

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA SAÚDE - NORTE

**A PERCEPÇÃO DO ADOLESCENTE
INSTITUCIONALIZADO SOBRE O SEU
PERCURSO DESENVOLVIMENTAL E A SUA
RELAÇÃO COM O COMPORTAMENTO
ACTUAL**

Ana Filipa Teixeira da Costa

2010

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA SAÚDE - NORTE

**A PERCEPÇÃO DO ADOLESCENTE
INSTITUCIONALIZADO SOBRE O SEU
PERCURSO DESENVOLVIMENTAL E A SUA
RELAÇÃO COM O COMPORTAMENTO
ACTUAL**

Dissertação apresentada ao Instituto Superior de Ciências da Saúde do Norte (ISCS-N), para obtenção do grau de Mestre em Psicologia (área de especialização de Psicologia Clínica e da Saúde), sob orientação do Professor Doutor José Carlos Caldas do ISCS-N.

Ana Filipa Teixeira da Costa | 2010

RESUMO

O impacto da institucionalização e dos maus-tratos sobre o desenvolvimento têm sido domínios profundamente estudados. No que diz respeito à institucionalização, a controvérsia é uma constante, ora surgindo este impacto como negativo, ora como positivo. No que respeita aos maus-tratos, os estudos postulam, com unanimidade, que estes influenciam negativamente o desenvolvimento das crianças e adolescentes vitimados. Tendo em conta, que Portugal assegura a protecção a crianças e adolescentes em risco por intermédio do acolhimento institucional, delineámos para o presente estudo dois objectivos primordiais: a) conhecer a percepção dos adolescentes institucionalizados sobre o seu percurso escolar e familiar, antes e após a institucionalização, bem como a representação do percurso institucional e dos projectos futuros; b) explorar a relação entre a percepção dos adolescentes institucionalizados sobre o seu percurso de vida e o seu comportamento actual. Assim, realizamos entrevistas individuais com adolescentes ($N=19$) entre os 12 e os 18 anos ($M=15,05$; $DP=1,9$) e administramos instrumentos para avaliar o comportamento de cada um, aos educadores da instituição ($N=3$) e, respectivos, directores de turma ($N=14$). A análise de conteúdo das entrevistas revelou que, no discurso destes adolescentes, a escolaridade se reveste de importância, sendo percebida como marco para um futuro melhor, em termos de valorização pessoal e profissional, apesar do percurso escolar anterior à institucionalização, ser marcado pelo absentismo e abandono escolar. A institucionalização é vivenciada positivamente com ganhos materiais, relacionais e educacionais, principalmente, para adolescentes institucionalizados há um período de tempo igual ou superior a cinco anos. A família surge como referencial afectivo, quer preservado, quer rejeitado, devido ao reconhecimento ou não das experiências familiares adversas. No futuro, a prossecução dos estudos e a constituição da família são delineados com optimismo. Inferimos, também, que existem diferenças significativas ($p<0,01$) entre educadores e directores de turma quanto aos problemas comportamentais apresentados pelos adolescentes institucionalizados. Verificamos, assim, que os directores de turma revelam que o comportamento agressivo é o principal problema deste grupo, enquanto para os educadores da instituição é o comportamento oposicionista. Por fim, concluímos que, o distanciamento da família subjectivado, durante a institucionalização, as rupturas afectivas e a representação traumática de acontecimentos de vida negativos que vivenciaram, se relacionam com maior número e gravidade de problemas comportamentais. Por outro lado, a representação de relações afectivas e de suporte com figuras adultas significativas na família e na instituição e a interiorização de limites parece relacionar-se um índice mais baixo de problemas comportamentais.

ABSTRACT

The impact of institutionalization and abuse and neglect upon development has been deeply studied. As far as it concerns institutionalization, controversy has been a constant. Sometimes it appears as negative, others as positive to development. In cases of abuse and neglect, studies postulate, unanimously, it negatively influences victimized children and adolescents development. Once Portugal provides protection to children and adolescents at risk through residential care, we have devised two main objectives for this study: a) to explore institutionalized adolescents perceptions about their educational and family backgrounds before and after institutionalization and their representation of institutional course and future projects, b) to explore the relationship between adolescents' perceptions about their institutionalized life course and their actual behaviour. We conducted individual interviews with adolescents ($N = 19$) 12- 18 years old ($M = 15,05$; $DP = 1,9$) and administered instruments to institutional monitors ($N = 3$) and school directors ($N = 14$) to assessing the behaviour of each adolescent. Content analysis of interviews showed the perception of these adolescents about schooling is very important, being perceived as a framework for a better future in terms of personal and professional development, although formal education before institutionalization is marked by absenteeism and school dropout. Institutionalization is experienced positively with material gains, in terms of relationships and also educationally, especially for adolescents institutionalized for less than five years. Family emerges as an affective reference, either preserved or rejected, due to the recognition, or not, of adverse family experiences. Further education and family formation in the future are outlined with optimism. We also conclude there are significant differences ($p < 0,01$) between monitors and school directors about the behavioural problems presented by institutionalized adolescents. We've found that school directors report aggressive behaviour as the main problem for their institutionalized students, while for monitors oppositional behaviour is the main problem. Finally, we conclude that the subjective distance from family during institutionalization, affective break downs and traumatic life events negatively experienced, are related to higher incidence and severity of behavioural problems. On the other hand, the representation of emotional relationships and support with significant adults in the family and the institution and limits internalization seem related to lower rates of behavioural problems.

AGRADECIMENTOS

A todos as pessoas que estiveram comigo, directa ou indirectamente nesta árdua jornada, para a concretização deste projecto, o meu sincero agradecimento.

Ao **Professor Doutor José Carlos Caldas** que sempre me apoiou, compreendeu, motivou e acolheu as minhas dúvidas, trilhando comigo este longo percurso e promovendo a reflexão e a autonomia.

À minha **família**, especialmente à minha mãe e à minha irmã Raquel pelo seu apoio incondicional, palavras de conforto nos momentos de angústia e pelo incentivo para prosseguir quando a determinação era abalada.

À **Raquel** e à **Piedade**, pelo tempo que despenderam em colaborar comigo em alguns aspectos de design e tradução deste trabalho.

Ao **Miguel**, pelo seu carinho, companheirismo, paciência e dedicação nos momentos mais difíceis. Agradeço-te por acreditares em mim desde o início.

Às minhas amigas, **Ana** e **Margarida** pela partilha de dúvidas e medos e pela união que sempre marcou a nossa relação ao longo do percurso académico.

A todos os participantes neste projecto que viabilizaram a sua concretização, e um especial destaque, a todos os **adolescentes** que partilharam comigo as suas histórias de vida, breves, mas intensas, e que me possibilitaram dar-lhe voz. A vós dedico este trabalho.

LISTA DE ABREVIATURAS

LIJ – Lar de Infância e Juventude

ICCP – Inventário de Competências Sociais e de Problemas do Comportamento em Crianças e Adolescentes

IGS – Índice geral de sintomas

ICCPR – Inventário de Comportamento da Criança para Professores

UT – Unidades de texto

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Médias e Desvios Padrão para o IGS obtidos pelos educadores e professores.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Categorias emergentes da vivência institucional (adaptado de Martins, 2006).

ÍNDICE

RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
AGRADECIMENTOS	v
LISTA DE ABREVIATURAS	vi
ÍNDICE DE TABELAS	vi
ÍNDICE DE FIGURAS	vi
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. MAUS-TRATOS	3
1.1. Maus-tratos: definição, tipologia, factores de risco e factores protectores	3
1.2. Dimensão do problema em Portugal.....	6
1.3. Efeitos dos maus-tratos e da institucionalização.....	7
1.3.1. Impacto da institucionalização.....	7
1.3.2. Influência no desenvolvimento relacional	8
1.3.3. Influência no comportamento e saúde mental	11
2. PERCEPÇÃO DOS ADOLESCENTES SOBRE O PERCURSO DESENVOLVIMENTAL: ESCOLAR, FAMILIAR E INSTITUCIONAL	14
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	18
3. ENQUADRAMENTO E FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA.....	18
3.1. Objectivos do estudo	18
3.2. Questões de Investigação.....	18
3.3. Opções metodológicas.....	19
4. METODOLOGIA	20
4.1. Participantes	20

4.2. Instrumentos	21
4.2.1. Entrevista Semi-Estruturada	21
4.2.2. Inventário de Competências Sociais e de Problemas do Comportamento em Crianças e Adolescentes (ICCP)	21
4.2.3. Inventário de Comportamentos da Criança para Professores (ICCPR).....	22
5. PROCEDIMENTOS	22
5.1. Procedimento de recolha dos dados	22
5.2. Procedimento de análise e tratamento dos dados	24
6. RESULTADOS	25
6.1. Resultados relativos à análise das entrevistas (sistema de categorias)	25
6.1.1. Percurso escolar	25
6.1.2. Percepção sobre a família	30
6.1.3. Percepção sobre o percurso institucional	36
6.1.4. Reflexão sobre a história de vida	43
6.2. Relação entre o tempo de institucionalização e a percepção do percurso institucional	43
6.3. Caracterização do comportamento pelos educadores e professores	44
6.4. Relação entre a percepção dos adolescentes e o seu comportamento.....	44
7. DISCUSSÃO DE RESULTADOS	46
7.1. Percurso desenvolvimental	47
7.1.1. Percurso escolar	47
7.1.2. Percurso Familiar.....	49
7.1.3. Percurso Institucional	52
7.2. Caracterização do comportamento dos adolescentes institucionalizados	54
7.3. Relação entre a percepção dos adolescentes institucionalizados e o comportamento/ e o tempo de institucionalização	55
CONCLUSÕES	56

BIBLIOGRAFIA	58
ANEXOS	65

INTRODUÇÃO

As situações crescentes de risco de negligência, maus-tratos e carência sócio-económica, pelas quais passam imensos jovens, resultam de uma multiplicidade de factores e repercutem-se num ambiente socialmente instável. Surge, por isso, a necessidade de aplicar medidas de protecção como possibilidade de acção sobre esta problemática. Existe, pois, um complexo jurídico e institucional que visa resgatar crianças e jovens da “corrupção moral” das suas famílias, da pobreza e da delinquência.

A Organização Mundial de Saúde da Região Europeia providencia cuidados, substitutivos ou permanentes, para as crianças em risco. A substituição do cuidado parental varia entre a colocação numa instituição ou o cuidado exercido por uma pessoa idónea (familiar ou não), família de acolhimento ou adoptiva. Uma pesquisa recente de Browne, Hamilton-Giachritsis, Johnson e Ostergren (2006) evidencia que a Europa, e particularmente, Portugal, ainda depende bastante da medida de acolhimento institucional, como forma de atender às necessidades de crianças e jovens em risco.

O debate crítico sobre a institucionalização de crianças e jovens tem vindo a apoiar-se em estudos realizados em vários países, desde há alguns anos. Dos diferentes estudos, verificamos que a visão sobre os efeitos da institucionalização gera posicionamentos contraditórios. Não admira, portanto o interesse que suscita o estudo de crianças e jovens institucionalizados, procurando compreender de que forma a institucionalização promove ou afecta o seu desenvolvimento relacional, comportamental e escolar a médio e longo prazos. De facto, esta assume-se como uma área de perspectivas, por vezes, contraditórias que procuramos entender, quer pelo contributo dado pela literatura, quer pela percepção das crianças e jovens que vivem em instituições, uma vez que não nos foi possível encontrar uma quantidade considerável de investigações que apontassem como alvo de estudo, a subjectividade. Definimos como objectivo principal, avaliar as representações dos adolescentes institucionalizados face à sua trajectória desenvolvimental passada, presente e futura, e perceber de que forma essas representações se poderiam repercutir no seu comportamento actual, avaliado por educadores da instituição e Directores de Turma.

