de vida institucionalizadas⁴. Portugal ainda se encontra no fundo da lista de países europeus em que se adotam crianças: estimaram-se em apenas 4% a percentagem de crianças acolhidas em famílias temporárias, quando Espanha tem 30% em acolhimento familiar, França cerca de 66% e o Reino Unido faz a avaliação de 77%, de acordo com dados apresentados, em 2014, na conferência Os Direitos da Criança - Prioridade para quando? (CORDEIRO, 2014). Encontramo-nos “no topo” dos países da Europa Ocidental, se se considerar a proporção de crianças em residências de acolhimento? Com população estimada em cerca de 10 milhões de habitantes, em 2014 Portugal tinha cerca de 8500 crianças e jovens retiradas às famílias, das quais cerca de 8142 estão institucionalizadas.

O que dizer da criação de comissões, relatórios CASA e medidas entretanto aplicadas? A Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco - CNPCJR foi criada com a finalidade de “planificar a intervenção do Estado e coordenar, acompanhar e avaliar as acções, estatais ou da comunidade” (Artº 1º DL nº. 98/1998) e, em seguida, foi criada uma lei fundamental para a defesa dos direitos dos mais jovens (Lei nº 147/1999).

Em 2000, foram publicados os resultados de um primeiro inquérito dirigido a crianças a viver em “lares/abrigos” (CNPCJR/IDS/IGNTS, 1998/99 apud CARNEIRO, 2005) que em sintonia com outros estudos mais recentes, nacionais (CARVALHO, 2013) e regionais (CARNEIRO, 2005 cita ALBERTO, 1999; CÓIAS, 1995; FORMOSINHO et al., 2002; STRECHT, 2000; VILAVERDE, 2000), apontam “problemas” em crianças e jovens, tais como: tendências ansiosas e depressivas; limitações de relação e de baixa tolerância à frustração; autoconceito físico “negativo” e autoestima “negativa”; agressividade destrutiva; dificuldades de aprendizagem e insucesso escolar, entre outros.

Naturalmente que o prognóstico pode ser agravado quando a entrada no “abrigo” é em idade precoce e a permanência é prolongada por mais de quatro anos, como aconteceu nos orfanatos da Roménia (CHISHOLM, 1998).

Os Lares de Infância e Juventude (LIJs) encontram-se numa via de formação educacional, concretizada através da criação de regras, normas e disciplina, por vezes, essas regras não conseguem ser impostas pela família. Paradoxalmente, hoje em dia, nos LIJs pretende-se inculcar a progressiva autonomia de quem reside num grupo com um

⁴ Erving Goffman foi o sociólogo que introduziu uma primeira conceção de “institucionalização”, nos seguintes termos colocada: “local de residência e trabalho onde um determinado número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada” (GOFFMAN, 1999 apud CARNEIRO, 2005, p. 44).

projeto coletivo, em detrimento dum projeto individual, como o entenderam Alves (2007) e Strecht (2003).

O presente estudo de caso documentado (YIN, 2005), foi elaborado mediante o recurso a entrevistas semiestruturadas, seguindo as tipologias propostas por Amado e Ferreira (2013). Pretende-se averiguar as percepções dos mais jovens institucionalizados acerca da sua individualidade, pelo que foram concebidas questões abertas-fechadas e uniformizadas, em conformidade com Cohen, Manion e Morrison (2007), relativas aos procedimentos de acolhimento, inclusão e abandono de instituição por jovens, com relevo para as suas interações com profissionais.

1.1 Educação para obedecer e para a autonomia

Os discursos educativos podem (ou não) ser centrados na perspetiva dominante de obediência, comum até meados dos anos sessenta do século passado, quando se desenrolavam experiências educativas inovadoras, “libertárias” e artísticas na Europa (*Le Mouvement de l'École Moderne, Summerhill School, Reggio Emilia...*). Todavia, persistem ainda modos de educar para obedecer, como os incentivados por Naouri (2005, 2008), nomeadamente junto de pais em França. Mesmo que essas práticas não sejam de excessivo autoritarismo, os modelos não consensuais que as enformam implicam o condicionamento educativo, sendo tidas por “verticais”. É aprendido, o que se aprenda, na dependência e submissão, levando com frequência à revolta.

Já a autonomia tem uma componente socioemocional, mas na base restrita ao comportamento e à cognição, é marcada pela ação e pela tomada de decisão.

