

CARMEN VICTORIA DE JESUS FERREIRA

**A Institucionalização: Estudo da percepção das crianças e
adolescentes que vivem num Lar de Infância e Juventude**

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

PORTO, 2010

CARMEN VICTORIA DE JESUS FERREIRA

**A Institucionalização: Estudo da percepção das crianças e
adolescentes que vivem num Lar de Infância e Juventude**

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

PORTO, 2010

CARMEN VICTORIA DE JESUS FERREIRA

**A Institucionalização: Estudo da percepção das crianças e
adolescentes que vivem num Lar de Infância e Juventude**

**Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa
como parte dos requisitos, para a obtenção do grau
de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde
sob orientação da Prof. Doutora Ana Sani.**

Agradecimentos

Agradeço à Prof. Dr.^a Ana Isabel Sani, como minha orientadora de estágio e da Dissertação de Mestrado, a dedicação e incentivo durante estes longos meses, à sua perspicácia e melhoria das minhas capacidades e competências de observação e intervenção, em contexto institucional, ponto – chave para posteriormente passar à definição dos objectivos do estudo. Quero agradecer-lhe também o seu apoio incondicional neste momento decisivo na minha vida, onde se dá um grande passo da actividade académica para a actividade profissional.

O meu agradecimento à Prof. Dr.^a Carla Fonte por ter auxiliado na melhoria de competências em contexto de estágio curricular, momento inicial do mesmo, bastante importante na adaptação e conhecimento da dinâmica da instituição.

Agradeço à instituição por permitir e tornar possível a concretização deste trabalho, a todos os que contribuíram para o meu bem – estar, desenvolvimento pessoal e profissional, bem como aos participantes pela sua disponibilidade de participação. Sem eles, nada seria possível.

À minha Mãe, ao meu Pai à minha Irmã, ao meu Irmão e ao Pedro que nunca me deixaram bater no fundo e me deram um empurrãozinho. Sempre preocupados com o meu bem – estar.

Aos meus amigos, (eles sabem quem são), por me apoiarem nos momentos em que estava mais em baixo insistindo e valorizando sempre as minhas competências e qualidades, nunca deixando de me ajudar quando mais necessitei.

Ao Rafa que além de ser uma estrela que foi para o céu, continua para sempre no coração. Sei que ficarias feliz por me veres chegar a este momento tão importante. Obrigada pelo teu apoio nos momentos em que podia desabafar contigo.

A todos os que não referi, um muito obrigado!

*“Quase tudo o que fizermos é insignificante,
mas é importante que o façamos.”*

(Gandhi, citado por Gomes, 2010)

Dedico este trabalho a todas as crianças e adolescentes que através da sua disponibilidade e participação tornaram possível a sua realização, e a todos aqueles que não lhes foi possível apreciar adequadamente da sua infância e adolescência.

Resumo

O presente estudo procura analisar as percepções de crianças e adolescentes residentes num Lar de Infância e Juventude acerca do funcionamento do mesmo, bem como comparar os dois grupos da investigação. Cada um destes grupos é constituído por 8 elementos do sexo masculino, divididos em função da idade, existindo um grupo de adolescentes com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos, que frequentam o 3º Ciclo de ensino básico e outro grupo com crianças entre os 9 e 11 anos de idade, que frequentam o 1º Ciclo de ensino obrigatório. Para a concretização do estudo usou-se o método *focus groups* implementando uma sessão em ambos os grupos. Após o tratamento dos dados através de matrizes conceptuais de análise de conteúdo, e posteriormente da sua análise e discussão dos resultados, pôde verificar-se no que concerne à percepção geral da instituição que as crianças apresentam uma percepção mais negativa pelo facto de estarem institucionalizados, revelando que sentem falta dos seus familiares. Por outro lado, os adolescentes apresentam uma percepção da instituição mais positiva salientando a necessidade de adquirirem competências para o futuro. Contudo, os participantes do 3º ciclo apresentam descontentamento no que se refere às regras implementadas pela instituição, salientando ao facto das mesmas não serem flexíveis. Pode verificar-se também que as percepções das crianças cingem-se mais a factores individuais enquanto os adolescentes salientam a importância do seu desenvolvimento social estando mais voltados para questões do grupo e para um funcionamento adequado da instituição desenvolvendo o seu espírito crítico. As categorias mais abordadas pelos participantes em ambos os grupos foram as regras e a higiene. Por outro lado, os adolescentes desenvolveram mais temáticas comparativamente com as crianças.

Palavras-chave: Institucionalização; Boas Práticas Institucionais; Percepção de crianças e adolescentes que vivem em Lar de Infância e Juventude.

Abstract

This study seeks to analyze the children and adolescent perceptions about the functioning of the child and youth shelter institution they live in, as well as compare both the groups of this research. Each of these groups is composed by eight male elements divided according to their age. One group is composed by adolescents, aged between 14 and 17, all attending the 3rd Cycle of the basic education. The other group has children from 9 to 11 years old, and they attend 1st Cycle of the mandatory education. The *focus group method* was chosen to operationalize this study and was implemented in the sessions with both the groups. After data processing, according to conceptual analytical content matrixes and subsequent analysis and discussion of the results, it can be stated that, in regard to the general perception of the institution, the children have a more negative perception because they are institutionalized, revealing that they miss their families. On the other hand, the adolescents have a more positive perception of the institution giving importance to the need to acquire skills for the future. However, participants of the 3rd Cycle show dissatisfaction regarding the rules implemented by the institution, highlighting that they are not flexible. It was also possible to conclude that the children percept themselves more in individual factors, opposite to the teenagers that stress the importance of their social development, being more concerned with issues of the group and about the proper functioning of the institution, by this way developing their critical thinking. The categories most discussed by participants in both groups were the rules and hygiene. However, adolescents have developed a broader field of subjects in comparison with the children.

Keywords: Institutionalization; Good Institutional Practice; Children and Adolescents Perception over the Children and Youth Shelter.

Índice

INTRODUÇÃO GERAL	1
-------------------------	---

PARTE I – Revisão teórica

CAPÍTULO 1. A institucionalização

Introdução

1.1. Crianças e jovens em risco e Enquadramento legal	2
1.2. Sistema Nacional de Acolhimento	8
1.3. Funcionamento das Instituições	10
1.4. Princípios de Actuação para uma Boa Prática Institucional	18
1.5. Representações de Crianças e Jovens Institucionalizados	36
Síntese Conclusiva	42

PARTE II – Estudo empírico

CAPÍTULO II – Percepção da Instituição de Crianças e Jovens que vivem em

Sistema de Internato

Introdução

2.1. Metodologia	44
2.2. Objectivos	46
2.3. Método	46

2.3.1. Instrumento	50
2.3.2. Participantes	51
2.3.3. Procedimentos	52
2.4. Tratamento e análise dos dados	52
2.4.1. Análise de conteúdo	53
2.5. Apresentação e Discussão dos resultados	55
CONCLUSÃO	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79

ANEXOS

Anexo I – Consentimento Informado

Anexo II – Guião Semi-estruturado *Focus-Groups*

Anexo III – Matrizes Conceptuais de Análise de Conteúdo

Matrizes de Análise de Conteúdo 1º Ciclo

Tabela 1. Dinâmica de Grupo “Fantasiar na Instituição” do 1º Ciclo.

Tabela 2. Guião de entrevista semi – estruturado do 1º Ciclo.

Tabela 3. Frase temática alusiva à instituição ou institucionalização do 1º Ciclo.

Tabela 4. Análise das Interações do *Focus Groups* do 1º Ciclo.

Matrizes Conceptuais de Análise de Conteúdo 3º Ciclo

Tabela 5. Dinâmica de Grupo “Fantasiar na Instituição” do 3º Ciclo.

Tabela 6. Guião de entrevista semi-estruturado do 3º Ciclo.

Tabela 7. Frase temática alusiva à instituição ou institucionalização do 3º Ciclo.

Tabela 8. Análise das Interações do *Focus Groups* do 3º Ciclo.

Introdução geral

Este trabalho académico incutiu em mim bastantes responsabilidades e contribuiu para o desenvolvimento de importantes competências a nível pessoal e profissional. O mesmo está organizado em duas partes, a Teoria e a Prática.

A preocupação dos profissionais pela problemática das crianças que sofreram de qualquer tipo de mau trato e posteriormente foram institucionalizadas tem vindo a crescer, bem como o Estado, com a publicação das leis de segurança e protecção do menor, tem contribuído muito para a protecção destas crianças e jovens que estão vulneráveis a sofrer ou sofreram qualquer tipo de mau trato.

A institucionalização surge assim como uma alternativa para a criança e/ou jovem para colmatar as deficiências do funcionamento familiar ou mesmo pelos mesmos sofrerem de maus-tratos por parte dos seus próprios familiares. Deste modo, os Lares de Infância e Juventude trabalham com crianças e jovens com múltiplas problemáticas como problemas emocionais, comportamentais, cognitivos e sociais (Figueiredo, 1999b).

A instituição deve tentar colmatar todos estes problemas. A experiência de acompanhamento psicológico das crianças e jovens em risco pode proporcionar-lhes melhorias. O ambiente criativo da instituição deve promover e facilitar o esforço por parte do residente em usar estratégias de modo a desenvolver autonomia e independência, espírito de iniciativa, respeito pelas normas de convivência e sociais, como também desenvolver estratégias para conseguir lidar com a frustração e controlar as suas próprias emoções.

Deste modo, o desenvolvimento da criança e/ou jovem institucionalizado depende muito das práticas institucionais implementadas, devendo estas estar voltadas para o superior interesse da criança e/ou jovem, bem como para o seu desenvolvimento biopsicossocial, devendo colmatar todas as carências presentes no residente antes de ser institucionalizado (Alves, 2007; Barros, 1999; Gomes, 2010; Valle & Zurita, 2005).

No que se refere ao enquadramento teórico, procurou-se abordar o tema da institucionalização. Assim, o primeiro capítulo engloba temáticas relativas às crianças e jovens em risco, bem como o seu enquadramento legal, ou seja, as leis de protecção e lei tutelar educativa, o funcionamento do sistema nacional de acolhimento, o

funcionamento das instituições, bem como os princípios de actuação para uma boa prática institucional segundo alguns autores.

O presente trabalho, numa lógica de investigação/acção, pretende estudar as percepções destas crianças e jovens institucionalizados no que se refere ao espaço onde vivem, partilhando várias temáticas abordadas alusivas à dinâmica da instituição. Desta forma, a parte prática caracteriza-se pela realização de um estudo qualitativo, a partir do qual se procurou conhecer no geral as condições do meio institucional de um grupo de crianças e jovens em acolhimento, acolhimento esse que visa proporcionar-lhes um melhor desenvolvimento emocional, comportamental, cognitivo, interpessoal e social, através do apoio na promoção de factores protectores e no atenuar de factores de risco.

Em termos específicos pretende-se saber quais as percepções das crianças e adolescentes acerca da institucionalização, designadamente conhecer os aspectos mais negativos, mais positivos da sua vivência em instituição.

Deste modo, dado que a percepção difere consoante o estágio de desenvolvimento em que a pessoa se encontra, como também o meio institucional pode interferir com a sua própria percepção, será bastante pertinente estudar esta temática em ambos os grupos para posteriormente comparar as suas percepções, como verificar se a satisfação a todos os níveis de desenvolvimento do residente difere consoante as idades. Assim, deve tornar-se num objectivo fulcral para todas as instituições em Portugal zelar sempre pelo superior interesse da criança e/ou jovem institucionalizado.

Parte I - Revisão Teórica

Capítulo 1: A Institucionalização

Introdução

Na sociedade actual, onde predominam situações de desemprego, vivência em condições desfavorecidas e de trabalho precário fomentam situações de pobreza persistente e vulnerabilidade social, que conseqüentemente, originam a exclusão social e a criação de estereótipos das famílias como incapazes de cuidar dos seus filhos (Martins, 2005).

A visibilidade social dos problemas da criança foi um processo cujo desenvolvimento se procedeu de forma lenta até à actualidade. Para este desenvolvimento contribuíram inicialmente as sinalizações dos profissionais de saúde (e.g. médicos, juizes, psicólogos) proporcionando uma maior tomada de consciência pública dos problemas que afectam a infância como: elevado índice de mortalidade (Vilarinho, 2000).

Por outro lado, nas últimas décadas, devido ao desenvolvimento da sociedade e da ciência, a criança tem vindo a ser reconhecida como um ser individual, parte integrante e preciosa da sociedade, sendo da responsabilidade dos progenitores, do Estado e/ou Instituições a promoção da sua estimulação, segurança e protecção (Canha, 2000).

Devido a este desenvolvimento da perspectiva da criança o crescente número de problemas neste período etário, as entidades governamentais têm vindo a implementar estratégias de socialização das crianças e na vida privada das famílias, no sentido de melhorar as suas condições de vida (Vilarinho, 2000), sendo a institucionalização uma alternativa que tem vindo a ser utilizada face à segurança e protecção destas crianças (Formosinho, Araújo & Sousa, 2001/02).

Neste capítulo dedicamo-nos a discutir a problemática das crianças e jovens em risco, a legislação em vigor implementada, bem como alguns estudos realizados sobre crianças e jovens em perigo, inclusive as institucionalizadas.

Debatemos ainda a temática do funcionamento das instituições e segundo autores diversos serão descritos alguns princípios de boas práticas institucionais, como a forma de tratamento que deve receber a criança ou jovem institucionalizado, regras, alimentação, horários, entre outros.

1.1. Crianças e Jovens em Perigo e Enquadramento Legal

Para compreender o processo de Institucionalização é importante definir o que caracteriza uma criança e/ou jovem em risco.¹

Existem alguns factores de risco que podem influenciar na incidência da ocorrência de maus – tratos são: factores associados às características dos pais como: o baixo nível sócio – económico e as condições habitacionais e de higiene precárias, antecedentes de maus tratos na sua própria infância, perturbação da saúde mental ou física (handicaps) (Canha, 2000; Figueiredo, 1998a; Figueiredo, 1998b; Magalhães, 2002), intolerância e/ou indiferença excessiva ansiedade face às responsabilidades relativas à educação dos filhos (Coletti & Linares, 1997), perturbação no processo de vinculação com o filho, personalidade imatura e impulsiva por parte dos progenitores, baixa auto estima da progenitora, perturbações psicológicas (e.g., depressão) ausência de hábitos de trabalho e/ou depender economicamente de outros, mudanças frequentes de parceiro e/ou residência, antecedentes de comportamento desviante e/ou hábitos de consumo de álcool e/ou drogas, entre outros (Canha, 2000; Magalhães, 2002).

Alguns estudos mostram que algumas perturbações psicopatológicas “*desordem de personalidade anti-social, abuso de substâncias psicoactivas, sintomatologia depressiva*” (Almeida *et al.*, 1995; Ochotorena & Madariaga, 2007; Kotch *et al.* citados por Figueiredo, 1998a), por parte dos pais podem influenciar na incidência e prática de maus – tratos.

Quando as crianças “*são vítimas de maus tratos, de abandono ou desamparo ou se encontrem em situações capazes de pôr em perigo a sua saúde, segurança, educação ou moralidade cabe aos tribunais aplicar medidas tutelares*” (Organização Tutelar de Menores, alínea a, artigo 5º). O acolhimento surge quando estão presentes: situações de abandono, negligência e mau - trato físico, abuso sexual, abuso emocional, absentismo e abandono escolar, trabalho infantil e condutas desviantes.

Relativamente às situações de abandono, estas incluem “*as crianças abandonadas nas maternidades, hospitais ou outras instituições ou ainda as crianças fechadas em casa*”

¹ Do ponto de vista jurídico, tal como é presente no artigo 1º da Convenção dos Direitos da Criança (1989), é se considerado criança até aos 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo.

ou deixadas na rua, sem providência de alimentação e vigilância” (Canha, 2003, p. 22), tendo como consequência a ausência de protecção da criança ou jovem por desistência ou recusa da assunção das competências parentais (Magalhães, 2002).

A negligência refere-se a *“comportamentos regulares de omissão, relativamente aos cuidados a ter com o menor não lhe sendo proporcionada a satisfação das suas necessidades em termos de cuidados básicos de higiene, alimentação, segurança, educação, saúde e afecto”* (Magalhães, 2002, p.34).

No que concerne aos maus-tratos físicos, Magalhães (2002, p. 34) caracteriza-o por *“qualquer acção não accidental por parte dos pais ou pessoa com responsabilidade poder ou confiança, que provoca ou possa provocar dano físico ao menor”*. O mau -trato que envolve as crianças e adolescentes, constituiu e constitui ainda hoje uma situação que, desde muito cedo, suscitou e suscita a intervenção de Instituições várias, quer a nível particular quer a nível estatal. Todas estas Instituições têm a preocupação e intenção de prevenir a degradação pessoal e moral dos menores desprotegidos (Casas, 1988).

O abuso sexual traduz-se *“pelo envolvimento do menor em práticas que visam a gratificação e satisfação sexual do adulto ou jovem mais velho numa posição de poder ou autoridade sobre aquele”* (Magalhães, 2002, p. 34), geralmente sobre a coacção da força ou da ameaça (Canha, 2003).

Quanto ao abuso emocional, pode definir-se como *“um acto de natureza emocional caracterizado pela ausência ou inadequação, persistente ou significativa, activa ou passiva, do suporte afectivo e do reconhecimento das necessidades emocionais do menor”* (Magalhães, 2002, p.35).

As situações de abandono escolar correspondem à completa desistência das actividades escolares tal como situações de absentismo escolar das crianças e adolescentes. Podem existir comportamentos desviantes na origem das situações de risco como: abuso de estupefacientes, álcool, e/ou a prática de qualquer outro comportamento que pode ser considerado crime (Instituto para o Desenvolvimento Social, 2000a). Estes e outros motivos levam à efectuação de medidas de protecção e promoção dos menores em situação de perigo ou de risco.

No que se refere ao uso e abuso de trabalho infantil, ou seja: “*trabalho realizado por menores de 15 anos os quais estão submetidos à obrigatoriedade escolar em regime diurno*” (artigo nº 69, ponto 3 da Constituição da República).

A Lei de Protecção considera que uma Criança ou Jovem está em perigo quando os pais, representantes legais ou quem tenha a guarda ponham em perigo a sua segurança, saúde, formação, educação e/ou desenvolvimento ou quando esse perigo afecte gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional (Lei nº 147/99).

Deste modo é considerada em perigo, uma criança e/ou jovem quando: a mesma está abandonada ou entregue a si própria, sofre qualquer tipo de maus – tratos físicos e/ou psicológicos, é obrigada a realizar trabalhos pesados consoante a sua idade, não tem recebido afectos e/ou cuidados necessários em função da sua idade e desenvolvimento, é sujeita directa e indirectamente a comportamentos que de certo modo interferem com o seu bem – estar emocional (Ibidem).

Em termos legais, existem duas leis de referência na institucionalização de crianças e jovens: a Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei 147/99 de 1 de Setembro de 2001) e a Lei Tutelar Educativa (Lei nº 166/99 de 14 de Setembro de 2001). A primeira destina-se à promoção de crianças vítimas de abuso e/ou negligência, a intervenção protectora sobre as crianças vitimadas, enquanto a segunda é responsável pela tutela de adolescentes que cometem comportamentos que a lei define como crime, combinando a protecção com a intervenção educativa, designadamente, criando de forma activa condições necessárias para a compreensão de valores, regras de convivência social, entre outros (Martins, 2004).

Segundo a Lei de Protecção de Crianças e Jovens em perigo (Lei 147/99) a pessoa com menos de 18 ou com menos de 21 anos, que solicite a continuação da intervenção iniciada antes de atingir os 18 anos, é sujeito de protecção.

De acordo com o quadro jurídico aberto pela Convenção dos Direitos da Criança, os Estados Partes tomam todas as medidas adequadas para que a criança seja protegida contra todas as formas de discriminação ou de sanção decorrentes da situação jurídica, de actividades, opiniões expressas ou convicções de seus pais, representantes legais ou outros membros da sua família (artigo 2).

A lei nº 147/99 prevê que a protecção das crianças e jovens com dificuldades nos seus processos de desenvolvimento e de crescimento tem sido objecto de particular atenção. O ideário que a moveu reside na preocupação de prevenção e protecção, orientado no sentido de evitar ou minimizar situações de perigo, que facilitariam o desenvolvimento de comportamentos inadequados e condutas marginais (Lei nº 147/99, 2001).

No processo de protecção e tutela têm um trabalho importante e meritório, as Comissões de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, enquanto entidade oficial interinstitucional e interdisciplinar não judiciária que articula a participação dos principais agentes da comunidade na promoção dos direitos e na prevenção das situações de perigo (na modalidade de comissão alargada) e na intervenção em situações concretas que representem perigo para as crianças (na modalidade de restrita) (Tomás & Fonseca, 2004). A intervenção das C.P.C.J., de acordo com o disposto no art. 34.º visa: afastar o perigo em que as crianças se encontram; proporcionar-lhes as condições de protecção e promoção da sua segurança, saúde, formação, educação, bem-estar e desenvolvimento; e garantir a recuperação física e psicológica das crianças que sofreram qualquer forma de exploração e abuso (Comissão Nacional de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, 2008).

De acordo com a legislação em vigor, os tribunais de menores são competentes para decretar medidas relativamente a menores que, tendo completado 12 anos e antes de perfazer 16, se encontrem em situação de delinquência e, ainda, para decretar medidas relativamente a menores que se encontrem em situação de perigo para a sua segurança, saúde, formação moral e educação. A competência dos tribunais de menores abrange não só situações em que o menor é vítima de acções ou omissões que põem em causa o seu processo de socialização, mas também situações em que o comportamento do menor é resultado da sua desconformidade com os valores fundamentais da vida em comunidade (Lei Tutelar Educativa, Lei nº 166/99).

Nesta linha, as medidas aplicáveis pelas Comissões de Protecção e pelos Tribunais consistem no *apoio*: junto dos pais; junto de outro familiar ou pessoa idónea; no apoio para a autonomia de vida; acolhimento familiar ou *acolhimento* em instituição (Reis, 2009).

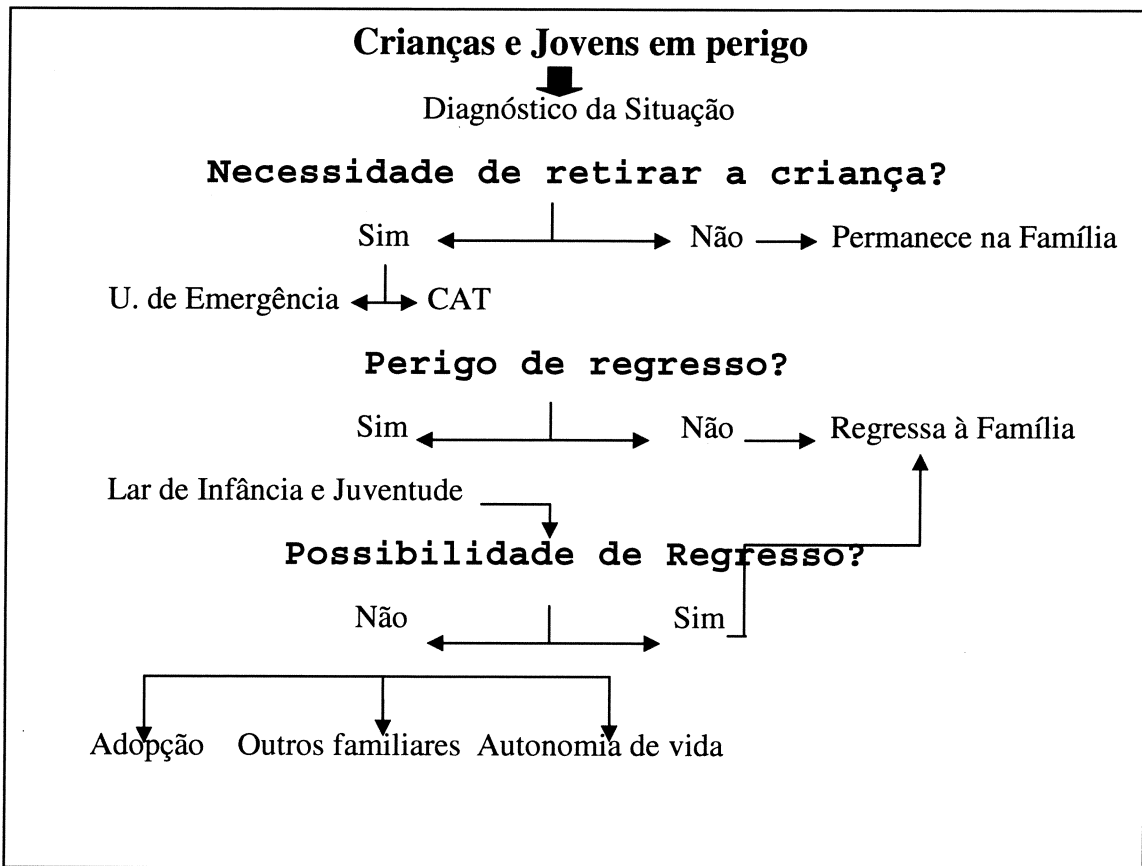
Os conteúdos das medidas, bem como as condições da sua execução, nomeadamente a duração, revisão e cessação são previstos e regulados. Para a definição do projecto de

vida da criança e jovem, recomenda-se o acolhimento de curta - duração em equipamentos de acolhimento temporário pertencentes à rede nacional de centros de acolhimento temporário e de emergência (Valle & Zurita, 2005).

1.2. Sistema Nacional de Acolhimento

O Sistema Nacional de Acolhimento é constituído por um conjunto de respostas de acolhimento do Estado e da sociedade civil (Instituições Particulares de Solidariedade Social e outras entidades) dirigidas às crianças e jovens em situação de perigo. Este acolhimento organiza-se em três níveis distintos, em função das necessidades de intervenção decorrentes da análise das problemáticas existentes: Acolhimento de Emergência em *Unidade de Emergência* (UE), Acolhimento temporário em *Centro de Acolhimento Temporário* (CAT) e Acolhimento temporário em *Lar de Infância e Juventude* (Lar) (Alves, 2007).

A Unidade de Emergência visa um acolhimento de crianças e jovens dos 0 aos 18 anos, em situação de perigo muito grave, por um período máximo de 48 horas, procurando satisfazer as necessidades básicas dos mesmos. O encaminhamento imediato deve ser realizado de acordo com as características de cada caso, podendo haver um regresso à família, acolhimento em CAT ou em Lar de Infância e Juventude. O Centro de Acolhimento Temporário (CAT) destina-se a crianças e jovens menores em situação de perigo que ponha em causa a sua segurança, saúde, formação, o desenvolvimento e o seu contexto sócio familiar seja disfuncional. Realiza-se durante um período máximo de seis meses de permanência na instituição onde posteriormente são acompanhados por uma equipa multidisciplinar, no sentido de realizar um diagnóstico da sua situação e elaborar o seu projecto de vida. No que concerne ao Lar de Infância e Juventude, este propõe um acolhimento prolongado quando as estruturas familiares não oferecem condições imediatas de acolhimento e educação, visando proporcionar as condições de vida tão aproximadas quanto possível à família. Visa satisfazer as necessidades básicas, promover a reintegração na família e na comunidade e contribuir para a sua valorização pessoal, social e profissional (Ibidem).



Quadro 1: Sistema Nacional de Acolhimento (Adaptado de Alves, 2007).

De acordo com o quadro apresentado pode visualizar-se o processo de acolhimento e/ou reinserção familiar em Portugal. Assim, perante uma criança ou jovem em risco devem ser tomadas algumas decisões de modo a promover o seu bem – estar.

Segundo Alves (2007), após a sinalização da criança/jovem deverá ser avaliada a necessidade desta ser ou não retirada do seu ambiente familiar. Se esse facto for urgente a criança será levada para a unidade de emergência ou para um centro de acolhimento temporário. Após o acolhimento, se ainda estiverem presentes factores de risco, bem como persistir a impossibilidade de reingressar à sua família, a criança ou jovem deverá ser institucionalizada num Lar de Infância e Juventude.

Não obstante a intervenção encetada pode acontecer que por problemas diversos o regresso à família após a sua institucionalização seja uma impossibilidade, sendo necessário que o projecto de vida da criança ou jovem possa vir a incluir, mediante o

seu conhecimento prévio, outras oportunidades como o ser adoptada, ser reintegrada no seio de famílias pertencentes à sua família alargada ou progredir para a própria construção de autonomia (Gomes, 2010), mediante o ensino de competências que lhe permitam a sua reintegração na comunidade quando adulto (Valle & Zurita, 2005).

1.2. Funcionamento das Instituições

Segundo Castellani (1987) e Schalock (1988/1995) todas as instituições devem possuir características comuns como: realizar uma gestão de qualidade global promovendo um melhoramento contínuo dos aspectos fundamentais da cultura organizacional (citados por Schalock, 1999a). Assim, a cultura organizacional deverá centrar-se em relações de respeito e confiança de modo a organizar os recursos humanos para promover a qualidade e as estratégias, “*utilizando as técnicas de controlo de custos e procedimentos de redução de riscos*”, de modo a analisar e estruturar serviços para poder trabalhar eficazmente com outras instituições (Castellani, 1987; Schalock 1988/1995 citados por Schalock, 1999a, p. 99).

Na área da Justiça, a teorização mais famosa sobre as instituições foi a de Goffman, em 1961 que descreve no seu livro *Asylums*, a propósito do conceito de *instituição total*, como: “*um lugar de residência e de trabalho onde grande número de indivíduos, colocados na mesma situação, cortados do mundo exterior por um período relativamente longo, levam em conjunto uma vida fechada cujas modalidades são explícitas e minuciosamente reguladas*” (Goffman, 1961, citado por Alberto, 2003, p.228).

A sociedade moderna estabelece uma diversidade de políticas para a infância, isto é, define-a como “*um conjunto de actuações asseguradas pelas instâncias públicas que têm como objectivo a actuação positiva nas circunstâncias de vida da população infantil*” (Casas, 1998, p.305) e a institucionalização inclui-se neste sistema vasto e complexo que a enquadra (Casas, 1988). Efectivamente, são uma minoria os governos que dão prioridade à protecção infantil na definição das suas políticas ou, na lógica expressamente implícita na Convenção dos Direitos da Criança, que oferecem verdadeiras políticas de promoção e protecção de crianças e jovens em perigo (Casas, 1998).

No mesmo sentido, Martins refere que *“a institucionalização não constitui uma variável homogênea e isolada; nem institucionalização é sinónimo de acolhimento institucional, nem o substantivo singular – instituição – é colectivo, ou seja, não contém a realidade diversa e plural de prestações institucionais de protecção infantil”* (Martins, 2005, p.3).

Entre os anos quarenta e cinquenta, a partir dos estudos de Spitz (1945) e Bowlby (1951) citados por Valle e Ballesteros (1993) tem-se vindo a questionar a função das instituições para menores relativamente à sua função social, denunciando-as como prejudiciais para o desenvolvimento da criança e do jovem adolescente. Contudo, apesar de existir alguma evolução ao longo dos anos, ainda existe carência de estudos acerca desta problemática.

Muitos autores usam o conceito de instituição como sinónimo de casa, ou seja, local onde as pessoas vivem, onde passam a maior parte do seu tempo. Deste modo, uma criança e/ou jovem institucionalizado, deve sentir a Instituição como a sua própria casa, deve sentir liberdade para ser tal como é e pedir ajuda quando necessita (Schalock, 1999b). Neste sentido, Valle (1999) referindo-se ao acolhimento residencial define-o como: um tipo específico de casa, que possui características e formas de organização próprias. Os seus elementos contribuem para a sua existência e desenvolvimento, isto é, colaboradores remunerados e voluntários, directores, familiares e amigos dos residentes, entre outros.

Em relação ao funcionamento das Instituições muitos estudos documentam as dificuldades com que se enfrentam aqueles que estiveram institucionalizados e que foram forçados à independência numa idade ainda precoce (Broad, 1998, citado por Taylor, 2004). As múltiplas investigações que se foram realizando nesta área realçam, sobretudo, a vulnerabilidade e a fragilidade dos jovens que saem do sistema residencial, a exclusão social, como por exemplo o absentismo escolar e situações de marginalização.

No que diz respeito aos serviços de cuidados residenciais para crianças e jovens, distinguem-se particularmente pelo ritmo das transformações iniciadas neste domínio. As medidas de protecção apresentam-se como uma das preocupações governamentais, no entanto, Casas (1988) considera que estas problemáticas não são do interesse da

generalidade da sociedade, sendo entendidas como questões do foro individual que não apelam à responsabilidade colectiva.

Por outro lado, Taylor salienta as vergonhosas histórias de abusos sofridos por pessoas em situações assistenciais que foram descobertas ao longo dos últimos anos nos vários países, conduziram os governos, bem como a sociedade em geral, a considerar e a reflectir sobre o sector residencial (Taylor, 2004).