A dissertação que resultou do estudo e da investigação foi dividida em duas partes. Na primeira parte (parte I), constituída pelo enquadramento teórico, abordaremos sucessivamente a definição, tipologia, factores de risco e protectores associados aos maus-tratos e a dimensão deste problema em Portugal, os efeitos dos maus-tratos e da institucionalização no

desenvolvimento relacional e no comportamento e saúde mental em crianças e adolescentes, e a percepção dos adolescentes institucionalizados sobre o seu percurso desenvolvimental. Na segunda parte (parte II), iniciamos com a apresentação da fundamentação e realização metodológica do estudo empírico, seguida da exposição e discussão dos resultados obtidos. Por fim, explanamos algumas conclusões com enfoque nas principais linhas de representação dos adolescentes, bem como, algumas limitações do nosso estudo, propostas de investigação futuras e implicações práticas.

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. MAUS-TRATOS

A vivência de maus-tratos em adolescentes institucionalizados é comum nas suas trajetórias de vida. A importância de apresentar uma breve resenha sobre os maus-tratos e a sua tipologia prende-se com a existência de diversos estudos que procuram entender como os diferentes tipos de maus-tratos influem no desenvolvimento de crianças e adolescentes vitimados. Além disso, este é o principal motivo da institucionalização da amostra do nosso estudo.

Neste sentido, começamos por definir os maus-tratos infantis e a sua tipologia e factores de risco/ protectores associados e, de seguida, faremos referência à problemática dos maus-tratos na infância em Portugal.

1.1. Maus-tratos: definição, tipologia, factores de risco e factores protectores

Os maus-tratos constituem um fenómeno complexo e preocupante, pois implicam repercussões negativas para as crianças e jovens, nomeadamente, ao nível do desenvolvimento físico, cognitivo, afectivo e social, a médio e longo prazo. Levados ao extremo, podem mesmo provocar a morte.

Recorrendo à definição genérica de maus-tratos, de acordo com Magalhães (2005), estes podem definir-se como “qualquer forma de tratamento físico e (ou) emocional, não acidental e inadequado, resultante de disfunções e (ou) carências nas relações entre crianças ou jovens e pessoas mais velhas, num contexto de uma relação de responsabilidade, confiança e (ou) poder” (p.33), manifestados por comportamentos de acção ou omissão que ameaçam o desenvolvimento físico, psicológico e emocional.

Os maus-tratos na infância podem expressar-se através de formas muito diversas. Faremos, por isso, uma breve referência à divisão tipológica de maus-tratos considerados mais frequentes e relevantes e que constituem a causa de institucionalização da maioria das crianças e adolescentes. Consideraremos as seguintes formas de maus-tratos: negligência, maus-tratos físicos, abuso sexual e abuso emocional.

A negligência resulta da incapacidade da família ou dos cuidadores para prestar à criança ou jovem, a satisfação de necessidades de cuidados básicos de higiene, de alimentação, segurança, educação, saúde, afecto, estimulação e apoio. Traduz-se num comportamento frequente de omissão relativamente aos cuidados supracitados que causam dano no

desenvolvimento físico e psicossocial da criança ou jovem. Pode surgir sob diversas formas: negligência intra-uterina, física, emocional, escolar, mendicidade e abandono (Magalhães, 2005).

Os maus-tratos físicos, infringidos por familiares ou cuidadores, “correspondem a qualquer acção, não accidental, (...) que provoque ou possa provocar dano físico no menor” (Magalhães, 2005, p.34).

O abuso sexual traduz-se no contacto sexual entre uma criança e um indivíduo mais velho, visando gratificar e satisfazer as necessidades do adulto (Magalhães, 2005).

O abuso emocional constitui uma acção intencional evidente em que o adulto não fornece suporte afectivo ou reconhece as necessidades emocionais da criança ou jovem. Manifesta-se através de agressões verbais sob a forma de insultos, palavras que humilham, desvalorizam, ameaçam, discriminam, culpabilizam e rejeitam a criança, além do envolvimento em episódios de violência doméstica (Magalhães, 2005).

Definida cada uma das formas de maus-tratos importa salientar que é comum a presença de diversos tipos de maus-tratos numa mesma criança (Figueiredo, 1998), tal como acontece para o grupo de adolescentes em estudo.

Os maus-tratos à criança ou jovem estão, na maioria das vezes, na origem do acolhimento institucional devido à vivência de situações de risco, isto é, de “possibilidade de um acontecimento futuro incerto” e/ou de perigo¹, no seio das famílias de origem. Segundo Almeida (1998), nas trajetórias de crianças e adolescentes institucionalizados verificam-se, frequentemente, negligência afectiva, abuso sexual, agressão física, abuso emocional, acidentes por falta de vigilância, intoxicação intencional, ausência de cuidados básicos de saúde, alimentação, educação e higiene, abandonos definitivos ou temporários. Da mesma forma, um estudo realizado na Finlândia com jovens institucionalizados faz referência a factores de risco que integram o seu percurso desenvolvimental. Referem que estes jovens vivenciaram na família frequentes experiências de separação e acontecimentos traumáticos, nomeadamente maus-tratos ou negligência (Hukkanen, Sourander, Bergroth, & Pilha, 1999).

Percebe-se que as vivências psicossociais e emocionais a que os adolescentes institucionalizados foram expostos fomentam o acréscimo de vulnerabilidade² face a determinados factores de risco. Vários são os trabalhos de investigação que se debruçam sobre o estudo dos factores de risco que estão na origem dos maus-tratos. Muito embora não seja este o objectivo primordial do nosso trabalho, faz-nos sentido referir de uma forma

¹ “Ameaça à existência de alguém” (Alves, 2007).

² A vulnerabilidade aumenta a probabilidade de um acontecimento específico negativo ou indesejável acontecer quando em presença de risco. (Masten, & Powell, 2003).

genérica esses factores de risco, uma vez que pretendemos avaliar o percurso desenvolvimental dos adolescentes institucionalizados e perceber se, também, na nossa amostra, existe um número significativo de adolescentes que apresentam nas suas histórias de vida alguns dos factores referenciados pela literatura.

Assim, quando a família coloca a criança ou adolescente em risco pela execução de acções desadequadas ou falta de cuidados essenciais ao seu desenvolvimento integral, desvia-se do seu papel de assegurar protecção e garantir o seu desenvolvimento saudável. Estamos perante famílias disfuncionais que podem surgir em diferentes estratos sociais, embora os maus-tratos possam ser potenciados por factores específicos que caracterizam famílias desfavorecidas social e economicamente (Azevedo, & Maia, 2006), sendo este o caso da população em estudo. Este tipo de famílias é definido como famílias de risco e caracterizam-se pelos conflitos e agressões, bem como pelas relações desprovidas de suporte emocional (Repetti, Taylor, & Seeman, 2002). Em termos familiares, os jovens maltratados provêm de um nível sócio-económico baixo e de famílias com padrão de violência generalizado, nomeadamente, entre os cônjuges (Canha, 2000 cit in Alves, 2007). A desvantagem económica, traduzida em situações de pobreza extrema, instabilidade profissional, desemprego e mudanças frequentes de residência, funciona como um factor de risco dadas as implicações ao nível da socialização (Magalhães, 2005; Azevedo, & Maia, 2006). Segundo Slade e Wisson (2007), os maus-tratos na infância são mais comuns em famílias com poucos recursos materiais, o que está relacionado com pais mais punitivos e agressivos fisicamente com as crianças (Barth, Wilfire, & Green, 2006). Relativamente à estrutura familiar, as famílias são, na sua grande maioria, monoparentais (Almeida, 1998; Magalhães, 2005; Azevedo, & Maia, 2006), reconstruídas (com filhos de outras relações conjugais) e com muitos filhos (Almeida, 1998; Magalhães, 2005). Deste modo, agregados familiares desestruturados têm maior probabilidade de serem mais vulneráveis aos maus-tratos, bem como a problemas emocionais e comportamentais, como veremos à posteriori (Slade, & Wisson, 2007).

No percurso de crianças e jovens em risco encontram-se, então, factores de risco associados à interacção e dinâmica familiar como a violência doméstica, relacionamento conjugal deficitário, fraca comunicação, regras familiares inexistentes ou inadequadas, rupturas repetidas da estrutura familiar e ausências prolongadas do domicílio. Na interacção pais-filhos é frequente um padrão disciplinar punitivo, confusão de papéis dos subsistemas filial e parental e carência de vínculos afectivos (Alves, 2007). Outras variáveis relacionadas com os maus-tratos dizem respeito ao consumo de álcool e drogas (Magalhães, 2005; Azevedo, & Maia, 2006; Barth et al., 2006).

Temos vindo a referir a influência dos factores de risco no desenrolar de situações de maus-tratos. Contudo, a literatura tem vindo a descrever que jovens que passam por situações de risco podem ter a capacidade de responder adaptativamente face às adversidades. Reportamo-nos ao conceito de resiliência enquanto processo dinâmico que influencia a capacidade do indivíduo se adaptar positivamente e funcionar com sucesso, apesar de significativas experiências de adversidade ou trauma, não representando um traço de personalidade ou um atributo do indivíduo (Luthar, & Cicchetti, 2000; Flores, Cicchetti, & Rogosh, 2005). Numa análise breve sobre os factores protectores, identificados em crianças e adolescentes que vivenciaram situações de risco encontramos variáveis individuais como temperamento e boas capacidades cognitivas (Soares, 2000; Flores et al., 2005) associadas a variáveis externas, ligadas à qualidade de relações interpessoais, nomeadamente com um adulto capaz de estabelecer consigo um relacionamento seguro (Soares, 2000; Luthar, & Cicchetti, 2000; Flores et al., 2005; Mota, & Matos, 2008).

1.2. Dimensão do problema em Portugal

A problemática da institucionalização, em Portugal, tem subjacente os maus-tratos infantis. Neste ponto procederemos à caracterização do universo da população acolhida, tendo em conta os dados mais recentes disponíveis no Instituto de Segurança Social (ISS) (2009).

No nosso país, existem 9.956 crianças e jovens em situação de acolhimento institucional, dos quais 6.799 se encontram em Lar de Infância e Juventude (LIJ)³, resposta de acolhimento, esta, da nossa amostra. Os dados revelam que para 25% das crianças e adolescentes, o tempo de permanência nas instituições é de mais de seis anos, sendo que a média se situa em quatro anos. A população acolhida é maioritariamente adolescente, registando-se o predomínio de idades ≥ 12 anos (61% das situações). Verifica-se a existência de 5.024 raparigas (51%) e 4.796 rapazes (49%) neste universo, registando-se o predomínio de mais rapazes até aos 3 anos, tendência que se inverte à medida que a idade avança, sobretudo a partir dos 12 anos e até à maioridade, idades a partir das quais se contabilizam mais raparigas do que rapazes (ISS, 2009).

³ “Resposta de acolhimento prolongado para crianças e jovens [entre os 0 e os 18 anos], quando a estrutura familiar não oferece condições, pelo menos imediatas, para o seu acolhimento e educação” (p. 78, Alves, 2007).

Os dados permitem constatar que a maioria das crianças e adolescentes institucionalizados (91%) frequentam a escola, embora o nível de instrução, em geral, não acompanhe o nível de escolaridade desejável à idade da criança ou adolescente (ISS, 2009).