Mas tal como o amor, a autonomia não se transmite segundo “componentes”, mas sobretudo aprende-se, na via da relação recíproca ou de troca, entre muitas modalidades experienciadas, em que *se educa sem punir*, de acordo com Gordon (2003) e Coenen (2004). Por conseguinte, insiste-se que é possível ter um mundo pessoal e dar-se a si mesmo regras pessoais, quando os “educadores de referência” são atentos e recetivos, afetuosos, sem deixarem de ser supervisores nos LIJs.

Na educação para a autonomia incita-se à transcendência da autoridade, que não tem que ser substituída por outra faceta de “verticalidade”, na imposição de pessoa “superior”. As aprendizagens são ativas e as escolhas são individuais desde a infância, mais acompanhada na conceção de um “projeto de vida”. Essa foi uma orientação dirigida aos LIJs, proporcionada pelo Plano DOM – Desafios, Oportunidades e Mudanças,

implementado através do Despacho nº 8393/2007, de 23 de abril. Num regime participativo, portanto, passa a colocar-se a prioridade da autonomia para a educação democrática, em que o lugar conferido à obediência *heteronômica* é menor, tendo mais sentido fornecer autonomia com segurança, num ambiente “favorável” à *viagem personalizada* e não uma *viagem organizada*, utilizando as palavras de Signy (2010). A segurança coloca-se no velar para que a criança (ou o jovem) não seja confrontada com demasiados riscos com o pretexto de partir à autodescoberta, através do mundo arriscado. Já um ambiente favorável leva o educando a descobrir o sentido das regras e, dentro destas, as que se adequam melhor a si próprio, num referencial educativo proposto, com limites temporais e espaciais: «O que quero e quando o quero... posso ir...».

Com o cumprimento de se ser educador, cria-se assim um marco ou quadro de referências para a experiência de um mundo “pessoal”, por palavras ditas: «- É permitido tornares-te em ti mesmo»; « - É permitido descobrir-se quem se é, por via de ensaio e erro...» Negoceiam-se os significados de “ser pessoa” (sem se ser “um menor”...), clarificando-se também os “limites (pessoais)” e as “limitações (sociais)”. Ao desenvolver-se, a pessoa aprofunda o que sente e pensa, nomeadamente sobre autonomia e independência social.

Nos nossos dias, escreveram-se inúmeros programas que remetem para o pensamento crítico, para as competências indexadas e para a promoção da autonomia mas, nem todos esses programas incluem temas significativos para a educação, na visão dos mais novos. Certas atividades possíveis de realizar com jovens, ligadas à autonomia - competências pessoais e sociais, encontram-se em um livro de Matos e colaboradores do Projeto Aventura Social e Saúde (2003). Contudo, todos os programas têm uma interligação de caráter instrumental e inerente a uma construção própria de problemas e soluções, partindo da abordagem “crítica”, desenvolvida por Rego (2015, p 20). Na sua construção psicossocial de problemas, Margarida Gaspar de Matos (2005) considerou que as competências pessoais e sociais abrangem o “ensinar a observar, ensinar componentes críticas (compreender as situações, prever o que se tem de fazer e como fazer), trabalhar uma melhor realização com um mínimo de erro e de esforço” (MATOS, 2005, p. 22).

Já a ser colocada a ênfase poética, na escrita de Hermann Hesse (1877-1962), pode dizer-se a esse propósito o seguinte, na citação do sociólogo de família François de Signy:

A vida de cada ser humano é um caminho para si mesmo, o ensaio de um percurso, o esboço de um trilho. Ninguém alguma vez conseguiu ser inteiramente igual a si mesmo; cada pessoa tenta assim ser alguém, uma pessoa na obscuridade, outra pessoa quando tenha mais luz, cada pessoa mudando dentro das suas possibilidades (SIGN, 2010, p. 63).

Uma valorização da individualidade, como a que advém junto dum espectro de luz, não impede que, quem seja *mais conformista*, siga mais os outros, em especial quando esteja sob pressão, sendo vulnerável a ponto de mudar de opinião, com frequência.

Sabe-se também que os rapazes são socialmente incentivados a serem mais autônomos do que as raparigas. Sendo a autonomia tendente a aumentar com a idade, é também apanágio de níveis socioeconómicos superiores. Ainda de acordo com estudos desenvolvidos no final do século XX, quando as famílias favorecem a autonomia, também os jovens tendem a assumir uma autoestima “positiva” e a terem limitada agressividade e rara depressão, o que foi parte de pesquisas tanto de Grotevant e Cooper (1985), como de Hauser et al. (1984).