Apesar do insucesso em alguns casos de institucionalização é de salientar o esforço dos Serviços Cívicos em passar do acolhimento institucional para a dimensão da protecção através do acolhimento familiar, dando prioridade à manutenção das necessidades existenciais das crianças e jovens (Comissão Nacional de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, 2008).

Alguns dos autores citados procuraram clarificar as mais-valias do acolhimento residencial e alertar para os efeitos negativos de uma institucionalização pouco adequada, para o desenvolvimento harmónico dos menores. Cada um deles contextualizou um âmbito preciso considerado importante para a saúde psicológica do indivíduo e para a sua integração da sociedade. Todos, porém, são do parecer que a influência do ambiente físico e humano são essenciais para o reequilíbrio do menor (Alberto, 2003; Casas, 1988; Taylor, 2004; Valle & Zurita, 2005; Zurita, 1997).

De acordo com a abordagem da Psicologia do Desenvolvimento a privação de cuidados parentais e a decorrente integração do indivíduo em meio institucional retira não só esta oportunidade à criança, assim como determina a sua integração num contexto que lhe é desconhecido, com pessoas que lhe são estranhas. Bowlby (1973) a este respeito destaca, no entanto, que estes efeitos nocivos derivados da separação das figuras parentais podem ser minimizados sempre que o novo meio de desenvolvimento assegure duas condições indispensáveis: a presença de uma pessoa conhecida ou objectos familiares capazes de minimizar a ansiedade da separação e a prestação de cuidados maternos de uma mãe substituta (Bowlby, 1973 citado por Schaffer, 1996).

De acordo com esta perspectiva pode dizer-se que o acolhimento residencial, permite à criança ou jovem viver num ambiente familiar que, de certo modo, substitui o ambiente desconfortante e pouco facilitador vivido anteriormente. Segundo Valle e Zurita, a Instituição será um substituto suficientemente bom se for percebida pelo menor como

meio de ajuda para uma nova e melhor qualidade de vida. Assim, uma instituição de crianças e jovens em risco deve funcionar como uma rede de interações humanas e sociais, liberta de conflitos entre os interesses da criança ou jovem. A mesma deve ser capaz de prestar atenção aos processos relativos à personalização: acolhimento, escuta, observação sistemática, elaboração de um projecto educativo individualizado que mira os processos de socialização e de participação, a educação, a responsabilidade, a autonomia, a liberdade, ao valor do quotidiano no processo de crescimento (Valle & Zurita, 2005).

De facto, segundo Valle, o acolhimento residencial possibilita à criança não uma alternativa mas um ambiente construído expressamente para lhe dar uma resposta temporal à situação de risco e possibilitar um ambiente familiar mais adequado. Este modo de actuação não deve ser muito diferente de um ambiente familiar tradicional. A Instituição deve beneficiar de um ambiente caloroso e facilitador do desenvolvimento infantil (Valle, 1999).

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

Estudos descritos por Carvalho (2002) e Rizzini (1997) relativamente a instituições de abrigo que não comportam um funcionamento e dinâmica institucional referem que tal situação pode provocar prejuízos afectivos, cognitivos e sociais na criança e jovem institucionalizado (citados por Sartorelli, 2004).

Diz-nos o Grupo de Coordenação do Plano de Auditoria Social que *“a especificidade das estruturas residenciais faz com que a sua organização interna tenha de ser mutável e adaptativa* (Grupo de Coordenação do Plano de Auditoria Social, 2005, p. 12 e 13). Deste modo, o residente deve ter um papel activo, devendo ser obrigatoriedade institucional, responder adequadamente às necessidades do mesmo. Assim, a estrutura residencial deve orientar-se em função dos residentes, cuidando e relacionando-se de modo mais afectivo, mostrando interesse pelo bem – estar do outro (Zurita, 1997).

A cultura residencial deve possuir princípios orientadores para que se torne possível uma homogeneização de todas as instituições. Para que esta homogeneização se torne efectiva é necessária a reflexão sobre o *“como fazemos, porque fazemos e que objectivo*

perseguiamos.” Segundo Instituto de Segurança Social torna-se urgente “*encontrar um equilíbrio entre os deveres, direitos e responsabilidade de todos.*” (Grupo de Coordenação do Plano de Auditoria Social, 2005, p. 13).

Assim, qualquer cultura institucional deve restringir-se a usar os seguintes constructos: “*Missão – Porque existimos? Valores – Quais os nossos princípios de actuação? Visão – Como representamos o nosso futuro?*”. A coadjuvar estes constructos, é estritamente necessário a complementaridade de um Regulamento Interno da residência institucional de modo a estimular o cumprimento de direitos. A cultura ética deve garantir que, todos os residentes, funcionários e técnicos da instituição, se possam basear num conjunto de princípios que permitam um melhor desenvolvimento dos mesmos, com atributo na prestação de assistência a todos os níveis (Grupo de Coordenação do Plano de Auditoria Social, p. 169).

Deste modo, é “*através da missão que a organização expressa de forma clara esse mesmo contributo*”, a “*missão de uma estrutura residencial define a sua identidade*” (Grupo de Coordenação do Plano de Auditoria Social, 2006, p. 170). Assim, a instituição deve implementar esta visão na rotina institucional. Deve ser um critério educativo aceite por todos os membros, responsabilizando-os pelas suas próprias funções dentro da residência. Logicamente, “*a essência da missão não deve mudar porque se estiver sempre a mudar torna-se incosequente*” (Grupo de Coordenação do Plano de Auditoria Social, 2006, p. 170), ou seja, se não forem delimitados objectivos específicos, eles alterar-se-ão, logo a missão é alterada automaticamente, consoante os objectivos. Esta mudança deve ser implementada em último caso não se tornando benéfica em alguns casos, dado que muitas vezes, as crianças e jovens institucionalizados estão a desenvolver competências pessoais de autonomia e desenvolvimento.

No que diz respeito aos valores, são os mesmos que dão continuidade à organização da instituição. Deste modo, espera-se que os valores sejam “*intemporais, isto é, independentes de qualquer circunstância ou contexto*” (Ibibem, p. 171).

Segundo alguns estudiosos todas as estruturas residenciais devem acompanhar-se de três valores essenciais de modo a auxiliar a gestão das pessoas. A “*Probidade*”, que incute aos funcionários rigor e que sejam rectos em todo o seu trabalho. O outro valor, o da “*Transparência, que passa por conduzir a actividade de forma aberta e acima de*

qualquer suspeita”, tornando a residência “ética e justa”. A “*Visão*” refere-se ao modo de passar da teoria à prática, o modo de implementar estratégias, ir ao encontro com os objectivos da missão, chegar aos resultados desejáveis e clarificar progressivamente o modo de chegar até eles. Esta deve ser eficaz e clara, deve possuir uma função curativa e deve ser fácil de visualizar; um outro valor é o de ser “*Equilibrada*”, ou seja, deve ser capaz de mobilizar a parte interna da instituição, bem como calcular o seu impacto externo. Deve ser “*Consistente com a missão e os valores*” e “*verificável*”, formulada de forma que permita saber quando foi concretizada (Ibidem, p. 171-172).

A implementação de estratégias é responsabilidade e intenção de todos os técnicos e funcionários da instituição. Toda a comunidade institucional deve possuir o conhecimento da “*missão, da visão e da estratégia*” para que a implementação seja assertiva consoante as necessidades dos utentes. Devem ainda ser avaliados todos os objectivos como meio de certificar se estes foram alcançados de acordo com as directivas dos valores que os regem: *missão, visão, valores* (Ibidem, p. 173).

A avaliação é uma ferramenta indispensável na implementação dos programas institucionais e do contexto dos serviços dirigidos à família dos menores, uma vez que a origem dos seus problemas reside essencialmente nos contextos familiares e da realidade em que estão inseridos. Precisamente por estes motivos o acolhimento residencial torna-se a alternativa razoável para minimizar e colmatar as carências familiares e facilitar o desenvolvimento do menor (Valle, 1999).

Villaseñor e Argilaga (1993) baseando-se num estudo realizado por Valle, 1992 em residências de protecção da infância e adolescência, construíram um Modelo de Avaliação Ambiental para avaliar o ambiente residencial com o objectivo de melhorar a função da instituição. Este modelo tem características alargadas, avaliando o ambiente físico, o ambiente social e relacional, a comunidade, a escola, como todas as pessoas que estão inseridas neste mesmo contexto residencial.

No processo de avaliação previsto pelo Modelo de Avaliação Ambiental são consideradas algumas variáveis indispensáveis: *aspectos físicos, modelo de casa, caracterização dos utentes e profissionais da instituição/residência, organização e gestão administrativa e económica*. No que se refere a aspectos físicos, estes autores salientam o facto dos aspectos físicos serem influenciados por vários factores, como: localização geográfica que é um aspecto fulcral na socialização da criança ou jovem,

bem como as suas oportunidades no que concerne ao nível educacional, social e cultural (Villaseñor & Argilaga, 1993).

O *modelo de casa* proposto *pode variar* quanto ao tipo de estrutura. Pode ser um formato macro institucional ou um formato de pequenas instituições que pretendem incluir um ambiente mais familiar. Ficam incluídos neste modelo os aspectos relativos às condições físicas: equipamento disponível para os utentes, o conforto, as condições habitacionais, a decoração, entre outros (Grupo de Coordenação do Plano de Auditoria Social, 2006).

Ballesteros inclui neste modelo a *caracterização dos utentes e profissionais da instituição/residência*, considerando-a indispensável para um bom funcionamento. Na caracterização devem estar incluídos: dados sócio – demográficos, motivo de institucionalização, tempo que o utente se encontra institucionalizado (Ballesteros, 1993 citado por Valle, 1999).

Respectivamente ao campo profissional, a avaliação deve incidir nas características sócio - demográficas, nas características dos técnicos, na sua formação e na sua experiência. Relativamente à variável *organização* o ponto fulcral é avaliar a capacidade que a instituição tem de construir um ambiente familiar e de promover um desenvolvimento positivo dos menores envolvendo toda a comunidade educativa (Grupo de Coordenação do Plano de Auditoria Social, 2006).

A avaliação dos aspectos organizativos é uma variável difícil de delimitar e avaliar, devido à diversidade dos profissionais e residentes da instituição. Assim, é possível distinguir três dimensões na variável organização: a *organização laboral* - recursos humanos e tudo o que inclui a sua organização; a *organização educativa* - ao modelo educativo implementado na instituição, as actividades do quotidiano e instrumentos utilizados de modo a facilitar a aprendizagem dos residentes; *organização e gestão administrativa e económica* - recursos financeiros da instituição (Ibidem).

Artamendi e Valle (1999) salientam ainda as *variáveis psicossociais* que se referem “à percepção que os habitantes do contexto têm sobre o clima social e o ambiente em que se encontram submergidos” (p. 396). Por outro lado dão grande importância à percepção das crianças e dos funcionários.

As *variáveis interaccionais*, segundo os autores referem-se “às relações que se estabelecem entre as diferentes partes que integram o processo” como por exemplo a interacção entre os elementos da instituição e família, escola, comunidade, etc. (Artamendi & Valle, 1999, p. 396). Destacam-se as interacções dos próprios utentes e os profissionais e entre os utentes e as suas famílias.

Nesta prática e modelo de avaliação está prevista uma avaliação interna denominada “*horizontal e vertical*”. Esta tipologia de avaliação está bem orientada pelo Modelo *balanced scorecard*, que prevê e inclui uma avaliação externa para se chegar a uma visão mais corporalizada da implementação das estratégias, com o objectivo de colmatar as dificuldades e, se necessário proceder-se à redefinição das estratégias para atingir os objectivos (Grupo de Coordenação do Plano de Auditoria Social, 2006, pp. 176).

O modelo “*balanço scorecard*” permite medir objectivos, bem como medir a eficácia da estratégia. Desta forma, todos os resultados provenientes de uma análise através deste modelo, devem ser notificados a todos os técnicos e funcionários da instituição de modo a facilitar a concretização da missão, para promover um funcionamento mais qualificado da instituição. Este modelo, apresenta vantagens como: “*traduzir a estratégia em objectivos e acções concretas; estabelece indicadores do cumprimento dos objectivos em todas as dimensões da estrutura residencial*”, permitindo obter um conhecimento mais objectivo, uma ampliação da comunicação entre todos para melhorar a sua dinâmica e consequentemente melhorar as condições de acordo com o superior interesse do menor (Grupo de Coordenação do Plano de Auditoria Social, anexos, 2006).

Do que foi dito conclui-se que para um bom funcionamento da instituição, é necessário um *projecto institucional* anual, para orientar e respeitar as crianças institucionalizadas. (Gomes, 2010). Na estrutura do *projecto institucional* deverá constar: “*a história do estabelecimento; o ambiente geográfico, sanitário e outros; as grandes organizações respeitantes, nomeadamente: actividade a desenvolver*”; “*tipo de destinatários*”; “*projecto médico e paramédico*”; “*projecto de hotelaria*”; “*projecto de comunicação*”; “*projecto de animações*”. Segundo o Grupo de Coordenação do Plano de Auditoria Social, este *projecto* deverá ser avaliado e redefinido anualmente, para uma melhor organização interna dos profissionais e dos utentes (p. 175).

A avaliação interna “*horizontal e vertical*” complementando com uma avaliação externa, ajuda à verificação das estratégias e modalidades de actuação, sendo a interna dirigida pelos órgãos directivos da mesma (Ibidem, p.176).

1.4 Princípios de Actuação para uma Boa Prática Institucional

Tendo as instituições como objectivo a promoção do bem-estar biológico, psicológico, social e interpessoal dos indivíduos institucionalizados, estas devem-se seguir por princípios e normas que vão de encontro às necessidades de cada criança ou jovem, sendo que as mesmas não se devem centrar apenas na alimentação, higiene e cuidados médicos, mas também nas necessidades emocionais dos residentes (Rizzini, 1995). Assim, os funcionários e todos os elementos envolvidos nos cuidados dos menores devem orientar a sua acção para o pleno desenvolvimento da criança, tomando não só medidas a curto prazo, mas medidas que visem o longo prazo, ou seja, tendo em conta não só o presente mas o futuro de cada menor (Santos, 2000, citado por Hank, 2006).

Tendo a implementação de boas práticas institucionais um efeito benéfico nos menores institucionalizados, Valle e Zurita (2005) delimitaram dez princípios e as suas orientações práticas, caracterizando-os como facilitadores da criação de um vínculo com as crianças e jovens em acolhimento (cf. Quadro 1).

Para Zurita (1997) as boas práticas são formadas por um conjunto de declarações que das práticas mais recomendadas da área da Protecção da Criança e/ou Jovem, os seus propósitos centram-se na implementação generalizada, produzindo uma unificação dos critérios de intervenção.

Quadro 1 - Princípios de actuação para uma boa prática institucional (adaptado segundo os princípios de Vale & Zurita, 2005).

Princípios	Orientações Práticas
Individualização	Acolhimento da criança ou jovem
	Regras centradas na criança ou jovem
	Espaço pessoal
	Respeito pelos princípios culturais e étnicos
	Planificação individual do trabalho
	Apoio especial às dificuldades, carências e traumas sofridos
Respeito dos direitos da criança, jovem e família	Direito de comunicação
	Direito de participação
	Direito da confidencialidade dos seus dados
	Direito de um tratamento digno
	Direito de estar informado de punições
	Direito de dispor de canais de comunicação para reclamações
Atendimento das necessidades básicas materiais	Direito das famílias
	Localização, edifício e equipamento
	Alimentação
	Vestuário
	Dinheiro
Educação e alternativas educativas	Transporte
	Escola normalizada
Promoção da saúde	Reforço e correcção da aprendizagem escolar
	Cuidados sanitários
Normalização e integração	Educação para a saúde
	Tempos livres e relações sociais em contexto comunitário
	Uso da televisão e outros meios de comunicação
	Uso de recursos e serviços comunitários
	Educação e modelos do educador
	Flexibilidade e vida quotidiana
Valorização do desenvolvimento e preparação para a vida adulta	Fins-de-semana
	Intensidade de intervenção
	Intervenção de défices e problemas
	Expectativas e decisões
	Implementação de responsabilidades
Apoio às famílias	Habilidades para a interdependência
	Estratégias de aproximação familiar
	Educação para habilidades parentais e partilha de responsabilidade
Segurança e protecção	Programa de caso e coordenação de equipas territoriais
	Segurança física
	Prevenção de relações abusivas
	Controlo e seguimento das saídas e visitas
	Auto-protecção
Colaboração e coordenação centrada na criança e na sua família	Apoio afectivo
	Leis sociais
	Colaboração com os serviços sociais de família e protecção infantil
	Colaboração com os centros escolares
	Colaboração com outros profissionais
	Inserção na comunidade

- **1º Princípio - Individualização**

A criança ou jovem é considerada como única, com os seus gostos e personalidade. Torna-se necessário que os profissionais conheçam as necessidades dos menores, para poderem actuar através de programas individuais (Valle & Zurita, 2005), e construir um projecto de vida para facilitar a implementação de estratégias com a criança ou jovem (Gomes, 2010). Contudo, Valle e Zurita (2005) afirmam que apesar de existir um consenso acerca da aceitação destas práticas individuais como um factor positivo, melhorando deste modo funcionamento individual do residente, a formação prática dos profissionais destinados ao acompanhamento individual é bastante escassa. A intervenção também dever ser implementada ao nível grupal de modo a promover harmonia entre os residentes e possíveis relações de amizade. Os profissionais devem assim, procurar meios mais inovadores na realização das tarefas, de modo a realizar a despistagem de todas as possibilidades, bem como usar técnicas de trabalho inovadoras possibilitar e incentivar os residentes quanto à participação em novas actividades disponíveis e delimitadas pelo plano de intervenção (Valle & Zurita, 2005).

Alves (2007) refere a importância do conhecimento individual da criança, e da parceria com a mesma sobre a definição do seu projecto de vida, de modo a promover o desenvolvimento da criança a longo prazo. Segundo estudos de Gaspar (2000, citado por Alves, 2007) apenas 75 % dos Lares de Crianças e Juventude comporta uma equipa técnica.

Sendo a experiência do primeiro dia na instituição uma experiência de grande relevância para o menor, este deverá ter a oportunidade de poder visitar a instituição que o vai acolher, acompanhado da sua família, antes do seu ingresso definitivo ou temporário. O primeiro dia na instituição deverá ser orientado pelos profissionais, principalmente pelo educador. A criança ou jovem deve ser apresentada a todos os profissionais e funcionários da casa, informada acerca das regras, horários, e, sobretudo, sentir-se confiante e segura, sendo que a proximidade, a empatia e o respeito pelas reacções iniciais do menor no momento do ingresso facilitam a adaptação (Valle & Zurita, 2005).

Relativamente a este aspecto podemos dizer que Alves (2007) partilha da mesma ideia, bem como salienta que no primeiro dia de institucionalização da criança ou jovem

deverá tratar-se da forma mais informal quanto é possível (nunca menosprezando a função de cada técnico), deixando-a integrar-se no grupo de forma espontânea.

No que diz respeito a *regras, estas devem ser centradas na criança e/ou jovem*. Assim, devem ser alicerçadas nas necessidades individuais dos residentes e não direccionadas ao controle do grupo. Os horários destinados a regularizar a convivência, a organização do tempo das actividades dos utentes do lar devem ser flexíveis e ajustadas às diversas circunstâncias. (Alves, 2007; Valle & Zurita, 2005). É de salientar que o trabalho por turnos dos funcionários nem sempre facilita o cumprimento e o conhecimento das directrizes segundo as necessidades pontuais das crianças e jovens. Estas situações são geradoras de desconforto e ambivalências em relação à execução das regras estabelecidas (Valle & Zurita, 2005). Alves (2007), salienta que após a institucionalização da criança, a mesma deverá assimilar as regras através da convivência com os colegas e que só após um pequeno período de tempo, é que se deverá ter uma conversa com a criança para poder tirar algumas dúvidas no que concerne ao funcionamento da instituição.

Quanto aos horários, no Manual de Boas Práticas é referido que o facto de a criança saber o que vai fazer no dia ou semana seguinte contribui para a estabilidade emocional e para a vontade de construir algo durável, em termos de projecto de vida, sendo que o horário de levantar deverá ser variável, tendo em conta a vontade, necessidade e hábitos de cada residente e o horário das refeições deverá compreender um período razoável (Grupo de Coordenação do Plano de Auditoria Social CID, 2006).

O *espaço pessoal* constitui uma importante plataforma de relação e de aprendizagem. Os espaços devem proporcionar a personalização por parte da criança onde ela possa brincar, criar e recriar as suas brincadeiras sentindo-se estimulada e autónoma.

Horn (2004, citado por Hank, 2006) afirma que é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o num pano de fundo no qual se inserem emoções.

Segundo Valle e Zurita, (2005), as crianças e jovens têm o direito e a liberdade de introduzir elementos novos bem como decorá-los a seu gosto no próprio espaço, podendo reforçar assim o seu sentido de pertença. De acordo com Oliveira (2000, citado por Hank, 2006), os usuários dos espaços são os verdadeiros protagonistas da sua

aprendizagem, na vivência activa com outras pessoas e objectos, que possibilitam descobertas pessoais num espaço onde será realizado um trabalho individual ou em pequenos grupos.

No estudo de Prada e Weber (2007) verificou-se que apenas 25% das crianças institucionalizadas possuíam objectos pessoais provenientes do contexto familiar. Por outro lado, constatou-se que apenas 8% afirmam ter brinquedo e nenhuma possui roupa que seja exclusivamente sua.

Em contexto português, Silva, Fonseca, Alcoforado, Vilar e Vieira (2004) também verificaram a falta de brinquedos e de objectos susceptíveis de manipulação levando a uma fraca estimulação proporcionada aos menores.

O Respeito dos Princípios Culturais e Étnicos é um dos princípios mais pertinentes e frágeis relativamente às necessidades individuais das crianças e jovens institucionalizados devido à diversidade cultural e étnica. Devido à presença de várias etnias também nos lares de acolhimento torna-se necessária a actuação e o respeito pelos princípios culturais e étnicos. O exercício destes princípios pressupõe uma educação progressiva no que concerne a adquirir regras de convivência, mas também uma atitude de tolerância, flexibilidade e exigência por parte dos educadores em relação à criança de outra etnia e situação cultural. Nesta mesma linha de raciocínio, o confronto e a ruptura com as regras da Instituição advêm das experiências que estes jovens e crianças viveram num ambiente fragmentado e, por vezes, com ausência total de regras e limites (Valle & Zurita, 2005).

Para um apoio individual especializado, é necessário a *Planificação individual do Trabalho* como a construção de um projecto individual para cada criança e jovem de modo a delinear o processo de intervenção adaptado a cada um. Este plano deve ser elaborado a partir das características e individualidade do residente, pelos serviços de protecção infantil e juvenil. Deve ser realizada uma avaliação periódica e a programação da actividade individual em função das necessidades de cada residente (Valle & Zurita, 2005). De acordo com o Manual de Boas Práticas, no estabelecimento do projecto de vida das crianças é essencial a envolvência do trabalho com as famílias dos menores (Grupo de Coordenação do Plano de Auditoria Social, 2006).

Torna-se estritamente necessário também, dar *apoio especial às dificuldades, carências e traumas sofridos* à criança e ao jovem sendo importante avaliar as necessidades educativas específicas das crianças e jovens de modo a ajudá-los a ultrapassar as múltiplas dificuldades que revelam aos vários níveis do seu desenvolvimento. Muitas delas revelam as sequelas dos maus – tratos, das situações de abandono que se exprimem em sintomas de angústia, de medo, de inibições afectivas e emotivas que condicionam as aprendizagens escolares e sociais (Valle & Zurita, 2005).

- **2º Principio – Respeito pelos direitos da criança e/ou jovem e da família**

Segundo Valle e Zurita e Gomes, as crianças e jovens que vivem em residências não podem ser privadas do direito de manter contacto familiar, salvo algumas restrições como por exemplo impostas pelo tribunal de menores. (Gomes, 2010; Valle & Zurita, 2005). Assim, os profissionais devem criar um espaço adequado para que o residente e os seus familiares possam conversar sem que ninguém aceda aos assuntos da sua conversa, bem como proporcionar-lhes condições para os mesmos comunicarem quando estão longe uns dos outros (Valle & Zurita, 2005).

Consoante a idade e desenvolvimento de cada criança, ou jovem, os mesmos têm o direito de participar nas decisões que lhe dizem respeito. Será pertinente manter as crianças e jovens informadas da sua situação, consultando-os acerca das alternativas para o seu plano individual e o seu plano de caso, de modo a motivá-las e incentivá-las a participarem no seu futuro, marcando objectivos e a avaliarem os seus progressos. Tudo isto é promotor de autonomia e desenvolvimento a todos os níveis nos residentes, que por sua vez, deve ser implementado (Valle & Zurita, 2005).

A criança ou jovem institucionalizado possui o direito à confidencialidade dos seus dados, sendo estes apenas consultados com a autorização dos mesmos. Os profissionais de cada residência de acolhimento institucional, devem assumir o protocolo de ética e deontologia de confidencialidade e exigirem respeitar todos os princípios a aqueles que acedam à informação de um residente (Valle & Zurita, 2005).

Segundo o Manual de Boas Práticas da Segurança Social (Grupo de Coordenação do Plano de Auditoria Social, 2006), a criança deve poder exprimir a sua vontade e

expressar as suas opiniões quanto a vários aspectos, como por exemplo, a escolha do quarto, hábitos, práticas religiosas e interesses culturais.

A forma de se dirigir à criança deve cingir-se em respeito e afecto. Toda a criança e jovem têm *Direito de receber um Tratamento Digno*, isto é, devem ser tratados de modo igual sem serem sobrevalorizados ou submetidos a humilhações, bem como possuem o *Direito de estar informado sobre Punições*. As punições ou multas, principalmente aquelas que correspondem a comportamentos mais graves, devem estar previamente estabelecidas e devem ser conhecimento da criança e/ou jovem institucionalizado. As penas não podem incluir castigos físicos, cuidados básicos, privação da comunicação ou privação de alimentos, visitas e/ou contacto com familiares. Não se devem punir os residentes que vivem em meio institucional através de procedimentos que incluam actividades escolares, dado que as mesmas podem tornar-se aversivas para estas crianças e jovens (Valle & Zurita, 2005).

Prada e Weber (2007) verificaram no seu estudo que 34% das crianças institucionalizadas ficavam de castigo e os técnicos utilizavam de uma forma intensa, punições físicas (58%). Além disso, quase na totalidade os castigos utilizados careciam de função discriminativa para as crianças controlarem os comportamentos que as precediam.

A criança ou adolescente institucionalizado, segundo Valle e Zurita (2005) possui o *Direito de dispor de canais de comunicação para reclamações*. Devem assim, contemplar a possibilidade de poder confiar incondicionalmente um problema aos seus responsáveis, podendo também ter a oportunidade de expor os seus problemas a responsáveis que trabalham na residência de acolhimento ou mesmo a profissionais externos, sendo responsáveis pelo caso, como por exemplo, profissionais de protecção na infância e adolescência, entre outros.

Segundo Valle e Zurita (2005), todas as famílias que não sejam proibidas/privadas dos seus direitos sobre os seus filhos, podem comunicar e visitar o seu familiar que vive em acolhimento institucional consoante a sua vontade. Contudo, os familiares não devem interferir com os horários da instituição, de modo a não interferir com as actividades desenvolvidas, não se interpondo com a organização da mesma (Valle & Zurita, 2005).

Apesar da importância das visitas defendida por estes autores, Rizzini (1985) constatou que a maioria das crianças institucionalizadas não recebia visitas, 64% nunca receberam visitas da mãe, 75% nunca receberam visitas do pai, 62% nunca receberam visitas dos avós ou tios, 91% nunca receberam visitas de um amigo. Outra constatação importante, foi que 100% das crianças recebiam visitas de desconhecidos.

- **3º Princípio - Atendimento das necessidades básicas e materiais**

O facto de se viver em grandes instituições, torna-se muito diferente de viver em lares onde é proporcionado um ambiente familiar. A este facto, surgem grandes diferenças no que concerne à alimentação, vestuário ou de outras questões igualmente básicas. Deste modo, estes autores salientam como terceiro princípio “*Atendimento das necessidades básicas e materiais*”, no qual defendem que as instituições devem reunir uma série de condições que permitam às crianças e jovens residentes sentirem-se confortavelmente e que facilitem os progressos dos seus objectivos de intervenção (Valle & Zurita, 2005).

No que concerne à satisfação de necessidades físicas, Alves (2007) refere que a maioria das instituições de acolhimento encontra-se com boas condições (aproximadamente 60%), havendo, no entanto algumas que precisam de obras de manutenção.

A localização deve facilitar o acesso à comunidade envolvente. Devem ser evitadas localizações com escassos recursos comunitários e em zonas que não estejam presentes grupos de risco, que possam proporcionar uma inclusão equilibrada das crianças e principalmente a protecção da entrada dos residentes em grupos de risco, dado que são mais vulneráveis. A casa deve ser análoga ao ambiente e sistema familiar, deve ser acolhedora e confortável, onde devem ser evitados objectos de separação como muros, que são contrários ao ambiente familiar. No que concerne a instituições onde residem vários grupos de crianças, com diferentes idades, deve criar-se um espaço independente para cada grupo com todas as divisões necessárias. Assim, torna-se pertinente evitar divisões para usos específicos, como salas de estudo ou salas de televisão, que são semelhantes a padrões mais tradicionais e não normativos (Valle & Zurita, 2005).

A alimentação nas residências de acolhimento institucional deve objectivar cumprir a planeamento dietético, adequando os alimentos às diferentes idades dos residentes e consoante as suas necessidades nutricionais. Na opinião de João dos Santos, a

instituição deverá promover a sociabilização de todos os residentes, dado que, segundo o mesmo, saúde mental e educação são inseparáveis, incluindo o momento das refeições também como um momento educativo e de aprendizagem. Santos afirma que na sua instituição “Casa na Praia”, as mesas são redondas de modo a facilitar a comunicação entre todos promovendo assim a assimilação de competências educacionais no que se refere à aprendizagem de comportamentos adequados a ter no momento da refeição (Barros, 1999). Nesta mesma linha de raciocínio, as refeições devem ser escritas semanalmente numa grelha de refeições diárias, que deve comportar o pequeno – almoço, o almoço, o lanche e jantar. Devem ser evitadas refeições já preparadas previamente, fritos, que podem ser menos recomendáveis. O momento das refeições deve ser também um momento educativo onde se aprende a respeitar os outros, a provar e a gostar de coisas diferentes, aprender que é necessário comer determinados alimentos básicos para um bom desenvolvimento físico e psicológico e desfrutar de uma alimentação variada e em quantidade adequada à fase desenvolvimental do menor (Valle & Zurita, 2005). Por outro lado, Alves (2007) afirma que todas as crianças têm direito de comer três refeições por dia. Afirma também que o que as diferencia durante as refeições do ambiente familiar são as formalidades subjacentes às mesmas quando inseridas em clima institucional, o que incute nas crianças um tom formal que na vida familiar não acontece. Gomes (2010) afirma que a alimentação deve ser variada, com bastantes ingredientes, e deve ser servida de acordo com a necessidade de cada criança, bem como defende que as refeições devem ser confeccionadas na instituição de modo às crianças e jovens poderem assimilar o que é uma alimentação saudável.

O Manual de Boas Práticas (Grupo de Coordenação do Plano de Auditoria Social CID, 2006) refere ainda que devem ser implementados hábitos rigorosos na altura das refeições, como o pôr e o tirar da mesa, uso de talheres, educação ao pedir alguma coisa e o uso do guardanapo. Além disso, devem ser respeitadas as dietas específicas, para os casos como as alergias e doenças metabólicas.

Segundo Sandra Alves (2007), todas as crianças devem possuir à sua disposição peças de vestuário de acordo com os seus gostos, como devem ser adequadas às estações do ano que decorre. No que diz respeito ao vestuário, a instituição deve garantir a todos os residentes o vestuário adequado a todas as situações e actividades. O vestuário deve estar nos quartos, em armários à disposição das crianças e jovens consoante as suas idades, e tendo em conta os seus gostos e decisões. Valle e Zurita, salientam que este

trabalho de organização deve ser realizado pelos residentes pois permite-lhes desenvolver competências como uma melhor capacidade de autonomia, competências de organização (Valle & Zurita, 2005), que por sua vez, permite atingir níveis de auto – estima e o seu auto – conceito mais satisfatórios (Gomes, 2010).

As crianças e jovens que vivem em sistema de internato devem dispor de dinheiro semanal para os seus gastos necessários e/ou ocasionais. Deste modo, deve estabelecer-se uma quantidade mínima a dar semanalmente ao residente em função da idade. Essa quantia pode ser subida como modo de recompensa pelo cumprimento de objectivos ou responsabilidades especiais. Pode ser necessário retirar alguma quantia de dinheiro para consertar algo que o residente danificou ou estragou. Contudo, deve-se sempre informar a criança e/ou jovem da decisão tomada, bem como o motivo pelo qual foi descontada parte da sua mesada (Valle & Zurita, 2005).