Os principais motivos de acolhimento são a negligência, os maus-tratos psicológicos e a carência sócio-económica. A situação de negligência assume contornos significativos, com especial prevalência para a ausência de acompanhamento familiar, identificado em 6.137 crianças/adolescentes e de ausência de acompanhamento ao nível da educação encontrada em 5.388 crianças/adolescentes. Os maus-tratos físicos foram uma realidade para 1.758 crianças e jovens e o abandono surge também como situação de perigo que conduziu ao acolhimento de 1.744 crianças/adolescentes (ISS, 2009).

Como se pode ver, a institucionalização como resposta de protecção a crianças e jovens em risco, tem um grande relevo no nosso país, daí a importância de perceber esta realidade pela voz de quem a vive (neste caso, adolescentes institucionalizados).

1.3. Efeitos dos maus-tratos e da institucionalização

Neste ponto pretendemos efectuar uma abordagem sintética dos estudos sobre o impacto da institucionalização nos adolescentes e das consequências a nível relacional e comportamental, que podem advir da própria institucionalização, mas, também, das vivências prévias, nomeadamente, de maus-tratos. A importância de referenciar estas questões está relacionada com o facto de podermos perceber se as representações dos adolescentes sobre os seus percursos de vida se afastam ou aproximam àquilo que é documentado pela literatura.

1.3.1. Impacto da institucionalização

Como vimos a institucionalização de crianças e adolescentes em risco é a principal resposta encontrada, e daí a relevância de entender o seu impacto na vida dos mesmos. Da revisão bibliográfica percebemos que os estudos se revelam, por vezes contraditórios, quanto aos seus efeitos.

Por um lado, a maioria dos estudos fornece provas convincentes de que o cuidado institucional influencia negativamente o desenvolvimento cognitivo, comportamental, emocional e social (Bowlby, 1951, Marcovitch, 1997, Rutter, 1998 cit in Browne et al., 2006; Johnson, Browne, & Hamilton-Giachritsis, 2006; Suryke et al., 2007), nomeadamente, com melhorias no desenvolvimento cognitivo para crianças que foram retiradas da instituição e colocadas em ambiente familiar (Browne et al., 2006; Johnson et al., 2006). Carvalho (2002)

aponta a institucionalização como prejudicial ao desenvolvimento social e afectivo, baseando-se numa análise do ambiente físico, equipa de trabalho, rotina diária, e estado de saúde e desenvolvimento dos jovens, embora, como referem Siqueira e Dell'Aglio (2006), citando Bonfenbrenner (1979/1996), sendo menos negativa, à medida que a idade da criança aumenta. Não obstante, Hodges e Tizard (1989 cit in Browne et al., 2006) defendem que o impacto no desenvolvimento social e comportamental é duradouro e se reflecte na adolescência, mesmo quando uma criança é colocada, posteriormente, numa família. Situando-se na faixa etária da adolescência, Mota e Matos (2008) referem que os adolescentes institucionalizados exibem sinais de stress e mecanismos de defesa, como o silêncio, o afastamento e a indiferença que os tornam mais vulneráveis a perturbações desenvolvimentais, se a institucionalização se estender no tempo. É comum estes jovens vivenciarem ansiedade e sentimentos, como raiva e depressão (Mota, & Matos, 2008).

Em contrapartida, alguns autores defendem que o ambiente institucional pode surgir como uma alternativa positiva, face a situações familiares muito adversas, enquanto ambiente que permite experienciar um elevado número de actividades, papéis e interacções simbólicas (Dell'Aglio, 2000; Yunes, Miranda, & Cuello, 2004). Contudo, para situações de abuso, negligência e abandono (Browne et al., 2006) sugere a colocação destas crianças e jovens em famílias substitutas, o que não é visível na maioria dos países, nos quais o tempo de permanência nas instituições se verifica por longos períodos.

A institucionalização pode, pois, constituir-se como um factor de risco para o desenvolvimento, incluindo problemas emocionais ou comportamentais (Anaut, 2005; Yang, Ulrich, Roberts, & Coid, 2007).

Passaremos, pois, de seguida a uma abordagem sucinta dos comprometimentos na dimensão relacional e comportamental destas crianças e jovens tratando-os separadamente.

1.3.2. Influência no desenvolvimento relacional

Diversas investigações têm vindo a demonstrar prejuízos no desenvolvimento relacional para crianças e jovens em risco, por um lado, devido ao ciclo de maus-tratos de que foram vítimas e, por outro, pelos efeitos da institucionalização. Embora não seja objectivo deste estudo definir qual a causa primária contributiva para a afectação desta área, far-lhe-emos referência no sentido de perceber como se relacionam crianças e jovens que vivenciaram estas situações.

Assim, Morton e Browne (1998) consideram que crianças e adolescentes maltratados apresentam problemas de relacionamento com pares e, numa fase posterior das suas vidas,

dificuldades na relação com os parceiros e a prole, explicando estes problemas pelo protótipo de relação internalizado entre criança/mãe numa fase mais precoce. Vários estudos corroboram a ideia de que os maus-tratos na infância reflectem, na adolescência, défices profundos no funcionamento interpessoal (Shonk, & Cicchetti, 2001). Estes adolescentes tendem a ter dificuldades na formação de novos relacionamentos com pares e adultos e na adaptação às normas do comportamento social (Shields, Cicchetti, & Ryan, 1994; Toth, & Cicchetti, 1996). Mais recentemente, um estudo revelou que os maus-tratos têm um impacto longitudinal considerável sobre o processo de desenvolvimento da personalidade (Kim, Cicchetti, Rogosh, & Manly, 2009). Tal, vem apoiar estudos anteriores que sublinham que os maus-tratos infantis influem negativamente na organização e representação da vinculação na fase adulta, sendo característico a presença de padrões de vinculação inseguros em adultos que experienciaram este tipo de situação (Figueiredo, Fernandes, Matos, & Maia, 2001).

Não esquecendo, as experiências traumáticas vivenciadas por crianças e jovens institucionalizados, são vários os estudos que se têm debruçado sobre o seu desenvolvimento relacional, assumindo para este grupo em particular, dificuldades ou perturbações nas relações que, contudo, podem ser acentuadas ou atenuadas de acordo com a rede de suporte afectivo.

Estudos pioneiros sobre a vinculação neste tipo de crianças e jovens concluíram uma notória incapacidade de estabelecerem vínculos afectivos prolongados com os outros (Bowlby, 1973/1998; GoldFarb, 1943/1945 cit in Siqueira, & Dell'Aglio, 2006). Tais consequências estarão relacionadas com o processo vinculativo primário, já descrito e, que não permite um estado de segurança como comprova um estudo recente que comparou crianças institucionalizadas e crianças em famílias de acolhimento e concluiu que as primeiras manifestam mais dificuldades nas relações, nomeadamente marcadas pela insegurança nos relacionamentos (Tarren-Sweeney, 2008). Na adolescência, as dificuldades relacionais estão muitas vezes associadas a graves problemas de comportamento (Hukkanen et al., 1999). Em termos afectivos, crianças e adolescentes institucionalizados aparentam falta de selectividade na relação com o grupo de pares (Roy, Rutter, & Pickles, 2004), bem como com os cuidadores da instituição (Zeanah, Suryke, & Dumistrescu, 2002; Roy et al., 2004), evidenciando o fracasso de se ligar a uma figura de referência (Browne et al., 2006).

Em contraponto, Yunes et al. (2004), sublinham a ideia de que a institucionalização pode surgir como factor de protecção, ligado à possibilidade de uma interacção e ligação afectiva adequada com adultos, no sentido de melhorar ou modificar respostas pessoais, afectivas e sociais dos adolescentes, permitindo um desenvolvimento adaptativo.

Assim, as investigações nesta área evidenciam a necessidade dos jovens estabelecerem ligações afectivas seguras com figuras significativas. De entre estas figuras salientamos a relação com os funcionários da instituição (nomeadamente, educadores e técnicos), o grupo de pares e os professores.

Particularmente, a dimensão relacional dos adolescentes entre si e com os educadores é considerada um elemento fundamental no desenvolvimento (Siqueira, & Dell'Aglio, 2006), pois estes adultos desempenham um papel crucial na vida dos adolescentes institucionalizados. Para Bazon e Biasoli-Alves (2000) os educadores são os modelos de identificação dos adolescentes “na construção (...) de ideias, ideais e auto-imagem” (p.202), proporcionando orientação, protecção e carinho (Mota, & Matos, 2008). Vários autores defendem, por isso, que o suporte afectivo dado pelos cuidadores das instituições pode possibilitar, às crianças e adolescentes, lidar com a rejeição parental, o abuso e a negligência que vivenciaram, de forma a reduzir a vulnerabilidade perante os riscos que experienciaram e que são apontados para a institucionalização. Consideram, ainda, que o desempenho adequado da função parental e de suporte emocional dos cuidadores institucionais deve ser a de acolher a revolta e a raiva que exteriorizam e devolver-lhes a segurança interna e a confiança no meio. Acreditam que esta é a chave na promoção do desenvolvimento bem sucedido em termos emocionais, comportamentais e escolares de crianças e adolescentes em acolhimento, viabilizando o processo resiliente (Mota, & Matos, 2008; Cameron, & Maginn, 2008). Nessa medida, as relações de afecto e proximidade que os jovens institucionalizados possam desenvolver no contexto institucional com os elementos cuidadores fortalecem os sentimentos de aceitação e de pertença àquela que é a “sua casa” (Mota, & Matos, 2008).

Mais uma vez a controvérsia emerge, uma vez que existem autores que referenciam que crianças ou jovens institucionalizados se vêem privados da ligação a uma figura de referência e da reciprocidade relacional com um cuidador primário (Rushton, & Minnis, 2002 cit in Browne et al., 2006; Johnson et al., 2006). Por um lado, e mais objectivamente, existem estudos que revelam que os cuidadores das instituições são menos interactivos, no que respeita ao jogo e interacção social, e o cuidado individual às crianças e jovens é menor do que aquilo que se verifica em ambiente familiar (Trevanthen, & Aitken, 2001), corroborando a ideia de comprometimento da dimensão afectiva como uma das principais causas dos danos inerentes à institucionalização (Johnson et al., 2006).

Aludindo ao grupo de pares e aos professores, como figuras significativas na vida dos adolescentes institucionalizados, percebemos que as relações estabelecidas com estes podem complementar a relação dos jovens com os cuidadores, potenciando o desenvolvimento social

adaptativo e o bem-estar psicoafectivo (Larose, Tarabusky, & Cyrenne, 2005). De acordo com Siqueira e Dell’Aglío (2006) a relação entre pares pode actuar como factor de protecção, pois pode representar a partilha de apoio social e emocional, minimizando desta forma os efeitos acima descritos. Na mesma linha, Mota e Matos (2008) consideram que o grupo de pares está presente no apoio e compreensão a estes jovens, contudo defendem que este tipo de relações não é suficientemente consistente e satisfatório para restabelecer a base para uma vinculação segura, apesar de relevantes para a configuração emocional dos jovens. Por fim, façamos referência à importância da relação com os professores, uma vez que estes adultos assumem e complementam o papel parental. No caso de adolescentes institucionalizados, a literatura evidencia que a disponibilidade por parte do professor, que permita um espaço de expressão emocional, pode fomentar o sentimento de segurança e aceitação incondicional destes jovens, retirando-lhe o mito inerente à institucionalização (Mota, & Matos, 2008).