Por sua vez, na educação dirigida ao *ser*, empenham-se, diariamente, “educadores de referência” e “gestores de caso”. Convivem com jovens nas residências, sendo que, depois dos 18 anos, estes possam ter renovada a medida de permanência, decretada pelo Tribunal de Família e Menores, por um período que vai até aos 21 anos.

Sobre esse processo de autonomização, antecipado ou não, de acordo com o mais recente Plano SERE+ (Sensibilizar, Envolver, Renovar, Esperança, Mais), mediante o Despacho nº 9016/2012, coloca-se a exigência de implementação de *medidas de especialização*- atendimento diferenciado para crianças e jovens “diferentes”, na rede de LIJs, de acordo com a promoção de direitos, com ênfase na educação para a cidadania, no sentido de identidade e autonomia, no sentido de segurança, na desinstitucionalização, desejada no menor tempo útil. Essa missão de promoção de direitos encontra-se no referido Despacho nº 9016/2012, nº 2.

Para Calheiros e Garrido (2013) continuaria a observar-se uma falha em certos LIJ's e em Centros de Acolhimento Temporário (CAT's), quando não potenciam a autonomia nos jovens, o que interfere na vida independente dos mesmos. Num dos Lares visitado, tinha sido implementado o Programa *Umbrella*, criado, entre 1997 e 2000, incluído no *Projeto Leonardo da Vinci*, financiado pela União Europeia, no intuito de serem ensinadas regras, direitos e deveres. Mantem um alerta para certas condutas de risco/perigo, com implicações em termos de autoestima, isolamento ou depressão.

Nos nossos dias, nos LIJs foram também criados e melhorados espaços, sempre que possível, mais individualizados, mas os profissionais acreditam que nesta área muito possa ser feito. Pretendem que os jovens, após o afastamento do Lar, sejam independentes e, para tal, desenvolvem projetos com supervisão, localizada até em “apartamentos de pré autonomia”.

2 Metodologia

Decidiu-se coligir dados que são textos/entrevistas, sem conjecturas/hipóteses prévias. Teve-se em atenção os fatores supracitados na construção de questões de investigação amplas, por orientação de Given (2008). A falta de maior especificação temática deveu-se a que as categorias a circunscrever e relacionar são relativamente bem compreendidas, na trajetória temporal: como se processa o cotidiano em situações de afastamento de casa, para se passar a residir em LIJs?

Trata-se de um estudo de caso de carácter descritivo-interpretativo (YIN, 2005), sem qualquer pretensão a generalização dos resultados obtidos. Com vista a atingir o principal objetivo de estudo, recorre-se a uma abordagem qualitativa de investigação, especialmente adequada a compreender, descrever, analisar situações e contextos complexos, como é o caso dos LIJs. Trata-se, então, de um contexto “único, específico, diferente, complexo” Mertens (1998, p.166) onde é necessário “preservar e compreender a totalidade e unicidade do caso”, mesmo quando “as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são bem definidas” (PUNCH, 1998, p.50).

A recolha de dados foi feita através de entrevistas semiestruturadas que se desenrolaram frente a frente, em três LIJs de Braga - Portugal, e abrangeram um conjunto de residências: de carácter misto (instituição C), para meninos (instituição D), e para meninas (instituição E). O grupo de estudo é constituído por psicólogo/as (3), assistente social (1), educadoras (6), animadoras socioeducativas (2) e diretores técnicos (2), prefazendo um total de 14 participantes de investigação. E porque nos movemos num contexto específico não podemos deixar de sublinhar que existe

Um “mito” muito comum relacionado ao uso de entrevistas na pesquisa de campo é o de que elas servem para legitimar a fala de interlocutores com pouco poder social ou para “dar voz” a comunidades silenciadas, oprimidas, vítimas de arbitrariedades etc. Essa é uma ideia enganosa: por mais engajado, politizado e sensível aos problemas sociais que um pesquisador seja, ele é o idealizador e o condutor de um trabalho científico, construído a partir de regras e pressupostos definidos à revelia do contexto social que ele analisa (DUARTE, 2004, p. 217).

As entrevistas foram gravadas com conhecimento e autorização dos informantes.

A transcrição das entrevistas seguiu um processo rigoroso, nomeadamente no que concerne à “conferência de fidedignidade” (DUARTE, 2004, p. 220), ou seja, foi feita a audição da gravação seguindo o texto/entrevista transcrita com a intenção de conferir a fidedignidade.