Devido às diferenças de horários e necessidades das crianças e jovens que vivem em residências de acolhimento institucionais, as mesmas devem organizar-se de modo a poder apoiar os jovens e crianças na sua deslocação para a escola, local de trabalho, serviços de saúde, desporto extra – curricular, entre outros. O transporte disponibilizado pelos serviços institucionais deve contemplar também o transporte das crianças e jovens ao domicílio para visitar a sua família. Este dever por parte da instituição não deve ser questionado quanto a questões de disponibilidade económica ou de outro tipo (Valle & Zurita, 2005).

- **4º Princípio - Educação e Alternativas Educativas.**

Este princípio defende que em clima institucional de crianças e jovens em risco, devem identificar quais as suas necessidades específicas de apoio, bem como inseri-las, se necessário, em turmas de ensino especializado, ou outras alternativas como cursos especializados mais direccionados à parte prática (Valle & Zurita, 2005).

Alguns estudos mostram que crianças institucionalizadas apresentam maiores dificuldades ao nível escolar, dado que revelam um baixo rendimento escolar, problemas na integração, maior desmotivação comparativamente com crianças que vivem com a sua família.

Figueiredo salienta vários problemas presentes às consequências dos maus – tratos. Assim, revela que os mesmos podem ficar com sequelas ao nível emocional, desenvolvimental, cognitivo, físico e mental. (Figueiredo, 1998b). Assim, o plano educativo, deve comportar estratégias dirigidas ao apoio escolar, no sentido de desenvolver competências de estudo, usar estratégias para melhorar a percepção do residente sobre as suas competências, aptidões e habilidades, auxiliar na aprendizagem de habilidades básicas e incentivar a utilização do jogo como uma ferramenta facilitadora da aprendizagem. Todas estas práticas permitem que a criança e/ou jovem enfrente as experiências de aprendizagem escolar como algo positivo e gratificante. Por outro lado, o estudo deverá realizar-se nos quartos ou em locais que seja possível o desenvolvimento individual das tarefas escolares. Em situações em que o residente apresenta problemas de adaptação, devido a atrasos de desenvolvimento, situações de debilidade mental ligeira, moderada ou grave, a residência institucional deverá delimitar a alternativa mais adequada (Valle & Zurita, 2005).

De acordo com Valle e Zurita, conhecendo as dificuldades destas crianças e jovens seria pertinente a implementação de programas de habilidades mentais de modo a estimular as crianças e jovens que vivem em instituições, muitas vezes com várias sequelas ao nível emocional (Valle e Zurita, 2005) e cognitivo (Gomes, 2010), que posteriormente se repercute no seu desempenho escolar.

Gomes (2010), refere que as crianças institucionalizadas apresentam várias dificuldades no que concerne ao desempenho escolar. A mesma afirma que, a instituição deverá estabelecer um projecto individualizado para cada residente, de modo a usar estratégias para que estas crianças e/ou jovens vençam as suas dificuldades. Salienta ainda que “*O êxito escolar está directamente relacionado com o desenvolvimento pessoal e com a auto - estima*” (Gomes, 2010, p.101), sendo necessário trabalhá-la.

Alves (2007) refere que, apesar de muitas instituições comportarem uma equipa técnica com Psicólogos, técnicos de Serviço Social, Professores, Educadores, salienta o facto de que apenas 41% das residências institucionais comportam educadores sociais na sua equipa técnica (Lei 149/99 citado por Alves, 2007), elementos essenciais quanto à sua função num clima institucional.

- **5ª Princípio – Promoção da saúde**

Este princípio refere-se à promoção da saúde como um dos grandes aspectos básicos no desenvolvimento infantil e juvenil, não só porque os mesmos estão mais vulneráveis a doenças típicas da idade, mas principalmente porque as crianças que sofreram de maus – tratos, podem possuir alterações do seu desenvolvimento, sequelas emocionais, lesões, bronquite, entre outras mazelas (Valle & Zurita, 2005).

As condições sanitárias, como duches e casas de banho e acessórios deverão estar completamente em condições de utilização pelos residentes. Por outro lado, será adequado que se realizem exames de saúde variados devido à elevada incidência de problemas tendo origem em experiências vividas negativas, ou negligencia (Valle & Zurita, 2005).

As instituições de menores devem comportar regras educativas relativamente à saúde dos residentes. As residências devem permitir um espaço independente para fumadores. Temáticas relativas a higiene pessoal, alimentação, consumo de tabaco, de álcool ou outras substâncias, como também algumas doenças infecciosas, sexualidade, deverão ser trabalhadas separadamente objectivando o conhecimento dos residentes dessas mesmas problemáticas, como dos efeitos e consequências de determinados vícios e algumas precauções a tomar (Valle & Zurita, 2005).

O Manual de Boas Práticas (Grupo de Coordenação do Plano de Auditoria Social CID, 2006) refere ainda que cada criança ou jovem deve ter um processo individual de saúde aberto quando da admissão, no qual toda a informação respeitante à sua saúde deve constar e ser confidencial.

Assim, a instituição deverá promover a saúde destas crianças e/ou jovens de modo a que estas possam ter direito a todos os cuidados médicos, e outros que já deverão fazer parte do protocolo do Serviço Nacional de Saúde (Gomes, 2010).

- **6º Princípio - Normalização e Integração**

Algumas instituições têm espaços de lazer, contudo, é necessário estimular estas crianças e jovens a frequentar estes espaços de lazer, como fomentar a sua participação, permitindo aos mesmos a descoberta dos recursos presentes em que está inserido, ao

mesmo tempo que vai desenvolvendo as suas competências de relacionamento, integrando-se por si próprio na comunidade e instituição (Valle & Zurita, 2005).

Deste modo, os residentes devem acompanhar os técnicos na realização de tarefas quando os mesmos utilizam os recursos da comunidade, de modo a fomentar a comunicação e interacção nestas crianças e jovens. Assim, com autonomia e a idade adequada, os residentes devem ter capacidade de realizar todas as actividades necessárias, bem como devem ter autonomia suficiente para tomar as suas próprias decisões (Valle & Zurita, 2005).

Isabel Gomes (2010) partilha da mesma opinião de Valle e Zurita (2005), salientando que as crianças institucionalizadas possuem o direito de ter uma vida similar às crianças e/ou jovens que vivem no seio familiar, devendo ser papel da instituição, desenvolver em clima institucional actividades lúdicas como também promover e facilitar a sua inserção na comunidade. Assim, segundo a mesma autora, estas crianças e jovens possuem o direito e dever de participar actividades “*extra – escolares*” consoante os seus gostos e ambições. Por sua vez, estas actividades na comunidade permite aos residentes “*estabelecerem outras relações de amizade e também vivenciarem novas experiências que poderão ser muito importantes no seu crescimento, nomeadamente frequentar a casa de amigos, e também permitir que os amigos o possam visitar no lar.*” (Gomes, 2010, p. 103). Para João dos Santos, as crianças e jovens que se encontram a viver numa instituição devem ser valorizadas, devendo e podendo participar em festas de comemoração dentro da instituição, bem como têm o direito de participar em festas que decorrem dentro da comunidade (Barros, 1999).

Mello (1999) foi outro autor que salientou a importância da ligação e inserção dos menores na comunidade e nas consequências benéficas que as mesmas trazem para os indivíduos. Contudo Prada e Weber (2007) constataram no seu estudo que as crianças institucionalizadas não tinham ligações com a comunidade, com a excepção do contexto escolar.

O uso da televisão e outros meios de comunicação pode influenciar negativamente ou positivamente o processo educativo. Assim, consoante os programas disponíveis, deve ser limitada a sua visualização, bem como os conteúdos permitidos consoante as idades dos utentes, devendo as educadoras sociais realizar esta selecção. Seria também de extrema relevância que os jovens pudessem ter acesso a jornais de modo a fomentar nos

mesmos o gosto pela leitura, bem como o seu interesse por este tipo de conteúdos (Valle & Zurita, 2005). Gomes (2010) salienta que todos os residentes devem possuir acesso a meios de comunicação, tais como: “televisão, jornais, revistas, computador, cinema, etc (p.103), contribuindo para a construção de uma autonomia e auto - estima equilibrada.

Por outro lado, deve incluir-se em residências de acolhimento institucionais a presença de figuras femininas e masculinas em todos os contextos. Assim, estas crianças e jovens devem poder ter acesso a figuras de referência femininas como masculinas com quem se possam identificar e aprender alguns aspectos respectivos aos papéis masculinos e femininos que desempenham (Valle & Zurita, 2005).

Os menores devem poder gerir o seu tempo de forma adequada e serem capazes de serem autónomos, como também devem cumprir as suas responsabilidades de acordo com a idade e maturidade. A instituição deve possuir regras do quotidiano, flexíveis a situações diferentes e excepcionais na vida quotidiana (Valle & Zurita, 2005). Segundo estes autores, as residências institucionais deveriam possuir um modo de actuação mais *flexível no que concerne à vida quotidiana* dos residentes (Valle & Zurita, 2005). Contudo Wolf e Fesseha (1998), verificaram que nas instituições o quotidiano das crianças é organizado de acordo com regras pré-estabelecidas, que variam pouco e manifestam pouca sensibilidade às especificidades e necessidades de cada residente.

O *fim-de-semana* é considerado um momento distinto da semana em que podem realizar diversas actividades, não envolvendo quaisquer actividades e ritmos semanais. Sendo assim, durante os fins-de-semana devem realizar-se actividades elegidas pelos próprios, dependendo da idade, as preferências, relações sociais, assim como deve ser facilitada uma ruptura com os horários, tornando-se mais flexíveis. Deve ser objectivo da instituição proporcionar aos utentes diferentes actividades de lazer, diversificando as saídas e actividades, a visualização de espectáculos, participação em desportos, ir ao cinema, realização de almoços de convívio fora e na instituição (Valle & Zurita, 2005).

- **7º Princípio - Valorização do desenvolvimento e preparação para a vida adulta**

O residente deve ser estimulado, guiado e protegido até atingir níveis de amadurecimento e socialização adequados. Estas características são essenciais para a

passagem da adolescência para a vida adulta em que o jovem se torna completamente independente (Valle & Zurita, 2005).

Tendo em vista a independência e autonomia dos menores, devem ser implementadas tarefas nestes residentes como aprender a cozinhar, passar roupa, gerir as suas economias, visto que, muitas vezes, quando saem da instituição tendem a poder contar apenas consigo próprios, e que sem estas aprendizagens, se torna muito difícil a sua adaptação à comunidade. Torna-se recomendável, portanto, proporcionar ao jovem um grau de continuidade que faça uma ponte das habilidades necessárias para ingressar totalmente na comunidade, funcionando como um elemento de apoio facilitador da sua integração na mesma. O residente só deve abandonar a instituição quando possuir autonomia suficiente para viver e governar-se a si próprio, conseguir viver uma vida equilibrada (Valle & Zurita, 2005). Posteriormente, os residentes que se encontram nesta situação devem realizar actividades exteriores à residência, como um contrato de trabalho, poderá ingressar na comunidade como por exemplo: ir viver sozinho, com amigos, etc. Contudo não deve abandonar o contacto com a instituição (Gomes, 2010).

Segundo Gaspar (2000) citado por Alves (2007) 97% dos residentes que concluíram o seu projecto de vida e ingressaram numa vida laboral para a construção de autonomia pessoal com sucesso, mantêm contacto com a instituição, factor bastante positivo no campo institucional.

- **8ª Princípio – Apoio às famílias**

Eulália Barros, indo de encontro à opinião de João dos Santos refere que os pais são o “*primeiro suporte emocional*” da criança, sendo as mesmas condicionadas pelos mesmos (Barros, 1999, p. 283-284).

O trabalho com as famílias é outro aspecto que não pode ser descurado no que diz respeito ao projecto de vida do menor, devendo incidir na aprendizagem dos membros pertencentes ao núcleo familiar, hábitos de higiene e alimentação, utilização de um conjunto de normas, habilidades dos pais como cuidadores e protectores através de acções de formação, e/ou implementação de actividades grupais, ou qualquer outra técnica como sessões de debate, pesquisa, de modo a melhorar a sua qualidade de vida e bem – estar a um nível geral e possam participar em alguns aspectos relativos à vida dos

seus filhos (Valle & Zurita, 2005), e mais tarde os mesmos poderem ingressar nas suas próprias famílias. No mesmo sentido, Barros (1999) menciona no seu livro “*Andar na Escola com João dos Santos*” que o mesmo sugeriu um apoio especializado às famílias de modo a poder possibilitar algumas operacionalizações no que se refere a uma melhoria na comunicação dos mesmos e um melhor *insight* (consciência de si e das suas atitudes).

Além disso, a instituição deverá usar os momentos em que a família vai visitar o residente para estabelecer vínculos com a mesma, de modo a poderem intervir a nível familiar caso seja necessário e, possibilitar uma boa coordenação, compreensão e intervenção em cada caso (Valle & Zurita, 2005)

Deste modo, Gomes vai de encontro à opinião de Valle e Zurita que a equipa técnica da instituição possui um papel fundamental, dado que a mesma deve proporcionar ao residente maneiras do mesmo manter o contacto com os seus familiares, deverá estimular os residentes a telefonarem, bem como fomentar relações dos residentes com os seus familiares. Deverá inculcar ainda, nos familiares do residente, competências parentais no seu quotidiano, possibilitando uma reaproximação e uma vivência familiar mais saudável e equilibrada quando mais rápida for possível (Gomes, 2010).

Será pertinente realizar um documento com os princípios e limites do trabalho com as famílias em função das equipas disponíveis na zona em que se encontram a viver, isto é, dependendo da cultura (Valle & Zurita, 2005).

Gomes (2010) refere que os técnicos da instituição devem aproveitar o “trauma” da família e da criança e/ou jovem, imediatamente à retirada do mesmo, para poder trabalhar com o próprio e com a sua família, no mais curto espaço de tempo, a implementação de estratégias de reunificação familiar (Gomes, 2010).

Contudo, segundo Barros (1999), referindo-se às normas no que respeita às famílias, que João dos Santos inculcou na “Casa na Praia”, a família deverá ser encaminhada para apoio a outras entidades, dado que a instituição não consegue apoiar as crianças e jovens e a sua família no sentido de “*mobilizar os afectos positivos disponíveis tentando alterar as regras do jogo.*” (p. 284). Salienta ainda que os familiares deverão visitar o residente consoante a sua vontade, sempre que tenham dúvidas, queiram visitar os seus familiares, etc.

- **9º Princípio – Segurança e protecção**

Este aspecto engloba grande parte do bem – estar das crianças e adolescentes. Dado que a maioria destas crianças e/ou jovens se sentem inseguros, torna-se necessário para a instituição criar condições de segurança e protecção de modo a garantirem um ambiente confortável e seguro. As residências institucionais devem conter medidas de segurança razoáveis e normativas como: prevenção dos acidentes domésticos, meios de transporte seguros, entre outras prevenções de modo a poder auxiliar o jovem em todas as situações de perigo e ao que concerne a todos os aspectos que envolvem a segurança do mesmo (Valle & Zurita, 2005).

No que concerne à segurança e protecção dos menores, a mesma é realizada, em 60 % dos casos pelos funcionários e técnicos da instituição, havendo uma falha no que concerne à presença de um segurança de dia e noite para zelar pela segurança dos mesmos (Alves, 2007).

As residências de menores devem ter o controlo das relações entre as crianças e jovens da residência de modo a evitar conflitos entre eles. Ao mesmo tempo se deve estar atento às possíveis relações abusivas por parte dos adultos que trabalham na instituição, sendo necessária a sua prevenção. Do mesmo modo, que as residências institucionais devem possuir técnicas e práticas em que seja possível detectar precocemente de possíveis abusos dentro da instituição (Valle & Zurita, 2005).

Segundo o Manual de Boas Práticas (Grupo de Coordenação do Plano de Auditoria, 2006) a prevenção de maus tratos pode ser realizada através da promoção da qualidade de vida das crianças, a redacção de uma declaração dos direitos dos residentes e tornar essa declaração pública, estabelecer uma política de tolerância zero em relação aos maus - tratos e uma boa definição dos procedimentos disciplinares. Por outro lado, defende que é relevante que todos os residentes sintam que podem denunciar situações de maus - tratos sem risco de represália.

É tarefa do psicólogo dialogar com as crianças e jovens acerca do tempo que passam em casa durante os fins-de-semana, férias, etc. Também é sua tarefa primordial, conhecer as relações que as crianças e jovens têm com os seus familiares (Valle & Zurita, 2005), bem como tem a função de recolher dados anamnésicos de todos os residentes e

acompanhá-los a todos os níveis do seu desenvolvimento (Gomes, 2010). Segundo Valle e Zurita (2005) este trabalho, deve ser realizado sempre de um modo subtil, em que se deve respeitar os direitos do próprio residente, bem como aspectos relativos à sua intimidade. É importante que entre todos os profissionais da instituição se consiga garantir a segurança no que concerne ao campo relacional, das crianças e jovens que vivem em instituições como com a família, caso seja necessário.

A instituição deverá *realizar programas de aprendizagem de auto – protecção*, para diminuir a vulnerabilidade face a problemas de maus - tratos. Sendo assim, todos devem ser instruídos de forma a detectarem situações de risco a todos os níveis, como maus - tratos físicos, inclusão na delinquência, abuso sexual, exploração laboral, iniciação no consumo de drogas, entre outras situações (Valle & Zurita, 2005).

Segundo estes autores, uma componente essencial na relação educativa do dia – a – dia é a afectividade. Enquanto os mais pequenos necessitam de uma relação afectiva mais proximal e determinante, os adolescentes envolvem-se em outras esferas de relações, grupo de pares, grupo de amigos, etc. Será pertinente fomentar a auto – estima do adolescente, bem como o sucesso no seu trabalho individual. Estes princípios devem ser a base desta relação de afectividade que farão consecutivamente que a criança e adolescente se sintam mais querido, seguro e protegido (Valle & Zurita, 2005).

- **10º Princípio - Colaboração e coordenação centrada na criança e na sua família**

A instituição deve *colaborar com os Centros Escolares*, ou seja, deve existir um contacto frequente entre os professores e os tutores. Deste modo, a instituição deverá integrar-se na vida escolar dos residentes participando em associações de pais ou outras actividades de modo a zelar pelo superior interesse da criança e/ou jovem (Valle & Zurita, 2005).

A *Colaboração com outros Profissionais* é um ponto fulcral no trabalho institucional. Assim, a residência institucional de menores em risco deverá estabelecer relações com médicos, educadores, psicólogos, psicopedagogos, pediatras, de modo a englobar todos os serviços necessários a estas crianças. É também obrigação da instituição registar a medicação, observar diariamente os residentes de modo a possibilitar um melhor

tratamento e intervenção dos mesmos para que as mesmas possam ajudar a criança e/ou jovem a alcançar os seus objectivos (Valle & Zurita, 2005).

A equipa educativa deve estabelecer contacto com pessoas chave da comunidade para dar a conhecer o seu trabalho e objectivos da mesma. Esta prática torna facilitada a *Inserção dos residentes na Comunidade*, possibilitando a integração laboral, bem como é possível evitar alguns factores prejudiciais a estas crianças e jovens, como por exemplo a rotulação (são crianças que vivem numa instituição), objectivando que a mesma receba um tratamento digno por parte da mesma (Valle & Zurita, 2005).

Contudo, Alves (2007) refere que os lares na sua maioria não tentam fomentar uma relação do utente com a família no que concerne a poder participar na sua vida do dia-a-dia. A mesma revela que este fenómeno está presente em 66% das instituições.

Acerca dos princípios do bom funcionamento das instituições, Delgado (2006) defende existirem sete condutores sócio - educativos no âmbito da colocação institucional, essenciais para o bom funcionamento das instituições: promoção da formação/especialização, auxiliares de acção educativa; desenvolvimento de projectos que assegurem o reforço do espírito de grupo; fomentar a aprendizagem do conceito de responsabilidade; procurar conciliar liberdade e afecto com a autoridade; promoção da integração educativa centrada na família e no meio e garantir a participação da criança e desenvolvimento de processos de avaliação.

Strech (1999) também propõe princípios de funcionamento das instituições. Segundo este autor, cada instituição deveria: valorizar o potencial evolutivo e no lado saudável das crianças e jovens institucionalizados; reconhecer e compreender as suas dificuldades intra-psíquicas procurando minimizá-las; respeitar incondicionalmente o mundo interior das crianças e dos jovens; evitar responder de uma forma agressiva perante os comportamentos dos menores; valorizar as relações interpessoais de qualidade, uma vez que são a base para a convivência terapêutica no quotidiano, dado que é através delas que as mesmas desenvolverão capacidades e aprendizagens para uma futura reintegração no mundo dos afectos e dos outros.

1.5. Representações de Crianças e Jovens Institucionalizados

As representações, segundo a perspectiva psicodinâmica, são estruturas que esquematizam os processos de integração e internalização do próprio sujeito (Sandler & Rosenblatt, 1962), sendo que a vivência de experiências negativas na díade primitiva pode potenciar a construção de representações negativas com impacto nas relações íntimas (Grych, Schlaeter & Klockow, 2002).

À luz da óptica sócio-cognitiva, as representações internas são encaradas como esquemas relacionais que funcionam em relação com o eu, com o outro e com o *script* interpessoal (Baldwin & Meuner, 1999).

Quanto às teorias de vinculação, estas enfatizam o período da infância e as relações significativas que nela ocorrem, em que a sensibilidade e a disponibilidade emocional das figuras cuidadoras são os alicerces para a construção de representações relacionais positivas por parte da criança (Laible & Thompson, 2002).

Quando uma criança vive experiências de privação emotiva porque o ambiente familiar é pouco empático e os progenitores estão pouco sincronizados com as suas necessidades, verifica-se um défice no desenvolvimento e uma baixa auto-estima. A descontinuidade das relações afectivas limita o *self*, ou seja, o núcleo organizador da sua identidade. O que acontece frequentemente nos percursos vivenciais destas crianças e jovens é a falta, a perda ou a distorção destas relações organizadoras e o acolhimento institucional acresce e multiplica o carácter paradoxal das suas vivências (Martins, 2005).

A partir do momento em que a criança ou o jovem é separada do seu meio familiar e social e colocada numa instituição, dá-se um corte repentino com toda a rede de relações construídas até ao momento da institucionalização, o que possibilita uma vivência subjectiva de afastamento e abandono relativamente à família, com as atribuições depreciativas e de auto-desvalorização que pode tal separação motivar (Alberto, 2003).

A problemática do abandono infantil em função do contexto familiar em que a criança esteve inserido, torna-se num aspecto fulcral para a criança e/ou adolescente, sendo este o responsável pela aprendizagem dos comportamentos que coloca em acção que, por

sua vez, são sempre influenciados por experiências e situações anteriores e, que posteriormente, após a institucionalização, aparecem como defesas, procurando aprender a lidar com as situações frustrantes. “*Parece lógico concluir que las soluciones deberán pasar obligatoriamente por una estrategia de intervención dirigida al «caso familiar»*” (Valle & Zurita, 2005, p. 166).

Berger defende que a separação dos pais é um processo intragável que engloba dois processos psíquicos: a *negação* e a *clivagem*, ou seja, a criança ou jovem cresce idolatrando a sua figura de vinculação biológica. Assim, estas crianças e jovens, pensam sempre na institucionalização, ou outras alternativas como adopção, família de acolhimento, como um facto negativo para a sua vida e como positiva a reaproximação da sua família biológica, principalmente a sua mãe (Berger, 2003).

Para se compreender o que as crianças e adolescentes pensam sobre as instituições, pode recorrer-se à Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (1961). Este autor (1961) defende que os indivíduos e grupos não são receptores passivos de informações ou estímulos, mas participantes da sociedade, elaboradores de um pensamento social, (re) avaliando constantemente os seus problemas e soluções. A teoria das Representações Sociais nasce, assim, como uma proposta de uma Psicossociologia do conhecimento (Oliveira & Weber, 1998).

Nesta mesma perspectiva, Pinto Júnior, Frasili, Gouvêa e Ramos (2008), afirmam que o reconhecimento das representações sociais pode orientar a acção profissional e institucional. Assim, é necessário conhecer quais as representações sociais das crianças e adolescentes institucionalizados sobre a instituição em que se encontram para que seja possível construir bases sólidas, fidedignas, que orientem as práticas institucionais e para fundamentar as transformações necessárias das políticas de assistência das Instituições.

A perspectiva da criança ou jovem tem sido cada vez mais valorizada, principalmente depois do estabelecimento dos princípios da Declaração dos Direitos das Crianças (1989), nomeadamente o de que os pontos de vista das crianças devem ser tidos em conta em qualquer ocasião que afecte o seu bem-estar. Esta declaração influenciou as políticas de acolhimento a nível internacional. Em Portugal, segundo a Organização Tutelar de Menores, as crianças devem estar informadas quanto à sua situação, direitos,

à possibilidade de contactarem o Tribunal de modo confidencial e ao seu funcionamento, objectivos e regulamento do lar onde se encontram.

No sentido de proporcionar uma oportunidade às crianças de revelarem as suas percepções em relação às suas experiências de acolhimento, o Creat Foundation (2004) desenvolveu uma investigação debruçando-se sobre o suporte, a entrada em acolhimento, experiências de acolhimento, relações, educação, experiências futuras, direito de reclamar, participação na tomada de decisões, e melhorias no sistema de acolhimento. Estes identificaram várias experiências positivas na experiência de acolhimento destas crianças, nomeadamente, a oportunidades para diversão, a construção de relações com outras pessoas, o contacto com os familiares nos termos e circunstâncias desejados, oportunidade e envolvimento na tomada de decisões sobre a sua situação, apoio educativo, entre outros. Contudo, havia algumas crianças que percepcionavam o acolhimento como uma experiência negativa, nomeadamente na falta de participação das crianças e jovens nos processos de tomada de decisão, no suporte sobretudo na entrada em acolhimento desadequado e na falta de provisão de informação à criança ou jovem.

Outros estudos recentes procuraram investigar as perspectivas das crianças em acolhimento. O estudo de Delfabbro, Harber e Benthon (2002) procurou analisar a satisfação das crianças colocadas em acolhimento institucional, acolhimento em famílias e em acolhimento com familiares. Foram realizadas entrevistas com itens relativos a desordens de conduta, hiperactividade, emocionalidade, adaptação social, qualidade da parentalidade e medidas de satisfação da criança, de forma a identificar um conjunto de problemas que afectariam estas crianças. Os resultados demonstraram um elevado nível de satisfação das crianças em relação à actuação do técnico responsável pelo seu caso, não variando em função do tipo de acolhimento. As crianças em acolhimento institucional avaliavam-se como menos seguras e menos bem tratadas, comparativamente com as crianças de outro tipo de acolhimento, sendo que a insatisfação das crianças institucionalizadas se acentua nas questões relacionadas com as regras, as saídas e as relações estabelecidas na instituição.

Wilson e Conroy (1999) também investigaram crianças nestes três tipos de acolhimento, verificando que, em todas elas, de uma forma geral, avaliavam de forma positiva a sua satisfação com o acolhimento e os cuidadores, e com a qualidade de vida depois do

acolhimento. Por outro lado, este estudo evidenciou que 76% das crianças referiu estar contente com os técnicos, contudo, apenas uma minoria (26%), referiram ter participado nas decisões a respeito da sua situação.

A respeito da participação da criança na tomada de decisões, Katz (1997) defende que se a criança for incluída e participar activamente nas decisões que lhe dizem respeito, tiver ajuda para compreender o que vai lhe acontecer e o porquê, e tiver oportunidade de conversar sobre seu futuro terá a oportunidade de aprender a lidar com a situação.

Também Chapman, Wall e Barth (2004) investigaram as percepções das crianças nestes três tipos de acolhimento, analisando as perspectivas sobre as suas colocações, a relação entre as crianças e os seus pais biológicos, as relações com os cuidadores na situação de acolhimento, contexto escolar e a satisfação em função do tipo de acolhimento. Estes autores constataram que, quanto à relação entre as crianças e as suas famílias de origem, a maioria tendia a referir que sentiam felicidade com as visitas dos familiares, havendo uma grande parte destas que tinham a esperança de regressar à sua família biológica. Contudo, 90% dos menores refere sentir-se parte da família de acolhimento e gostar das pessoas com quem estava a viver.

Rocha, Souza, Francishini e Patiño (2007) debruçaram-se especialmente em crianças institucionalizadas, analisando os significados que as crianças atribuem à experiência de acolhimento. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas para recolher informação sobre temas como o estabelecimento de vínculos entre as pessoas e a percepção sobre o espaço físico, tendo verificado que as crianças percepcionavam de forma positiva a institucionalização, como também as outras crianças da instituição, as educadoras sociais. Por outro lado, verificou-se uma boa qualidade das relações estabelecidas, sendo que as relações entre as crianças e os profissionais da instituição envolviam vínculos afectuosos, salientando que este facto se verifica porque as crianças na ausência dos pais biológicos, parecem usar os profissionais como referência, procurando suprimir a ausência dos pais e recuperar a sua baixa auto-estima após a entrada na instituição. Assim, estes aspectos vêm dar importância às características das relações entre as crianças e os profissionais e a percepção das mesmas por parte destes menores. No que concerne ao espaço físico, o local preferido das mesmas é o quarto.

Apesar das referências positivas feitas pelas crianças nos estudos acima referidos é de salientar o facto de apresentarem o desejo de deixar a instituição e voltar para sua

família biológica. Tal como referem Rocha *et al.* (2007), a ausência da família é sentida como algo penoso e significativo para a criança, contudo, a instituição percebe-se como um contexto qualitativamente melhor para se viver, podendo assim dizer-se que as crianças desejam permanecer junto das famílias, continuando a usufruir das condições fornecidas pelas instituições.

Síntese Conclusiva

É indispensável um trabalho pluridisciplinar de cooperação entre todos os profissionais de modo a sistematizar a experiência e fazer dela o eixo de orientação dos destinatários da instituição. Deste modo, todos os elementos da equipa técnica devem partilhar os seus conhecimentos e observações de modo a poder organizar e distinguir a diversidade de acontecimentos e problemas que vão surgindo todos os dias (Grupo de Coordenação do Plano de Auditoria Social, 2006).

Sendo assim, a elaboração e cumprimento de um plano individual e projecto de vida para cada residente será indispensável para o seu bem – estar e desenvolvimento adequado. Por outro lado, a instituição deverá possuir um funcionamento mais próximo do familiar de modo a não estabelecer diferenças e a provocar confusões nestas crianças. As mesmas devem possuir um tratamento digno, bem como os seus problemas e personalidade deverá ser encarada individualmente, de modo a poder olhar a criança como única, de acordo com as suas necessidades próprias e não olhar todos os residentes como um grupo.

As crianças e adolescentes institucionalizados devem possuir apoio a vários níveis como a nível individual, emocional, desenvolvimental e social. Deste modo eles necessitam de apoio ao nível escolar, familiar, de saúde pública, e relações com a comunidade, bem como devem ser implementadas nos mesmos, estratégias adequadas às boas práticas institucionais (Valle & Zurita, 2005).

Parte II – Estudo Empírico

CAPÍTULO II – Percepção da Instituição de Crianças e Jovens que vivem em Sistema de Internato

Introdução

É relevante salientar o facto deste estudo ter-se iniciado através de algumas observações das necessidades e problemas que iam surgindo com os utentes de uma instituição de acolhimento a crianças e jovens. Dessa observância constata-se que muita da resposta às crianças e jovens em risco que vivem em sistema de internato tem por base uma estratégia curativa e preventiva, sendo necessário colmatar as suas carências emocionais através de uma reestruturação do seu *eu* e do apoio necessário às suas necessidades. Uma resposta eficaz e eficiente vai depender do conhecimento que somos capazes de construir acerca da individualidade de cada utente.

O presente estudo pretende constituir uma oportunidade para o grupo de crianças e jovens acompanhados no decurso do estágio académico expressarem livremente os seus desejos/aspirações, pensamentos, emoções e contradições, objectivando realizar uma reflexão acerca do modo como os mesmos vivem os acontecimentos e controlam as suas emoções dentro e fora da instituição. Pretende-se, através desta avaliação revelar humildemente à instituição específica, como a todas as outras, alguns factos positivos a preservar, bem como alguns factos negativos a melhorar. Uma instituição é constituída não só pelos técnicos, mas, principalmente, por crianças e jovens, as quais deverão ser o foco da nossa atenção sem contudo fazer sentir que necessitam de apoio a todos os níveis.

3.1. Metodologia Qualitativa

Na realização do presente estudo optou-se pelo uso de uma metodologia qualitativa dado que o que se pretende estudar, descrever, “*compreender e posteriormente explicar comportamentos, discursos e situações*” (Martins, 2006, p.23) de crianças e adolescentes acolhidos numa instituição.