Deste modo, podemos inferir que, apesar das dificuldades relacionais dos adolescentes institucionalizados provocadas pela vivência de maus-tratos e pela própria institucionalização, estas podem de alguma forma ser contornadas através de relações extra-familiares com figuras significativas como as supracitadas, afirmando a importância de um papel activo das mesmas para a integração psicossocial e regulação emocional destes jovens.

1.3.3. Influência no comportamento e saúde mental

Os problemas mentais e de comportamento em crianças e jovens em risco devido à vivência de maus-tratos e à institucionalização tem sido alvo de estudo em diversos países. Sendo um dos nossos objectivos perceber qual a relação entre o comportamento e a percepção dos adolescentes institucionalizados sobre o seu percurso desenvolvimental, o enquadramento teórico deste parâmetro visa perceber as influências em termos comportamentais do ciclo de maus-tratos e da institucionalização na trajectória de vida destes adolescentes.

Começaremos por analisar os problemas emocionais e comportamentais como resultado dos maus-tratos. Vários autores reforçam a ideia que adolescentes que experienciaram maus-tratos na infância apresentam mais problemas de internalização (e.g. medo e depressão) e de externalização (e.g. agressividade e comportamento anti-social) (Shonk, & Cicchetti, 2001; Grogan-Kaylor, Ruffolo, Ortega, & Clarke, 2008). Vários estudos revelam que crianças que experienciaram maus-tratos apresentam um elevado risco de desenvolver depressão (Kim, & Cicchetti, 2006), particularmente, na fase da adolescência (Lansford et al., 2002).

Um dos aspectos, amplamente estudados em adolescentes vítimas de maus-tratos, é a agressividade. Vários estudos têm vindo a demonstrar que estes adolescentes respondem com

frequência com agressões físicas e ataques de cólera (Azevedo & Maia, 2006), o que é explicado por Goleman (1995) pelo facto de estes indivíduos interpretarem acções neutras como ameaças. Segundo Mota e Matos (2008) a agressividade e as dificuldades de comportamento podem ser explicadas uma vez que estes adolescentes com uma base insegura tendem a procurar apoio e protecção, muitas vezes e paradoxalmente, através do mau comportamento, comunicando, desta forma, o seu sofrimento psicológico pelo abandono parental. As respostas agressivas parecem assumir uma maior relevância no sexo masculino (Maylond, 1985 cit in Azevedo & Maia, 2006). Embora de difícil definição, os estudos têm procurado identificar um perfil comportamental para crianças e adolescentes vitimados pelos maus-tratos. Assim, de acordo com Azevedo e Maia (2006) crianças e adolescentes maltratados tendem a apresentar padrões comportamentais similares aos das figuras paternas evidenciando agressividade, violência, apatia, ausência de competências sociais e reacções inapropriadas face a situações de stress. Os maus-tratos têm, pois, um impacto significativo no desenvolvimento sócio-emocional dos jovens.

De seguida, procederemos à apresentação de alguns estudos sobre os problemas emocionais e comportamentais de adolescentes institucionalizados.

A revisão de literatura demonstra evidências suficientes para o facto das perturbações emocionais e comportamentais serem significativamente mais frequentes em crianças e jovens institucionalizados do que na população geral (Rutter, 2000). A prevalência deste tipo de distúrbios é de 80% e 100%, respectivamente, para amostras de população institucionalizada alemã e britânica (Graf et al., 2002 cit in Schmid, Goldbeck, Nuetzel, & Fegert, 2008; Bundle, 2001).

Os primeiros estudos nesta área (Bowlby, 1973/1998, GoldFarb, 1943/1945 cit in Siqueira, & Dell'Aglio, 2006) atribuem à vivência institucional consequências tais como défices intelectuais, distractibilidade, agressividade, dificuldades emocionais e de comportamento. Contudo, de acordo com alguns autores, isto pode dever-se à ausência de estimulação cognitiva e de estruturação emocional familiar prévia à institucionalização (Grusec, & Lytton, 1988 cit in Siqueira, & Dell'Aglio, 2006; Slade, & Wisson, 2007).

Estudos posteriores mostraram que crianças e adolescentes que recebem cuidados parentais substitutivos em instituição apresentam taxas mais altas de distúrbios emocionais e comportamentais, comparativamente, com crianças e adolescentes colocados em meio familiar. Diversos estudos, realizados recentemente, em diferentes países, procuraram avaliar o funcionamento psicossocial de crianças e adolescentes colocados em instituições e concluíram que apresentam resultados clinicamente significativos para problemas emocionais

e comportamentais (Hukkanen et al., 1999; Schmid et al., 2008), havendo um claro domínio de perturbações de externalização, marcadas por graves comportamentos disruptivos, no sexo masculino, e problemas de atenção/ hiperactividade (Simsek, Erol, Oztop, & Munir 2007/2008; Schmid et al., 2008; Tarren-Sweeney, 2008), apesar de referenciar a existência de problemas de internalização como a ansiedade (Tarren-Sweeney, 2008). A propósito da sintomatologia de hiperactividade/ défice de atenção, os estudos consolidam a estreita ligação entre crianças e adolescentes institucionalizados e a hiperactividade/desatenção (Roy, Rutter, & Pickles, 2000; Roy et al., 2004). Estes estudos sublinham a necessidade de intervir em termos de saúde mental nesta população específica e vêm cimentar a ideia de que o cuidado em base familiar é menos danoso para crianças e jovens, como já referenciamos.

O perfil traçado para adolescentes institucionalizados em Portugal vem confirmar a existência de problemas comportamentais, corroborando os resultados indicados pelos estudos internacionais. Segundo Alves (2007), estes jovens apresentam uma conduta pautada pela oposição, hiperactividade/ apatia, baixa resposta a estímulos e insucesso escolar, que Almeida (1998) consolida, acrescentando a este quadro comportamental, a delinquência, tentativas de suicídio, fugas e comportamentos aditivos, mas também, desinvestimento ou investimento excessivo na escolaridade.

Outra das áreas comprometidas na maioria dos adolescentes institucionalizados é o comportamento escolar. As hipóteses explicativas para este facto recaem, sobretudo, sobre a associação entre o desempenho académico e os maus-tratos. Assim, vários estudos apontam que os maus-tratos afectam negativamente o ajustamento académico, demonstrando que crianças e adolescentes vítimas de maus-tratos apresentavam mais dificuldades no seu funcionamento escolar (Azevedo, & Maia, 2006; Shonk, & Cicchetti, 2001; Slade, & Wisson, 2007). De uma forma geral, este grupo específico apresenta pior desempenho escolar, nomeadamente, notas mais baixas em testes padronizados, tendem a ter taxas de retenção mais elevadas e mais problemas disciplinares marcados por um maior número de suspensões da escola (Cicchetti, & Cohen, 1995 cit in Azevedo & Maia, 2006; Rowne, & Ecknerode, 1999).

2. PERCEPÇÃO DOS ADOLESCENTES SOBRE O PERCURSO DESENVOLVIMENTAL: ESCOLAR, FAMILIAR E INSTITUCIONAL

Consideramos que perceber como os adolescentes representam o “novo lar”, bem como o seu percurso familiar e escolar é fundamental.

Se por um lado, na perspectiva de Mota e Matos (2008) o momento do acolhimento institucional pode ser vivenciado pelos adolescentes “como uma perda ou rejeição do seio familiar, que, por muito disfuncional que possa apresentar-se, traduz no mundo interno dos jovens um sentido de pertença” (p. 367), uma vez que funciona como factor de protecção e de estruturação interna (Magalhães, 2005), por outro, importa compreender como cada jovem interpreta o percurso institucional, dado que se acredita que essa percepção está na base do (in)sucesso de adolescentes institucionalizados ao nível do seu percurso desenvolvimental (Conselho Técnico-Científico da Casa Pia de Lisboa, 2004). Neste ponto, procedemos à exposição de alguns estudos de âmbito nacional e internacional que deram voz aos principais actores da realidade institucional: as crianças e jovens em acolhimento.

Começaremos por abordar as conclusões de alguns estudos sobre a vivência da institucionalização em crianças e adolescentes. Zem-Mascarenhas e Dupas (2001) num estudo qualitativo sobre a experiência de crianças e adolescentes institucionalizados, chegaram à conclusão que, a institucionalização é vivenciada como conflituosa para estes, pois reconhecem os recursos materiais que esta lhe possibilita, mas desejam viver com a família. Através da análise de conteúdo das entrevistas constataram que estas crianças percebem como motivos da sua institucionalização, as zangas, rejeições e mudanças repetidas de casa. Percebem o ambiente institucional como rotineiro e com ausência de liberdade, devido às restrições advindas da disciplina deste contexto. Em contrapartida, subjectivam os ganhos materiais (mais espaço, boa alimentação, escola, roupa, presentes), educacionais e de interacção social como positivos, mas, ainda assim, revelam preferência em estar com a família. A concepção sobre a família, antes da institucionalização, é marcada pela percepção da presença de acontecimentos bons e maus, e de uma maior liberdade, sem limitações impostas pelas figuras parentais ou por outros responsáveis. O contacto com a família, durante a institucionalização, permite-lhes configurar a família como ponto de referência externo ao contexto institucional, levando-os a perceber que não houve uma ruptura total dos laços afectivos com esta. Relativamente ao futuro, percebem este como incerto, o qual não depende de si, mas de outros (pais, tribunais). Na mesma linha, no nosso país, Martins (2006)

estudou a vivência em internato em crianças e jovens (8-23 anos), através da administração de inquéritos por questionário e concluiu que as percepções do grupo estudado, contingentes à institucionalização, de uma forma geral, são positivas. Passamos a apresentar (Fig.1) as categorias que ressaltaram da análise dos resultados encontrados nesta investigação, para uma série de parâmetros específicos, também eles, alvo de investigação no nosso estudo.

Figura 1. Categorias emergentes da vivência institucional (adaptado de Martins, 2006).

Motivo do acolhimento	Decisão do tribunal Decisão familiar	
Representação do dia de entrada para a instituição	Sentimento	Bem-estar e solidão
	Apoio no momento do acolhimento	Sentiu-se apoiado, principalmente, pelos educadores e colegas.
Adaptação à instituição	Positiva	
Relacionamentos	Pares	Positivo e respeitoso.
	Educadores	Respeituoso
Figuras preferenciais na instituição	Educadores (Ajudam, castigam e dão atenção) “Senhoras de apoio” (Fazem as refeições)	
Espaço para discussão	Sentem as suas opiniões ouvidas. Acreditam que ajudam a resolver os problemas da instituição.	
O que gosta na instituição	Convívio com os colegas e com os educadores. Quartos.	
O que não gosta na instituição	Regras	
Representação da saída da instituição	Positiva	

O autor concluiu que a relação com os adultos é sentida como positiva e crucial para o desenvolvimento social e educacional das crianças e jovens, embora a maioria preserve a ideia de que era melhor viver com a sua família. A este propósito, refira-se o estudo de Siqueira, Betts e Dell’Aglío (2006) que investigou a percepção de adolescentes institucionalizados (35 adolescentes com idades entre os 11 e os 16 anos) quanto à sua rede de apoio social e afectiva e concluíram que a principal fonte de apoio foi representada pelos adultos, nomeadamente, familiares, educadores e técnicos da instituição e, que o principal tipo de apoio percebido era o instrumental que incluía fornecimento de condições que permitiam ao adolescente resolver o problema sozinho, ajuda material ou resolução do problema por um adulto, o que vem cimentar a importância dos adultos enquanto figuras de referência e de suporte.