A organização e análise de dados qualitativos, na análise de conteúdo (BARDIN, 2009; COHEN; MANION; MORRISON, 2007), teve por base o *software* MAXQDA12, debatido por Kuckartz (2014). O dispositivo MAXQDA permite a procura automática e a organização das categorias previamente definidas, por quem interpreta/analisa, classifica e codifica nos textos, sendo hoje aplicado em diferentes áreas de conhecimento, nas ciências humanas e sociais, com métodos como a *Grounded Theory* (em que se criam *memos*, vindo a construir-se uma teoria fundamentada) ou como a mais simples técnica utilizada de Análise de Conteúdo. Para essas finalidades importam-se desde textos de *softwares* de análise qualitativa, até a textos difundidos na *internet*, formatados de maneiras diversas (DOC, DOCX, RTF e PDF), inclusive utilizando-se imagens (JPG, GIF, MBP, PNG e TIF), gráficos de Excel e diapositivos de PowerPoint. Face a estas potencialidades do *software*, e por que esta ferramenta associa as categorias/códigos (e subcategorias/subcódigos) em estudo a extratos de texto, sequências de conteúdo ou unidades de significado, as entrevistas coligidas importaram-se em documentos de texto Word para o MAXQDA 12. Outra característica do MAXQDA 12 é não ser preciso transcrever entrevistas, na medida em que podem associar-se os registos vídeo e/ou áudio gravados ao estudo em curso, sendo possível a sincronização direta do texto com o registo digital. Com uma tal facilidade do processo, são quatro as áreas de trabalho para a execução da efetivação de tarefas em simultâneo, dada a observar a perspectiva geral dos conteúdos em análise (ou posteriormente retomados), com dados/textos segmentados em unidades, categorizados e visualizados por cores ou símbolos. Com a conceção de mapas conceituais e esquemas hierárquicos com o MAXQDA 12, também a visualização dos dados categorizados e das suas relações se torna acessível e prática, nas sínteses e conclusões. Todavia, e até ao momento, no presente estudo, ainda não foram utilizadas estas ferramentas.

Procedemos, então, à análise de conteúdo das entrevistas segmentando a fala dos entrevistados em “unidades de significação – o mínimo de texto necessário à compreensão do significado por parte de quem analisa – e iniciar um procedimento minucioso de interpretação de cada uma dessas unidades, articulando-as entre si, tendo por objetivo a formulação de hipóteses explicativas do problema ou do universo estudado” (DUARTE, 2004, p. 221). Posteriormente, após a clarificação do pretendido conjunto de categorias e das cores associadas, procedeu-se à leitura integral das entrevistas e da respetiva codificação dos extratos de textos, integradores de uma ou outra categoria ou subcategoria.

Inicialmente, ainda sem recurso ao *software* MAXQDA 12, Inicialmente, ainda sem recurso ao *software* MAXQDA 12, foram abertas diferentes categorias/códigos, que não se encontrando relacionadas com a abordagem deste artigo não serão aqui detalhadas. Assim sendo, no âmbito desta investigação, a categoria/código autonomia inclui unidades de significação relacionadas com comportamentos e aprendizagens do quotidiano do ser humano que lhe permitem o desenvolvimento de competências pessoais e a plena inserção na sociedade sem apoio (direto ou indireto) de cuidadores.

| Categorias | Subcategorias |
|------------|-------------------------------|
| Autonomia | Apartamento de pré-autonomia |
| | Viver outra nova realidade |
| | Projeto Umbrela |
| | Dificuldades de autonomização |

Quadro 1: Síntese da categorização da análise de conteúdo das entrevistas.

Fonte: Elaborado pelas autoras

3 Resultados

Partindo das categorias e subcategorias atrás referidas, apresentam-se os dados organizados pela mesma sequência.

Assim focada a subcategoria “apartamento de pré-autonomia”, compreendemos que nem todas as residências estudadas valorizam esse local independente para jovens com idades aproximadas de 18 anos e que “*não têm rede familiar*”⁵. Nesse contexto de “apartamento” pretendem-se criar oportunidades de experimentar e vivenciar atividades da vida real diária e, conseqüentemente desenvolver competências pessoais ligadas a “*atividades da vida diária*”, como por exemplo, cozinhar. Em paralelo, e porque também fazem parte da vida diária comum, podem ser realizadas tarefas de aquisição de bens essenciais, “*a comprar [algo] mais barato*” ou até a deslocação a um banco e o acesso ao serviço de multibanco. Estas aprendizagens permitem desenvolver competências pessoais de autonomia, responsabilidade, atenção e cuidado, bem como conhecimentos no âmbito da economia doméstica, mas sempre na forma supervisionada por cuidadores. Foi mencionado por uma participante que, paralelamente, mesmo na instituição, seja necessário criar novos espaços para o ensino e desenvolvimento da autonomia, como por

⁵ Opta-se neste artigo por colocar entre parentesis e em itálico as falas dos entrevistados, diferenciando-as de outras expressões ou vozes, de categorias ou subcategorias

exemplo de uma cozinha que, pela sua natureza e forma, é diferente de um refeitório onde “*tudo se encontra pronto*”.