A Psicologia, nestes últimos anos, tem vindo a interessar-se por conhecer e compreender o modo como as pessoas pensam, sentem e agem, através do que as mesmas dizem, qual o significado para elas, e posteriormente como actuam. A análise das significações pessoais ganha assim um espaço importante na investigação, pois *“reconhece-se que as pessoas interagem em função dos significados do que as coisas, as outras pessoas, e as condições têm para elas, sendo tais significados produzidos pela própria interacção e interpretação do sujeito.”* (Simões, 1990 citado por Almeida & Freire, 2007, p. 111).

“Os estudos qualitativos descrevem pessoas que actuam sobre o mundo e produzem acontecimentos.” Neste caso específico *“um estudo qualitativo, o que o torna científico é a presença crítica do observador, no contexto natural de ocorrência do fenómeno, e a qualidade de observação”* (Kemmis, 1983, citado por Merriam, 2001, pp. 5-8).

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), o paradigma qualitativo comporta uma visão holística dirigida para a compreensão global das situações ou realidades presentes num determinado processo. Este paradigma é sobrevalorizado porque privilegia a observação naturalista não alterando as características ambientais do grupo de participantes, os dados recolhidos são ricos, visto que têm origem em fonte directa. Para o objectivo que se deseja atingir, pensamos ser importante este tipo de opção, dada a riqueza proveniente dos dados qualitativos que permitem descrições e explicações ricas, em processos centrados em contexto local.

Sendo a observação, uma técnica de estudo da pesquisa qualitativa, devemos salientar para o facto da mesma ser indispensável no estudo qualitativo. Segundo Quivy e Campenhoudt (2008, p. 196) as principais vantagens do método da observação *“são a apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem”*. A recolha de um material de análise não suscitado pelo investigador e, portanto, relativamente espontâneo. Não obstante isso *“a observação, ao mesmo tempo que permite a colecta de dados de situações, envolve a percepção sensorial do observador”* (Martins, 2006, p.23) que enquanto tal não se destitui de ser igualmente um actor, pois a componente subjectiva pesa na própria selecção de referência. No entanto, esta interpretação das observações, pela subjectividade que comporta, pode ser entendida como uma limitação no método de observação. Do nosso ponto de vista, a

riqueza dos dados qualitativos e a dinâmica que se desenrola entre o investigador/participantes pode tornar esta tarefa de investigação, uma tarefa bastante construtiva.

Dado que este estudo decorre num ambiente natural, há uma forte preocupação relativamente ao contexto em que se desenvolve, isto é, em contexto residencial, não alterando o ambiente natural dos residentes. Tal significa um esforço de estudar a realidade tal e qual ela é, sem a fragmentar ou descontextualizar, tentando partir dos dados para a compreensão e explicação do fenómeno em estudo (Almeida & Freire, 2007). Para além disso estamos a adequar o tempo à necessidade do espaço e local e a entrar numa lógica de investigação - acção.

2.2. Objectivos

O presente estudo qualitativo tem como objectivo geral conhecer as condições do meio institucional de um grupo de crianças e jovens em acolhimento, de modo a proporcionar-lhes um melhor desenvolvimento emocional, comportamental, cognitivo, interpessoal e social, através do apoio na promoção de factores protectores e no atenuar de factores de risco. Em termos específicos pretende-se saber quais as percepções das crianças e adolescentes acerca da institucionalização, designadamente conhecer os aspectos mais negativos, mais positivos da sua vivência em instituição.

2.3. Método

Decorrente da nossa opção por uma metodologia qualitativa, a escolha do método teve subjacente a necessidade de contacto directo e a participação activa dos indivíduos objecto do nosso estudo, daí ter-se seleccionado como método o *focus group*.

Neste método, reúne-se um grupo de participantes para discutir um conjunto de temáticas específicas expostos pelo investigador, de uma forma flexível. O moderador e o investigador deverão ser capazes de inocular algumas situações de stress que possam surgir entre os participantes. Este moderador realiza durante a sessão as anotações sobre comportamentos, o modo como se vai desenrolando a sessão, assim como intervém com o grupo de modo a facilitar a comunicação e o debate entre os participantes através de

técnicas diversas (Carrey, Carrey & Smith, 1994; Green & Harth, 1999; Hyden & Bullock, 2003; Kitzinger, 1994; Webb & Kevern, 2001; Wilkinson, 1998, citados por Darbyshire, Macdougall & Schiller, 2005). As discussões são gravadas através de sistema áudio e/ou visual de modo a poder recolher toda a informação abordada durante a sessão de debate (cerca de 60 a 90 minutos), sendo posteriormente transcritas e analisadas através de uma análise de conteúdo (Barbou & Kitzinger, 1999; Morgan, 1988 citados por Wibeck, Dahlgren & Oberg, 2007).

O *focus group* tem um valor particular, pois permite obter acesso a pesquisas para estudar como as pessoas se relacionam num mesmo contexto, ou seja, como as suas maneiras de visualizar determinados assuntos e o modo como são construídos, expressos, defendidos e algumas vezes modificados no contexto da discussão e no debate com os outros participantes (Wibeck, Dahlgren & Oberg, 2007). Alguns autores salientam que expressar desacordos pode também fazer parte de um processo de aprendizagem, como os participantes se desafiam uns com os outros, defendem os seus argumentos e por vezes modificam o seu ponto de vista (Meyers, 1998 citado por Krueger & Cassey, 2000).

O *focus group* é baseado na dinâmica da comunicação, linguagem e pensamento. Linell *et al.* (2001) reportam que o grupo é um grupo pensante, na qual a cognição está na mente dos membros, mas isto é muito profundo durante a interacção. Indivíduos com algum passado comum estimulam-se uns aos outros para desenvolver pensamentos e argumentos. Neste processo, as ideias inter-penetraram e frequentemente se contradizem. (Jovchelovitch, 2001, citado por Wibeck, Dahlgren & Oberg, 2007). Outros autores (e.g. Leseman *et al.*, 2000; Van Boxtel, 2000; Visschers-Pleijers *et al.*, 2004) defendem também que o *focus group* tem como objectivos a partilha da compreensão, a partilha do processo de conhecimento no qual dois ou mais membros do grupo interagem entre si (Visschers-Pleijers *et al.*, 2004; cf. Linell *et al.*, 2001; Jovchelovitch, 2001, citado por Wibeck, Dahlgren & Oberg, 2007). O processo de aprendizagem envolve pensamentos que podem ser modificados, e ilustra como os participantes co-constroem conhecimento tendo em atenção o tema específico através da colaboração conjunta (Wibeck, 2002, citado por Darbyshire, MacDougall, & Schiller, 2005).

Segundo Morgan (2002), numa sessão de *focus group* pode usar-se várias técnicas como dinâmicas de grupo, cartazes, escrita, fotografia, mapas de estrada da vida da criança ou adolescente, de modo a facilitar a comunicação entre os participantes e a fomentar a coesão grupal (Morgan, Gibbs, Maxwell, & Britten, 2002).

Na última década, o *focus group* tem vindo a ser usado como um método de recolha de dados e informações relevantes na investigação nas ciências sociais e com bastante sucesso em várias situações. Este método pode ser conduzido pela mesma pessoa num período de tempo, por telefone, na internet ou com vários moderadores. O objectivo não é ensinar, mas sim resolver as diferenças de modo a encontrar um consenso (Krueger & Casey, 2000).

O *focus group* pode ser usado em várias populações como adultos, adolescentes e mesmo em crianças, grupo este que só mais recentemente começa a ter alguma voz, fruto também da valorização dos direitos das crianças, subscritos no artigo 12 da Convenção das Nações Unidas de 1989 que afirma que “*os jovens têm o direito em ser envolvidos nas decisões que os afectam*”. Autores afirmam que estes direitos envolvem os desejos, representações e sentimentos das crianças aquando a avaliação das suas necessidades físicas, emocionais e educacionais, tal como pretendemos focar no nosso estudo (Greig & Taylor, 1999 citado por Morgan, Gibbs, Maxwell, & Britten, 2002).

Segundo Ross (1997), apesar deste método ainda não ser muito usado, tem-se insistido em alguns países numa análise centrada na criança, que de certo modo reflecte as contínuas incertezas e preocupações em relação à necessidade de protecção das crianças através de decisões que podem não ser do seu interesse a longo prazo. Sendo assim, como pioneiros da aplicação desta metodologia em crianças e adolescentes, no que diz respeito às metodologias mais apropriadas tem-se adoptado várias experiências de condução semi-estruturada (Ross, 1997; Bendelow et. al, 1996; Brannen et. al, 1994; Hood et. al, 1996; Prout et. al, 1999 citado por Morgan, Gibbs, Maxwell & Britten, 2002), o uso do desenho e da escrita (Dixon – Woods et. al, 1999; Oakley et. al, 1995; Pridmore and Bendelow, 1995 citado por Krueger & King, 1998), e a observação (Herper et. al, 1996. citado por Morgan, Gibbs, Maxwell & Britten, 2002).

Alguns estudos realizados por Green, 1997 e Michell, 1999 têm vindo a centrar-se na compreensão das discussões de grupo em contexto natural, sendo esta mais significativa e inoculadora de stress, facilitando deste modo a comunicação e discussão intergruppal (Green & Michell, citado por Morgan, Gibbs, Maxwell & Britten, 2002).

2.3.1. Instrumento

Com o propósito de recolha de dados foi construído um guião semi-estruturado, com temas alusivos à instituição, de modo a saber quais as representações e opiniões destas crianças e adolescentes relativamente à instituição em que vivem. Este guião para condução do *focus group* pressupõe a passagem por três momentos distintos: início, desenvolvimento e finalização.

O início da sessão de *focus group* previa a realização de uma dinâmica de grupo intitulada “*Fantasiar a Instituição*”, em que cada criança e/ou adolescente imaginaria como gostaria que fosse a instituição e quais as coisas que modificaria para uma melhor aceitação da institucionalização. Esta actividade de aproximadamente 20 minutos tinha como objectivo conhecer os pensamentos, os sentimentos, as aspirações e o estado de espírito destas crianças e jovens no dia da avaliação, assim como promover a socialização, a coesão de grupo e alguma desinibição para o momento central do estudo.

A fase de desenvolvimento corresponde ao momento em que com base num guião de entrevista semi-estruturado passamos a discussão de temas centrais no estudo referentes ao meio institucional destes residentes, bem como as relações com a comunidade envolvente, entre outras que passaremos a referir. Trata-se de um guião semi-estruturado, composto por sete questões abertas de modo a possibilitar a comunicação e debate para possibilitar a discussão de ideias. Estas questões englobam temas alusivos ao modo de como é viver numa instituição, a sua especificamente; como descrevem o espaço físico da mesma, a implementação de regras, funcionamento dos horários, alimentação, higiene, temáticas relativas à resolução dos seus problemas, a sua relação com o grupo de pares, relações com a comunidade e o apoio psicológico oferecido na instituição.

No final da sessão de *focus group* foi realizada uma actividade em que foi pedido a cada elemento do grupo que escrevesse numa cartolina uma mensagem acerca da instituição ou de como se sentem quanto ao facto de estarem institucionalizados, da forma como entendessem, como se estivessem a escrever no seu diário. Esta actividade de finalização da sessão tinha também como objectivo o aliviar de tensões.

2.3.2. Participantes

Após o plano de investigação delimitado, tornou-se necessário proceder à constituição do *focus group*, devendo os elementos que o compõem ser sujeitos apropriados para as questões e objectivos da investigação (Almeida & Freire, 2007) e sobretudo serem representativos da realidade experiencial que se pretende estudar. Neste sentido constitui-se uma amostra por conveniência composta por 16 utentes do sexo masculino que vivem em regime de internado numa Sociedade de Promoção Social, IPSS, situada no centro do país. Esta amostra é composta por dois grupos de crianças e jovens divididos em função da idade, apresentando-se um grupo com 8 adolescentes com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos, que frequentam o 3º Ciclo de ensino básico e outro grupo com 8 crianças entre os 9 e 11 anos de idade, que frequentam o 1º Ciclo de ensino obrigatório.

Todos os participantes são crianças institucionalizadas por se encontrarem em situação de risco, oriundos de famílias com poucas condições sócio-económicas, de higiene precárias, com elementos na família dependentes de droga ou álcool, com deficiência, ocasionadores de maus – tratos, abandono e outros factores de risco ao desenvolvimento da criança e/ou adolescente. Esta resposta de acolhimento a estas crianças e jovens surgiu por decisão do Tribunal de Menores, e/ou por recomendação de uma Comissão e Protecção e Crianças e Jovens em risco, sendo imprescindível a decisão do Tribunal nesta circunstância, ou a pedido dos pais.

As crianças e adolescentes possuem limitações a nível cognitivo e académico, destacando-se algumas características como o absentismo escolar, problemas de aprendizagem, défice de atenção e concentração, dificuldades intelectuais em geral patentes num desnível no que diz respeito à sua idade mental comparativamente com a

sua idade cronológica, sendo necessário para grande parte delas a inserção num plano de Necessidades Educativas Especiais Individualizado.

2.3.3. Procedimentos

Durante os meses de Fevereiro, Março e Abril decorre o conhecimento e a observação das necessidades fulcrais das crianças e jovens da instituição de acolhimento, na qual se realizou o estágio académico. Complementarmente foi-se procedendo à revisão da literatura sobre a temática de crianças e jovens em risco e sobre as boas práticas das instituições de acolhimento de crianças e jovens.

Uma vez encontrado um tema de interesse para a investigação, no mês seguinte foi discutida a forma mais adequada de realizar o estudo, que pretendíamos que pudesse contribuir de um modo positivo para a melhoria da vida, saúde e bem-estar destes jovens e crianças institucionalizados. A opção foi então por realizar um estudo com uma metodologia qualitativa e através do método *focus group*.

De seguida passou-se à construção de um guião temático semi-estruturado com o objectivo de conduzir o grupo a certas temáticas alusivas à instituição e comunidade em que estão inseridas. Foram necessárias duas sessões de *focus group* em separado com cada um dos grupos de participantes anteriormente caracterizados, tendo as mesmas sido realizadas em Junho de 2009. Estas sessões decorreram numa sala ampla e com luminosidade adequada, embora a acústica da mesma ser uma limitação dada a sua amplitude. As sessões de *focus group* foram gravadas em sistema áudio, e posteriormente foram transcritas para o formato Word e depois analisadas sob a metodologia qualitativa através da prática análise de conteúdo.

2.4.1. Tratamento e análise dos dados

Segundo Gill, (2000) os desenvolvimentos mais extraordinários no campo das ciências sociais nos últimos anos tem sido o desenvolvimento do interesse na análise do discurso.

Para o tratamento de dados usou-se uma metodologia qualitativa objectivando elaborar um estudo comparativo e descritivo acerca da percepção que as crianças e os adolescentes têm relativamente à instituição em que vivem.

Usou-se a análise de conteúdo em que se escolheu um grupo de categorias alusivas à temática realizada na sessão de *focus group* para posteriormente verificar se os mesmos têm uma percepção negativa ou positiva da instituição onde vivem. Com esta análise qualitativa pretendeu-se compreender, as representações/percepções destas crianças e adolescentes acerca da instituição onde vivem.

Através da organização da informação em matrizes conceptuais de análise de conteúdo realizadas para o 1º e 3º Ciclos, grupos alvo da investigação/acção, e delimitadas através dos conteúdos abordados durante a dinâmica de grupo “Fantasiar na Instituição”, a sessão de *focus group* semi-estruturada, a actividade final “Escrever uma frase alusiva à instituição ou à institucionalização”, bem como através da análise da interacção grupal e a consolidação de opiniões, foi facilitada a visualização das percepções de cada grupo, verificando-se algumas diferenças significativas de opiniões entre os grupos em algumas categorias e sub – categorias delimitadas pelo investigador.

Posteriormente, passou-se à análise e discussão dos resultados através dos dados obtidos nas Matrizes Conceptuais de Análise de Conteúdo de todas as actividades desenvolvidas durante a sessão de *focus groups* confrontando as percepções destas crianças e jovens institucionalizados com a literatura, de modo a conhecer e a compreender as suas percepções no que se refere à instituição onde vivem.

2.4. Análise de conteúdo

É nossa intenção fazer um acompanhamento sistemático e organizado deste processo, observando, experienciando, registando, reformulando, sempre com o intuito de atingirmos os nossos objectivos. Deste modo, a análise de conteúdo destina-se a verificar qual as percepções/representações destas crianças e adolescentes que participaram no estudo.

Assim, a técnica de análise de conteúdo permite a análise das comunicações, podendo aceder às representações das palavras dos residentes, para uma melhor compreensão da sua percepção acerca de alguns aspectos relativos à instituição e clima institucional onde vivem. Contudo, esta técnica implica “*um trabalho exaustivo com as suas divisões, cálculos e aperfeiçoamentos incessantes do metier*” (Bardin, 2004, p. 23).

Foi seleccionada esta técnica dado que o objectivo primordial será incidir sob o superior interesse da criança e/ou jovem que se encontra institucionalizado, procurando assim, uma melhor compreensão das suas aspirações objectivando proporcionar-lhes melhores condições de acolhimento, saúde e bem - estar.

Tal como Henry e Moscovici (1968 citado por Bardin, 2004) afirmaram “*tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo*” (p. 28). A análise de conteúdo pode ser uma análise dos “*significados*”. Deste modo, todos os dados da análise de conteúdo tornam-se relevantes dado que a mesma providencia uma compreensão geral e poderosa da interacção que permite aclarar uma vasta gama de questões de investigação (Potter, 2000).

Igualmente, a primeira fase do procedimento da análise de conteúdo trata-se do “*tratamento descritivo*” (Bardin, 2004, p. 29). Berelson, em 1984, define análise de conteúdo como “*uma técnica de investigação que através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações.*” (Berelson, 1984, citado por Bardin, 2004, p. 29). O investigador é aquele que delimita as categorias, caracterizando-as. Estas unidades de registo devem ir de encontro aos objectivos do estudo. Deste modo, a codificação ou registo de categorias (unidades de leitura), tem como objectivo deduzir determinados dados que por sua vez pretende confirmar ou inferir os objectivos do estudo implementado (Bardin, 2004).

Sintetizando, a análise de conteúdo é um conjunto de “*técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.*” (Bardin, 2004, p. 37). Esta técnica tem como objecto de

estudo a fala (comunicação), procura saber o significado da palavra, trabalhando-a tentando inferir as suas significações, procurando “*conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça.*” (Bardin, 2004, p.38). Assim, o investigador debruça-se “*no conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução*” (Bardin, 2004, p.38). Partindo dos dados obtidos (percepção/representação das crianças e jovens), objectiva descrever as afirmações no grupo, interpretar os dados obtidos e inferir, deduzir de maneira lógica conhecimentos sobre os participantes (Bardin, 2004). Deste modo, o objectivo da análise de conteúdo neste estudo, é a manipulação das mensagens como a sua significância através de unidades de registo, de modo a encontrar indicadores que possam possibilitar a inferência da realidade concreta e não a mensagem em si, de modo a inferir ou refutar os objectivos propostos no estudo.

2.5. Apresentação e Discussão dos Resultados

Através da análise de conteúdo dos *focus groups* de ambos os grupos de investigação verificou-se que, em geral, o grupo do 3º ciclo aderiu mais às actividades propostas que o do 1º ciclo, participando mais activamente e fornecendo mais informação acerca das suas percepções da instituição onde vivem.

Ao nível do desenvolvimento cognitivo, Jean Piaget (1896-1980) defende que o desenvolvimento da criança se vai caracterizando pelo surgimento de novos conhecimentos e modos de estruturação da informação recebida. Este autor refere que são todos estes conhecimentos e a estruturação que a criança cria que vai preceder a sua aprendizagem, analisando da infância à adolescência o modo das crianças e jovens se desenvolvem. Assim, segundo Piaget a criança usa esquemas de estruturação para poder pensar e lidar com o meio. (citado por Papalia, 2001).

Importa dizer que estas crianças apesar de se encontrarem em idades compreendidas entre 8 e 12 anos, apresentam um desnível mental moderado em relação à idade cronológica. A maioria das crianças encontra-se no estágio das operações concretas e outros no pré-operatório mostrando todos algumas dificuldades de aprendizagem a vários níveis. Quanto às crianças (7-11 anos) o autor refere que estes participantes se

centram no *aqui* e no *agora*, têm pouca capacidade de abstracção, centrando-se muito em si e no mundo que as rodeia.

Assim, tal como defende Piaget (1896-1980), as crianças apenas conseguem falar de coisas que são concretas. Os resultados mostram que as crianças neste estágio são mais específicas, operando segundo o que o autor designa por *inclusão de classes*. Neste estágio a criança já consegue diferenciar e entender, centrando-se na realidade, tal como podemos verificar quando partilham a sua opinião durante o *focus groups*, principalmente na segunda actividade que se refere ao guião de entrevista semi-estruturado (citado por Papalia, 2001).

Relativamente à primeira actividade proposta – *Fantasiar a instituição* – constata-se que as crianças idealizam uma instituição mais voltada para as satisfações e actividades individuais, enquanto os adolescentes percebem uma instituição ideal mais direccionada para as relações sociais e as actividades em grupo. Estes aspectos vão de encontro com o estágio de desenvolvimento cognitivo (operações concretas) que as crianças se encontram, em que segundo Piaget (1896-1980), as crianças estão mais voltadas para o concreto, centrando-se nas suas necessidades. Por outro lado, todos os adolescentes foram capazes de formar conceitos, resolver problemas e revelaram-se bastante práticos, com um pensamento mais abstracto, mais direccionados para as questões sociais, no que diz respeito à actividade proposta pelo investigador (citado por Papalia, 2001).

O 1º ciclo debruça-se no espaço interior da instituição “(...) gostava que a casa fosse maior”, idealizando um espaço físico com mais cor (e.g. “toda pintada de todas as cores...”; “mais colorida”; “mais colorida por dentro”), com maiores dimensões, mais segurança e mais conforto, através da posse de um conjunto de equipamentos, como por exemplo, as “janelas automáticas” ou “elevadores”. Este grupo centra-se especialmente no espaço individual (quarto), onde mais uma vez, referem a importância do conforto físico e a posse de equipamentos como as “playstations”, “secretárias” ou “computadores”.

Os adolescentes referem a necessidade de levar objectos pessoais para o quarto, como “computadores”, mas que não podem, o que vai de encontro com os estudos de Prada e

Weber (2007) que verificam que as crianças institucionalizadas possuem falta de brinquedos. Assim, tal como as crianças, os adolescentes também necessitam dos seus adereços como computadores, etc.

O grupo de crianças consegue envolver-se melhor na dinâmica de grupo, possuindo maior facilidade em fantasiar característica própria do nível de desenvolvimento em que se encontram, possuindo mais imaginação relatando que a instituição deveria possuir *“piscinas, animais, aquários para pôr cobras, sardanetas, baratas e escorpiões”*, um residente idealiza como seria ser o chefe da instituição salientando *“gostava de ser chefe desta casa, de termos as chaves todas”* bem como algumas crianças partilharam alguns dos seus sonhos como *“gostava de responder a perguntas e de gravar e de ir para a televisão”*.

Por outro lado, no mesmo grupo de participantes, nesta dinâmica um residente mostrou sentir falta de protecção, revelando isso através da sua afirmação: *“gostava que tivesse muralhas e que tivesse aqueles quadrados como nos castelos e isso”*, muralhas essas que podem ser interpretadas como uma necessidade do residente em se sentir protegido.

O 3º ciclo centra-se mais no espaço exterior da instituição *“(...) deviam aproveitar melhor o espaço lá fora e fazerem qualquer coisa para os miúdos se divertirem”*, o que segundo teóricos do desenvolvimento tem muito a ver com a fase de desenvolvimento em que se encontram. Assim, neste caso, os participantes do 3º ciclo possuem características ao nível do pensamento mais desenvolvidas, sendo capazes de pensar de uma forma mais sistemática, lógica e hipotética, isto é, nesta fase dá-se uma mudança biossociocomportamental (Cole & Cole, 2001) que, por sua vez origina mudanças no desenvolvimento ao nível do *status social*, bem como novas responsabilidades.

Além disso, os adolescentes fantasiam uma instituição onde as regras sejam mais consistentes, pois consideram que *“todos os dias há regras inventadas (...) deviam ser sempre as mesmas”*, que a nível de saídas haja *“mais liberdade”* e que a relativamente aos horários haja mais tolerância pelos atrasos para as refeições, pelos horários de levantar e das limpezas. Consideram também que deveria haver recompensas pelos esforços, pelo trabalho e pelas boas notas na escola.

Por outro lado, este grupo considera que uma instituição ideal deveria permitir uma ligação maior com a comunidade (e.g., “(...) *esta casa abaixo e uma na vila*”), fornecer uma semana maior e possibilitar mais independência e autonomia aos residentes, como o tirar a carta de condução, a possibilidade de trabalhar e conseguirem viver autonomamente.

Todos os aspectos referidos pelos adolescentes, vão de encontro com a literatura estudada, dado que vários autores referem que a instituição deve promover um plano de regras bem definido (Grupo de Coordenação do Plano de Auditoria Social CID, 2006), bem como desenvolver e/ou incentivar os residentes a participar em actividades na comunidade, promovendo assim o seu desenvolvimento ao nível de autonomia e relações interpessoais (Gomes, 2010, Valle & Zurita, 2005).

Nesta actividade, “Fantasiar a Instituição”, todos os participantes de ambos os grupos se envolveram directamente no tema da sessão, embora a fantasia está mais presente no grupo do 1º ciclo. Os adolescentes debateram mais durante a dinâmica, preocupando-se com coisas mais ligadas à realidade, e com questões como a falta de liberdade, entre outros aspectos.

Na segunda actividade do *focus group* – discussão temática - verificou-se que as crianças dão menos informação acerca das suas percepções acerca da instituição do que os adolescentes, estes que apresentam uma percepção mais negativa do facto de estarem institucionalizados. Os adolescentes nesta fase, apresentam maneiras de pensar mais complexas, daí a sua tendência para serem mais críticos acerca da doutrina imposta, bem como dos aspectos referentes ao que a doutrina defende e o que posteriormente os funcionários praticam. Este processo permite a estes participantes chegarem à sua própria percepção do eu e da identidade, possuindo uma percepção mais realista acerca do meio e dos acontecimentos que o envolvem (Cole & Cole, 2001).

Neste momento do *focus group*, constatou-se uma maior divergência e confronto de percepções entre os elementos presentes na dinâmica, em ambos os grupos que participaram neste estudo. Enquanto na fase do - Fantasiar a Instituição – as crianças e adolescentes procuravam complementar as percepções dos outros, na discussão temática

verificava-se com maior frequência o confronto de ideias entre os elementos dos grupos. Contudo, verifica-se um maior desenvolvimento dos temas por parte dos adolescentes.

Este facto deve-se à diferença entre as crianças e os adolescentes, dado que os últimos possuem mais capacidade para pensar acerca de situações que não experienciaram, bem como de reflectir sobre as consequências dos seus actos que as crianças dado que mostram mais necessidade em dar exemplos, fazer apreciações e recomendações para um melhor funcionamento da instituição, ou seja, são mais críticos dado que se encontram no desenvolvimento dessa competência.

No que consta à percepção/representação das crianças e jovens da instituição em geral, os adolescentes apresentam uma percepção mais negativa do que as crianças, podendo-se constatar que os adolescentes se centram mais nas questões relacionadas com a independência e a liberdade (regras), enquanto as crianças apresentam percepções mais relacionadas com aspectos concretos do dia-a-dia, como a alimentação, as condições físicas da instituição, os horários e as saudades da família biológica.

Todos estes aspectos são fundamentados pelas diferenças do próprio desenvolvimento cognitivo de ambos os grupos, dado que se situam segundo Selman (s/d) em estádios específicos de desenvolvimento (citado por Schaffer, 1996). Deste modo, pode dizer-se que as crianças pensam no *aqui* e no *agora*, enquanto os adolescentes já são capazes de desenvolver ideias perspectivando o futuro, embora ainda muito agarrados à realidade concreta.

No que concerne à caracterização da instituição em termos globais, os aspectos positivos apresentados pelas crianças incidem nas regras que a instituição lhes ensina “*para um dia sermos homens*”, ao passo que no *focus groups* dos adolescentes, quanto aos aspectos positivos da instituição referem-se ao facto da instituição proporcionar competências para o futuro (e.g., “*para teres uma boa profissão*”, “*para ser alguém na vida*”, “*para um dia seres um bom rapaz, se calhar*”).

Wilson e Conroy (1999) ao estudar as crianças em acolhimento institucional, família de acolhimento ou família alargada verificaram que de uma maneira geral, as crianças institucionalizadas percebem a institucionalização como um factor positivo,

mostrando-se satisfeitos com os técnicos, bem como todos os seus cuidadores, revelando uma melhor qualidade de vida após o acolhimento institucional. Este aspecto vai de encontro com os resultados obtidos nas duas sessões de *focus groups*.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, de acordo os princípios de Valle e Zurita (2005), a instituição deve considerar todos os residentes como seres individuais, bem como devem adequar a estratégia de intervenção de acordo com cada criança e/ou adolescentes, ou seja, a instituição deve possuir para cada residente, um plano individual de actuação. No mesmo sentido Gomes (2010) e Alves (2007) salientam que o plano individual deve incluir um projecto de vida, bem como deve estar incluído no mesmo o objectivo de promover um desenvolvimento equilibrado da criança e/ou jovem institucionalizado a todos os níveis, dado que muitas das crianças institucionalizadas não têm a possibilidade de regressar às suas famílias biológicas, nem de ser adoptadas, sendo a construção de um projecto individual para a autonomia de vida, indispensável. No que concerne ao conhecimento por parte da criança e/ou adolescente institucionalizado do seu plano individual (projecto de vida), Katz (1997) refere que a informação pode promover uma melhor aceitação por parte do residente, bem como auxiliá-lo a “*combater*” a situação.

Contudo, estudos realizados por Wilson e Conroy (1999) salientam que apenas 26% das crianças e/ou jovens institucionalizados participam em decisões que dizem respeito ao seu projecto de vida individual.

Quanto aos aspectos negativos, as crianças indicam a falta que sentem da família biológica (e.g., “*eu gosto mais de estar com a minha mãe*”, “*eu quero ir-me embora desta casa*”) enquanto os adolescentes caracterizam a instituição como “*uma prisão*”, com um mau funcionamento ao nível das regras e que ser institucionalizado é negativo porque a sociedade discrimina todos os que nela vivem (e.g., “*o nome desta instituição é muito mal visto*”). Delabro (2002) analisa a satisfação das crianças institucionalizadas que vivem em regime de internato, comparativamente com outros tipos acolhimento: e verifica que as mesmas sentem-se mais inseguras, sentem um tratamento inferior, bem como revelam descontentamento quanto a regras e saídas na instituição.

Segundo o estudo de Rocha *et al.* (2007), além das crianças e/ou jovens descreverem a experiência de acolhimento de uma forma positiva quanto ao facto de estarem

institucionalizados, a ausência da família é vista como um factor negativo, percepcionando o afastamento desta como uma punição. Deste modo, estas crianças e jovens salientam as boas condições disponibilizadas pela instituição onde estão inseridas desejando simultaneamente permanecer junto das suas famílias o que vai de encontro com os resultados obtidos no grupo do 1º Ciclo, dado que as crianças na sua generalidade referem a falta e as saudades dos seus familiares mais próximos.

De acordo com a literatura, os adolescentes não têm uma impressão unânime, vivem em luta consigo mesmos e com os outros, tentando construir a sua própria autonomia e querendo afirmar-se. O facto de os residentes caracterizarem a instituição como “*uma prisão*” diz respeito ao seu desenvolvimento, à sua necessidade de independência (Cole & Cole, 2001). Contudo alguns autores referem que o clima institucional deve ser flexível (Valle & Zurita, 2005), em que os funcionários e equipa técnica devem centrar-se no superior interesse do jovem, possibilitando-lhes mais actividades fora da instituição como factor de distracção (Alves, 2007; Gomes, 2010), necessidades reveladas pelos mesmos durante a sessão, afirmando necessitar de “*mais liberdade*”.

Relativamente às refeições, de uma forma geral, são apresentadas tanto percepções positivas como percepções negativas em ambos os grupos, tendo as crianças referido aspectos relacionados com a adequação das ementas ao gosto individual e a variedade (e.g. “*são boas, às vezes são peixe, outras são carne*”), contudo referem que é quase sempre batatas. Os adolescentes referem ainda conteúdos acerca das dietas especiais e elaboram algumas recomendações (e.g., “*a dona R. é cozinheira e a dona X também. (...) depois para aí às 5 horas, 6, vinha cá fazer outra vez o jantar e ia-se embora*”, “*e estão cá as outras funcionárias para servir-nos*”) que visam a sugestão de ideias para uma melhor organização e bem-estar a todos.