No seu estudo Alves (2007), objectivou analisar a qualidade da intervenção institucional em vários LIJ em Portugal. Examinou, por isso, a percepção dos jovens face ao acolhimento e à vida institucional, bem como a percepção do ambiente familiar, anterior à

institucionalização, comparativamente ao ambiente institucional. A estrutura de recolha de dados baseou-se numa entrevista semi-directiva de aprofundamento a 28 jovens (distribuídos equitativamente em termos de género) entre os 16 e os 18 anos, acolhidos há mais de dois anos. Através da sua análise verificou que viver no lar é para os jovens como viver na família, entendido como uma alternativa temporária face à situação familiar, como o único lugar que têm para viver e como um local de aprendizagem de valores, regras e de uma profissão que viabiliza um futuro melhor. Neste sentido, a caracterização do lar passa por ser bom, mau, repleto de regras e com muitas pessoas. O momento do acolhimento institucional, ou seja, a chegada à instituição é relatado por estes jovens como um momento difícil marcado por comportamentos violentos com os seus pares e educadores e destruição de bens patrimoniais, com consequentes fugas da instituição para voltar a casa. Sobre o primeiro dia de acolhimento na instituição os jovens recordam a visita guiada pelas instalações e o delinear de algumas normas. Quanto às regras e aos horários os jovens encaram-nos como duros e inflexíveis.

Relativamente à família, os jovens caracterizam-na como boa, má, ideal e sem regras. Contudo, quanto às relações estabelecidas surge para uns como o lugar do afecto, outros rejeitam-na devido a todas as coisas que passaram e outros sentem-se afastados ou é-lhes indiferente as idas à família. Da análise comparativa entre o ambiente familiar e o ambiente institucional, a autora aferiu que os jovens que experienciam de forma positiva a família, independentemente da forma como representam a instituição, consideram que a família é melhor e, que aqueles, que encaram a família de forma negativa e a instituição como positiva, vêem a instituição como melhor. Assim, para a maioria dos jovens, a família vigora como o mais importante das suas vidas, apesar dos maus-tratos sofridos e da disfuncionalidade, demarcando-se como um espaço de referência conservado e idealizado, mesmo durante o período de institucionalização. Neste seguimento, Cunha (2008), no seu estudo exploratório, sobre as representações e expectativas de crianças e jovens institucionalizados (6-15 anos), concluiu também que, para a maioria das crianças e jovens, a família ocupava um lugar central sendo considerada “muito importante” e, por isso, expressam como maior desejo o regresso a casa, embora surjam sentimentos antagónicos face à mesma como alegria e segurança, para uns, e tristeza, raiva e medo, para outros. Questionados sobre a família ideal, as crianças dão como principal característica o facto de se “viver junto”, enquanto os adolescentes se referem ao sentimento de felicidade, aludindo a uma dimensão mais afectiva. A autora concluiu, ainda que, para este grupo, as principais funções da família eram a função recreativa, o apoio emocional, a satisfação de cuidados básicos e a função educativa e socializadora. A este nível verificou que as concepções das funções familiares variavam com

a idade, apurando que as crianças mais novas se referiam ao divertimento, enquanto os mais velhos mencionavam a família como espaço de afectividade. Sobre a constituição das suas próprias famílias no futuro, a maior parte das crianças e adolescentes expressa vontade de casar e ter filhos, elegendo a tipologia tradicional de família (mãe, pai e filhos). Todavia, uma parte significativa, revelou preocupação e insegurança face ao futuro, recusando o casamento e/ou os filhos, o que evidencia o temor de novas rupturas afectivas.

No que respeita à percepção sobre o percurso escolar, existem alguns estudos que focam a relação entre os maus-tratos e a percepção do desempenho escolar. De acordo com alguns autores, as crianças e adolescentes que experienciaram maus-tratos apresentam maior probabilidade de enaltecem o seu nível de competência escolar, havendo uma discrepância entre a percepção e a competência real (Barnett, Vondra, & Shonk, 1996; Kinard, 2001). Barnett et al. (1996) concluíram no seu estudo que as crianças maltratadas apresentam motivações maladaptativas em tarefas escolares, verificando que, à medida que a idade aumenta, percebem a sua competência de acordo com a classificação dada pelo professor. Em relação, à percepção sobre o percurso escolar de adolescentes institucionalizados, Martins (2006) concluiu que os adolescentes que têm uma representação positiva da escola, acreditam que esta é propiciadora de um futuro melhor em termos profissionais. Pelo contrário, aqueles que revelam não gostar da escola, não perspectivam em termos de futuro, assumindo que faltam deliberadamente.

Considerando esta conceptualização teórica, o nosso estudo pretende apoiar, complementar e inovar algumas das questões referenciadas. De seguida, deter-nos-emos nas questões metodológicas inerentes à sua realização.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

3. ENQUADRAMENTO E FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

3.1. Objectivos do estudo

A breve resenha que acabamos de efectuar, sobre os resultados da investigação nesta área, mostra-nos um leque extenso de estudos sobre o impacto da institucionalização de adolescentes. Tendo em conta as suas trajectórias em termos desenvolvimentais, torna-se pertinente perceber, por um lado qual a percepção sobre as trajectórias passadas, presentes e futuras e, por outro, como esta percepção se relaciona com o comportamento actual, uma vez que existem diversos estudos que demonstram algumas consequências comportamentais para este grupo específico. O nosso estudo pretende estabelecer a ponte entre os diversos estudos realizados na área.

Esperamos que os resultados da nossa investigação possam vir a acrescentar ao corpo actual de conhecimentos a própria percepção dos jovens institucionalizados sobre o seu percurso desenvolvimental, corroborando as conclusões de estudos anteriores e adicionando a relação entre a subjectividade dos jovens sobre a sua trajectória e o comportamento que manifestam.

3.2. Questões de Investigação

A questão central do nosso estudo recai, pois, sobre as representações dos adolescentes institucionalizados sobre o seu percurso familiar, escolar e institucional, passado, presente e futuro e, como estas influenciam o seu comportamento actual, tendo como base o relato das suas histórias de vida. Assim, pretendemos explorar de que forma as significações dos jovens sobre o seu passado e presente, se repercute na actualidade do seu quadro comportamental, uma vez que não encontramos nenhum estudo que focalize esta relação, e por outro lado, aferir em que termos o significado que os adolescentes dão à sua trajectória desenvolvimental, se aproxima ou distancia da literatura sobre o impacto da institucionalização ou de outros estudos com enfoque na subjectivação. Procuramos, ainda, verificar a existência de determinados factores de risco no percurso de vida destes jovens.

Assim, com base na literatura revista e tendo em consideração a questão central da investigação, colocámos as questões que se seguem:

- 1) Os jovens em permanência na instituição há mais tempo têm uma percepção mais positiva do ambiente institucional.
- 2) A percepção dos adolescentes institucionalizados sobre o seu percurso de vida influencia o seu comportamento.
- 3) Será que educadores e professores se diferenciam quanto à percepção sobre o comportamento dos adolescentes institucionalizados.

3.3. Opções metodológicas

O projecto por nós desenvolvido figura como um estudo de cariz exploratório uma vez que não encontramos nenhum estudo que relacione a subjectividade do sujeito à sua manifestação comportamental. Daí que surja a necessidade de utilizar “metodologias de campos disciplinares díspares, escolhidas de forma a responder aos seus objectivos particulares” (Quintas, 2006, p. 115), acordando métodos quantitativos com qualitativos para dar resposta às questões de investigação. Assim, de acordo com as questões colocadas fez-se a escolha metodológica que achamos mais adequada, e que passamos a definir. O estudo da perspectiva dos adolescentes institucionalizados apela à reflexão dos mesmos sobre o seu percurso de vida, atendendo às suas experiências pessoais, pelo que aconselha a adopção de uma metodologia de natureza qualitativa que expresse essa complexidade. Para tal, a técnica escolhida foi a entrevista uma vez que se pretende o entendimento das experiências dos outros e da representação que esses lhe atribuem (Seidman, 1991). Pretendemos que a execução da entrevista não perca de vista as questões (estruturadas num guião predefinido), embora reconheçamos a sua flexibilidade relativamente à ordem e à forma como estas são colocadas, perante o ritmo e discurso próprios do entrevistado.

A dimensão quantitativa do estudo visa aferir directamente o comportamento dos adolescentes institucionalizados através de uma hetero-análise realizada por dois grupos distintos mediante um inquérito por questionário. Este tipo de análise permite distinguir as posições de ambos os grupos face ao mesmo problema.

A combinação das diferentes metodologias foi feita através de uma análise qualitativa em que associávamos aspectos do conteúdo das entrevistas com os valores obtidos nos questionários, procurando uma relação entre o sentido do discurso e a avaliação comportamental dada.

4. METODOLOGIA

4.1. Participantes

Inicialmente, constituíram critérios de selecção da amostra ser residente no mesmo LIJ (situado no Grande Porto) e ter idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos. Preenchiam estes critérios 24 elementos, tendo sido excluídos cinco por manifestarem dificuldades cognitivas que inviabilizavam a compreensão das questões colocadas na entrevista. Assim, a amostra total deste estudo, de tipo intencional, é constituída por 19 adolescentes institucionalizados, do sexo masculino e provenientes de nível sócio-económico baixo, os seus respectivos directores de turma ($n=14$), e os educadores da instituição que mantinham um contacto mais próximo com os adolescentes ($n=3$). É importante salientar que apenas participam 14 directores de turma pelo facto de terem realizado o estudo com mais de um adolescente (entre 2 e 4), repetindo o preenchimento do questionário.

De seguida, procederemos a uma caracterização do grupo de adolescentes institucionalizados.

A idade varia entre os 12 e os 18 anos com uma média de 15,05 e desvio padrão de 1,9. Frequentam o 2º e 3º ciclos de escolaridade, distribuídos pelo 5º (21,1%), 6º (15,8%), 7º (10,5%), 8º (15,8%) e 9º (36,8%) anos. Acrescente-se que todos os adolescentes apresentam nacionalidade portuguesa, à excepção de dois que são guineenses.

Relativamente, à estrutura familiar verificou-se que apenas um adolescente provém de uma família adoptiva. Fazem parte de famílias nucleares⁴, 5 adolescentes com agregados familiares compostos entre 5 e 10 elementos, à excepção de um adolescente que vivia apenas com os pais. Constatou-se, ainda que, 6 adolescentes viviam com a família alargada, nomeadamente, com os avós e/ou tios. Do grupo de adolescentes em estudo, 4 pertencem a famílias reconstituídas e 3 a famílias monoparentais. Importa precisar que 7 destes adolescentes já perderam pelo menos um dos progenitores, sendo que 4 são órfãos de pai e 1 de mãe. Para 2 adolescentes é real a morte de ambos os progenitores.

O tempo de institucionalização varia entre 1 e 6 anos. 52,6% dos adolescentes encontra-se institucionalizado há 4 anos. Os restantes estão na instituição há 5 anos (15,8%), 3 anos (10,5%) e 1 ano (5,3%). 15,8% dos adolescentes permanece há 6 anos na instituição.

⁴ Considere-se pais biológicos e irmãos.

Os motivos de institucionalização deste grupo, segundo a sua frequência por ordem decrescente, abarcam a negligência, que inclui o abandono escolar ($n=13$), os maus-tratos físicos ($n=8$), os maus-tratos psicológicos ($n=7$), a exposição a modelos de comportamento desviante ($n=6$), a ausência temporária de suporte familiar ($n=5$), a carência sócio-económica ($n=2$) e a doença mental materna ($n=1$). Referimo-nos à frequência para cada motivo, uma vez que, na maioria dos casos, estiveram subjacentes à institucionalização dos adolescentes mais do que um motivo.