Na instituição E, o “apartamento” encontrava-se inativo, a atender à “*idade*” das jovens e à sua “*maturidade*”, o que não proporciona a abertura desse contexto de vida, embora se pretenda ensinar as tarefas dentro da residência, chegando a ser pertinente para uma das educadoras a “*necessidade de [construir] uma cozinha*”.

As [jovens] que vão para o apartamento de pré autonomia são jovens que têm de ter um comportamento já maduro na idade delas; têm de ter objetivos; querem ir mais além [nos estudos] do [que o] 9º ano e o 5º ano [de escolaridade]. Querem crescer ainda mais. Depois [para viverem nesse contexto] também é [necessário] saber-estar [com outros]. Por exemplo, [é necessário] ter uma casa asseada. Quando se vê que, de entre essas jovens, há um grupo de cinco meninas que podem ir para o apartamento [saem do LIJ]. É preciso ter um grupo [de meninas] suficiente. Então é feita a passagem [do local de residência coletiva] para o apartamento. Eu sei que essa passagem para o apartamento é feita escada a escada, ou seja, aos pouquinhos [Animadora Social, Instituição E].

Na instituição D já foi implementado um projeto intitulado “*educar com afetividade para a autonomia*”. Nesse âmbito, incluem-se unidades de significado que preconizam o trajeto dirigido ao futuro designado tanto pela psicóloga (que ocupa o 2º lugar na gestão intermédia) como pelo diretor técnico por “Projeto *Umbrella*”:

... tentamos sempre promover o nosso ‘projeto educativo [da instituição]’ que fala da questão de educar com afetividade para a autonomia. [Psicóloga, instituição D]

Depois, vamos procurar, ao longo deste tempo, trabalhar competências de autonomia com as crianças e jovens acolhidos... no fundo como elemento condutor, o [Programa] *Umbrella*. Não sei se tu conheces [esse projeto, de origem castelhana, adaptado]... que é um plano precisamente que visa trabalhar a autonomia de crianças e jovens. [Diretor Técnico, instituição D]

O Projeto *Umbrella*, que preconiza a autonomia, permite o apoio a jovens adultos que manifestem ainda alguma imaturidade ou falta de competências para uma vida pessoal e social independente. Nestes casos, se for vontade dos jovens prosseguir os estudos na universidade, recebem apoio económico suplementar da Segurança Social.

Todavia, nas palavras dos entrevistados, certos jovens manifestam querer seguir um outro percurso distinto – “*viver uma outra nova realidade*” – já que se distancia do trajeto comum, como no caso dos jovens que vivem em casa dos pais. Nessa condição, os educadores e técnicos deixam de interferir nas decisões dos jovens, podendo considerar que os jovens não podem ser “*levados ao colo, sempre*”:

... agora - em termos de autonomia - estamos a trabalhar também... [para] conseguir desenvolver competências que nós desenvolvemos em casa com os nossos pais e eles [os jovens residentes] não têm essa oportunidade... [Educadora A, Instituição D].

Existe ainda a intenção e a preocupação de preparação para realidades quotidianas, com todas as exigências de quem vive em família, só ou fora do LIJ:

Mas acho que a instituição tenta sempre preparar a jovem quando ela vai sair até porque algumas delas não têm a noção de como as coisas são lá fora. Não podemos dizer muito: para elas terem juízo, para colaborarem mais com a família... Mas é como já lhe disse: há sempre um grupo que, quando está cá [na residência de acolhimento], quando a medida [de atendimento] é renovada [no tempo de institucionalização] e ela quer ficar, quer continuar os estudos [nomeadamente, frequentando o ensino superior]... essas jovens [que continuam a sua educação escolar] vão para o apartamento [de pré autonomia] e há sempre aquelas que, quando há uma reunião para renovar a medida [decretada] ou assim, elas têm que - pelo que percebi - têm que dar uma resposta ao Tribunal [de Menores e Família], se querem ou não continuar na instituição. Há umas que querem, pronto. Outras fazem um caminho diferente. Depois são acompanhadas no apartamento de pré-autonomia e as outras que não querem [permanecer no LIJ] é desejada 'sorte'. Acho que mais não "lhes" podemos fazer, não podemos levá-las ao colo sempre. [Animadora Social, Instituição E].