Quanto à adequação das refeições ao gosto individual, verifica-se que tanto as crianças como os adolescentes apresentam uma percepção positiva das mesmas, salientando que, por vezes, estas são salgadas e que são obrigados a comer refeições que não gostam (e.g., “*obrigam-me a comer uma sardinha*”, “*...porque sou obrigado*”). Quanto a este aspecto, Barros (1999) refere que durante as refeições deve ter-se em conta os gostos do residente, bem como é imprescindível o acompanhamento dos técnicos da instituição para uma melhor educação e respeito pelos outros de modo a fomentar a comunicação

entre todos, dado que os residentes devem encarar a refeição como um momento não só para satisfazer as suas necessidades de saciação, mas também um momento educativo.

No que se refere à variedade das refeições, tanto as crianças como os adolescentes descrevem-na, de um modo geral, de um modo positivo e afirmam: “*eu gosto muito de batatas fritas, carne*”; “*(...) às vezes são boas, são excelentes*”; “*com muitos legumes*”; “*gosto das refeições, a ementa que fizeram está melhor...Agora começaram a dar queijo, manteiga, chocolate, fiambre. Eu acho que isto foi um acto positivo.*”; “*mas são equilibradas porque se ao almoço é carne, à noite é peixe*”. As afirmações reveladas por ambos os grupos vão no sentido do pensamento de Valle e Zurita (2005) que defendem que as refeições devem ser equilibradas, com bastante variedade, acompanhadas de legumes ou salada. Estes autores e Gomes (2010) defendem que as refeições devem ser escritas numa grelha todas as semanas, devem ser variadas e servidas de acordo com a necessidade de cada criança e/ou adolescente institucionalizado.

No âmbito das percepções negativas apenas é referido um aspecto em ambos os grupos, no grupo das crianças é referido que “*é sempre batatas fritas*” e nos adolescentes “*antes era sempre manteiga, manteiga, manteiga*”, contudo, neste caso, refere-se ao passado, aspecto já melhorado na instituição. Os adolescentes acrescentam ainda, no que concerne às suas percepções das refeições, que as dietas especiais não são cumpridas, pelos residentes e algumas vezes pelas funcionárias, referindo “*... temos aqui dois meninos em dieta e em vez de cumprirem a dieta*”; “*escapam*”; “*e as funcionárias não cumprem a dieta e eu acho isso mal*”. Autores como Valle e Zurita (2005) e o manual do Instituto Português de Segurança Social, contrariamente ao que relatam os adolescentes, defendem que as dietas na instituição devem ser respeitadas por um lado pelas funcionárias, por outro, pelos residentes, dado que o facto dos mesmos terem que possuir um regime alimentar é implementado por um nutricionista e contribui para o seu bem-estar, bem como o seu não cumprimento pode contribuir para doenças metabólicas. Os mesmos autores contrariamente ao que é servido aos residentes da instituição, partilham da ideia de que os fritos e comidas pré-feitas devem ser evitadas.

Os adolescentes apontam também como aspectos negativos os horários e as regras das refeições. Embora alguns (em comparação com as condições fora da instituição) refiram

que os horários das refeições são adequados. Contudo a sua maioria percebe-os como aspectos negativos da instituição. Salientam o facto de o horário do pequeno-almoço e do jantar ser muito cedo e que na sua opinião deveria ser às 9 e às 20 horas, respectivamente. Por outro lado, referem que os horários praticados pela instituição são injustos: “*aqui é diferente, quando estás em casa podes comer o que quiseres à hora que quiseres e à hora que tens fome, aqui não (...)*”.

Deste modo relatam que viver institucionalizado é muito distinto de viver no seio de uma família, dado que referem que os horários são pouco flexíveis. Esta prática institucional não vai de encontro com os princípios de boas práticas, nem com o modo como alguns autores defendem ser uma boa prática institucional. Deste modo, pode verificar-se através da literatura que os horários devem ser adaptados às próprias necessidades de cada criança e/ou jovem institucionalizado. Contudo, a instituição deverá incluir de um plano de regras a respeitar como actividades em grupo, refeições, entre outras de modo a fomentar a comunicação entre os residentes. (Barros, 1999; Gomes, 2010; Valle & Zurita, 2005).

Para além de apontarem os aspectos negativos ao nível das refeições na instituição, os adolescentes apresentam algumas recomendações para melhoria do funcionamento deste serviço. Indicam que a cozinheira deveria trabalhar menos horas e ir para a instituição apenas na hora das refeições. Por outro lado, defendem que os horários das refeições ao fim-de-semana deveria ter um horário de início e de fecho, tal como na escola, para flexibilizar quem acordar mais tarde ou chegar mais tarde para almoçar. Consideram ainda que as refeições deveriam ser mais autónomas, em que cada um se servia a si próprio com um tabuleiro.

Em contresenso com o que os adolescentes percebem, tal como já foi referido anteriormente, autores defendem que as dietas devem ser respeitadas e que cada residente deve ser servido de acordo com as suas necessidades, o que nos remete para uma percepção errada por parte dos adolescentes no que se refere a sentirem que deveriam ser os mesmos a servirem-se.

Outra categoria de análise das percepções dos *focus groups* consiste na higiene. Nesta categoria as percepções são maioritariamente negativas, sendo que os aspectos positivos

referidos centraram-se no facto de a higiene proporcionar momentos de bem-estar aos residentes (e.g., “*tomar banho é bom*”, “*tomamos banho todos os dias e isso é bom*”) e não nas boas condições de higiene da instituição.

Na caracterização das casas de banho, as crianças e os adolescentes criticam a falta de higiene que existe neste local (e.g., “*a higiene é muito má*”) acima de tudo por causa da má utilização os residentes (e.g., “*fazem xixi para o chão*”) e não por falta de serviços de limpeza por parte das funcionárias. Os adolescentes salientam ainda a falta de utensílios para o serviço de higiene pessoal, como corta-unhas, champô, desodorizantes, creme do corpo, aquecedor e secador de cabelo. Neste sentido, pode dizer-se que a percepção dos residentes acerca do lar onde vivem vai contrariamente ao que defendem Valle e Zurita (2005) nos seus princípios, onde referem que as condições higiénicas, como duches e casas de banho devem possuir boas condições bem como, todos os materiais relativos à higiene pessoal devem estar disponíveis a serem usados pelos residentes.

Contudo, o que foi mais discutido no *focus groups* no âmbito da higiene foi a falta de produtos e equipamentos de higiene individuais, uma vez que todos são partilhados pelos residentes, facilitando a transmissão de infeções (“*há muita micose*”). E por isso, os adolescentes apresentam algumas recomendações: “*deveria haver uma casa de banho por cada quarto*”, “*um cacifo ...com roupa, produtos de higiene e ...toalhas*”, “*chinelos*”, “*toalha com o nomezinho (de cada residente)*” e “*um champô fixo porque a metade tá sempre a mudar se champô*”. Além disso, os adolescentes acrescentam que as condições de higiene que são proporcionadas aos mais novos (do 1º ciclo) são melhores que as suas. Segundo Prada e Weber (2007), no que se refere à higiene dos residentes os autores defendem que a instituição deve possuir condições de higiene iguais para todos e adequadas, de modo a evitar a propagação de micróbios.

No que concerne ao cumprimento das regras de higiene, verifica-se que de uma forma global os residentes as cumprem (e.g., “*tomamos banho todos os dias, sabe bem isso*”), escapando alguns à tarefa de lavagem dos dentes diária (e.g., “*lavar os dentes alguns escapam*”). Por outro lado, o facto de tomarem banho todos os dias permite verificar que a instituição se preocupa com a higiene pessoal dos residentes.

Quanto à percepção das regras praticadas pela instituição, constata-se uma diferença entre os dois grupos de investigação. As crianças centram-se mais na influência das regras nas actividades individuais dia-a-dia (e.g., *“ensinam-nos a portar-nos bem”*), ao passo que os adolescentes se debruçam sobre a sua influência no funcionamento da instituição (e.g., *“na vida das pessoas tem que haver regras”, “somos muitos, sem regras a gente não vai a lado nenhum”*). Todas estas diferenças cingem-se ao facto das diferenças de desenvolvimento entre as diferentes idades. (Cole & Cole, 2001).

As percepções dos residentes acerca da instituição, no que diz respeito às regras aplicadas, são maioritariamente negativas, principalmente nos adolescentes. As crianças criticam de forma pejorativa o facto de a instituição não ser flexível nos horários de deitar/levantar e das refeições (e.g., *“vamos para a cama as 21h e não temos tempo para brincar”*). Por outro lado, percebem de forma negativa os castigos aplicados por causa do não cumprimento das regras (e.g., *“quem chega depois das 9h leva uma cruz”*) e também a divergência na aplicação de regras nas crianças e nos adolescentes (e.g., *“os mais velhos comem ceia e nós não”, “os mais velhos podem tomar as 9h, 10h, 11h”*).

Segundo Piaget (1896-1980), as crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 11 anos encontram-se no estágio das operações concretas. Neste estágio, a criança percebe as regras pelo seu valor funcional, percebendo-as como uma forma de organização, um constructo positivo dado que referem que as mesmas (e.g. *“ajudam-nos a portar bem”*) (citado por Papalia, 2001).

Os adolescentes percebem negativamente o facto de as regras serem muito exigentes (e.g., *“as monitoras exigem muito”*). Também criticam as punições no caso do incumprimento de regras e a existência do mapa de comportamentos (e.g., *“eu sempre tive um comportamento bom, porque eu levei mapa?”, “chego atrasado ao refeitório e não posso ter um intervalo em paz por causa da porcaria de um mapa”*). Valle e Zurita (2005) e Alves (2007) defendem que as regras devem ser centradas na criança e/ou adolescente de acordo com as suas próprias necessidades.

Analisando a discussão de ambos os grupos de participantes, algumas das regras são mais centradas no controle do grupo e não nas necessidades individuais dos residentes

contrariamente ao que defendem Alves (2007), Gomes (2010) e Valle e Zurita (2005). No mesmo sentido, os participantes da sessão de *focus groups* percebem o facto de necessitarem de mais organização como um aspecto fulcral a modificar na instituição, pensando em algumas recomendações para melhorar o funcionamento da mesma, dado que segundo Cole e Cole (2001), nesta fase já conseguem pensar não só em si mesmos, mas também nos outros, desenvolvendo cada vez mais o seu espírito crítico.

Os adolescentes também fazem referências às saídas. Estes percebem negativamente o facto de não poderem sair para casa dos amigos e a inconsistência nas saídas (e.g., “*a psicóloga só deixa ir (sair) quem ela conhece*”, “*no ano passado fomos até à praia (...) porque não fomos este ano?*”).

Gomes (2010) discorda com este modo de acção, defendendo que a instituição deve promover o desenvolvimento dentro da comunidade dos mesmos favorecendo as relações de todos os residentes com a comunidade que os envolve.

No *focus groups* dos adolescentes constatou-se a referência à necessidade que os mesmos sentem da implementação de actividades na instituição comparativamente que as crianças que estão mais preocupadas em relatar conteúdos da sua vida quotidiana, não conseguindo projectar-se no futuro. Esta necessidade é percebida pelos adolescentes como algo essencial para o desenvolvimento de competências para uma vida futura autónoma (e.g., “*no início do ano as educadoras disseram-nos que iam fazer actividades connosco, ensinar-nos a cozinhar...e até agora não vi nada disso*”, “*eu acho que nos deviam ensinar a cozinhar, passar a roupa porque saímos daqui e não sabemos fazer nada*”). Estes adolescentes quanto a esta categoria consideram-na como negativa, dado que salientam não aprender competências para a autonomia de vida. Deste modo, os autores salientam que o trabalho para a autonomia de vida é fundamental indo de encontro à percepção dos adolescentes, defendendo que o plano anual da instituição deverá comportar actividades dedicadas a desenvolver as competências dos residentes na sua formação para a vida adulta. (Gomes, 2010; Valle & Zurita, 2005).

Por outro lado, estes residentes sentem necessidade da implementação de actividades desportivas (e.g., “*não faço desporto nenhum*”) e lúdicas (e.g., “*fazer convívios*”,

“(antes) vinham grupos de escuteiros”, “antigamente festejávamos o 1º de Maio, o 25 de Abril, agora não”). Os adolescentes possuem uma percepção negativa relativamente a este aspecto, relatando que sentiam falta da implementação na instituição de actividades recreativas. Contudo, os autores defendem a percepção dos adolescentes como a forma correcta de uma instituição agir quanto a boas práticas institucionais. Assim, para Valle e Zurita (2005), Alves (2007) e Gomes (2010) a instituição deverá ser responsável por organizar actividades lúdicas, bem como deverá promover a construção de autonomia e independência para a vida adulta. Estes teóricos vão de encontro à percepção de um funcionamento adequado da instituição, tal como a percepção dos residentes vai ao seu encontro (e.g., *“eu acho que deviam ensinar a cozinhar, passar a roupa porque saímos daqui e não sabemos nada”*). Na mesma linha de raciocínio, o Grupo de coordenação do Plano de Auditoria Social (2005) defende que em clima institucional o residente deve possuir um papel activo, devendo ser da responsabilidade da instituição responder às necessidades fulcrais do residente. Cole e Cole (2001), referem quanto à fase de desenvolvimento em que os adolescentes se encontram, segundo Keating, 1990 e Moshman, 1998 os adolescentes já conseguem planear o futuro, pensar sobre o que fazer quando forem maiores e necessitam de sair da instituição, bem como possuem algumas preocupações a esse nível. (Keating, 1990 & Moshman, 1998 citados por Cole & Cole, 2001).

No que concerne à percepção de como a instituição resolve os problemas colectivos, nos dois *focus groups* as referências são essencialmente negativas. As crianças referem que *“apanhamos castigo e depois temos que cumprir”, “metem-nos processos disciplinares”*. Nos adolescentes a resolução dos problemas percebidas pelos adolescentes são diferentes (e.g., *“fecham-nos as salas de televisão, tiram-nos as saídas se for preciso”, “proíbem-nos de sair com os nossos amigos”, “chamava um de cada vez à casa de banho e tinha um chinelo que às vezes batia mesmo”, “por um pagam todos”*).

Os funcionários da instituição devem ter como objectivos fulcrais cuidar e relacionar-se de um modo mais afectivo com os residentes, e mostrar interesse pelo bem-estar dos mesmos, bem como devem incutir nos funcionários, responsabilidades no que se refere à implementação de estratégias (Zurita, 1997; Grupo de coordenação do Plano de Auditoria Social, 2006). Neste sentido, Valle e Zurita (2005) e Barros (1999) defendem que as punições não devem englobar trabalhos escolares, dado que este facto pode

tornar-se negativo para o desenvolvimento da criança e/ou jovem institucionalizado, bem como defendem que os residentes devem ser informados do tipo de punições que existem na instituição. Defendem ainda que as punições não devem incluir punições físicas, ao nível de cuidados básicos, privação da comunicação ou privação de alimentos. Contudo as crianças institucionalizadas referem que se chegarem atrasadas ao pequeno-almoço não têm direito a ceia (bolachas e leite), bem como levam cruz que por sua vez, à 3ª cruz é dado um procedimento à criança e/ou adolescente.

Quanto às estratégias individuais para a resolução de problemas, os adolescentes divergem nas percepções. Uma parte refere que utiliza estratégias, outros referem que não utilizam estratégias e não resolvem os seus problemas. As estratégias que são referidas são “*ouvir música*”, “*falar sozinho*”, “*falo com a psicóloga*”, “*falo com o meu melhor amigo*”, “*falo com uma pessoa que tenha confiança*”. Gomes (2010) salienta o papel do psicólogo institucional defendendo que o mesmo deve estar atento ao comportamento e estado emocional de todos os residentes. O psicólogo da instituição possui a função de ajudar os residentes no desenvolvimento das suas relações interpessoais “*proporcionando um ambiente construtivo e estruturante*” (Gomes, 2010, p. 135). Assim deverá tentar intervir em tempo útil, em situações de crise através de estratégias adequadas. Contudo, a maioria dos adolescentes referem sentir dificuldade em poderem confiar incondicionalmente alguém (e.g., “*eu não sou capaz de falar com ninguém*”, “*partir tudo lá fora*”, “*eu não sou capaz*”, “*eu não sou capaz de desabafar com o meu melhor amigo, porque ele pode (...) contar a toda a gente*”, “*se eu preciso de ajuda (...) não vou a lado nenhum*”).

Neste sentido pode dizer-se que os adolescentes sentem-se um pouco desorientados em contar os seus problemas devido à falta de confiança que têm. Cole e Cole (2001), referem que os adolescentes se sentem mais à vontade com os seus colegas, com quem partilham as suas opiniões e pensamentos o que não coincide com as percepções dos adolescentes. Contudo no que se refere a segredos e problemas pessoais sentem dificuldade em partilhar com os colegas, devido à sua falta de confiança nos outros.

Por outro lado, quanto à percepção que os adolescentes têm acerca do apoio institucional que têm quando surge algum problema, estes apresentam aspectos positivos e negativos. As percepções positivas referem-se ao facto se sentirem que têm

apoio psicológico, de saúde “*vamos ao médico*” e que as funcionárias lhe dão apoio funcional “*ajudam-nos a estudar, a tirar um curso, para ir trabalhar*” e afectivo “*algumas funcionárias nos encaram como se fossemos filhos delas*”.

No entanto, alguns adolescentes referem que nem sempre são ajudados “*só as vezes quando tenho algum problema é que sou ajudado*”, “*...ninguém me ia buscar*”, (tinha febre há dois dias). Por outro lado, demonstram descontentamento por a instituição não lhes promover competências para se tornarem autónomos “(e.g., “*não acho que a instituição me ajude a ser capaz de fazer as coisas por mim próprio*”). Estas afirmações não vão de encontro com o que dizem os autores, dado que a instituição deverá promover a saúde destas crianças e/ou jovens de modo a que estas possam ter direito a todos os cuidados médicos, e outros que já deverão fazer parte do protocolo do Serviço Nacional de Saúde, bem como a mesma deve ser atendida adequadamente de modo a proporcionar-lhe um desenvolvimento adequado (Gomes, 2010; Valle & Zurita, 2005).

Outro aspecto discutido nos *focus groups* foi o das relações interpessoais. Os adolescentes referem-se às relações que têm com os colegas de forma positiva “*é boa*”, “*para mim é extraordinária*”, ao passo que no *focus groups* do 1º ciclo as percepções referidas são tanto positivas como negativas: (e.g., “*somos todos amigos*”, “*eu dou-me mal*”), em que se verifica que as relações com os companheiros não consegue colmatar as saudades que as crianças sentem da família biológica (e.g., “*eu gosto mais de estar com a minha mãe*”). Esta diferença no que diz respeito às relações interpessoais nos dois grupos vai de encontro ao que Selman (1980 citado por Schaffer, 1996) que referem que as crianças dos 7 aos 11 anos, ao nível do entendimento, apenas possuem a capacidade de reflectir sobre a opinião do outro, contudo, não conseguem pensar a perspectiva do outro e a sua simultaneamente. Por outro lado, os adolescentes já conseguem considerar a sua perspectiva e a do outro ao mesmo tempo (Selman, 1980 citado por Schaffer, 1996).

Quanto às relações com a comunidade, o grupo de crianças não referem qualquer tipo de actividade proporcionada pela instituição. Por outro lado, os adolescentes apontam aspectos negativos relacionados com o facto de a comunidade ter uma imagem negativa dos residentes da instituição (e.g., “*acontece uma coisa na vila e dizem logo que foram os da obra*”, “*há pessoas que passam por nós e olham-nos de lado, porquê?*”) e de não

sentirem liberdade para sair da instituição quando têm vontade. De acordo com os autores, o desenvolvimento a todos os níveis da criança institucionalizada, passa também pela relação com a comunidade que o envolve, bem como a procura por parte da instituição em incluir os residentes na comunidade (Gomes, 2010). No mesmo sentido, Valle e Zurita (2005), defendem que o adolescente deve ser incluído na comunidade, bem como deve ser estimulado, guiado e protegido para poder atingir uma socialização adequada.

É de salientar que no *focus groups* das crianças esteve presente a referência à relação com a família biológica, percepcionando a criança, estas experiências de forma positiva: (e.g., “às vezes vou visitar a minha avó, dormir com ela, (...) matar galinhas com um pau”, “eu posso sair sozinho da minha casa que a minha avó deixa-me sempre”, “quando vou para casa da minha mãe, vou para ao pé do meu amigo jogar playstation”, “quando vou de fim-de-semana jogo à bola com o meu irmão, na minha família de afecto”).

Contudo, segundo Delfabbro, *et al.* (2002), a insatisfação das crianças institucionalizadas acentua-se nas questões relacionadas com as regras, as saídas e as relações estabelecidas na instituição.

Contudo, estas crianças institucionalizadas mostram a vontade de estar com a família biológica, todavia, como relatam, não realizam actividades com a sua família biológica, adequadas ao seu desenvolvimento. Por conseguinte, vão para casa de amigos jogar “playstation”, realizam actividades que não podem ser responsabilizados e realizadas pelos próprios, isto é, sem o acompanhamento de um adulto, como sair para a rua sem supervisão, o que mostra alguma negligência da parte da família biológica. Comparativamente com a família de afecto, as crianças relatam que partilham actividades com a família de afecto, como (e.g., “jogar à bola com o irmão”), o que mostra uma maior dedicação e envolvimento com o residente da instituição.

Torna-se relevante salientar que apenas o grupo das crianças referiu o factor família, relatando que tinham uma família ao fim de semana. Por outro lado, os adolescentes no que respeita ao fim de semana apenas relatam que sentem que os horários e regras deveriam ser mais flexíveis.

No que se refere à interação grupal durante a actividade do focus groups sobre o guião temático semi-estruturado, pode dizer-se que todos os participantes, de ambos os grupos, participaram activamente na sessão, desenvolvendo as suas percepções consoante o debate que se desenvolvia, concordando e discordando uns com os outros. No grupo dos adolescentes, pode verificar-se alguma discrepância entre os elementos no que concerne à participação excessiva de A7 e A4 contrariamente à pouca participação de A1, intervindo mais quando o grupo estava um pouco descontrolado. Muitas vezes os participantes conseguiram construir em conjunto uma percepção mais congruente no que respeita à ideia de como é viver num Lar de Infância e Juventude, mostrando bastante iniciativa no que respeita à participação voluntária, bem como incluíram algumas recomendações para um melhor funcionamento da instituição.

Quanto à linguagem e comportamento usados, os participantes do 3º ciclo mostraram congruência entre o comportamento verbal e não – verbal, mostraram expressões de alegria salientando-se pelo seu empenho durante a sessão de *focus groups*, bem como se observava uma linguagem proxémica entre os elementos do grupo, como expressões de carinho/amizade uns para com os outros, risos e falar com o colega do lado baixinho, usando algumas vezes expressões em *calão*.

Por outro lado, as crianças mostraram alguma dificuldade em expressar-se verbalmente, usando gestos para completar e tentar exprimir as suas percepções. No que se refere à linguagem proxémica, os participantes do 1º ciclo tocavam-se como expressões de carinho, sorriam, falaram com o colega do lado, mostrando proximidade grupal que por sua vez facilitou a comunicação.

Ambos os grupos mostraram possuir uma boa relação com a investigadora, confiando na confidencialidade dos dados obtidos, bem como quando tinham dúvidas questionavam abertamente a investigadora.

No que se refere às relações intra-grupais que alguns participantes manifestaram através das suas intervenções pode dizer-se que os participantes do grupo das crianças criticavam os seus colegas durante a sessão de focus groups, no entanto, na sua maioria concordavam com os colegas (e.g. “*também acho*”). Usam técnicas para ajudar ou confundir os colegas: o confronto em que se confrontavam uns aos outros (e.g. “*então porque é que chamas?*”), a intimidação (e.g. “*tá bem, cala-te*”), interrupções entre os mesmos (e.g. “*deixa-me falar*”). Por outro lado apresentam também acções positivas

para com os colegas, como na ajuda da complementação de ideias (e.g. “*ah, já sei, carros de choque?*”).

Os adolescentes em contrasenso com as crianças mostram ironia nas suas palavras quando se referem ao grupo do 1º ciclo (e.g. “*os putos têm tudo, têm aquecedor, têm cremezinho para o corpinho, rollons*”), e quando se referem às regras implementadas pela instituição: “*qualquer dia também temos que ter mapinha para ir ao WC, já agora!*”. Por outro lado, na sua generalidade, mostram sentir apoio por parte dos colegas, das namoradas, e de alguns técnicos da instituição como a psicóloga, as monitoras.

Durante a sessão de focus groups relativamente ao guião temático, as crianças e adolescentes apresentaram vários estados emocionais. Os participantes do 1º ciclo mostraram-se ansiosos no início e no final da sessão “*ainda falta muito?*”. Toda esta ansiedade poderá dever-se à sua curiosidade acerca das temáticas abordadas acerca da instituição, bem como também no final da sessão se encontrarem bastante cansados e ansiar para sair dali e descansar. Por conseguinte, durante a sessão mostraram em alguns momentos sentimentos como alegria, tristeza, saudade e revolta. Por outro lado, os adolescentes mostraram estar um pouco ansiosos no início da sessão, dado que mostraram preocupação em saber a dificuldade da tarefa. Consequentemente, após o esclarecimento do investigador acerca da tarefa o grupo do 3º ciclo falou abertamente sobre as temáticas abordadas. Alguns elementos do grupo dos adolescentes mostraram irritação (e.g. “*vemos sempre as mesmas coisas*” e “*zangamo-nos, zangamo-nos*”), nojo (e.g. “*só não me dou bem com um mais pequeno, é o que me mete mais nojo*”). Os adolescentes apresentam ainda alguma revolta no que se refere a alguns aspectos como: “*parece que estamos a ser perseguidos*”; “*não temos liberdade aqui*”; “*para uma coisa serve um chefe de cozinha pra haver uma pessoa que manda na cozinha. Não é chegar lá uma pirralha, desculpe lá a expressão, de uma monitora e dizer, tu aí vai para a rua*”, característica própria do seu nível de desenvolvimento. Contudo, durante a sessão também estiveram presentes manifestações de alegria e saudade das actividades que se realizavam antes na instituição por parte deste mesmo grupo.

No final dos *focus groups* foi pedido a cada elemento para escrever uma frase acerca da instituição ou de como sentem pelo facto de estarem institucionalizados, tal como escreveriam num diário. Verificou-se que as crianças não apontam aspectos negativos

da instituição, mas constroem frases voltadas para a família e da falta que sentem da mesma “*eu gostaria de ir para casa da minha tia*”, “*eu gostaria de estar ao pé da minha avó*”, “*eu gosto de estar fora desta casa*”.

Constataram-se também frases que utilizam a imaginação “*eu gostaria de olhar para o céu e gostar do céu*” e frases que indicam uma percepção positiva da instituição: “*nesta instituição podemos brincar juntos e arranjar amigos*”, “*esta instituição para mim é boa e má, mas isso resolve-se*”, “*fora da instituição é melhor porque podemos sair à vontade, mas na instituição também é bom*”. Contudo, na sua maioria, as crianças apresentam uma percepção positiva da instituição relatando que se sentem acompanhados pelos seus colegas, que podem fazer amigos. Este facto vai de encontro com o desenvolvimento em que as crianças se encontram, dado que nesta fase surge o *grupo de pares*, em que as mesmas se consideram amigas (Cole & Cole, 2001).

Quanto aos adolescentes, as suas frases estão mais voltadas para a necessidade que sentem de liberdade “*eu gostava que nesta casa existisse mais liberdade e houvesse mais compreensão*”, “*eu gostava que houvesse menos regras, mais liberdade e acima de tudo que sejam honestos*”, “*gostava que nesta casa existisse liberdade e compreensão pelos utentes*”, “*quero-me ir embora daqui!*”.

Existiu uma referência à necessidade da implementação de actividades na instituição “*o que é que vou fazer enquanto estiver nesta casa?*”. Contudo, também houve frases de contentamento com a instituição “*é muito bom estar nesta instituição porque eu se calhar lá na rua não tinha o que eu tenho nesta casa*” e “*é o melhor para nós*”. Por último, também houve uma frase de comunicação para o exterior da instituição “*espero que se portem bem para não chegar onde nós chegámos. Beijinhos*”.

No que se refere à frase final, último exercício da sessão de focus groups, ambos os grupos de participantes já desejavam acabar a sessão, não aderindo com muita facilidade ao último exercício proposto devido ao cansaço decorrente da sessão. Contudo, todos os participantes acabaram por escrever uma frase, em que alguns participantes mostraram com agrado este exercício, sentindo-se valorizados pela sessão de focus groups se dedicar a conhecer as suas percepções, podendo expressar-se livremente sobre as suas ideias e pensamentos.

Toda esta análise e discussão permite dizer que a categoria mais desenvolvida por ambos os grupos de participantes foram as regras, onde se salientaram os adolescentes, que participaram mais, comparativamente com as crianças em todas actividades e temas propostos pelo investigador devido ao desenvolvimento normal dos mesmos ao nível de conseguirem expressar com maior facilidade as suas opiniões e ao seu espírito crítico mais desenvolvido, aproveitando todas as temáticas para salientar o seu descontentamento.

CONCLUSÃO

Tornou-se bastante interessante estudar esta temática dado que se pôde aprender como é o funcionamento de um local residencial, bem como algumas das percepções destas crianças e jovens acerca de como é estarem institucionalizados e como o sentem. Apesar desta problemática acarretar algumas consequências a longo prazo, as instituições têm vindo a funcionar da melhor forma, com planos de acção e intervenção delimitados, que englobam outras entidades de saúde, de modo a promover o bem-estar dos residentes a todos os níveis, psicológico, físico, mental, desenvolvimental e social.

Este estudo, ao longo do seu desenvolvimento, desde a delimitação do grupo de participantes, delimitação de objectivos, do guião semi-estruturado, até à análise e discussão de resultados, bem como a reflexão do mesmo, apresentou-se como bastante gratificante.

Durante este estudo, tal como durante o estágio curricular nesta mesma área, pude verificar que a realização de um estudo de investigação é de enorme responsabilidade por parte do investigador, no que concerne ao sigilo e precauções devidas relativamente a princípios éticos e deontológicos a respeitar e ao exercício da profissão enquanto o que é exigido como futura psicóloga.

Através dos resultados pode verificar-se que o grupo de crianças e o dos adolescentes, participaram e interagiram dentro do grupo durante a sessão. Deste modo pode dizer-se que o método utilizado foi conseguido com sucesso, dado que todos os objectivos propostos para a sessão foram bem conseguidos.

Os resultados evidenciam uma diferença significativa no que diz respeito às percepções da instituição onde residem nos dois grupos da investigação. Estes resultados salientam o que tem vindo a ser estudado por vários autores do desenvolvimento que defendem que existe diferença no modo como as crianças e os adolescentes percebem determinada temática dado que se encontram em estádios de desenvolvimento diferentes (Cole & Cole, 2001).

No que concerne à percepção geral da instituição pode dizer-se que as crianças apresentam uma percepção mais negativa pelo facto de estarem institucionalizados, revelando que sentem falta dos seus familiares. Por outro lado, os adolescentes apresentam uma percepção da instituição mais positiva salientando a necessidade de adquirirem competências para o futuro.

Verifica-se que durante a sessão de focus groups, que ambos os grupos de participantes desenvolveram mais percepções ao nível das categorias de higiene pessoal e regras, tendo apresentado mais aspectos negativos do que positivos. Verificando-se que estas percepções dos residentes nestas duas categorias divergem do que é proposto neste âmbito, segundo autores como Valle e Zurita (2005) e Gomes (2010), salienta-se então aqui a necessidade de implementação de novas estratégias de higiene e de reformulação de novas regras, por parte desta instituição.

Ambos os grupos-alvo da investigação desenvolveram todos os temas alusivos ao guião semi-estruturado. Contudo é de salientar que o grupo dos adolescentes desenvolveu mais as temáticas, bem como apresentou algumas recomendações para um melhor funcionamento da instituição consoante as suas percepções. Assim, a percepção dos adolescentes quando se referem a recomendações vai de encontro com os autores referidos anteriormente, dado que os mesmos sentem falta de independência e de possuir os seus objectos pessoais (Valle & Zurita, 2005; Barros, 1999).

Pode verificar-se também quanto aos assuntos mais abordados pelos participantes do estudo, que as crianças centram-se mais em si mesmas, são mais egocêntricas, bem como referem a importância da família ao contrário dos adolescentes que se centram mais nos aspectos de ordem social como “*não há liberdade*”, e nas relações com o grupo, ou seja, centram-se em questões mais sociais, não sinalizando nenhum aspecto relativo à importância da família, à família biológica, bem como outro tipo de suporte familiar.

Este estudo apresentou algumas limitações metodológicas dado que apenas foi realizada uma sessão por cada grupo de participantes, não sendo possível explorar todas as temáticas alusivas à instituição tal como os autores apresentam quando se referem a boas práticas institucionais.