4.2. Instrumentos

Na presente investigação foram utilizados vários instrumentos de recolha de dados, sendo que um foi construído especificamente para este estudo.

4.2.1. Entrevista Semi-Estruturada

Esta entrevista (anexo 1) foi construída a partir da adaptação de uma outra entrevista (anexo 2) de Gomes (coord) (2005), à qual retiramos questões, reformulamos e adicionamos outras novas. No início, são preenchidos alguns dados demográficos como a idade, o ano de escolaridade, a nacionalidade, a estrutura familiar e a data e motivo da institucionalização. Trata-se de uma entrevista semi-estruturada para recolher informação em vários domínios e que visa a auto-análise relativa à situação passada e actual ao nível familiar, escolar e institucional e um momento de análise prospectiva (planos de futuro após saída da instituição). Os vários temas são abordados através de questões abertas e fechadas, que podem incidir em aspectos mais concretos (e.g., “Desde que idade frequentaste a escola?”) ou de avaliação mais subjectiva (e.g. “Como era viver com a tua família?”). Algumas questões repetem-se para fases diferentes do percurso dos adolescentes. No decorrer da entrevista foi solicitado aos adolescentes, que escrevessem numa folha, duas ou três frases sobre Viver em Família e Viver na Instituição.

4.2.2. Inventário de Competências Sociais e de Problemas do Comportamento em Crianças e Adolescentes (ICCP)

Trata-se da versão portuguesa (Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira, & Cardoso, 1994) do *Child Behaviour Check List – CBCL*, de Achenbach (1991a) e tem como objectivo registar problemas específicos da criança ou adolescente (6-18 anos) com base na informação dada pelos pais ou seus substitutos (anexo 3). Este inventário é constituído por 113 itens numa

escala de *likert* de três pontos (0=Não verdadeira; 1= Às vezes verdadeira; 2= Muitas vezes verdadeira), sendo que deve ser assinalada a frequência de determinado comportamento nos últimos tempos. Para este inventário, a análise factorial portuguesa identificou nove factores designados de: Oposição/Imaturidade; Agressividade; Hiperactividade/ Problemas de Atenção; Depressão; Problemas Sociais; Queixas Somáticas; Isolamento; Ansiedade; Obsessivo/Esquizóide, para além de um Índice Geral de Sintomas (IGS) que resulta do somatório global do questionário. A consistência interna (acima de 0,70) e a validade convergente (0,31 e 0,37) apresentam valores que, apesar de modestos, são descritas por Fonseca et al. (1994) como adequados.

4.2.3. Inventário de Comportamentos da Criança para Professores (ICCP)

Este inventário resulta da adaptação portuguesa (Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira & Cardoso, 1995) da versão americana do *Teachers Report Form – TRF*, de Achenbach (1991b) e destina-se a professores, permitindo obter informação relativa ao comportamento da criança ou adolescente junto destes (anexo 4). O inventário é composto por 113 itens que correspondem aos itens do ICCP, à excepção de 25 itens que são exclusivamente relativos ao contexto escolar (e.g. perturbar a disciplina na sala de aula, ser desatento ou distrair-se com facilidade). O professor assinala para cada um dos itens a frequência com que ocorre a partir de uma escala de três pontos (0=Não verdadeira; 1= Às vezes verdadeira; 2= Muitas vezes verdadeira). Segundo a versão portuguesa, trata-se de um questionário formado por sete factores: Agressividade/Anti-Social; Problemas de Atenção/ Dificuldades de Aprendizagem; Isolamento Social; Obsessivo: Problemas Sociais/ Impopular; Comportamentos Estranhos (Esquizóide); Ansiedade, para além de um Índice Geral de Sintomas (IGS) que resulta do somatório global do questionário. A fidelidade deste inventário medida em termos da sua consistência interna é satisfatória (alfa de Cronbach > 0,70), tal como a sua validade convergente que varia entre 0,34 e 0,89 (Fonseca et al., 1995).

5. PROCEDIMENTOS

5.1. Procedimento de recolha dos dados

Antes de iniciar a recolha dos dados, efectuamos um pedido de autorização (anexo 5) ao Director Interno do LIJ para que alguns dos jovens residentes pudessem integrar a investigação, o qual foi autorizado.

De seguida, contactamos três educadores da instituição, que mantinham um contacto próximo com os adolescentes, para que preenchessem o ICCP, com o objectivo de adquirir informação sobre o comportamento actual dos adolescentes institucionalizados. Assim, dividiram-se de forma similar e aleatória, pelos três educadores, os questionários devidamente identificados com o nome do adolescente.

Para cada um dos adolescentes, foi marcada previamente uma hora para a entrevista de forma a não influenciar o decorrer normal de outras actividades, à excepção do grupo de adolescentes mais velho que tinham o horário escolar bastante preenchido e, que em conversação com os educadores foi possível que realizassem as entrevistas numa parcela da hora do estudo. A entrevista iniciou-se pela entrega do termo de consentimento informado (anexo 6) no qual se explicava os objectivos do estudo e se dava conhecimento da gravação da mesma (garantindo sigilo sob os dados identificatórios). Previamente, a cada entrevista, procedeu-se à consulta do processo individual para recolha de alguns dados demográficos, da estrutura familiar e do processo de institucionalização. À medida que iam sendo realizadas as entrevistas, solicitávamos aos adolescentes mais velhos que entregassem um envelope fechado ao Director de Turma, no qual se enviava por escrito um pedido de colaboração (anexo 7) para o preenchimento do ICCPR. Nesta investigação, optou-se por solicitar essa informação junto do respectivo Director de Turma de cada adolescente, uma vez que, no nosso entender, cabe a este um conhecimento mais aprofundado de cada aluno. Relativamente, ao grupo de adolescentes mais novos, o envio dessa mesma correspondência foi feita por alguns técnicos da instituição que se disponibilizaram a fazê-lo directamente, uma vez que recorriam aos Directores de Turma, enquanto encarregados de educação dos menores. De salientar, que contactamos, pela segunda vez, via correio, três dos Directores de Turma, devido à morosa chegada de resposta, os quais colaboraram.

As entrevistas decorreram sempre no mesmo local (sala para dinâmicas de grupo), respeitando as condições de privacidade. Assegurou-se aos entrevistados, o anonimato e que a transcrição das entrevistas seria exclusivamente da responsabilidade da autora deste trabalho. Garantiu-se que os dados provenientes das mesmas apenas seriam usados para este efeito. Saliente-se que, embora, isto estivesse patente no termo de consentimento informado, era recorrente no decorrer da entrevista, os adolescentes mostrarem a sua desconfiança, sendo que a repetição deste discurso figurava como necessária para os tranquilizar.

5.2. Procedimento de análise e tratamento dos dados

Os dados provenientes das entrevistas foram submetidos a uma análise de conteúdo (Bardin, 1995) que comporta várias etapas. A primeira constitui a transcrição integral em texto para posterior codificação. Nesta etapa morosa e complexa fomos tomando contacto com os discursos dos adolescentes, constituindo o primeiro olhar sobre as suas vozes. Na fase seguinte, a codificação da informação implica a divisão do texto em segmentos designados de unidades de texto (UT) que aludem a uma ideia que consideramos pertinente, e que podem ser palavras simples, expressões ou frases completas. Progressivamente, o processo de categorização possibilita a integração dos segmentos codificados em várias categorias. Assim, a necessidade de criar novas categorias e sub-categorias, numa constante verificação e reestruturação dos excertos (UT) anteriormente introduzidos, demarca um processo difícil em que o objectivo é respeitar os dados e dar-lhe uma interpretação que não omita ou deturpe o significado atribuído pelos entrevistados.

Esta análise de conteúdo foi suportada pelo programa informático NVivo, versão 8.0, que possibilita, ainda, o cálculo e comparação das frequências de temas evocados, que foram previamente categorizados, viabilizando uma análise do tipo categorial que perspectiva a categoria mais citada como mais relevante para o grupo estudado (Quivy, & Campenhoudt, 2003). O sistema de categorias final resultante da análise de conteúdo encontra-se disponível no anexo 8.

Para o tratamento e análise estatística dos dados dos questionários, utilizamos o programa *Statistical Package for the Social Science* (SPSS), versão 17.0. A análise desenvolvida foi baseada no teste de comparação para amostras emparelhadas (teste paramétrico *t* de *Student*).

Para a análise conjunta dos questionários e das entrevistas, seleccionamos o grupo de adolescentes com valores mais elevados e o grupo com valores mais baixos de IGS no ICCP, uma vez que entendemos que, os educadores mantêm um contacto mais próximo com os adolescentes e as suas rotinas e, por isso, poderão ter uma visão mais alargada do seu comportamento em várias situações e contextos. Posto isto, e identificados dois adolescentes para cada um dos grupos, avaliamos qualitativamente as suas entrevistas, no sentido de compreender se o significado dado à sua história de vida se repercute ou não na gravidade do comportamento percebida para esses adolescentes.

6. RESULTADOS

A exposição dos resultados será feita em dois momentos distintos. No primeiro momento, procederemos à exposição dos dados relativos à análise das entrevistas, assente no sistema de categorias. Assim, revela-se a posição que predomina na nossa amostra de adolescentes, face aos temas centrais evocados (escola, família e instituição), focalizados em três eixos temporais (passado, presente e futuro). Além disso, procura-se dar a conhecer o número de UT que se distribuem por cada categoria⁵, e sempre que possível a percentagem de sujeitos, possibilitando perceber qual (ais) a(s) representação(ões) mais significativa(s) e relevante(s) para este grupo específico. Optou-se, por considerar como perspectiva expressiva, aquela que é partilhada por pelo menos dois sujeitos, uma vez que as perspectivas únicas, neste caso, não se mostravam pertinentes na sua análise. Como se trata de uma metodologia qualitativa, e dar voz aos actores deste estudo, é o principal objectivo, não dispensamos ilustrar algumas perspectivas com excertos retirados dos discursos dos adolescentes, apenas quando a denominação das categorias possa suscitar dúvidas, uma vez que o limite de páginas deste trabalho não possibilita que o façamos para todas. No segundo momento, explanamos os resultados acerca da relação tempo de institucionalização/ percepção sobre vivência institucional e do comportamento dos adolescentes institucionalizados, visando, inicialmente, a análise comparativa entre a percepção dos professores e dos educadores da instituição. Segue-se a associação entre a percepção dos adolescentes institucionalizados e as suas manifestações comportamentais.

6.1. Resultados relativos à análise das entrevistas (sistema de categorias)

6.1.1. Percurso escolar

6.1.1.1. Dados objectivos

Antes de iniciar a exposição dos dados relativos à percepção sobre o percurso escolar achamos importante fornecer alguma informação objectiva sobre a caracterização do trajecto escolar destes adolescentes. Quanto à frequência no pré-escolar, 63% dos adolescentes frequentou o infantário e os restantes ficaram em casa com um familiar (mãe, pai ou avó). Relativamente, à sua entrada para a escola, a totalidade dos adolescentes frequentou-a desde os 6/8 anos de idade, 47% dos adolescentes passou por três escolas, embora este número

⁵ As categorias estão colocadas em *itálico* para possibilitar uma melhor percepção.

varie, com menor frequência, entre 2 e 10 escolas. Este grupo de adolescentes ficou retido entre duas e três vezes (79%), com referência mais significativa, à retenção no 5º ano de escolaridade (58%). O aproveitamento escolar é fraco ou razoável, para 90% dos adolescentes.