Por conseguinte, evidenciam-se fatores promotores de autonomia, após se viver ao longo de anos em LIJS, pelo que se ganha em desenvolver a comunicação de confiança, a reciprocidade e a responsabilidade, com vista à deslocação do centro de acolhimento para a casa própria. Com vista a essa percepção foi criada a relação da subcategoria "limitações de autonomização" com outra subcategoria - experiência (acompanhada), após a saída de LIJ. Surgem, porém, limitações e "dificuldades de autonomização":

De futuro, há que pensar numa nova forma [de legislação e atuação, por parte do Estado e do Instituto de Segurança Social], porque dar dinheiro ao jovem que só pensa em gastar [dinheiro], que nem pensa em deixar 'x [uma quantia em euros]' para o aluguer da casa, "x" para [pagar] luz e água e "x" para [pagar] a alimentação.... Porque os jovens vivem numa época de muito consumismo. Veem um colega com uma coisa. Nem pensam duas vezes 'se [eu] posso ou se [eu] não posso [gastar dinheiro]. [Eu] também quero [como os outros tê-la]! [Educadora Social, Instituição C].

Talvez um dos maiores destes "sonhos" do cuidador seja ver um educando a sair da residência com um "*projeto de vida*" almejado, pelo que pode desejar que este possa manter-se economicamente independente, sendo que a aposta gira em torno de competências pessoais e sociais, conforme nos foi explicitado por outra profissional da mesma instituição E:

Claro que o sonho de qualquer técnico, de qualquer educadora que cá [na residência de acolhimento] trabalha, é que a jovem saia com um projecto de vida pela frente. Isso era um sonho maravilhoso [concretizado], que isso acontecesse [efetivamente] [Educadora D, instituição E].

A função de "*reparação do afeto*" é ainda um "*sonho maravilhoso*", quando são inúmeras as perdas que uma criança ou jovem "embrulha na sua vida", como costuma afirmar um dirigente associativo de *Mundos de Vida*, uma organização de Famalicão.

4 Conclusões

Uma boa instituição é melhor do que uma “má família”, em desacordo com que defenda a “alfabetização de emoções” em acolhimento familiar e a adoção, mesmo temporária. Desde o início do século XX, foram criadas condições em Lares, na generalidade para abrigo de órfãos que hoje tendem a colmatar carências em ambientes desfavoráveis economicamente. Nos nossos dias, busca-se progressivamente uma rotina quotidiana nas residências normalizadas, por conceção de atividades de lazer e desporto e integração comunitária e nos serviços locais, escolas e serviços de saúde pública. Com o desenrolar do *Processo Casa Pia de Lisboa*⁶, foram substituídas as instituições de grandes dimensões (em um conjunto de “Colégios”) por apartamentos dispersos. Nessa instituição já viveram cerca de 700 crianças e jovens, estando reduzida a 250, em pequenas residências.

Entretanto o “superior interesse da criança” não é ser colocada em um apartamento. Em Famalicão, perto de Braga, de 2006 a 2014, uma pequena associação formou famílias aptas para o acolhimento familiar (CORDEIRO, 2014). Para que seja proporcionada a desinstitucionalização de crianças e jovens, pensa-se no empenho de prevenir, exigido a todos.

Tanto há conflito de valores na educação como na autonomia frente a pais como frente a educadores, nas *sociedades emergentes* desde os anos sessenta do século XX, pelo filósofo francês Jacques Rancière (2005).

De um ponto de vista limitado, estritamente cognitivo, a autonomia passa pela expressão da perspetiva pessoal sobre pessoas, ideias ou *coisas*. Mas autonomia é multidimensional, o que ficou registado na investigação por distintos significados, para distintos domínios, quando reportada à infância e à adolescência: tratou-se da independência em relação a cuidadores; e da conduta autónoma, em relação a aspetos económicos. Na conduta qualificada de consumista, foi focada a tomada de decisão na organização da própria vida quotidiana, sem corresponsabilidade de terceiros: «como faço a gestão do dinheiro sozinho/a, que o Instituto de Segurança Social me estipula, mensalmente?»