Seria pertinente realizar algumas sessões com várias temáticas alusivas a vários temas, de modo a explorar algumas temáticas que não foram exploradas durante este estudo. Esta necessidade foi mostrada também pelos adolescentes que salientaram o seu desejo e necessidade de participar em mais sessões. Desta forma, a instituição poderia implementar estratégias para que os residentes pudessem expressar livremente as suas percepções da institucionalização.

Existem algumas limitações neste estudo, dado que o mesmo cinge-se ao estudo apenas em uma instituição do país, o que poderá não ser significativo a nível nacional. Por outro lado, trata-se essencialmente uma classe sócio – cultural específica, crianças e adolescentes que vivem numa instituição de acolhimento, não englobando todos os grupos sócio – culturais, como também a percepção dos técnicos sobre a mesma. O conhecimento da percepção dos técnicos acerca destas mesmas temáticas seria bastante relevante de modo a comparar a percepção das crianças, jovens e técnicos da mesma instituição para verificar se a percepção dos técnicos vai de encontro à percepção dos adolescentes, e poder intervir a esse nível.

Deste modo, seria pertinente elaborar um estudo aglomerando todas as instituições do país bem como englobando todas as classes sociais de vários níveis e etnias, como também usar um grupo de comparação como por exemplo, um grupo de crianças e jovens que vivem no seio de um contexto familiar, de modo a verificar se existem diferenças, podendo ser possível compará-las, de modo a intervir nas mesmas a nível nacional, dado que um objectivo estatal será modificar todas as instituições de um sistema macro – institucional, para um funcionamento mais dirigido ao modelo micro – institucional. Poderá tornar-se num novo desafio no futuro!

Referências Bibliográficas

- Alberto, I. (2003). Como pássaros em gaiolas? Reflexões em torno da institucionalização de menores em risco. In C. Machado & R. A. Gonçalves (Coords.), *Violência e Vítimas de crime*. (pp. 223-244). Vol. II: Crianças. Coimbra: Quarteto.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia da Educação*. 4ª Ed. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Alves, S. N. (2007). *Filhos Da Madrugada - Percursos Adolescentes Em Lares De Infância E Juventude*. Lisboa: Gráfica Europam, Lda.
- Arruabarrena Madariaga, M. I. (2001). Investigación de situaciones de desprotección infantil. In J. P. Ochotorena, & M. I. Arruabarrena Madariaga. *Manual de protección infantil*. (2ª Ed). (pp. 181-228). Barcelona: Masson.
- Artamendi, M. R. & Valle, J. F. (1999). Evaluación De Objetivos En Programas de De Acogimiento Residencial. In M. Alonso, & F. Vega, (Eds). In *Hacia Una Nueva Concepción De La Discapacidad III Jornadas Científicas De Investigación Sobre Personas Com Discapacidad*. (pp. 381-393). Salamanca: Amarú.
- Artamendi, M. R. & Valle, J. F. (1999). Evaluación Del Proceso En Programas De Acogimiento Residencial. In M. Alonso, & F. Vega, (Eds). In *Hacia Una Nueva Concepción De La Discapacidad III Jornadas Científicas De Investigación Sobre Personas Com Discapacidad*. (pp. 393-404). Salamanca: Amarú.
- Bardin, (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Psiquilibrios
- Barros, E. (1999). *Andar na escola com João dos Santos*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Bladwin, M. & Meunier, J. (1999). The cued activation of attachment relational schemas. *Social Cognition*, 19, (pp.209-227).
- Berger, M. (2003). *A criança e o sofrimento da separação*. (2ªEd.) Lisboa: Climepsi Editores.
- Canha, J. (2000). *Criança Maltratada - O papel de uma pessoa de referência na sua recuperação - Estudo prospectivo de 5 anos*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Canha, J. (2003). A criança vítima de violência. In C. Machado & R. A. Gonçalves. (Coords.). *Violência e Vitimas de Crimes*. Vol II: Crianças. (2ª Ed.) (pp. 13-36). Coimbra: Quarteto Editora.
- Casas, F. (1988). Las Instituciones residenciales para la atención de chicos y chicas en dificultades socio-familiares: apuntes para una discusión. *Menores, 10*, (pp. 37-50).
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Chapman, M. V., Wall, A., Barth, R. P., & the NSCAW Research Group. (2004). Children's voices: The perceptions of children in foster care. *American Journal of Orthopsychiatry, 74*, (pp. 345-352).
- Cole, M. & Cole, S.R. (2001). *Desenvolvimento da Criança e do Adolescente*. 4ªed. São Paulo: Artmed Editora.
- Coletti, M. & Linares, J. L. (1997). *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la família multiproblemática*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Convenção dos Direitos da Criança (2004). Retirado a 25 de Maio de 2010 em http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Comissão Nacional de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo. (2008). II. I.P. Retirado a 12 de Fevereiro de 2010 em <http://www.cnpcjr.pt/>.
- Create Foundation (2004). *In their own words: Experience of ACT children and youngpeople care*. Camberra: Office of the Community Advocate.
- Darbyshire, P., MacDougall, C. & Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: more insight or just more? *Qualitative Research, 5* (4): (pp. 417-436). Retirado a 14 de Abril de 2008 em <http://www.sagepublications.com>.
- Delfabbro, P.H., Harber, J. G. & Bentham, Y. (2002). Children's satisfaction with out-of-home care in South Australia. *Journal of Adolescence, 25*, (pp. 523-533).
- Delgado, P. (2006). Os direitos das crianças da participação à responsabilidade: *O sistema de protecção e educação das crianças e jovens*. Porto: Profedições.

- Figueiredo, B. (1998a). Maus Tratos à Criança e ao Adolescente (I): Situação e enquadramento da Problemática. *Revista de Psicologia, Teoria, investigação e prática*, 3 (1), (pp. 5-19).
- Figueiredo, B. (1998b). Maus Tratos à Criança e ao Adolescente (II): Considerações A Respeito Do Impacto Desenvolvimental. *Revista de Psicologia, Teoria, investigação e prática*, 3 (2), (pp. 197-216.)
- Formosinho, J., Araújo, S. & Sousa, Z. (2001/02). A Institucionalização enquanto transição ecológica: A Fenomenologia da experiência no momento pós – transição. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17, 18, (pp. 267-276).
- Gill, R. (2000). Discourse analysis: practical implementation. Chapter 11. In *Handbook of Qualitative Research for Psychology and Methods the Social Sciences*. (pp.141-). Leicester, UK: BPS Books,
- Gomes, I. (2010) *Acreditar no futuro*. Lisboa: Texto Editora.
- Grupo de Coordenação do Plano de Auditoria Social CID. (2005). *Manual de Boas Práticas – Um guia para o acolhimento residencial de pessoas com deficiência*. Barcelos: Instituto da Segurança Social, I.P. CEM – Artes Gráficas.
- Grupo de Coordenação do Plano de Auditoria Social CID. (2006). *Manual de Boas Práticas – Um guia para o acolhimento residencial das crianças e jovens*. Barcelos: Instituto da Segurança Social, I.P. CEM – Artes Gráficas.
- Grych, J., Schlaefel, T. & Klockow, L. (2002). Interparental aggression and young children's representations of family relationships. *Journal of Family Psychology*, 16, (pp. 259-272).
- Hank, V. L. C. (2006). O espaço físico e a sua relação no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Tese de Doutoramento não publicada. Centro Universitário Leonardo da Vinci. Brasil. Retirado a 27 de Fevereiro de 2010 em <http://www.meuartigo.brasilecola.com/educacao/o-espaco-fisico-sua-relacao-no-desenvolvimento>.

- Instituto para o Desenvolvimento Social (2000a). *Lares de Crianças e Jovens – Caracterização e Dinâmicas de Funcionamento*. Lisboa: Scarpa Impressores, Lda.
- Katz, M. (1997). *On playing a poor hand well: insights from the lives of those who have overcome childhood risks and adversities*. New York: Norton.
- Krueger, R. A. & Casey, A.M. (2000). *Focus Groups, A practical Guide For Applied Research*. 3ª ed. Sage Publications: Inc: United States of America. Retirado a 12 de Abril de 2009 em <http://www.sagepublications.com>.
- Krueger, R. A. & King, J.A. (1998). *Involving Community Members in Focus Groups*. California, Thousand Oaks: Sage Publications Ltd.
- Laible, D. & Thompson, R. (2002). Early parent-child conflict: Lessons in emotion, morality, and relationships. *Child Development*, 73, (pp. 1187-1203).
- Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo. (1999). *Diário da República. I – Série A. Lei nº 147/99 de 1 de Setembro*. Retirado a 4 de Novembro de 2009 em <http://www.malhatlantica.pt/ecac-cm/lei-capIV.htm>.
- Lei Tutelar Educativa. (1999). Lei nº 166/99. Retirado a 16 de Maio de 2009 em http://www.a-familias.org/files/sinergias/Lei_Tutelar_Educativa.pdf.
- Magalhães, T. (2002). *Maus – tratos em Crianças e Jovens*. Coimbra: Quarteto.
- Martins, P. (2004). *Protecção de Crianças e Jovens em Itinerários de Risco. Representações, Espaços e Modos*. Tese de doutoramento não publicada. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Martins, P. (2005). A Qualidade dos Serviços de Protecção às Crianças e Jovens – As Respostas Institucionais” In *Intervenção realizada no VI Encontro Cidade Solidária: Crianças em Risco: será possível converter o risco em oportunidade?* Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martins, G. A. (2006). *Estudo de Caso Uma Estratégia De Pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Mello, S. L. (1999). Estatuto da Criança e do Adolescente: é possível torná-lo uma realidade psicológica? *Psicologia USP*, 10, (2), (pp. 139 – 141).

- Morgan, M., Gibbs, S. Maxwell, K. & Britten, N. (2002). Hearing children's voices: methodological issues in conducting focus groups with children aged 7-11 years. *Qualitative Research*, 2 (1) (pp.5-20). New Delhi: Thousand Oaks, CA. Retirado a 14 de Abril de 2009 em <http://www.sage.com>
- Oliveira, F. & Werba, G. (1998). *Psicologia social contemporânea*: Petrópolis: Vozes.
- Organização Tutelar de Menores (s/d). Retirado a 5 de Maio de 2010 em http://www.fd.unl.pt/docentes_docs/ma/ct_MA_10041.pdf
- Papalia, D. E., Olds, S.W. & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. (8ª Ed.). Amadora: McGraw Hill.
- Prada, C. & Weber, L (2007). Abrigos para crianças vítimas de violência doméstica: funcionamento relatado pelas crianças e pelos dirigentes. *Psicologia: Teoria e Prática*, 9 (2), (pp. 14-25).
- Pinto Junior, A. A.; Frasil, R. T. V.; Gouvêa, F. A.; Ramos, E. L. (2008). Pesquisas de representações sociais com profissionais de saúde coletiva. *Psicologia: saúde e doenças*, 9, (pp. 167-167).
- Potter, J. (2000). Discourse analysis and constructionist approaches: theoretical background. In Richardson, J. T. E., Chapter 10. *Handbook of Qualitative Research for Psychology and Methods the Social Sciences*. (pp. 131-140). Leicester, UK: BPS Books.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 5ª Ed. Lisboa: Gradiva.
- Reis, V. J. (2009). *Crianças e Jovens em Risco (Contributos para a organização de critérios de avaliação de factores de risco)*. Tese de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Rizzini, I. (1985). A internação de crianças em estabelecimentos de menores: alternativa ou incentivo ao abandono? In I. Rizzini (Coord). *O menor em debate*. (pp. 39-52). Rio de Janeiro: Espaço – Cadernos de Cultura da Universidade Santa Úrsula.

- Rocha, H. R., Souza, L. M., Francischini, R., Ferreira, E. O. & Patiño, J.F. (2007). A criança institucionalizada: significados por ela atribuídos à experiência de Abrigo. *Conferência proferida no I Congresso Internacional sobre Intervenção com Crianças, Jovens e Famílias*.
- Sandler, J. & Rosenblatt, B. (1962). The concept of representational world. *The Psychoanalytic study of the Child*, 27, (pp.128-145).
- Santacana, M. F. I. & Argilaga, M. T. A. (1993). *Aportaciones recientes a la evaluación psicológica. Pedagogía e Psicología*. Vigo: Universitas.
- Sartorelli, J. B. (2004). Condições de vida de crianças e jovens que vivem em unidades de abrigo: a percepção pelos jovens e pelas crianças e os processos de gestão dessas condições pelos que cuidam da instituição. *Tese de Mestrado em Psicologia*. Universidade Federal de Santa Catarina. Brasil. Retirado a 15 de Março de 2010 em [http://: www.tede.ufsc.br/teses/PPSI0133.pdf](http://www.tede.ufsc.br/teses/PPSI0133.pdf).
- Schaffer, H. R. (1996). *Desenvolvimento Social da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Schalock, R. L. (1999a). Hacia Una Nueva Concepción De La Discapacidad. In M. Alonso, & F. Vega, (Eds). *Hacia Una Nueva Concepción De La Discapacidad III Jornadas Científicas De Investigación Sobre Personas Con Discapacidad*. Salamanca: Amarú. (pp. 79 – 109).
- Schalock, R. L. (1999b). Próximos Pasos: Definición, Aplicación Y Proyectos Conjuntos De Investigación. In M. Alonso, & F. Veja. (Eds). *Hacia Una Nueva Concepción De La Discapacidad III Jornadas Científicas De Investigación Sobre Personas Com Discapacidad*. Salamanca: Amarú. (pp. 111- 128).
- Silva, M. H., Fonseca, A. C., Alcoforado, L. Vilar, M. M. & Vieira, C. M. (2004). *Crianças e Jovens em Risco da Investigação à Intervenção*. Coimbra: Almedina.
- Strech, P. (1999). *Preciso de ti. Perturbações psicossociais em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Taylor, C. (2004). Justiça para Crianças Integradas no Sistema de Protecção. *Infância e Juventude*, 1, (pp.56 – 77).

- Tomás, C. & Fonseca, D. (2004). Crianças em perigo: O papel das comissões de protecção de menores em Portugal. Instituto Universitário do Rio de Janeiro, 47, 2, 383-408. Retirado a 17 de Março de 2010 em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/218/21847207.pdf>.
- Valle, J. F. (1999). Évaluación de Programas y calidad de Atención en Acogimiento Residencial Infantil. In M. Alonso, & F. Vega, (Eds). In *Hacia Una Nueva Concepción De La Discapacidad III Jornadas Científicas De Investigación Sobre Personas Com Discapacidad*. (pp. 367 – 381). Salamanca: Amarú.
- Valle, J. F. & Ballesteros, R. F. (1993). Valoración de recursos en programas de Servicios Sociales: análisis de la elasticidad. (Coords). In M. F. Santacana & M. T. Argilaga. *Apontaciones Recientes A La Evaluación Psicológica*. (pp. 373 – 390). Barcelona: PPU, S.A.
- Valle, J. F. & Zurita, J. F. (2005). *El Acogimiento Residencial En La Protección A La Infancia*. Madrid: Ediciones Pirâmide.
- Vilarinho, M. E. (2000). Somos Gente! As crianças entre e a família, o Estado e a Sociedade *Fórum Sociológico*, 3/4 (2), (pp.95-112).
- Villaseñor, A. B. & Argilaga, M. T. A. (1993). Influencia del contexto físico – arquitectónico sobre variables psicosociales y conductuales en programas residenciales de protección de menores. (Coords). In M. F. Santacana, & M. T. Argilaga. *Apontaciones Recientes A La Evaluación Psicológica*. (pp. 337 – 354). Barcelona: PPU, S.A.
- Wibeck, V., Dahlgren, M. A & Oberg, G. (2007). Learning in focus groups: an analytical dimension for enhancing focus group research. *Qualitative Research*, 7 (2), 249 – 267.
- Wilson, L. & Conroy, J. (1999). Satisfaction of children in out-of-home care. *Child Welfare*, LXXVIII, (pp. 53-69).
- Wolf, P. H. & Fresseha, G. (1998). The Orphans of Eritrea: Are Orphanages Part of the Problem or Part of the Solution? American Psychiatric Association. 155, (1319-1324). Retirado a 18 de Novembro de 2009 em <http://ajp.psychiatryonline.org/>.

Zurita, J. F. (1997). *La Buena Práctica en La Protección Social a la Infancia Principios y Criterios*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid: Capta Artes Gráficas, S.A.

Anexos

GUIÃO DE ENTREVISTA DO FOCUS GROUPS:

Dinâmica de Grupo: Fantasiar a Instituição

Guião Semi-estruturado:

1. Como é estar nesta instituição?
2. Como descrevem esta instituição em termos de espaço físico?
3. Como é a instituição em termos de:
 - Refeições / Higiene / Horários / Regras
4. Como se resolvem os problemas aqui na instituição?
5. Como descrevem a vossa relação com os outros meninos/rapazes da instituição?
6. Que tipo de contactos desenvolvem fora da instituição?
7. A vida na instituição é diferente da vida fora de uma instituição?
8. De que forma esta instituição contribui para serem pessoas melhores?

Fase final: Construir um mensagem para fora da instituição.

Fantasiar a instituição – 1º ciclo

Categorias	Sub-categorias		Citações
Espaço físico da instituição	Espaço interior	Cores	C7 “...toda pintada de todas as cores...” C4 “podia ser azul” C1 “mais colorida” C5 “mais colorida” C4 “mais colorida por dentro”
		Tamanho	C3 “gostava que este salão tivesse mais espaço para todos, para vir cá para cima brincar” C4 “gostava que lá em baixo tivesse mais espaço” C5 “gostava que a casa fosse maior” C5 “cozinha maior” C5 “gostava que nos armazéns não tivesse aquela tralha toda para nós podermos ir para lá guardar coisas mas não era para ficar baldeado” C6 “gostava que a obra fosse mais alta, até ao sol e tivesse as coisas assim mais largas” C4 “mais grande por dentro” C4 “cozinha mais grande” C8 “gostava que esta obra tivesse mais espaço”
			C2 “portas automáticas e elevadores” C3 “gostava que tivessem elevadores” C8 “uma porta automática, aquilo que andava assim pelo chão” C2 “comboios?” C8 “carros de choque” C3 “e as paredes tivessem assim como tipo cadeiras azul e pretas” C8 “queria carrosséis para as meninas e para os meninos”

Dinâmica de Grupo - 1º Ciclo/Matriz Conceptual de Análise de Conteúdo nº 1

			<p>C3 “para os velhos e para as velhas” C4 “queria que tivesse um quarto escuro” C4 “janelas automáticas e as portas”</p>
		Proteção	<p>C6 “tipo uma parede” C1 “muralhas?” C6 “gostava que tivesse muralhas e que tivesse aqueles quadrados como nos castelos e isso”</p>
	Espaço exterior	Adereços ao espaço	<p>C1 “ter 5 ou dez piscinas” C4 “piscinas, animais, aquários para pôr cobras, sardanetas, baratas e escorpiões” C4 “gostava que tivesse cadelas e piscinas”</p>
		Tamanho	<p>C4 “...que lá fora cortassem as canas todas e tivesse mais espaço para brincar” C5 “gostava que o campo de futebol tivesse relva...e que tivéssemos bolas de futebol”</p>
Espaço individual (quarto)	Tamanho		<p>C1 “cinco quartos para cada um” C4 “quartos mais grandes para termos lá o que quisermos”</p>
	Objectos decorativos		<p>C8 “gostava que metessem desenhos nas paredes, cachecóis e mais brinquedos”</p>
	Alimentação no quarto		<p>“armário com comida”</p>
		Materiais tecnológicos	<p>C7 “...quartos tivessem Playstation...” C4 “playstation, X-box” C8 “um computador só para nós”</p>
	Mobiliário		<p>C1 “...cadeiras no quarto...” C7 “...secretárias...”</p>
	Casa de banho individual		<p>C 2 “ter uma casa de banho no quarto”</p>
Alimentação			<p>C1 “pudéssemos ir à cozinha à noite para comer”</p>

Dinâmica de Grupo - 1º Ciclo/Matriz Conceptual de Análise de Conteúdo nº 1

Sentimentos de posse ou poder	C1 “gostava de ser chefe desta casa, de termos as chaves todas”
Idealização de desinstitucionalização	C8 “queria que esta casa fosse à falência” C3 “gostava de estar sempre ao pé da minha avó”
Sentimentos de auto-valorização	C3 “gostava de responder a perguntas e de gravar e de ir para a televisão”
Sentimento de perda	C2 “gostava que a minha cadela não tivesse morrido”

Guião semi-estruturado – Sessão de Focus Groups – 80 min

1º Ciclo

Como é estar nesta instituição

Categorias	Sub-categorias	
Instituição em geral	<p>Percepção positiva da institucionalização</p> <p>Percepção negativa da institucionalização</p>	<p>C8 “esta instituição sossegada, é um bocado barulhenta, as duas coisas, as duas coisas, os mais velhos fazem barulho e estar aqui para mim é uma seca ”.</p> <p>C5 “é bom estar nesta casa porque aqui podemos aprender muitas coisas, podemos aprender como se cozinha, respeitar as regras”.</p> <p>C1 “aprendemos a conduzir carros”</p> <p>C4 “podemos aprender a trabalhar nos computadores, podemos aprender a escrever e acabou”</p> <p>C2 “prontos, para um dia sermos homens”</p> <p>C3 “quem nos ajuda a sermos melhores é para nós crescermos mais e,... e,... e... mais nada.”</p> <p>C8 “temos que ser bem educados, respeitar as regras que elas nos mandam, ajudar as pessoas, e não chamar nomes, ensinam-nos a fazermos algumas coisas”</p> <p>C3 “e mais uma coisa quero-me ir embora desta casa”.</p> <p>C2 “eu gosto mais de estar ao pé da minha mãe”</p> <p>C4 “vou para casa da minha avó e mais nada“</p> <p>C1 “eu ainda não falei... é aborrecido”</p> <p>C4 “e para mim também é uma seca, é muito barulhenta, muito chato, só batem uns nos outros”.</p> <p>C2”é chato porque é chato”</p>

Guião semi – estruturado, 1º Ciclo/Matriz Conceptual de Análise de Conteúdo nº 2

Refeições	Adequação ao gosto de cada um	Sim	<p>C2 “é bom, gosto da comida,”</p> <p>C8 “gosto de todas as coisas menos de uma coisa que é favas”</p> <p>C1 “e o resto gostas de tudo”</p> <p>C8”é bom”</p> <p>C7 “eu gosto muito de batatas fritas, carne”</p> <p>C8 “ainda no outro dia foi batata a murro com bacalhau e ele comeu tudo”</p> <p>C1 “nem piou”</p> <p>C8 “ah, às vezes são boas são excelentes”</p>
		Razoável	<p>C4 “algumas vezes são salgadas, outras são boas”</p> <p>C5 “um bocado bom e mau, há carne que não gosto, há peixe que não gosto”</p>
		Não	<p>C7 “não gosto de peixe”</p> <p>C2 “mas gostas, és obrigado, mas comes”</p> <p>C1 – C4 “Para ti são más”</p> <p>C7 “obrigam-me a comer uma sardinha”</p> <p>C8 “detesto favas”</p> <p>C1 “é mau”</p> <p>C4 “são más, a salada é um pouco salgada”</p> <p>C1 “falou de todas as coisas menos de peixe”</p> <p>C7 “então porque sou obrigado”</p> <p>C2” só às vezes é que está salgada”</p>
	Variedade	Percepção Positiva	<p>C3”são boas, às vezes são peixe, às vezes são batatas a murro”</p> <p>C4 “às vezes são peixe e às vezes são batatas, é sempre quase batatas todos os dias.”</p>
		Percepção Negativa	<p>C3 “só por essa informação é sempre quase batatas fritas ao almoço”</p>

Horários	Percepção positiva	C3 “é bom porque às 7 horas vamos tomar banho”
	Percepção negativa	C1 “é mau porque quando chegamos ao refeitório uns chegam atrasados e não apanham cruz, e nós atrasados apanhamos cruz” C2 “é mau, e já há dias que ando para falar nisso porque os mais velhos acordam mais cedo e deviam-se deitar mais cedo e os mais novos acordam mais tarde e deviam deitar mais tarde” C6 “eu acho uma coisa injusta porque os mais velhos é que deviam tomar banho primeiro” C8 “também acho” C2 “eu acho que os mais velhos vão dormir à hora que querem. Os mais velhos vão à vila e chegam às 2 da manhã ou 4 e nós não” C7 “mas eles deviam dormir às 9 e nós às 10” C4 “eles deitarem-se às 9.30h e nós às 10”
Higiene Pessoal	Casa de banho	C3 “eu estou a falar por isso... é como a minha avó diz e só se deve fazer cocózinho nas retretes” C8 “então dizes assim, eu queria ir fazer uma coisa na retrete”
		C1 “muito mau, fazem xixi pró chão ” C7 “fazem cocó na casa de banho lá em baixo” C1 “era um cheiro porque não carregavam o autoclismo” C1”depois às vezes pisam xixi” C3 “é mau porque não se deve fazer xixi lá fora de casa” C3 “sim, para o chão é porco, só se deve fazer xixi para” C8 “faltas de higiene” C2 “sim, deve-se fazer mas aqui em casa, não é lá fora”
	Banhos	C7 “tomar banho é bom” C8 “é bom, é sossegado”

Guião semi – estruturado, 1º Ciclo/Matriz Conceptual de Análise de Conteúdo nº 2

			C1 “o champô cheira muito bem”
		Percepção negativa	C2 “tomar banho todos os dias às 7, é sossegado, é bom e às vezes tomamos banho em água o máximo fria, e eu falo por mim, e às vezes o máximo quente
Higiene Oral		Percepção positiva	C7 “é bom, lavar os dentes também é bom” C2 “eu não escapo, lavo sempre os dentes” C4 “ao pequeno-almoço, ao almoço, lanche e jantar”
		Percepção negativa	C8 “lavar os dentes alguns escapam, ele escapa e eu às vezes também escapo” C5 “como eu, eu escapo às vezes”

Regras	Percepção positiva	<p>C8 “é bom”</p> <p>C2 “cumprir regras, ensina-nos a portarmo-nos bem, a sermos homens, para quando formos para as nossas mães nos portarmos melhor, para não nos baterem, serem maus” (aqui existe culpa por parte do residente de pensar que está institucionalizado por se portar mal e não por os pais lhe baterem, pela presença de maus – tratos.)</p> <p>C5 “as regras ajudam muito, ajudam a sermos educados, as professoras ajudam muito a saber o ABC, o 123, o nome dos animais, muitas coisas... hum... para um dia sabermos muitas coisas. Nós temos que comer mais para ficarmos mais fortes e mais nada”.</p> <p>C1 “a única coisa que tenho a dizer é cumprir as regras, mais nada”</p> <p>C7 “eu tenho a mesma coisa” (opinião)</p> <p>C3 “hoje vamos comer ceia porque o senhor vai dar”</p>
--------	--------------------	---

	Percepção negativa	<p>C1 “é mau”</p> <p>C5 “é bom e também é mau, não sei porque nos temos que tomar às 7 e os mais velhos podem tomar às 9, 10, ou 11 e tal”</p> <p>C3 “olha há uns que tomam até às 12, às 23”</p> <p>C5 “o jantar também é para aí às 8 horas e vamos para aí às 8 e 40 e tal e depois quando vamos para a cama é às 9 e não temos quase tempo nenhum para brincar, nem pra fazer nada”</p> <p>C8 “e depois apanhamos castigos”</p> <p>C4 “apanham o castigo que é ir para a cama”.</p> <p>C4 “Esta casa devia estar melhor, não devíamos chamar nomes, é proibido”</p> <p>C8 “e também acho uma coisa injusta, porque os mais velhos comem Seia e nós não”</p> <p>C3 “quem chegar atrasado depois das 9 leva uma cruz”</p> <p>C6 “porque há pessoas que às vezes saem com alguns adultos e há outros que saem sozinhos que é muito melhor”</p> <p>C3 “é um bocado mau porque quando é fim-de-semana podemos tar até mais tarde, quando é para ir para a cama é para ir para a cama, e é verdade nós vamos sempre às nove e quando são quase 10 está a dar no fim-de-semana o está a gravar.”</p>
Resolução de problemas colectivos		<p>C5 ”nós ficamos de castigo, e como não queremos ficar de castigo ficamos tristes. Começamos a pedir desculpa e dizemos que não voltamos a fazer... mas...”</p> <p>C1 “e depois apanhamos castigo”</p> <p>C5 “e depois resolve-se isso, e qualquer dia fazemos a mesma coisa, apanhamos castigo e depois temos que cumprir”</p> <p>C5 “mas às vezes não acontece bem isso”</p> <p>C8 “mal... tipo estou a bater no C3, um exemplo, ele vai dizer à dona, ó dona ele deu-me um cachaço, a dona chega ao pé de nós e diz assim para mim: porque é que deste o cachaço? Porque me apeteceu fazer assim. E ela assim: eu acho que não devias voltar a fazer. E eu tá bem. Depois dá procedimento. Nos continuamos a falar e fica tudo bem.”</p> <p>C1 “as funcionárias avisam-nos para na próxima vez não fazermos e metem-nos procedimentos disciplinares.”</p>

<p>Relações interpessoais</p>	<p>Percepção positiva</p>	<p>C7 “há aqui meninos e meninas que eu bato sempre e que eu gosto muito” C5 “uma vez o meu amigo C3 estava ali a jogar no carro e ele deu-me pontapés, e ele falhou, depois perguntou, queres ser meu amigo? E eu disse que sim” C4/C3 “somos todos amigos” C6 “eu e o C1 andamos chateados e começamos mas passados uns segundos já somos amigos. Acho que somos muito amigos” C7 “eu acho que sou amigo” C4 “eu às vezes estou chateado com um amigo e depois pergunto-lhe se quer vir jogar à bola comigo, e ele diz que sim.”</p>
	<p>Percepção negativa</p>	<p>C3 “aqui não há meninas” C8 “bem, eu dou-me mal porque às vezes...” C2 “eu dou-me mais ou menos porque às vezes brincam comigo farto-me e espanco-os até à morte, tem que ser. Por e.g. hoje de manhã, o C3 gozou comigo e eu dei-lhe um pontapeção que desvirei-o” C1 “eu acho uma coisa impossível porque hoje o C6 estava chateado com um amigo e depois estava a dar pontapés por baixo da mesa, e nós estávamos a jogar o jogo da forca, eu e o C6, e ele disse é pá queres ser meu amigo? Queres ser meu amigo?” C2 “eu dou-me mal” C7 “eu dou-me mal” C2 “eu gosto mais de estar com a minha mãe”</p>
<p>Relações com a comunidade</p>	<p>Percepção positiva</p>	<p>C8 “às vezes vou visitar a minha avó, vou lá passar o fim-de-semana, dormir com ela, vou ter com o meu avô, matar galinhas com um pau” C3 “eu poso sair sozinho da minha casa que a minha avó deixa-me sempre, posso ir andar de trotineta para o rés-do-chão e também posso ir buscar pão quando a minha avó me manda. Às vezes eu acordo cedo” C2 “quando vou de fim-de-semana para casa da minha mãe, vou sempre para ao pé do meu amigo jogar <i>playstation</i> que ele tem duas e às vezes vou para a piscina que ele tem uma, é de 2 metros e 75 cm. Ando</p>

Guião semi – estruturado, 1º Ciclo/Matriz Conceptual de Análise de Conteúdo nº 2

	<p>de bicicleta, vou à missa, brinco” C1 “quando vou de fim-de-semana jogo à bola com o meu irmão, a família de afecto” C4 “vou para o computador, para o <i>messenger</i>” C1 “vou passear aos moinhos da família de afecto, vou ao Porto (local fictício), vou à outra casa, vou fazer serviços de porcos no espeto, assar frangos e a vender sumos e as melgas a atacar.” C3 “fico em casa da minha avó, o meu pai é francês, vou a todos os sítios”</p>	
	<p>Sem referências</p>	
<p>Comparação da vida na comunidade e vida institucional</p>	<p>Percepção negativa</p> <p>Percepção positiva da comunidade</p>	<p>C5 “sim, muito, muito. Fora da instituição podemos fazer o que nós quisermos, menos matar pessoas. Podemos fazer muitas coisas fora da instituição” C2 “desculpe a expressão mas podemos roubar gajas” C3 “eu já tenho uma comprada” C5 “podemos fazer coisas que não queremos dizer” C1 “sim, para mim é muito porque gosto muito de estar em casa da minha tia, não há explicação” C2 “aqui é uma seca, não podemos sair à tarde, não podemos passear, aqui não podemos fazer nada” C6 “eu não tenho nada a dizer” C7 “eu também não tenho nada a dizer” C8 “sim porque a vida às vezes custa” C7 “às vezes custa” C8 “para nós e para alguns. É diferente estar aqui do que estar em casa da minha mãe porque lá temos televisão no quarto e às vezes vou tirar um rebugadinho à minha mãe que aqui não tenho” C4 “sim, porque lá fora faço muitas coisas, brinco”</p>
	<p>Percepção negativa da comunidade</p>	<p>C1 “e aqui também não brincas?” C8 “tens muito espaço para brincar” C2 “aqui fazes muitas coisas também”</p>
		<p>C1 “Quando tenho dificuldades nos tps as professoras ajudam e nunca levamos coisas erradas para a escola” (factor positivo, não são humilhados pelos colegas porque são ajudados consoante as suas necessidades, dado que alguns apresentam mais necessidades do que outros.)</p>

Construir uma Frase

Participantes	Citações
C2.	“Fora da instituição é melhor porque podemos sair à vontade, mas na instituição também é bom.”
C8.	“Nesta instituição podemos brincar juntos e arranjar amigos.”
C5.	“Esta instituição para mim é boa e má, mas isso resolve-se.”
C7.	“Gostaria que eu tivesse um carro para os pobres.”
C3.	“Eu gostaria de estar ao pé da minha avó.”
C6.	“Eu gostaria de olhar para o céu e gostar do céu.”
C1.	“Eu gostaria de ir para casa da minha tia.”
C4.	“Eu gosto de estar fora desta casa.”