6.1.1.2. Vivência da escolaridade no período da infância

A percepção construída acerca do tipo de relações que estabeleciam com crianças e adultos na fase infantil expressa alguma unanimidade, já que 53% dos adolescentes caracteriza os seus relacionamentos como *positivos* (“Dava-me bem”), enquanto os restantes descrevem-no como *conflituoso* ou *distante*.

Relativamente, à questão colocada sobre a forma como reagia a situações de zanga com outras crianças e adultos, constatamos a divergência entre reacções de tipo externalizador e internalizador. A *agressão* (12 UT) foi o enunciado mais expressivo, enquanto reacção à zanga com outra criança e incluía bater, puxar os cabelos e atirar pedras. Os restantes adolescentes evitavam este confronto directo através do *evitamento* (9 UT) da situação traduzido pela fuga, isolamento, choro e gritos. Quanto à forma como reagiam a este tipo de situações com adultos, o *evitamento* (13 UT) da situação é expressivamente marcado pela fuga, submissão, isolamento e indiferença. Apesar de alguns revelarem a *revolta* (5 UT), manifestada através de birras, gritos e destruição de objectos como resposta.

6.1.1.3. Vivência da escolaridade (antes da institucionalização)

A vivência da escolaridade antes da institucionalização reveste-se de particularidades. Reportando-se a esse período, 84% dos adolescentes percebem que as aulas corriam bem, essencialmente, devido à sua *motivação* (5 UT), associada ao facto de gostarem da escola e às *relações positivas* (4 UT) que estabeleciam com professores, colegas ou familiares. Os restantes adolescentes (16%) assumem que as aulas não corriam bem, devido à *relação desadequada com a figura materna* (2 UT) que achavam que inviabilizava o decorrer normal das aulas.

Uma parte considerável dos adolescentes (84%) assume que faltava deliberadamente às aulas pelas seguintes razões: *desmotivação*, como a razão mais expressiva (8 UT), *estar com o grupo de pares* (5 UT) e *ficar em casa* (3 UT). Todavia, quando questionados sobre esta atitude, todos são unânimes em expressar o seu *arrependimento* (“Foi um erro”).

Em relação à frequência escolar, a totalidade concorda que a família lhe dá importância.

6.1.1.4. Percepção de cada etapa escolar

A forma como é equacionada cada etapa escolar em termos da sua vivência pelos adolescentes institucionalizados demarca um ponto de divergência entre o grupo.

Começamos pela entrada no 1º ciclo, do qual 47% dos adolescentes refere não ter qualquer recordação. Os restantes 53% revelam ter recordações relacionadas com o *conhecimento* (8 UT) do espaço escolar, dos professores e colegas, a *multidão* (4 UT) e o *evitamento* (3 UT), traduzido pela fuga e isolamento. A dimensão emocional associada ao primeiro dia de aulas surge como ponto discrepante no grupo. Uma parte significativa dos adolescentes (47 %) associa a este dia sentimentos positivos, nomeadamente, de *bem-estar* (5 UT) e *contentamento* (4 UT), enquanto 37% lhe associa sentimentos negativos como *vergonha* (3 UT), *tristeza* (2 UT) e *abandono* (2 UT). Quanto à forma como se relacionavam com os colegas é referido por 58% dos adolescentes que mantinham relações *positivas*, apesar de outros as caracterizarem como *conflituosas selectivas* (26%), ou seja, entravam em conflito apenas com determinados colegas, ou *distantes* (16%). O relacionamento *positivo* com o professor é referido expressamente por 79% dos adolescentes, embora para os restantes a relação fosse vista como *conflituosa* ou *distante*. Sobre esta etapa escolar, verificamos que as *actividades lúdicas* são a principal referência relativa ao que mais gostavam da escola (10 UT), seguida das *disciplinas* favoritas (6 UT). Por contraponto, referem com maior expressividade que as *aulas* (5 UT) e, particularmente, estudar são o que menos gostavam, seguidas de algumas *disciplinas específicas* (3 UT) e dos *professores* (3 UT).

Situando-nos na etapa escolar correspondente ao 2º/3º ciclo, colocamos as mesmas questões à excepção da existência de vários docentes. O objectivo não é o de comparar as duas fases escolares, apenas, procuramos perceber como percebiam esta etapa no presente, uma vez que todos os adolescentes se encontram a este nível.

A percepção construída sobre a recordação do primeiro dia de aulas nesta fase escolar assenta, principalmente, no *desconhecimento* das pessoas e do espaço (16 UT), na *discriminação* (8 UT) associada ao facto de ser institucionalizado que levou esses adolescentes ao envolvimento em agressões físicas e no *conhecimento prévio* de alguns colegas (7 UT). Deste modo, como não poderia deixar de ser, os sentimentos vivenciados oscilam entre o *bem-estar* (17 UT) e a *vergonha* (6 UT).

A opinião sobre a multiplicidade de docentes é percebida de forma diferente para os adolescentes. Por um lado, grande parte dos adolescentes (68%) apresenta uma opinião *positiva*, fundamentada mais expressivamente, pela questão da *não monotonia* (8 UT), isto é, assumem que seria cansativo estar sempre com o mesmo professor. Outros explicam a sua

perspectiva, aludindo à *oportunidade* (5 UT) de conhecer pessoas novas e quiçá novas fontes de apoio e à *competência específica* de cada professor (4 UT). Por outro lado, a opinião negativa, partilhada por 32% dos adolescentes, baseia-se no facto de *decorar os nomes* dos professores (3 UT), ter *demasiadas disciplinas* (2 UT) e *mudanças frequentes de sala de aula* (2 UT).

Em termos relacionais, 79% dos adolescentes percepção as suas relações com colegas como *positivas*, e os restantes como *conflituosas selectivas*. Inversamente a estas, as relações com os professores são vistas como *conflituosas selectivas* para 47% dos adolescentes e como *positivas* para 42%. Nesta fase escolar, alguns adolescentes reforçam o seu envolvimento escolar, pois percebem as *disciplinas* como aquilo que mais gostam (7 UT), seguidas dos *amigos* (6 UT), principalmente do sexo feminino e das *actividades lúdicas* (4 UT). A discordância emerge no grupo, já que para outros as *disciplinas* (7 UT) e os *professores* (4 UT) são o que menos gostam.

6.1.1.5. Dificuldades no percurso escolar

63% dos adolescentes reconhece ter tido dificuldades, percebendo como causas, a *especificidade da disciplina* (9 UT), as *dificuldades em memorizar* (4 UT) e a *desmotivação* (4 UT). No entender destes adolescentes, a forma como ultrapassaram essas dificuldades passou por um *estudo mais intensivo* (9 UT). Em contrapartida, os restantes configuram a ausência de dificuldades, sobrevalorizando a sua *capacidade* (6 UT). Assim, o desempenho escolar, ao longo dos anos, é percebido por 63% dos adolescentes como razoável. Todavia, 26 % dos adolescentes refere ter tido um percurso oscilante entre o bom e o mau desempenho na escola, associando este último à ida para a instituição.

6.1.1.6. Vivência da escolaridade (após a institucionalização)

Após a institucionalização, a percepção dos adolescentes sobre a escolaridade é vista em termos de benefícios a longo prazo. Na perspectiva de todos os adolescentes, a instituição valoriza a frequência escolar, uma vez que esta é *importante* (5 UT), possibilita um *futuro melhor* (5 UT) e a *auto-valorização* (4 UT). Neste sentido, todos os adolescentes concordam ser apoiados, diariamente, na instituição em relação à vida escolar, nomeadamente, pelos educadores. Os adolescentes percebem que viver numa instituição é percebido no contexto escolar de forma diferente. 58 % sente que nunca foi discriminado, justificando que colegas e professores reagem positivamente (7 UT), os tratam com igualdade (3 UT) e

sentem-se *apoiados* (3 UT). Porém, os restantes (42%) não partilham da mesma opinião, sentindo a atitude discriminatória expressa pela *rotulagem* (10 UT) e *tratamento diferenciado* (3 UT), como exemplificam, respectivamente, os seguintes excertos:

“Às vezes mal, dizem que os do colégio é que roubam as coisas e pronto, mas as professoras viram nem são os do colégio” (Ent_12)

“Acho que as stôras falam de uma maneira para a gente e de outra para eles. Mais rápido mandam a gente para rua do que a eles.” (Ent_11)

Termina-se a análise do percurso escolar, procurando compreender a importância da escolaridade para estes adolescentes. Unanimemente, todos consideram ser *importante*. A *auto-valorização* (8 UT) e a oportunidade de ter um *futuro melhor* (8 UT) surgem como os motivos mais expressivos, seguidos da valorização da *instrução* (6 UT) em termos de aumento de conhecimentos e de alfabetização.

6.1.1.7. Percepção sobre futuro escolar/profissional

O futuro profissional é perspectivado pelos adolescentes sob objectivos pouco ou nada delineados. No que concerne ao plano escolar, 47% dos adolescentes reforça a ideia de tirar um curso profissional, enquanto os restantes pretendem terminar o ensino secundário (26%), prosseguir para um curso universitário (26%) e abandonar os estudos (11%).

Relativamente ao plano laboral, a maioria dos adolescentes (58%) referencia categorias profissionais *não-diferenciadas* (7 UT) e *diferenciadas* (5 UT). Conquanto, uma parte considerável de adolescentes (42%) não perspectiva o seu futuro profissional.

Síntese das principais conclusões: Os adolescentes reconhecem ter tido relações positivas com crianças e adultos no período da infância, embora revelem como respostas, à zanga com outras crianças, a agressão e com adultos, o evitamento da situação. Contraditoriamente, nos seus discursos realçam que, antes da institucionalização, as aulas corriam bem por se sentirem motivados, apesar de faltarem deliberadamente às aulas o que justificam através da desmotivação sentida. No dia de entrada na escola no 1º ciclo recordam ter conhecido o espaço, os colegas e professores, associando a este dia bem-estar. Admitem ter tido relações positivas com professores e pares nesta fase, realçando as actividades lúdicas como o que mais gostavam e as aulas como o que menos gostavam. Quanto ao 2º/ 3º ciclo recordam que no primeiro dia se sentiram bem, apesar de desconhecerem o espaço e os colegas. Percepcionam que a multiplicidade de docentes é uma mais valia pela questão da não monotonia. Reconhecem ter relações positivas com os pares e conflituosas com os

professores. Nesta fase, as disciplinas, ora surgem como aquilo que mais gostam, ora como o que menos gostam. Ao longo do percurso escolar, os adolescentes assumem ter tido dificuldades em determinadas disciplinas que foram ultrapassando com um estudo mais intensivo. Perspectivam o seu desempenho escolar como razoável. Pelo facto de estarem institucionalizados, não se sentiram discriminados no contexto escolar, pois percebem que pares e professores reagiram bem. Na perspectiva dos adolescentes a escolaridade é importante para a auto-valorização e futuro melhor, pretendendo, por isso, tirar um curso profissional e integrar-se numa carreira profissional não-diferenciada.

6.1.2. Percepção sobre a família

6.1.2.1. Vivência da família (antes da institucionalização)

A avaliação da subjectividade dos adolescentes relativa ao seu percurso familiar anterior à institucionalização pretende conceptualizar as suas representações em termos relacionais, afectivo-emocionais e funcionais.

6.2.1.1.1. O espaço físico

A descrição subjectiva da casa para estes adolescentes apresenta-se como multifacetada. A perspectiva de grande parte (47 %) destes adolescentes é baseada na dimensão espacial da casa, isto é, referenciam-na como *grande* (5 UT) ou *pequena* (4 UT). Para 32 % a casa é vista de acordo com a sua condição física e considerada como *antiga* (3 UT) e com *condições deficitárias* (3 UT).