⁶ O *Processo Casa Pia* foi um “escândalo” que ocorreu em 2002, encontrando-se em tribunal, nessa residência de acolhimento, devido a alegados abusos sexuais de menores (incluindo práticas de pedofilia, proxenetismo e homossexualidade) por acusação de figuras públicas e de homens com posições socioeconómicas “elevadas”, que chegou aos jornais portugueses.

Todavia, não foram contempladas as ideias sobre a liberdade de opinião e a resistência à pressão social e à conformação ao grupo, nos residentes em LIJs. Ficou por abordar também outra faceta de liberdade, na conduta ética e moral dos jovens. Temos então a autonomia, no sentido de relação conosco e com os outros, mas também temos (ou não) autonomia nas crenças, ideologias e valores que defendamos.

Para a relação aos outros, enfatizam-se emoções e os sentimentos, mais ou menos implícitos na conduta autônoma, sempre sujeita a ambivalência e contradição. Os outros são aqueles que estão em causa nas atitudes e condutas, nas opiniões e nos valores conferidos a figuras significativas, reais e mentais/imaginárias: o diretor da residência, o educador de referência, o pai ou a mãe.

Ficou por clarificar que, além da autonomia se desenvolver em várias áreas de acordo com a idade, em tempos maturativos diferentes, se desenrola por fases (etapas ou estádios) de desenvolvimento: a adolescência precoce distingue-se da adolescência tardia, depois dos 15 anos. Os locais destinados a jovens são ainda muito heterogêneos e a autonomia muda, segundo o tempo histórico, como foi dito, bem como com os relacionamentos diferentes no poder instituído e conferido: diretor, educador, gestor de caso, entre outros.

É primordial, portanto, a abertura a várias concepções de autonomia e os adultos cuidadores têm pela frente o desempenho de multifunções, marcantes e significativas. Diariamente, coloca-se-lhes a exigência de serem, de facto, pessoas maduras, com conhecimento e experiência prática, “pessoas de referência”. Foca-se o seu desenvolvimento pessoal e social, também.

Em contacto com as posturas proativas de gente de confiança, os jovens conseguirão tomar melhores decisões (de forma participada). Partilharão algo com maior intimidade, por discernimento colocado em comum, concretizando-se, assim, mais tarde, a defesa da opinião própria e o projeto de vida.

A Organização Mundial de Saúde (2002) veio a alertar que jovens necessitam de ter uma figura de referência (GUNNER et al., 2000, apud CARNEIRO, 2005), podendo a ela recorrer em situações difíceis, o que proporciona o seu mais adequado desenvolvimento pessoal e social.

Também se acredita que as instituições buscam aprimorar os seus *espaços de relação*, para que haja privacidade, o que não se limita a pensar que “os quartos têm 3 camas” ou que os espaços para a realização de “atividades”, recreativas e lúdicas, têm que ser comuns.

Existe um reconhecimento e valorização da individualidade, que culmina com a saída guiada. Fundamenta-se essa valorização do ser humano que é único pela implementação de projetos, como o designado de *Umbrella*, com vista à capacitação de competências.

Acresce que a pertença a um grupo seja de incentivar, na base da construção da identidade social.

Sabendo-se também que a prevenção tende a ser mais bem-sucedida, quando envolva a comunidade e os implicados se sintam envolvidos, pretende-se prevenir problemas decorrentes de limitada autonomia de jovens institucionalizados. Esse intento que é de muitos está de acordo com um processo de trabalho que é dinâmico, que decorre do esclarecimento e da intervenção em “necessidades” auscultadas, sentidas nas residências de Braga - Portugal.

Quando se apele ao *empowerment* dos participantes, educadores e técnicos, pretende-se que estes partilhem da conceção do Projeto SERE+ (Despacho nº 9016/2012) e das medidas de especialização ainda por adotar. O que temos são “medidas” para minorar “riscos” e “perigos” que vieram a ser as aplicadas às instituições: melhorias no contexto físico, mais pequeno e de maior privacidade, mas sobretudo foi concretizada a diminuição do ratio criança-adulto (Despacho nº 8393/2007). As medidas específicas de atendimento implicam pois a intervenção precoce e o acompanhamento psicoterapêutico.

Referências

ALVES, S. **Filhos da Madrugada:** percursos de jovens em lares de infância e juventude. 1. ed. Lisboa: ISCSP, 2007.