Análise das interações – 1º ciclo

Categorias de análise	Sub-categorias	Caracterização	Citações
Caracterização física do local de intervenção	Luminosidade	Boa Luminosidade, salão com uma parede repleta de janelas	
	Conforto	Cadeiras confortáveis, almofadadas	
	Presença de parasitas	Interrupção de um aluno mais velho que se dirigiu ao local, segundo o mesmo a pedido da professora, para pedir as chaves.	
Desenvolvimento do focus-group	Final Inicial - Dinâmica de grupo	Todos os participantes envolveram-se directamente no tema da sessão de Focus Group, imaginando o que poderiam melhorar na instituição.	
	Fase do Guião Semi-estruturado	Todos os residentes desenvolveram os temas consoante as suas percepções, intervindo consoante a sua vontade, bem como disporam do tempo necessário para se expressarem livremente. Os temas mais abordados são Os temas menos abordados são Não houve discrepância significativa entre os elementos no que concerne à sua participação.	

		<p>Muitas vezes os participantes acabavam por construir uma ideia mais estável do que é estar numa instituição, bem como ao mesmo tempo inseriam novas ideias, completando as suas com as dos seus colegas, construindo o conhecimento entre si, indo de encontro ao objectivo fulcral do focus groups.</p>	
	<p>Fase Final – Escrever uma frase sobre a instituição ou algo que queiram partilhar</p>	<p>Os participantes encontravam-se bastante excitados e com pressa para sair da sala, dado que era horário de jantar. Contudo, alguns partilharam com agrado o facto de ter de escrever algumas frases sobre esta temática e outros partilharam algo que desejavam partilhar.</p>	
Duração da actividade	<i>Focus-groups</i>	<p>80 minutos – esta sessão decorreu aproximadamente das 18 horas às 20 horas devido à disponibilidade dos residentes, bem como teve que haver alteração da dinâmica da instituição no que concerne aos banhos (passando de antes do jantar para o final de jantar) e alteração do horário de jantar para as 20 horas.</p>	
Envolvimento nos temas implementados	<p>Recusas em participar nos temas</p>	<p>Não houve qualquer comportamento de recusa que indicasse que os participantes não queriam participar na sessão.</p>	
	<p>Muito envolvimento nos temas</p>	<p>Os participantes mostraram motivação no que concerne à temática abordada, “dando-lhes asas” para se expressarem livremente.</p>	

	Pouco envolvimento nos temas		
	Tema bem explorado pelos elementos	Inicialmente os utentes exploraram bem os temas, uns mais do que outros. Contudo não mostram grande discrepância dentro do próprio grupo.	
Comportamento não-verbal	Congruência com comportamento verbal	Os gestos acompanhavam a linguagem, manifestando algumas dificuldades de se exprimir verbalmente usando também gestos para completar.	
	Expressões faciais	As expressões faciais durante a sessão foram várias	
	Gestos		
	Aparência		
	Ruídos	Risos	Todos “Ah, Ah, Ah...”
		Comentários para o colega do lado	Imperceptíveis
		Comentários para o ar	C1. “porque não havia meias nem pés.” C8. “bacalhau a caminhar...”
		Levantamento de dúvidas entre os residentes	C1. “justa ou injusta?”
		Esclarecimento de questões com os colegas	C8 “o que é que ele te disse?”
		Linguagem proxémica	Esteve presente bastante toque e expressões no seio do grupo ao longo da sessão de focus group como expressões de carinho, risos, falar para o colega do

		lado, entre outros comportamentos.	
Silêncios		Os silêncios foram sentidos apenas quando algum participante ia falar mas precisava de tempo para pensar, tentando expressar-se de forma mais compreensível que conseguia.	C3. “porque...” C8. “Aummmm...” C “penso que...?” C3. “hum... e... e... e... mais nada”.
Aparência		Cuidada, sempre lavada	
Tom de voz		Em parte do decorrer da sessão alguns levantavam o tom de voz, mostrando alguma intimidação a um colega.	C3. “cala-te que ele está a falar”
Tipo de linguagem utilizada		Simple e directa, muitas vezes usam calão.	C2. “ cumprir regras, ensina-nos a portarmo-nos bem, a sermos homens, para quando formos para as nossas mães nos portarmos melhor, para não nos baterem, serem maus”. Aqui existe um sentimento de culpa da criança – os pais batem porque nos nos portamos mal.
Clareza do discurso		Claro.	C2. “quando vou de fim-de – semana para casa da minha mãe vou sempre para ao pé do meu amigo, jogar playstation...” C“” “”
Utilização de adjectivos		os participantes usam adjectivos no seu discurso, falando abertamente com a investigadora.	
Comportamento verbal			

Concordância	Concordância de todos os elementos	Em alguns aspectos houve alguma concordância entre os elementos do grupo, contudo em alguns momentos notaram-se algumas discórdias. Mesmo assim, a maioria dos participantes concorda uns com os outros ao longo do decorrer da sessão, o que mostra que a mesma é vista pelos mesmos de um modo positivo.	
	Discórdia	Alguns participantes apresentam alguma discórdia entre eles, o que nos permite observar que talvez possa haver algum tipo de conflito entre eles.	C1. “ai hom, excelentes” C2. “ai hom... as saladas”
Relação com os técnicos do focus-group	Relação com a investigadora	Manifestaram possuir uma boa relação, questionando abertamente quando tinham dúvidas, como tinham o à vontade suficiente para pedir para ir à casa de banho, dado que lhes foi informado inicialmente.	
	Relação entre os elementos	Os participantes mostram ser bastante amigos, dado que inicialmente não sabiam ficar no meio de quem, decidindo livremente o seu lugar. Mostraram também nas suas manifestações comunicativas. Durante a sessão de focus group, também manifestaram relações de amizade como o apoio nos colegas, manifestações de afecto como por exemplo encostar-se à cadeira do outro.	
	Relação com o moderador	O moderador estabeleceu poucas relações com o grupo, sendo a investigadora a principal fonte de proximidade.	

Análise das interações entre os participantes da sessão de Focus Groups realizada ao 1º Ciclo/Matriz Conceptual de Análise de Conteúdo n° 4

Relações Intergrupais	Crítica	Funcionários	C1. “nem piou” C4. “epá já começas?”
		Colegas	

Identificação	Os participantes, na sua maioria, concordavam com a ideia dos colegas.	C8. “também acho”
Confronto	Alguns elementos, nomeadamente o C2. confrontavam os colegas, dado que o seu comportamento era contrário ao que diziam.	C2. “então porque é que chamas?” C1. “ai o que tu disses-te?” C2. “então porque é que comes?” C1. “e aqui também não brincas?”
Intimidação	Alguns elementos, mas raramente, tentavam intimidar outros por estarem cansados e quererem passar a outras temáticas.	C6. “e já acabavas” C1. “tá bem, cala-te!” C2. “prontos, prontos, acabou”
Conflitos	Contudo nota-se um conflito entre C2 e C3.	C2. “eu acho que os mais velhos vão dormir à hora que querem, e nós acordamos mais tarde. Os mais velhos vão à Vila e chegam às 2 ou 4 da manhã e nós não. Porque podem eles ir e nós não?” C3. “ não sei porquê nós não acordamos, Jornalista!”
Complementação de ideias	Os participantes ajudaram-se uns aos outros, quando os mesmos não conseguiram expressar-se da maneira que mais desejavam, possuindo dificuldade em palavras para descrever o que queriam dizer.	C1. “muralhas?” C8. “ah já sei, carros de choque?”
Esclarecimentos	Os participantes questionavam-se uns aos outros num tom irónico, no caso de ter ou de não ter alguns objectos.	C1. “e elas não têm cadeiras?”

Estados emocionais	Interrupções	De um colega para o outro	C2. “deixa-me falar”
		De alteração e interrupção da dinâmica	
Ansiedade		Dois residentes levantaram-se sem autorização. Foi-lhes pedido para se sentarem novamente, em que cumpriram.	C3. “ainda falta muito?”
		No momento inicial da sessão notou-se alguma ansiedade do grupo, elemento em que se sentiu um grande desnível ao saberem de que temática se tratava, como também ao facto de todos os dados serem confidenciais. No final da sessão os participantes mostravam cansaço. Contudo, sentiam-se bem.	
Desinibição		Na fase do guião mostravam sentir-se desinibidos, intervindo uns com os outros, concordando e discordando.	
Alegria		Manifestam sentimentos de alegria, risos, mostram estar felizes por estarem a ser interrogados. Mostraram relativamente ao facto de se expressarem livremente.	Todos. “” Ah Ah Ah...”
Tristeza		Alguns participantes mostraram a tristeza que sentiam em estar longe da sua família, manifestando vontade de regressar à mesma.	C2. “eu gosto mais de estar ao pé da minha mãe”
Saudade		Alguns participantes mostram saudades dos seus entes	C3. “eu gostaria de estar ao pé da

Análise das interações entre os participantes da sessão de Focus Groups realizada ao 1º Ciclo/Matriz Conceptual de Análise de Conteúdo nº 4

		mais queridos, nomeadamente, familiares próximos.	minha avó”
Cansaço		Mostraram algum cansaço no final da sessão, reflectindo-se na sua participação, o que se pode considerar como uma limitação do estudo.	
Revolta		Um elemento do grupo mostrou estar contrariado na instituição.	C1. “eu gostaria de ir para a casa da minha tia”

Fantasiar a instituição
Como é estar nesta instituição

3º Ciclo

Categorias	Sub-categorias	Citações
Espaço físico da instituição	Espaço interior	<p>A1 “aquecimento”</p> <p>A4 “talvez um segurança”</p>
	<p>Protecção</p> <p>Adereços ao espaço</p>	<p>A4 “...fazer ali no campo umas limpezas. Tá tudo sujo!...podia ser tudo reconstruído”</p> <p>A1 “...o espaço, campo de jogos devia ser mais bem ocupado”</p> <p>A1 “Deviam fazer um campo de relva artificial”</p> <p>A5 “Deviam tapar melhor a fossa, ou esconder”</p> <p>A2 “Deviam fazer uma casa para os fumadores irem lá fumar”</p> <p>A4 “eu acho que deviam fazer também uma arrecadação para as bicicletas”</p> <p>A7 “Eu acho que devia haver mais segurança nesta casa porque é aberta e quem quiser pode cá entrar”</p> <p>A1 “neste espaço de areia podia-se fazer umas casinhas de madeira para os fumadores porque tá mais escondida ou tapada...A gente devia ter um espaço para poder fumar”</p> <p>A4 “eu acho que podiam aproveitar esse espaço (os armazéns) e fazerem qualquer</p>

		<p>coisa qualquer coisa para os miúdos se divertirem...”</p> <p>A7 “ O campo de ténis podia ser mais bem feito, estamos aqui perto da praia podiam ir buscar areia”</p> <p>A7 “Eu acho que o podiam fazer nesta casa era uma piscina”</p> <p>A1 “...colocavam uma daquelas (piscinas) insufáveis daquelas grandes”</p> <p>A1 “Eu gostava que o velho, o Frei Gil ressuscitasse e viesse pôr isto tudo novo”</p> <p>A4 “preferia antes como a obra do Frei Gil estava...ali atrás, umas casitas, cubiculozinho, iam lá fumar”</p> <p>A 7 “Eu acho que a obra devia ter vacas, para dar leite, assim escusava-se de comprar leite”</p> <p>A5 “Metiam uma ordenha”</p> <p>A7 “podiam ter porcos, bezerros , pombos, patos, um burro”</p> <p>A1 “Querem tornar a obra mais infantil do que já é?”</p> <p>A 7 “ A do Lobão tem isso tudo”</p> <p>A4 “Eu gostava que a obra tivesse uma pista de bicicletas”</p> <p>A7 “..É como pôr aí uma estufa , dava jeito, podiam pôr aí laranjeiras, pereiras, alfaces,”</p>
Espaço individual (quarto)	Tamanho	
	Objectos decorativos	
	Alimentação no quarto	
	Materiais tecnológicos	A7 “ventiladores nos quartos ... para dar quente e frio”
	Mobiliário	A2 “pôr chaves nos cacifos, ou cacifos novos...”

	Casa de banho individual	
Alimentação		
Actividades lúdicas		<p>A1 “torneios entre mesas, futebol, ali no campo”</p> <p>A7 “o que eu gostava que fosse feito aqui era uma piscina”</p> <p>A4 “mais actividades lúdicas nesta casa, entre torneios de xadrez, ping pong , futebol, basketball”</p> <p>A7 “já cá tivemos várias mesas de ping pong e todas se partiram”</p> <p>A7 “podíamos fazer uma piscina porque lá fora há mais espaço para isso. Podiam fazer uma piscina desde o inicio ate ao fim da areia branca”</p> <p>A7 “Deviam fazer um parque para os mais pequenos”</p> <p>A4 “fazer um campo de ténis”</p>
Regras	Saídas	<p>A4 “ mais liberdade”</p> <p>A5 “mais liberdade”</p> <p>A1 “eu também acho (mais liberdade)”</p> <p>A6 “mais liberdade para ir pra a vila”</p> <p>A1 “mais dinheiro”</p> <p>A4 “Deviamos sair mais vezes”</p> <p>A4 “Eu acho que o mais importante que devíamos ter era liberdade”</p> <p>A4 “Eu acho que em relação à liberdade devíamos ter mais liberdade</p> <p>A4 “ E da liberdade acho que, quando acaba a escola, podíamos ficar mais ou menos mais meia horita, com companhia, frequentemente”</p> <p>A4 “O que eu queria mais nesta casa era liberdade. Sair às horas que quiséssemos e isso”</p> <p>A1 “O que eu quero mais é sair daqui”</p>

	<p>Refeições</p>	<p>A5 “Basta chegarmos atrasados ao refeitório de manhã, duas vezes e dão-nos castigo de um mês” A7 “Eu acho que essa coisa das cruzes tá mal feito. Quanto à desordem no refeitório, ainda é como o outro, porque é mesmo assim, se fazem desordem levam castigo”</p>
	<p>Consistência na aplicação de regras</p>	<p>A5 “Eu acho que todos os dias há regras inventadas. Não pode ser assim, devia ser sempre as mesmas” A2 “Pois isto não é nenhuma creche não” A7 “As monitoras são muito exigentes, pedem muito” A8 “gostam muito de pedir, mas as vezes também pedimos e elas não nos fazem”</p>
	<p>Hora de levantar</p>	<p>A8” ... No fim de semana, acoordar às 9h, onde é que já se viu?” A2 “Querias acordar a que horas ao fim de semana?” A8 “praí as 10h” A2 “Se tu acordas as 9h e demoras até as 10h a fzer limpezas, queres acordar mais tarde e estar ate ao meio dia para fazer limpezas?”</p>
	<p>Semanada</p>	<p>A2 “Sabes que os 3 euros saem da casa” A4 “Olha os meus (3 euros)saem do mealheiro” A7 “ Não saem não, saem da casa” A4 “ receber mais dinheiro porque andamos aqui a esforçar-nos um ano inteiro para ter boas notas, para ir de férias, ou ter com os nossos amigos por semana recebemos 3 euros que não dá para nada” A7 “ás vezes nem sequer recebemos” A4 “pensam que dá para muita coisa e não dá para nada”</p>

	<p>Limpezas/Arrumação dos quartos</p> <p>A4 “Imagina que as limpezas eram feitas à tarde por exemplo” A4 “há instituições em que as limpezas são feitas ao final do dia” A7 “quantas e quantas vezes é que varri a casa toda à noite e sujaram-na de manhã?” A2 “Então e não podem sujar durante o dia?” A1 “O quê? Se pudessem isto era pior”</p>
	<p>Segurança</p> <p>A4 “Se esta casa tivesse um segurança, isto mudava tudo” A 4 “deviam era pôr dois” A1 “Para pôr um ao pé da bijou e outro ao pé do gás para...” A7 “Eu acho que não devia de haver monitores com medo de trabalhar à noite” A8 “Vêm um papagaio ou uma coisa a voar, vêm logo cha,mar um denós, ou os maridos”</p>
	<p>Trabalho/Independência”</p> <p>A7 “Eu é tirar a carta de condução e queria trabalhar e não me deixam A4 “Podes sim senhor” A7 “Fui ao director pedir para ir trabalhar no Verão, porque estou a apanhar seca o mês de Julho todo. E podia ir muito bem trabalhar, tenho bom cabedal , sou novo e o director disse-me que eu não podia” A4 “Olha o director a mim disse-me que para o ano podia ir trabalhar” A7 “Eu fui lá ontem e o ano passado disse-me que era para ir trabalhar ali para trás para os morangos e não pude porque não tinha 16 anos. Nem eu nem o ... e agora tenho 16 anos e o director não me deixa ir trabalhar?” A7 “Podia ir ganhar um dinheirito, ao menos para chegar ao final da semana e ter dinheiro para ir passear, quanto mais não fosse”</p>
	<p>Ligação com a comunidade</p> <p>A2 “punham esta casa abaixo e punham uma na vila” A1 “estamos muito distantes do povo, não podemos mostrar do que somos capazes” A8 “eu acho que devíamos estar mais em comunidade com o nosso povo. É só velhos e velhas”</p>

	<p>A2 “e para ir para lá (para a vila) emos que fazer um caminho...” A6 “Daqui à vila é mortificante” A8 “(se estivesse perto da vila) escusavam de gamar mais bicicletas e poupavam as pernas e poupava dinheiro à obra de Frei Gil, das carinhas, por causa da gasolina” A4 “...E sair ao fim de semana à Vila, antes podia-se sair mais”</p>
<p>Recompensas</p>	<p>A2 “Se andas a matar para estudar mais e tirar melhores notas, eu acho que há aí uns senhores que dão presentes no final do ano” A7 “Ao final recebes uma coisa né?” A2 “Não é por receberes 3 euros por semana que te vais atar a estudar...” A4 “O que queria dizer é que devíamos receber em vez de 3 euros, praí 5.” A2 “E os outros recebem o quê, 50 euros?” A7 “A casa não tem dinheiro” A5 “Estavam a dizer que iam meter mais 50 cêntimos” A8. “O ano passado meteram, subiram. Puseram 1,50 para os do 1º ciclo, 2 euros para os do 2º ciclo e 3 euros para os do 3º ciclo, aumentaram”</p>
<p>Questões monetárias</p>	<p>A5 “Onde vais buscar dinheiro para as rações e isso tudo?” A8 “Olhem!Olhem! já agora onde vão buscar o dinheiro?” A8 “já agora, as vacas precisam de veterinário, como fazem?” A8 “É, contratam. E o dinheiro? È só vir pelo ar...é só falar” A4 “A questão não é saberes fazer, é o dinheiro, onde é que o vais buscar” A7 “Dinheiro para quê?” A4 “Pois mas os animais são caros sabias?” A7 “Sabes bem que para esta casa dão sempre coisas ou arranjas as coisas mais baratas” A2 “Se não há dinheiro para fazer estufas onde vamos buscar o dinheiro para subir as semanadas?”</p>

Dinâmica de Grupo – 3º Ciclo/Matriz Conceptual de Análise de Conteúdo nº 5

	A4 “A obra recebe dinheiro dos assinantes, das pessoas” A4 “Há pessoas que pagam 5 euros por mês ou mais”
--	--

Guião semi-estruturado – Sessão de Focus Groups – 90 min

3º Ciclo

Como é estar nesta instituição

Categorias	Sub-categorias	Citações
Instituição em geral	Percepção positiva da institucionalização	<p>A2. “mas não é assim, por acaso é uma vantagem, se calhar muitos em casa não tinham a comida a horas, a roupa lavada. Estar aqui é um futuro para a tua vida para já”</p> <p>A2. “isto aqui é um futuro para a tua vida, sei lá, para um dia seres um bom rapaz, se calhar”</p> <p>A4. “nos estudos”</p> <p>A5. “e comportamento”</p> <p>A4. “para teres uma boa profissão”</p> <p>A7. “para nós sermos melhores”</p> <p>A2. “é assim, eles aqui querem que nós tiremos um curso para ser alguém na vida”</p> <p>A4. “ajuda-nos a sermos pessoas”</p> <p>A2. “a irmos para um curso para cada um”</p> <p>A4. “ajuda-nos a mudarmos as nossas atitudes, nós viemos para aqui com outras atitudes”</p> <p>A4. “oh, mas olha, ganhamos outro ritmo de vida”</p> <p>A7. “temos mais responsabilidade”</p> <p>A7. “por exemplo quando tivermos um emprego sabemos que temos de acordar cedo”</p> <p>A4. “mudamos o nosso modo de vida, imagina saímos daqui com 23 anos mais ou menos, com um trabalho”</p>
	Percepção negativa da institucionalização	<p>A2. “ eu acho que os mais velhos daqui antes divertiam-se mais do que nós, podiam sair, e sabiam-se divertir. Agora é só putalhada, só barbies”</p>

	<p>A6. “uma prisão”</p> <p>A8. “uma prisão, ir lá, vir logo e tar aqui a cumprir as regras e nós pedimos qualquer coisa e não dão”</p> <p>A2. “eu acho isto muito mal. É muito difícil estar numa instituição porque é assim... A4. “são os da instituição”</p> <p>A1. “porque antes começavam a gamar cenas”</p> <p>A5. “pois, somos nós que temos sempre as culpas”</p> <p>A7. “uma vez assaltaram aí um negócio na Praia e a Obra estava fechada, nós não estávamos cá e a obra é que pagou porque disseram que foram os da obra”</p> <p>A4. “por acaso não foi, sabes quem foi? Foi o B.”</p> <p>A7. “mas já não era da obra.”</p> <p>A8. “estar na obra é uma prisão, é mau.”</p> <p>A4. “o nome desta instituição é muito mal visto, eu acho. Em termos desta região é muito mal visto porque uma coisa é a obra, batem a um colega nosso, ou nos batem Foram os da obra”</p> <p>A4. “vai para casa daquelas pessoas e já não tem que cumprir assim horários às refeições, nós é que temos que fazer isso tudo e é assim, não temos liberdade, nem nada disso. Eu preferia assim, fazer tarefas e não ter procedimento”</p> <p>A8. “e abusam, abusam numa coisa. Nos temos que fazer aquilo, pedimos isso, ai espera tens que fazer aquilo primeiro”</p> <p>A7. “eu acho que nos deviam ensinar a cozinhar, passar a roupa, fazer as coisas porque se não saímos daqui e não sabemos fazer nada. Temos de nos safar e se a gente não souber cozinhar não podemos ir sempre ao restaurante porque gastamos o ordenado todo”</p> <p>A6. “vamos morrer à fome”</p> <p>A5. “olha comemos comida pré feita”</p> <p>A7. “vamos comer o quê, daquelas batatas fritas de pacote?”</p> <p>A8. “depois tens que pagar luz, água, renda, o ordenado não chega”</p> <p>A6. “não vamos estar a comer todos os dias batatas”</p>
--	---

		<p>A2. “antigamente havia sempre um grupo que ia para a cozinha ajudar” A7. “pois, agora até é proibido entrar na cozinha” A2. “nem na cozinha podemos pôr uma unha, quanto mais um pé” A7. “eu às vezes estou a ajudar as senhoras a meter a sopa e chega lá uma monitora que acho que é só uma que diz isso, chega lá e manda-me sair de lá. Quer-se dizer, ela manda mas não é na cozinha, na cozinha mandam as cozinheiras” A7 “e não estás a fazer a ponta de um corno e um gajo vai para entrar e mandam-nos logo ir para a rua e tu estás lá dentro” A7. “isso também é verdade, mas a culpa não é minha, é de quem o faz porque eu não mando embora ninguém quando lá estou”</p>
<p>Refeições</p>	<p>Adequação ao gosto de cada um</p>	<p>A2. “é boa” A5. “é boa” A2. “estou cá há nove anos e houve um dia que eu não queria, era favas, e comi tudo menos as favas. Sabes o que o director fez? Pegou no meu prato, encheu o meu prato de favas até ao topo, e eu não saí de lá enquanto não comi. Agora adoro favas. Devias estar mais contente” A7. “e nós estamos muito bem” A7. “nós estamos muito bem porque antigamente, quem te dera a ti ter queijo para comer” A7. “antigamente comias broa com bolor”</p>
	<p>Percepção negativa</p>	<p>A8. “só o leite em pó é que não, ao pequeno-almoço” A5. “pois só menos o leite em pó” A8. “isso é... desculpe lá a expressão mas isso é leite para cabras” A4. “eu acho que, por exemplo, eu não gosto de queijo e já estou cá há muitos anos, e a dona chega lá e diz que vais comer queijo. E eu disse que não ia comer porque não gostava. E eu acho uma coisa é que as empregadas já estão cá há muito tempo e não têm memória”</p>

		<p>A4. “no outro dia o J. comeu 4 pratos de salada. Quando ele costuma vir à quarta-feira e ele come 3 ou 4 pratos de salada e as funcionárias não dizem nada”</p> <p>A4. “mas ele não pode comer 4 pratos de salada”</p> <p>A4. “mas o negativo é que deviam dar mais importância aos utentes durante as refeições”</p>
Variedade	Percepção positiva	<p>A4. “gosto das refeições, a ementa que fizeram está melhor, estava um pouco mal antes, adoro as ementas que fizeram aí, porque antes estava desorganizada. Agora começaram a dar queijo manteiga, chocolate, fiambre. Eu acho que isso foi um acto positivo”</p> <p>A6. “mas são equilibradas porque se ao almoço é carne, à noite é peixe”</p>
	Percepção negativa	<p>A4. “antes era sempre manteiga, manteiga, manteiga”</p>
Diets especiais	Percepção negativa	<p>A5. “e por exemplo temos aqui dois meninos em dieta e em vez de cumprirem a dieta”</p> <p>A2. “escapam-se”.</p> <p>A5. “e as funcionárias não cumprem a dieta e eu acho isso mal”</p>
	Percepção positiva	<p>A1. “eu acho que as ementas e as refeições são muito bem organizadas, muito boas, porque leva muitos condutos, e porque somos muitos isso é muito bom. Sabem o sabor e o tempo que elas devem estar a cozinhar, por isso eu acho que é bom”</p> <p>A6. “tem muitos legumes, é boa”</p>
Ementas	Percepção negativa	<p>A7. “eu acho é que muitas vezes não respeitam a ementa, às vezes é carne e dão peixe”</p>
	Recomendações	<p>A7. “uma coisa que eu acho que devia ser feita nesta casa também, a dona r. é cozinheira e a dona g também. Por exemplo vinha às onze horas fazer a comida e depois ia-se embora e à noite também, dia sim, dia não. O lanche e o pequeno-almoço todas as funcionárias o sabem fazer. Depois para aí às 5 horas, 6, vinha cá outra vez fazer o jantar e ia-se embora”</p> <p>A7. “e estão cá as outras funcionárias para servir-nos”</p>

Horários		<p>A2. “acho bem”</p> <p>A8. “têm que deixar porque o director disse que ninguém podia ficar sem tomar o pequeno-almoço”</p> <p>A2. “para mim o horário é muito bom porque quando vou de férias a casa de uma senhora... a senhora se der o jantar às onze ou à meia-noite é com muita sorte. Ah muitas vezes como à meia-noite”</p> <p>A1. “estamos aqui a falar da instituição.”</p> <p>A4. “isso ele tem razão. A minha família de afecto come às 22.30 horas”</p>
	Percepção negativa	<p>A4. “acho injusto”</p> <p>A7. “acho injusto o pequeno-almoço devia ser mais tarde, ao fim de semana”</p> <p>A4. “e o jantar também acho”</p> <p>A7. “devia ser às 20.30 horas, às 19.30 horas é muito cedo. Eu acho que devíamos tomar o pequeno-almoço às 9 horas, e se não tomássemos... levamos cruz e ficamos sem tomar.”</p> <p>A4. “o que eu não concordo é o horário de jantar, é muito cedo.”</p> <p>A3. “eu acho que isso está bem”</p> <p>A4. “eu acho que o horário de jantar devia ser praí às 8”</p> <p>A7. “tu lanchas às 4 horas, quando estás em casa lanchas às 16 horas, só quando vais comer, estás 4 horas sem comer?”</p> <p>A8. “eu estou a falar no Verão, às sete horas ainda devíamos estar na praia e temos que estar aqui”</p> <p>A7. “podíamos estar até às 7 horas na praia, assim tamos até às 5 ou 6 horas, é muito pouco”</p> <p>A7. “aqui é diferente, quando estás em casa podes comer o que quiseres e à hora que tens fome, aqui não. Lá chegas ao frigorífico e tiras. Aqui não”</p> <p>A4. “pelo menos acho que devíamos comer às 8, e mesmo assim há programas que</p>

		<p>gostamos de ver. Por exemplo, às 19.30 horas acho que é um horário muito difícil para nós comermos. Olha, as monitoras têm que dar banho aos mais novos, e alguns pequenitos ainda podem estar na sala de estudo, por isso.... Dá uma confusão e se fosse às 20 horas era tudo muito mais organizado”</p> <p>A7. “também porque o horário dos mais novos...”</p> <p>A6. “é muito, é apertado”</p> <p>A7. “e depois às 9.30 horas estamos nós a tomar banho, e depois é até às 11 a tomar banho. Pois o problema é esse é que é muito apertado o horário dos mais novos com o dos mais velhos e o jantar”</p>
	<p>Recomendações</p>	<p>A5. “eu acho que os almoços, tipo quando ficamos cá aos fins-de-semana e isso, devia ser como na escola, tinha assim uma hora para abrir e uma para fechar.”</p> <p>A4. “também acho”</p> <p>A5. “e quem não comesse a essa hora, também não comia”</p> <p>A7. “isso era um pouco complicado para as funcionárias”</p> <p>A4. “ai assim é que era bem organizado. A6. “por exemplo, à 1.30 abria, às 2.30 fechava. Cada um ia buscar o seu tabuleiro, era muito mais organizado”</p> <p>A7. “ou então ser acordado pelos colegas em um dia ficar lá um dos mais velhos para ver quem é que estragava as coisas. Porque por um pagam todos, uns mais que os outros.”</p>
<p>Higiene Pessoal</p>	<p>Casa de banho</p>	<p>Sem referências</p>
	<p>Percepção positiva</p>	
	<p>Percepção negativa</p>	<p>A5. “a higiene é muito má”</p> <p>A1. “é muito má porque há muita micose”</p> <p>A7. “e não só. Ainda ontem...estava lá um pivete que ninguém lá podia parar”</p> <p>A7. “e os boxers também deviam ter as iniciais”</p>

			<p>A8. “aquelas toalhas tinham de dar para x dias se não davam olha, pimba não tinha toalhas. A4 é que iam desaparecer e depois iam ao teu quarto tinham um perfume da Adidas e tiravam-to logo” A7. “nós não temos corta unhas” A4. “esta casa de banho que está em construção em que tomamos anho lá algumas vezes, tínhamos que buscar champô ao armário deles porque nós não tínhamos” A2. “eu quero é ter privacidade, não é estar” A7. “os putos têm tudo!” A8. “e depois já não havia roubos”</p>
		<p>Recomendações</p>	<p>A2. “devia haver uma casa de banho por cada quarto” A4. “houve uma casa que já fez parte aqui da direcção, que era assim, sabe? Eles tinham lá o cacifo deles, que tinham lá a roupa deles, os produtos de higiene e tinham as toalhas. Eles iam tomar banho, iam buscar tudo toalhas chinelos, as coisas de higiene todas e iam para tomar banho, lá para as casas de banho que são muito mais do que as nossas, e ainda por cima piores condições” A8. “se tivesse um cacifo cada um com uma chavezinha...” A7. “como o B. está no colégio tem a chave do seu quarto” A8. “sabes o que é que faziam? Compravam um cestinho para cada quarto, as senhoras viam o que tinha pra lavar e levavam. E depois lavavam a roupa e metiam o cestinho com a roupa no quarto” A8. “e assim depois cada um arrumava a sua roupa no cacifo” A7. “ao menos pegavam no cesto, de cada um, porque não ia ser muita, era muito mais fácil porque era a roupa só do dia”</p>
<p>Banhos</p>	<p>Percepção positiva</p>		<p>A7. “tomamos banho todos os dias, sabe bem disso” A4. “aquí! e eles lá organizavam-se todos, eles lá organizavam-se muito mais, eram muito</p>

	<p>mais organizados”</p> <p>A7. “às vezes um mais pequeno faz asneira e não leva castigos e nós somos acusados de partir coisas porque agora até temos cruzeiros nos banhos”</p> <p>A8. “metem champôs a cheirar a morango, nós é qualquer coisa, ao potezinho, um grande pote aí, um garrafão”</p> <p>A7. “isso tem razão, é verdade, andam aí a dar champô sempre diferente”</p> <p>A7. “mas há aí muita gente com caspa. (sorrisos). Umhas vezes dão um coiso (champô individual) com uma coisa cor-de-rosa em cima, outras é verde, outras vermelho, outras com azul”</p> <p>A4. “e verdade e esses potes que eles compram não é gel de duche, é champô e muitas vezes somos obrigados a meter champô no corpo”</p> <p>A7. “nós já tivemos uma toalha a cada um mas depois as funcionárias mancharam-nas, depois cortaram-nas para panos...”</p> <p>A7. “resumindo e concluindo, não temos toalhas nenhumas”</p> <p>A1. “às vezes até põem toalhas no chão lavadas para meterem os pezinhos”</p> <p>A7. “vamos ali à cozinha e vemos panos com o nome que as funcionárias nos puseram nas toalhas”</p> <p>A4. “uma coisa que não concordo é, os pequenitos têm champôs, corta – unhas ao pé deles, os champôs são muito melhores do que os nossos, secadores”</p> <p>A8. “panos feitos de calças de pijama, primeira coisa”</p> <p>A8. “o champô deles é muito melhor que o nosso. No Inverno até têm aquecedor e nós nada”</p> <p>A4. “...toalhas à mão e boxers e nós nada. Já estivemos praí uma semana ao escuro”</p> <p>A2. “é assim, tomar banho todos os dias faz mal, ao cabelo”</p> <p>A7. “nós nem temos rollons na casa de banho”</p> <p>A4. “sim ao escuro, houve lá umas confusões. Secador se nós quisermos de vez em quando até temos que ir lá com a toalha pra ir buscar e descalço”</p>
--	---

			<p>A6. “e temos que secar lá o cabelo, não o podemos levar” A8. “pois com as iniciais, e muitas vezes não têm, e usamos umas dos outros” A8. “os putos têm tudo, têm aquecedor, têm cremezinho para o corpinho, rollons”</p>
	Recomendações		<p>A4. “acho que podíamos usar outros champôs” A2. “devia ser uma toalha grande e uma toalha pequena em cima da cama e um saco com a higiene toda” A8. “ a toalha com o nomezinho” A7. “claro, com as iniciais” A2. “era isso que eu estava a dizer, duas toalhas, produtos de higiene e um saco....” A4. “eu acho que os champôs por exemplo o mini preço é barato, podiam comprar champôs anti caspa, há aqui muitos que têm muita caspa. E eu meto gel de duche no cabelo de vez em quando, e o cabelo fica todo seco” A8. “deviam comprar um champô fixo porque a metade tá sempre a mudar de champô A4. “por exemplo, os rollons, não deviam ser de outro tipo assim porque muitas vezes vamos a meter aquilo e...” A4. “se for aqueles em spray, são muito melhores”</p>
	Higiene Oral	Percepção positiva	A7. “mas a pasta pronto, não mancha os dentes”
		Percepção negativa	A8. “e também estão sempre a mudar de pasta”
Regras	Regras em geral	Percepção Positiva	<p>A1. “vocês têm que compreender uma coisa, somos muitos, sem regras a gente não ia a lado nenhum” A2. “na vida das pessoas tem que haver regras, atão” A8. “é regras” A4. “as regras não são iguais para todos”</p>

		<p>A2. “é assim, podemos sair aqui com regras que se calhar lá fora não as tínhamos. E é verdade, toda a gente diz isso”</p> <p>Percepção negativa</p> <p>A4. “é das regras aqui da instituição” A7. “e nós aqui não podemos fazer nada” A8. “nós pedimos para ir a um almoço e depois é 10 euros e acabou-se para a próxima não há dinheiro” A8. “e depois inventa uma regra” A4. “sabem uma coisa? Antes não havia procedimentos” A2. “havia sim senhora” A4. “procedimentos não havia, havia eram algumas tarefas. Em 2001, mal eu cheguei, não havia” A7. “uma tarefa era melhor porque assim tinham a certeza que cumpriam o castigo, era melhor” A5. “há uma coisa que eu acho mal” A4. “para mim é, sei lá... as monitoras exigem muito” A4. “acho que as monitoras, o que elas têm de mais, exigem muito de nós porque é verdade e a dona S. é a que exige mais de nós, tenho que dizer porque é verdade.” A1. “tu tens um mapa de comportamentos, para que é o mapa meu?” A7. “para saber quem se comportou mal.” A2. “vocês sabem que tem que ter o mapa, e o mapa se vocês se portarem mal já sabem que levam, cá em casa” A8. “não é nada” A2. “mas é” A5. “eu sempre tive um comportamento bom, porque é que eu levei mapa?” A4. “já houve uma altura que levei o mapa e às vezes portava-me mal, mas com o mapa</p>
--	--	--

		<p>estava sempre a preocupar-me, não assinava castigo, sempre castigo em cima”</p> <p>A8. “nós usamos mapa por causa da turma. Estas ai pa pa pa e não sabes nada, portamo-nos mal por causa da turma”</p> <p>A7. “tas a ver, o problema é esse! Nunca foi expulso no 4º, 5º e 6º ano, fui para o 7º ano e fui logo expulso 2 vezes. Porquê, por causa dos colegas. É normal”</p> <p>A8. “também não vais pedir para ir para a turma x, x, vais para onde te puserem e acabou”</p> <p>A8. “e abusam, abusam numa coisa. Nos temos que fazer aquilo, pedimos isso, ai espera tens que fazer aquilo primeiro”</p> <p>A8. “não mas assim não é há 4 cursos, tu escolhes um e dizem não, vais para aquele”</p> <p>A4. “procedimentos disciplinares é...”</p> <p>A5. “levamos mapa para a escola”</p> <p>A4. “é uma vergonha”</p> <p>A8. “é uma vergonha”</p> <p>A6. “por exemplo na quarta-feira que temos tarde livre temos que vir para aqui e não vamos dar uma volta, porque não podemos”</p>
Saídas	Percepção positiva	Sem referências
	Percepção negativa	<p>A2. “eu não sei qual é o problema de ir dormir a casa dos amigos, por exemplo”</p> <p>A4. “pois podes ir passar um fim-de-semana fora mas com os amigos não podes”</p> <p>A7. “a psicóloga só deixa ir quem ela conhece”</p> <p>A1. “acho que é tudo, é família, é amigos, é... tudo”</p> <p>A7. “no outro dia à tarde foram todos dar uma volta”</p> <p>A4. “porque estamos em época de verão”</p> <p>A7. “e foram só os pequenos e foram comer um gelado e nós não”</p> <p>A8. “está a ver”</p>

			<p>A7. “foi na segunda-feira. Até o J. foi comer um gelado, e nós não fomos” A6. “porque não foram na quarta-feira que sabem que está cá toda a gente?” A4. “já no ano passado fomos todos até à praia de mira, fomos todos comer um gelado e passear um bocado, porque é que não fomos este ano?” A6. “é só por serem os mais novos, mas nós não temos culpa” A1. “chego atrasado ao refeitório e não posso ter um intervalo em paz por causa de uma porcaria de um mapa que tenho que ter assinado” A8. “qualquer dia também temos que ter mapinha para ir ao WC, já agora!”</p>
--	--	--	---

<p>Implementação de actividades</p>	<p>Percepção positiva</p>	<p>Sem referências</p>
	<p>Percepção negativa</p>	<p>A1. “não há nada para fazer” A8. “vemos sempre as mesmas coisas, canas” A7. “no início do ano disseram que as educadoras iam fazer actividades connosco, a ensinar-nos a cozinhar, e a fazer várias actividades durante o fim-de-semana e até agora eu não vi nada disso” A7. “eu acho que nos deviam ensinar a cozinhar, passar a roupa, fazer as coisas porque se não saímos daqui e não sabemos fazer nada. Temos de nos safar e se a gente não souber cozinhar não podemos ir sempre ao restaurante porque gastamos o ordenado todo” A6. “vamos morrer à fome?” A5. “olha comemos comida pré feita” A7. “vamos comer o quê, daquelas batatas fritas de pacote?” A8. “depois tens que pagar luz, água, renda, o ordenado não chega”</p>

		<p>A6. “não vamos estar a comer todos os dias batatas” A2. “antigamente nos meus 9 anos jogávamos à bola e quando chegasse o monitor às 9 e tal vínhamos todos cá para dentro” A4. “íamos com o monitor à noite matar besoiros e tudo.... Muitas vezes ele fazia caracóis para todos, agora já não se faz nada” A7. “eu não acho nada, porque se achasse uma nota de 500 euros ia com sorte. Mas não, não pratico nenhum desporto, porque não me deixam porque eu gostava de fazer natação e não me deixam. Aqui há 2 anos atrás ainda iam os pequenos para a natação e depois ainda levavam um ou dois dos mais velhos para tomarem conta, mas agora não há nada, nada nada nada. Aqui há alguns anos atrás vínham bue grupos praí, íamos fazer actividades com eles para a vila, agora não” A4. “chegámos a ir ao poço da cruz por exemplo” A8. “vínham grupos de escuteiros” A7. “assim grupos...” A8. “fazíamos canoagem...” A7. “até íamos às vezes para a sagrada família fazer convívios e agora não há nada, porquê, porquê? Porque tanto funcionários, como monitores, ninguém tem vontade de fazer nada que é mesmo assim. A8. Só pensam dar ordens” A7. “antigamente festejávamos, o dia 1 de Maio, o 25 abril, agora não” A5. “isso agora é só pra eles festejarem (funcionários)”</p>
<p>Individualidade do Residente</p>		<p>A4 “eu. acham que as pessoas, funcionários e equipa técnica da obra estão atentos à nossa própria individualidade?”</p>
<p>Resolução de problemas colectivos</p>	<p>Percepção positiva</p>	<p>Sem referências</p>
	<p>Percepção negativa</p>	<p>A4. “que problemas? Roubos são todos”</p>

	<p>A7. “mas como é que resolvem?”</p> <p>A7. “agora fecham-nos as salas de televisão, tiram-nos as saídas se for preciso”</p> <p>A4. “profibem-nos de sair com os nossos amigos, por exemplo”</p> <p>A2. “é assim, roubaram-me um mp4, um telemóvel, um cabo de dados, até agora disseram que me iam comprar e nada”</p> <p>A4. “ontem ou antes de ontem , acho que foi ontem. Meteram lá uma coisa na casa de banho, chocolates ou assim e os mais velhos estávamos a jogar à bola no campo e chamaram-nos todos. Conclusão foram os outros que estavam a comer e ainda pensaram que eram outras coisas”</p> <p>A5. “no outro dia estávamos a falar e a jogar e a dona tirou-nos a bola não sei porquê...”</p> <p>A5. “e depois nunca mais nos dá a bola. A7. e depois dizem que depois do jantar não se pode jogar futebol, isso é uma treta. A4. pois eu sempre joguei à bola depois de jantar”</p> <p>A7. “antes nunca aconteceuu isso”</p> <p>A3. “agora nem podemos ir lá para fora à noite por causa dos mais pequenos não apanharem frio”</p> <p>A8. “e agora monitoras, dessas que vêm para aqui meter regras isso não é nada”</p> <p>A4. “resolver os problemas quanto aos roubos acho que é.. por um pagam todos que é mesmo assim. Aqui por um sempre pagam todos”</p> <p>A2. “antigamente havia roubos a trambolhão, havia e há. Quando estava cá o M. quando desaparecia alguma coisa ele falava e as coisas apareciam logo”</p> <p>A6. “mas o M, não sei o que ele fazia”</p> <p>A7. “andava à cabeça e toda a gente tinha medo dele, benfeita”</p> <p>A2. “aparecia logo, porque ele era assim ou dá cá o que roubaste ou dá, ou apanhas. A4. eu nunca roubei nada a ninguém”</p> <p>A2. “chamava um de cada vez à casa de banho, e tinha um chinelo que às vezes batia mesmo”</p>
<p>Organização</p>	<p>Percepção negativa</p> <p>A4. “nós aqui devíamos ter era organização, falta-nos muita organização. Organização mas</p>

	<p>eu não estou a dizer pelos utentes, mas das monitoras porque foi acordado na reunião que uma das monitoras devia estar presente e muitas vezes não está” A4. “eu disse que era preciso organização, não era assim sem mais nem menos”</p>
<p>Relações interpessoais</p>	<p>Colegas</p> <p>A5. “é boa” A2. “depende” A3. “é boa” A1. “é nice” A7. “para mim é extraordinária” A4. “só não me dou bem com um mais pequeno, é o que me mete mais nojo. Eu tinha uma relação, com um que já se foi embora que era muito boa e ele para mim era um gajo altamente. Chegava aqui e dizia. é primo empresta-me três euros para ir à Vila comprar tabaco. Nos tínhamos mais dinheiro. E uma coisa que eu acho que queria houvesse mais aqui era o jornal outra vez. Isso era o que eu queria. Era o que estava bem”</p>
<p>Relações com a comunidade</p>	<p>Percepção Positiva</p> <p>A4. “na escola, conhecemos as pessoas da escola, da minha turma. Consigo arranjar muitas amizades” A1. “eu também, continuo a minha vida lá fora como se fosse a minha vida normal” A2. “eu também” A8. “eu também” A4. “eu cá dou-me bem com todos os colegas da escola” A5. “é aos outros também não dizem os da praia é para vir cá para dentro!” A4. “eu cá já... a minha sorte é ter cartão autorizado. Falo com os amigos por mensagens, telemóvel” A1. “não tens uma má imagem, podes é ter vergonha” A7. “olha o A2 já foi passar um fim-de-semana à casa de um amigo” A4. “só foi porque sabe como e a dona r., a psicóloga sabe muito bem que é a dona r.”</p>

	<p>Percepção Negativa</p>	<p>A2 “acontece alguma coisa na Vila e dizem logo que são os da Obra” A2. “só há aqui um problema, em ir para a escola. Eu só tenho vergonha de uma coisa, nesta casa, quando estamos na carrinha cheia de putos e os putos a começam a fazer cenas e imagens e isso dá má imagem à instituição” A7. “e não é só isso” A4. “fomos comprar sapatilhas e tava com uns rapazes lá dos treinos e tavam a fazer asneiras” A7. “há pessoas que passam por nós e olham-nos de lado, porquê? Porque dizem assim aí os da obra andam a roubar, os da obra só fazem asneiras, e não sei quê e não sei que mais. E às vezes isso acontece, começam a olhar-nos de lado e nós ficamos coisos... pronto. (como que fosse envergonhado ou algo parecido)” A6. “no final da história nós é que ficamos mal” A5. “lá em Mira, por exemplo, ah, se nos sairmos lá para fora, não também não temos cartão de autorização, e há outros que também saem, que também não estão autorizados e estamos lá ao pé do muro dizem-nos os da obra é para vir cá para dentro. Sabe o nome de todos porque é que não diz o nome deles?” A7. “não, chama-os pelo nome” A1. “pois, os da obra é que são...” A6. “parece que estamos a ser perseguidos”</p>
<p>Segurança</p>		<p>A1. “eu cá sinto-me protegido aqui, alguns estão cá pela CPCJ por alguma coisa é” A4. “eu nunca peço ajuda à professora” A2. “eu já vi aqui um monitor que fez noite e disse que se assaltassem ele dizia para levar tudo. (eu perguntei se achavam que era segura e estável.)” A4. “eu acho que esta instituição não é estável” A5. “muda...” A6. “muda pra pior” A5. “pois, para pior”</p>

<p>Comparação da vida na comunidade e vida institucional</p>	<p>Percepção positiva</p>	<p>A8. “é diferente de lá de fora, é” A4. “eu acho que em alguns casos é” A5. “mas é para nos ajudar” A2. “para já é assim” A7. “por causa da turma?” A8. “sim por causa da turma” A5. “umas vezes a nossa turma era culpada e nós levávamos por tabela”</p>
	<p>Percepção Negativa</p>	<p>A4. “a vida lá fora é diferente porque ao meio da semana, vimos rapazes, e até de 10, 11 anos a saírem na Vila, e nós chegamos cá à obra e tamos aqui parece que estamos dentro de uma prisão e...” A4. “e de vez em quando apetece-nos a maior parte...” A8. “e zangamo-nos, zangamo-nos!” A4. “sair” A8. “se nos deixassem sair mais vezes não havia já procedimentos nem nada” A5. “devíamos ir espairecer” A7. “não temos liberdade aqui” A8. “é verdade, não temos liberdade” A1. “uns levam, levam todos, desculpe mas não é assim” A7. “então mas eu também não disse isso” A4. “eu actividades fora da comunidade? catequese é uma seca”</p>
<p>Estratégias de Resolução de Problemas usadas pelos Residentes</p>	<p>Percepção positiva</p>	<p>A8. “falo sozinho e resulta” A8. “ouvir música” A7. “eu falo com a psicóloga, posso estar muito mal, mas digo-lhe sempre que não é nada” A4. “a maior parte das vezes é com o meu melhor amigo que falo” A5. “quando tenho um problema falo com o meu melhor amigo”</p>

		<p>A5. “desabafar com um amigo, ou com uma amiga, com a namorada” A5. “falo com uma pessoa que tenha confiança” A8. “desabafar...”</p> <p>Percepção negativa</p> <p>A7. “eu não sou capaz de falar com ninguém” A8. “partir tudo lá fora” A4. “uma pessoa fica nervada, stressada” A2. “eu não sou capaz. Eu não sou capaz de desabafar com o meu melhor amigo” A2. “eu não vou desabafar com o meu melhor amigo, porque se não depois ele pode ir pelas costas e contar a toda a gente, não estou para arriscar”</p>
<p>Apoio institucional</p>	<p>Percepção positiva</p>	<p>A2. “é assim, quando a psicóloga não está cá, tenho que esperar porque não confio em mais ninguém” A4. “eu falo com a psicóloga” A7. “se estamos doentes, vamos ao médico, pedimos ajuda ao médico” A7. “falamos com as monitoras, dizemos que estamos com dores de cabeça” A4. “nem sempre sou ajudado, mas a maior parte das vezes sou” A2. “quando eu preciso de ajuda onde é que vou? A lado nenhum” A4. “se te acontece um problema na escola, tu contas sempre o que acontece contigo, etc.” A7. “diferentes eu não acho, acho que algumas funcionárias nos encaram como se fossemos filhos delas” A7. “ajudam-nos a tirar um curso, a estudar, para ires trabalhar, pra ires...”</p> <p>Percepção negativa</p> <p>A7. “ajuda para quê, para ir à casa de banho?” A5. “telefone para o apoio clientes” A2. “só às vezes quando temos algum problema é que sou ajudado” A8. “tipo, nós precisamos de ajuda” A7. “eu andei na semana passada, com febre e com dores de cabeça. Na quarta-feira, liguei</p>

	<p>à educadora para me ir buscar à escola, e ninguém me foi buscar. Na quinta-feira, fui outra vez para a escola e liguei à monitora para me irem buscar porque não me sentia bem e a educadora disse à monitora que ninguém me ia buscar. Por acaso, a funcionária da portaria é que viu que eu estava com febre, 38 e ligou para a obra para me irem buscar. Só aí é que me foram buscar, porque se não, ninguém me ia buscar. Estive na quarta e na quinta à rasquinha da cabeça e ninguém me ia buscar”</p> <p>A7. “a próxima vez vou à GNR ou então vou pró Centro de Saúde. Se não fosse a funcionária eram capazes de dizer para não me irem buscar”</p> <p>A8. “umas (educadoras) gostam mais de uns do que outros”</p> <p>A7. “por exemplo não gostam de ti por tu seres refilão ou outra coisa qualquer, isso é um exemplo. Elas não te vão desprezar por isso”</p> <p>A5. “não acho que a instituição me ajude a ser capaz de fazer as coisas por mim próprio”</p> <p>A5. “tipo nesse sentido, não nos ajuda”</p> <p>A7. “não são eles que vão mudar a tua opinião”</p> <p>A6. “pêra aí ele gostava de tirar um desses dois e a psicóloga não lhe deixa tirar nenhum desses”</p>
--	---

Construir uma frase

Participantes	Citações
A1	“Espero que se portem bem para não chegar onde nós chegámos. Beijinhos.”
A7	“É muito bom estar nesta instituição porque eu se calhar lá na rua não tinha o que eu tenho nesta casa.”
A4	“Gostava que nesta casa existisse liberdade e compreensão pelos utentes.”
A5	“É o melhor para nós.”
A2	“E gostava que nesta casa existisse mais liberdade e houvesse mais compreensão. Pelos meninos e não metessem mais regras.”
A6	“Eu gostava que houvesse menos regras, mais liberdade e acima de tudo que sejam honestos.”
A3	“Quero-me ir embora daqui!”
A8	“O que é que vou fazer enquanto estiver nesta casa?”

Análise das interações – 3º ciclo

Categorias de análise	Sub-categorias	Caracterização	Exemplos
Caracterização física do local de intervenção	Luminosidade	Boa Luminosidade, salão com uma parede repleta de janelas.	
	Conforto	Cadeiras confortáveis de madeira, almofadadas. Os participantes dispunham de uma mesa, onde cada um escolheu o seu lugar.	
	Presença de parasitas	Algum ruído realizado por alguns residentes que não participaram na sessão e se encontravam a realizar outras actividades.	
Desenvolvimento do focus-group	Final Inicial - Dinâmica de grupo	Todos os participantes envolveram-se directamente no tema da sessão de Focus Group, imaginando o que poderiam melhorar na instituição e na sua dinâmica, interiorizando de imediato a temática.	
	Fase do Guião Sem-estruturado	Todos os residentes desenvolveram os temas consoante as suas percepções, intervindo consoante a sua vontade, bem como dispuseram do tempo necessário para se expressarem livremente. Estavam bastante empolgados no tema que se ia desenvolvendo, sendo necessário por vezes, dada a escassez de tempo (tempo limite do tema e do focus atencional dos	

	<p>participantes), passar a outra temática, dado que já discutiam problemas pessoais e já havia muita intervenção do tema.</p> <p>Todos os residentes desenvolveram os temas consoante as suas percepções, intervindo consoante a sua vontade, bem como disporam do tempo necessário para se expressarem livremente. Os temas mais abordados são</p> <p>Os temas menos abordados são</p> <p>Houve alguma discrepância entre os elementos no que concerne à sua participação. Participação excessiva de A7 e A4 contrariamente à pouca participação de A1.</p> <p>Muitas vezes os participantes acabavam por construir uma ideia mais estável do que é estar numa instituição, bem como ao mesmo tempo inseriam novas ideias, completando as suas com as dos seus colegas, construindo o conhecimento entre si, indo de encontro ao objectivo fulcral do focus groups.</p> <p>Deste modo, foi uma experiência muito positiva para os residentes dado que puderam realizar uma actividade diferente, indo de encontro às suas necessidades.</p> <p>As temáticas foram todas muito bem abordadas durante a sessão, resultando numa coesão grupal unânime. Contudo é de salientar o tema mais abordado, as regras,</p>
--	--

		em que os participantes, maioritariamente, se manifestam mais críticos. Contudo, alguns perante elas, revelam que as regras são um factor promotor de desenvolvimento, respeito, encarando-as de uma forma mais positiva, indispensável. As temáticas foram bem exploradas, usando o tempo necessário. Os participantes manifestaram necessidade de se expressar e de mais tempo para se expressarem, dado que 90 minutos, segundo os participantes, é muito pouco. Afirmam de deveriam fazer este tipo de debates de 15 em 15 dias.	
	Fase Final – Escrever uma frase	Alguns residentes apresentaram falta de motivação para concretizar a tarefa.	
Duração da actividade	Focus-groups	90 Minutos – decorreu das 15 às 16.30 horas.	
Envolvimento nos temas implementados	Recusas em participar nos temas	Alguns residentes recusaram-se a participar durante a sessão em alguns temas, preferindo não se pronunciar.	A4. “eu não tenho nada a dizer”
	Muito envolvimento nos temas	Esteve presente bastante participação e envolvimento na sessão dos residentes, mostrando necessidade e gratidão em falar sobre temáticas tão importantes. Contudo salienta-se a participação consecutiva de A4. e A.7. Devido às suas necessidades de se exprimirem livremente, sem preconceitos.	A7. “antigamente comias broa com bolor” A4. “gosto das refeições, e ementa que fizeram está melhor”
	Pouco envolvimento nos temas	Houve alguma discrepância no que concerne	A6. “ são estúpidas as regras”

Análise das interações entre os participantes da sessão de Focus Groups realizada ao 3º Ciclo/Matriz Conceptual de Análise de Conteúdo nº 8

		<p>à participação, devido a problemas de cariz mais ansioso, timidez. A., A3.</p> <p>A3. “hoje como tava lá fora e o director veio ter comigo e disse, olha lava aí o carro se faz favor e depois eu carrego-te o telemóvel”</p>
	Tema bem explorado pelos elementos	A temática mais explorada foi as regras. Contudo, na sua generalidade, os participantes participaram e empenharam-se na tarefa, mostrando motivação para a mesma.
Comportamento não-verbal	Congruência com comportamento verbal	Mostraram congruência entre comportamento verbal e não – verbal.
	Expressões faciais	Os participantes mostravam expressões de alegria por poderem estar ali e falar de coisas que lhes dizem respeito.
	Ruídos	Apresentaram-se sorridentes durante a sessão, mostrando que estavam a gostar do debate.
	Comentários com os colegas do lado	Alguns Faziam alguns comentários, contudo eram imperceptíveis, pois falavam baixo e com o colega do lado.
	Comentários para o ar	Alguns elementos dizem coisas sem pensar.
	Linguagem proxémica	Esteve presente bastante toque e expressões no seio do grupo ao longo da sessão de focus group como expressões de carinho, Imperceptíveis “O professor , eu não estou a fazer nada, e ele vem-me avisar, ai daqui a pouco estás na rua. E as colegazinhas põem a música em altos berros e ele não faz nada”. Pois claro que fico chateado (risos)” A2. “e o burro sou eu?... Murrurr”

		risos, falar para o colega do lado, entre outros aspectos.	
	Silêncios	Não houve silêncios.	
	Aparência	Roupa lavada do dia-a-dia.	
Comportamento verbal	Tom de voz	Alguns elementos aumentavam o tom de voz, como que para se sobrepor ao colega. Este acontecimento sucedeu entre A4. E A7. O A8., normalmente participava com um tom de voz irónico, de revolta. A1. Algumas vezes mostrou revolta.	
	Tipo de linguagem utilizada	Simple, algum calão.	
Concordância	Clareza do discurso	Claro	
	Concordância de todos os elementos	Alguns participantes optaram para concordar, dado que não havia necessidade de repetir a mesma coisa, visto que partilhavam a mesma opinião. Todos os participantes concordam que as pessoas da Vila são preconceituosas, se existem roubou em estabelecimentos, os proprietários pensam dizem que são os da obra A1., A2.,A4., A5. e A7.	A2. “eu acho isto muito mal. É muito difícil estar numa instituição porque é assim... acontece alguma coisa na Vila e dizem logo que são os da obra” A4. “são os da instituição” A1. “porque antes começavam a gamar cenas” A5. “pois, somos nós que temos sempre as culpas” A7. “uma vez assaltaram aí um negócio na praia e a obra estava fechada, nós não estávamos cá e a obra é que pagou porque disseram que foram os da obra” A4. “pois é” A3. “pois é” A7. “pois é”

Análise das interações entre os participantes da sessão de Focus Groups realizada ao 3º Ciclo/Matriz Conceptual de Análise de Conteúdo nº 8

			<p>A8. “isso é chantagem” A3. “isso é chantagem” A7. “é verdade é” A1. “eu também” A2. “eu também” A8. “eu também”</p>
	Discórdia	Alguns residentes discordaram uns com os outros como A.1 e A8.	<p>A1. “isto não é para estar aqui a brincar” A8. “é homm fogo, nem se pode brincar” A8. “mas é o que?” A8. “nós usamos mapa por causa da turma. Estás aí pá pá e não sabes nada, portamo-nos mal por causa da turma” (dirigido a A1.)</p>

Relação com os técnicos do focus group	Relação com a investigadora	Manifestaram possuir uma boa relação, questionando abertamente quando tinham dúvidas, como tinham o à vontade suficiente para pedir para ir à casa de banho, dado que lhes foi informado inicialmente.	
	Relação entre os elementos	Podem observar-se pequenos grupos dentro do grupo de participantes, revelando-se no local em que se sentam e conversas com outros colegas, essas imperceptíveis.	
	Relação com o moderador	O moderador estabeleceu poucas relações com o grupo, sendo a investigadora a	

Relações intra-grupais	Ironia	principal fonte de proximidade. Com tom de revolta, como se se questionasse sobre o porquê de serem tratados de maneira diferente.	A8. “os putos têm tudo, têm aquecedor, têm cremezinho para o corpinho, rollons” A8. “qualquer dia também temos que ter mapinha para ir ao WC, já agora!” A4. “Ah! Ah!”
	Apoio	Colegas	os participantes preferem contar aos seus colegas.
		Namorada	Alguns participantes procuram apoio na namorada.
	Critica	Técnicos	Alguns participantes não confiam nos colegas, e acham q a ajuda de um profissional ou de uma pessoa mais velha é benévola, procuram assim ajuda na psicóloga, nas monitoras e funcionários da instituição.
		Funcionários	Os participantes revelam falta de organização na função de monitoras.
	Colegas	Comportamentos desadequados das funcionárias	A5. “no outro dia estávamos a falar e a jogar e a dona tirou-nos a bola não sei porquê” A8. “estás aí a criticar as coisas dos

Análise das interações entre os participantes da sessão de Focus Groups realizada ao 3º Ciclo/Matriz Conceptual de Análise de Conteúdo nº 8

	<p>as opiniões uns dos outros, por não concordarem. Contudo, é revelada uma consonância entre eles, concordando a maioria das vezes.</p>	<p>outros” A2. “ah, então pronto vê A4. “uma coisa que não concordo é, os pequenitos têm champôs, corta – unhas ao pé deles, os champôs são muito melhores do que os nossos”</p>
<p>Estados emocionais</p>	<p>Ansiedade</p> <p>Alguns elementos mostraram alguma ansiedade inicial, antes de saberem qual a dificuldade da tarefa. Após todos os esclarecimentos os participantes falaram abertamente tudo o que tinham a dizer sobre determinada temática.</p>	
	<p>Irritação</p> <p>Mostra alguma irritação, mandando um murro na mesa.</p>	<p>A8. “vemos sempre as mesmas coisas” “ e zangamo-nos, zangamo-nos”</p>
	<p>Nojo</p> <p>Um participante não tolera um residente na instituição.</p>	<p>A4. “ só não me dou bem com um mais pequeno, é o que me mete mais nojo”</p>
	<p>Alegria</p> <p>Alguns participantes durante a sessão manifestaram algumas reações que mostravam alegria, como risos para os colegas, risos, do que era dito, entusiasmo no que eles próprios contavam.</p>	<p>A6. Risos “ah ah ah” A2. Risos “ah ah ah” A7. Risos “ah ah ah”</p>
	<p>Saudade</p> <p>Os participantes recordam actividades que faziam e que agora já não se fazem.</p>	<p>A4. “íamos com o monitor à noite matar besoiros e tudo... muitas vezes ele fazia caracóis para todos, agora já não se faz nada”</p>
	<p>Surpresa</p>	

	<p>Revolta</p>	<p>Manifestam protesto quando estão revoltados.</p>	<p>A6. “parece que estamos a ser perseguidos” A2. “eu não sei qual é o problema de ir dormir a casa de um amigo” A7. “não temos liberdade aqui” A8. “mas é o quê?” A1. “tu tens mapa de comportamentos, para que é o mapa meu?” A4. “é verdade, é verdade” A8. “para uma coisa serve um chefe de cozinha pra haver uma pessoa que manda na cozinha. Não é chegar lá uma pirralha, desculpe a expressão, de uma monitora e dizer, tu aí vai para a rua”</p>
<p>Estabilidade da Instituição</p>		<p>Os participantes sentem a instituição como instável.</p>	<p>A4. “eu acho que esta instituição não é estável” A5. “muda” A6. “muda pra pior” A5. “pois pra pior” A7. “muda pra pior em algumas coisas” A8. “e depois inventa uma regra”</p>