AMADO, J.; FERREIRA, S. A entrevista na investigação educacional. In: AMADO, J. (Org.). **Manual de investigação qualitativa.** 1.ed. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013, p. 205-232.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** 1.ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

CALHEIROS, M. M.; GARRIDO, M. (Org.). **Crianças em risco e perigo:** contextos, investigação e intervenção. Vol. III. Lisboa: Edições Silabo, 2013.

CARNEIRO, R. **Casa Pia de Lisboa. Um Projecto de Esperança:** as estratégias de acolhimento das crianças em risco – relatório final. 1. ed. Cascais: Principia, 2005.

CARVALHO, M. **Sistema nacional de acolhimento de crianças e jovens.** 1. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

CHISHOLM, K.. A three-year follow-up attachment and indiscriminate friendliness in children adapted from Romanian orphanages. **Child Development**, Chicago, v. 69, n.4, p. 1092-1106, aug. 1998.

COENEN, R. **Éduquer sans punir**: une anthropologie de l'adolescence à risques. 1.ed. Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès, 2004.

COHEN, L. ; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. 6. ed. London: Routledge, 2007.

CORDEIRO, A. D. . Número de crianças em instituições em Portugal "é uma anomalia sem paralelo na Europa". **Jornal Público on-line**, Porto, n, 8957, s/p, out. 2014. Disponível em: <<https://www.publico.pt/sociedade/noticia/necessidade-de-encontrar-alternativas-a-institucionalizacao-das-criancas-debatida-numa-conferencia-em-lisboa-1673639>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, jul-dez. 2004.

GIVEN, L. **The Sage Encyclopedia of qualitative research methods**. 1.ed. USA: Sage Publications. 2008.

GORDON, T. ; **Éduquer sans punir**: apprendre l'autodiscipline aux enfants. 1. ed. Montréal: Éditions de l'Homme, 2003.

GROTEVANT, H.; COOPER, C. Patterns of interaction in family relationships and the development of identity exploration in adolescence. **Child Development**, Chicago, v. 56, n. 2, p. 415-428, apr. 1985.

HAUSER, S. et al. Familial contexts of adolescent ego development. **Child Development**, Chicago, v. 55, n. 1, p. 195-213, fev. 1984.

KUCKARTZ, U. **Qualitative Text Analysis: A Guide to Methods, Practice and Using Software**. 1. ed. London: SAGE Publications, 2014.

LISBOA. Criação do Plano DOM – Desafios, Oportunidades e Mudanças. (Despacho nº 8393/2007) **Diário da República**. 2007.

LISBOA. Criação do Plano SERE+. (Despacho nº 9016/2012) **Diário da República**. 2012.

LISBOA. **Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo**. (Lei nº 147/1999, 1ª série – A, 204, 1999-09-01), 6115. **Diário da República**. Disponível em: <http://escritosdispersos.blogs.sapo.pt/51854.html>. Acesso em: 05 nov. 2016.

LISBOA. **Comissão Nacional de Proteção e Crianças e Jovens em risco** (Decreto-Lei nº 98/1998). **Diário da República**. 1998.

MATOS, M. **Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola**. 3. ed. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 2005.

MERTENS, D. M. **Research Methods In Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches**. 6.ed. London: Sage Publications, 1998.

NAOURI, A. **Os pais e as mães**. 1.ed. Lisboa: Pergaminho, 2005.

NAOURI, A. **Eduquer ses enfants**. 1.ed. Paris: Odile Jacob, 2008.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Rapport sur la santé dans le monde “Réduire les risques et promouvoir une vie saine”**. Genève: OMS, 2002.

PUNCH, K. **Introduction to Social Research: quantitative & qualitative approaches**. 1. ed. London: SAGE Publications, 1998.

RANCIÈRE, J. **La haine de la démocratie**. 1.ed. Paris: La Fabrique, 2005.

REGO, M.. **Filosofia para crianças e jovens**. 1. ed. Lisboa: Piaget, 2015.

SIGNY, F. Comment éduquer les enfants? **Sciences Humaines**, Paris, n. 2115, p. 60-63, jan. 2010.

STRECHT, P. **Crescer Vazio**. Repercussões psíquicas do abandono, negligência e maus-tratos em crianças e jovens. 2. ed. Lisboa: Assírio e Alvim, 2000.

YIN, R. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAMITH-CRUZ, J.; LOPES, A.; CARVALHO, M. L. Educação para a autonomia em Lares de Infância e Juventude. In: COSTA, A. P. et al. (Edits.). **Atas CIAIQ2016: Investigação Qualitativa em Educação**, Porto. CIAIQ, Vol. 1, 2016, p. 449-457