6.2.1.1.2. As relações afectivas

Para todos os adolescentes a vivência no seu agregado familiar é percebida como *positiva*. As principais explicações para este facto assentam na *ausência de problemas* (8 UT) no seio familiar, no sentimento de *bem-estar* que lhe associam (6 UT), na *capacidade recreativa* (6 UT) da família, determinada pelo convívio e diversão, na *união* de todos os elementos (5 UT) e na *liberdade* (3 UT) associada à independência de cada um na família, por um lado, e à ausência de regras, por outro. Todavia, esta perspectiva de que viver naquele agregado era positivo, é acompanhada, em momentos distintos da entrevista, pela referência a acontecimentos negativos no mesmo, nomeadamente, a alusão às *perdas* (9 UT), reais (morte dos pais ou avós) ou marcadas pela separação definitiva de figuras significativas (irmãos e

tio), e às *mudanças* (6 UT) de agregado familiar alternadas entre elementos da família nuclear (pai ou mãe) e da família alargada (avós e tios).

Quanto às relações preferenciais na família, é referido com expressividade que os elementos pertenciam à *família alargada* (22 UT) incluindo, avós, tios e primos, seguindo-se a referência a elementos da *família nuclear* (11 UT), nomeadamente, pai, mãe e irmãos. Relativamente, à frequência de contacto com esses elementos, 42% dos adolescentes considera que era repetido, enquanto 16% vê-o como limitado.

6.2.1.1.3. A caracterização da família

Quanto à família, os adolescentes caracterizam-na como *simpática* (7 UT), *exemplar* (4 UT), *unida* (3 UT), *apoiantes* (3 UT) e *indiferenciada* (3 UT, e.g. “é como as outras”).

A percepção sobre a forma como a família se relacionava entre si é expressivamente *positiva* (13 UT), apesar de alguns reconhecerem a existência de *conflitos* (9 UT), quer conjugais, quer na fratria, e outros admitirem a presença desses conflitos e sua *resolução imediata* (5 UT).

Por contraponto à descrição da família, procuramos entender a vivência na família para cada adolescente. 58% dos adolescentes refere-se a esta vivência como *positiva* baseando-se na resposta simplista “era bom”. Para os restantes viver com a família está associado ao *sentimento de pertença* (5 UT), *união* (2 UT) e *liberdade* (2 UT).

6.2.1.1.4. A comunicação

Uma parte considerável dos adolescentes (68%) caracteriza o tipo de comunicação estabelecido entre si e a família como *restrito*, enquanto 32% o considera mesmo *nulo*, marcado pela ausência de comunicação. Em relação à comunicação de tipo *restrito* percebemos que esta se estabelece, segundo os adolescentes, face a um *tema* ou *elemento* específico. Portanto, entendem que a comunicação se limitava, principalmente, à *repreensão* do seu *comportamento* (15 UT), quer na escola, quer em casa, mas também, ao pedido de *bens materiais* (6 UT), *problemas* da família (6 UT), que incluíam problemas laborais, de alcoolismo num dos elementos e conflitos.

A comunicação pode ser vista como confinada a um *elemento específico* (8 UT), nomeadamente, ao pai, à mãe, ao (à) irmão(ã), à avó e aos tios.

6.2.1.1.5. As regras

Em termos do funcionamento em casa, a significação dada é variável. 58% dos adolescentes admite que havia regras, apresentando como principais, o *cumprimento dos horários* (14 UT) relativos à escola, refeições, ao deitar e acordar, o *respeito pelos outros* (9 UT), a participação nas *tarefas de casa* (9 UT), o *investimento na escola* (8 UT), o respeito pelas *refeições* (3 UT) e ter um bom *comportamento* (3 UT). Por oposição, os restantes (42%) reconhecem a *ausência de regras* na família por serem escassas ou nulas. À imposição das regras surgem associadas diferentes figuras. Assim, 53% dos adolescentes atribui este papel a apenas uma figura, masculina (o pai) ou feminina (a mãe, avó ou tia), e os restantes referem-se em simultâneo às duas figuras, definidas pelo pai e mãe ou mãe e tio. Na perspectiva de 48% dos adolescentes, a principal forma utilizada para impôr as regras era a *coacção*, quer física, quer verbal, seguida do *diálogo*, para 42%.

Quanto à frequência no cumprimento das regras, 58% dos adolescentes admite, geralmente respeitá-las, principalmente, com o *receio das consequências* (6 UT) como castigos e admoestações, mas também, por uma questão de *respeito* (5 UT) para com os mais velhos, de *princípio* (4 UT) e de *idade* (3 UT), considerando-se mais novos e dependentes. Os restantes (42%) referem que apenas cumprem determinadas regras, referindo-se a *regras específicas* (7 UT) ou não cumprem nenhuma regra.

Analisando a autoridade dos elementos no seio familiar, a generalidade dos adolescentes (58%) percebem a *figura feminina* como a que manda em casa, embora alguns refiram a *figura masculina* (32%). Consideram que a autoridade era exercida, primordialmente, através da *coacção* (8 UT) que esse elemento exercia, mas, também, através do *diálogo* (6 UT).

A principal punição da família pelos erros que os adolescentes cometiam é percebida sob a forma de *castigo moral* (20 UT) em que impera a retirada de actividades e de saídas que o adolescente gosta, seguido da *repreensão verbal* (9 UT) e do *castigo físico* (6 UT).

6.2.1.1.6. A dinâmica familiar

74% dos adolescentes aponta algumas atitudes que desaprovam na família, por contraponto, a 26% que considera que não existe nada na família que os desagrade. Assim, referenciam os *castigos* (4 UT), os *conflitos familiares* (4 UT), o *alcoolismo* (3 UT) e as *ausências do domicílio* (2 UT) por parte dos pais como algo que não gostam.

A representação sobre as necessidades sentidas no seio da família é feita segundo uma dimensão afectivo-emocional e material, para 58% dos adolescentes. Percebemos que o *afecto*

(5 UT), a *estabilidade familiar* (4 UT) e o *dinheiro* (3 UT) são sentidas como necessidades, reconhecendo, respectivamente, a *ausência afectiva* (6 UT), o *apoio na vida escolar* (3 UT) e as *dificuldades financeiras* (3 UT). Apesar deste reconhecimento, 42% dos adolescentes considera que não sentia nenhum tipo de necessidade, apoiando-se no facto de entenderem *ter tudo* (8 UT) o que queriam e pediam e ter consigo *elementos significativos* (2 UT) para si.

Questionados sobre a existência de conflitos, 84% dos adolescentes admite a conflituosidade na família, por contraponto aos 16% que a recusa. Especificando o tipo de reacções percebemos que os *gritos* (15 UT) e as *agressões físicas* (11 UT) são vistos como as principais respostas aos conflitos, seguidos dos *insultos* (8 UT), da *destruição de objectos* e *bater de portas* (6 UT). A opinião dos adolescentes sobre este tipo de conflitos é divergente. Alguns referem a importância de *conversar* para resolver as coisas (8 UT), remetendo-se às discussões. Outros recusam a violência como forma de agir (7 UT). Em oposição, alguns vêem-na como positiva na sua educação (3 UT).

6.1.2.2. Vivência da família (após a institucionalização)

6.1.2.2.1. Momento do acolhimento institucional

Na perspectiva de 79% dos adolescentes a família vivenciou o momento do acolhimento com sofrimento, associado a sentimentos de *tristeza* (11 UT), *revolta* (6 UT) e *perda* (5 UT). Ainda assim, representam que a família se sentiu *esperançada* (5 UT) em relação a uma vida melhor para si.

Quanto ao que sentiram em relação à família, 68% dos adolescentes refere que não se sentiu zangado com a família, mas com outras entidades (Polícia e Segurança Social), acabando por *desculpabilizar a família* (6 UT) e entendendo a institucionalização como uma *oportunidade* (3 UT) para melhorar de condições de vida e usufruir da escolaridade. Pelo lado oposto, os restantes adolescentes (32%) admitem que se sentiram zangados, devido à *passividade* (5 UT) da família em impedir a situação e referem que lhe atribuíram a *culpa* (4 UT).

No que respeita às relações estabelecidas com a família nos primeiros tempos que foram para a instituição, a generalidade dos adolescentes (63%) entende que a relação com a família foi *mantida*, pelo *contacto regular* (10 UT), quer telefónico, quer pessoal (visitas da família à instituição ou as suas idas a casa). Todavia, 37% refere que houve uma *ruptura* (5 UT) na relação com a família nesse período ou um *afastamento inicial* (3 UT) entre si e os elementos familiares.

6.1.2.2.2. *Momento actual*

Focalizados no presente, 63% dos adolescentes referenciam mais expressivamente as *mudanças* (11 UT) ocorridas na família (durante a institucionalização) quer em termos de melhorias, quer na estrutura familiar, enunciando as perdas e/ou a integração de novos elementos significativos para si como pertencentes ao seu quadro familiar. Optam, também, por manter a descrição de *melhor família* (8 UT) que poderiam ter e aludem ao sentimento de *pertença* (6 UT) que os une. Assim sendo, 74 % dos adolescentes admite ter, actualmente, uma relação *positiva* com os membros da família, havendo referência a *relações preferenciais* (3 UT) com determinados elementos (mãe, tio e pai) com os quais mantêm uma ligação mais próxima. Por contraste, 26 % refere que a relação actual com elementos específicos da família (pai, mãe e irmão) é *nula* (7 UT).

A perspectiva de 84% dos adolescentes em relação ao que sente mais falta da família centra-se na evocação de *elementos preferenciais* (10 UT), especificamente, os irmãos, a avó e a figura parental e no *desejo de estar com a família* (4 UT). Contrariamente, os restantes (16%) referem não sentir falta de determinados *elementos* (5 UT) da família, nomeadamente, os pais, o tio e o irmão.

6.1.2.3. *Planeamento familiar futuro*

O planeamento familiar suscita diversas divergências nos vários domínios. Relativamente à conjugalidade, as opiniões dividem-se. A recusa em casar-se, para 68% dos adolescentes, é traduzida numa *aversão ao casamento* (16 UT), marcadamente referenciada, pelos adolescentes que assumem preferir *viver maritalmente* (7 UT), alegando a facilidade em separar-se, e referenciando o *medo da ruptura* (4 UT, e.g. divórcio) como motivo para não casar. Do lado oposto, uma pequena percentagem de adolescentes (32%) indica que *gostava de casar*. Quanto ao sistema filial, é expressivamente referido o *desejo de ter filhos* (15 UT).

Na constituição da sua família, alguns adolescentes referem *evitar o modelo parental* que vivenciaram (4 UT), enquanto outros demarcam-se pela *dificuldade em separar-se da família de origem* (4 UT), representando a família como a união da família nuclear com a de origem. A estes aspectos, os adolescentes acrescentam que a formação de um contexto familiar depende do *sustento económico* (2 UT) que tiverem.

6.1.2.4. *Viver em Família é...*

Os adolescentes referenciam e relacionam mais expressivamente a vivência em família com o *apoio mútuo* (8 UT), a *união* (6 UT), a *convivência* (6 UT), o *respeito* entre todos (6 UT) e o *afecto* (6 UT). Outra consideração menos significativa aponta a *felicidade* (3 UT) como sentimento que deve ser vivenciado na família.

Síntese das principais conclusões: Sobre a percepção da família, antes da institucionalização, verificamos que os adolescentes gostavam de viver na família, porque percebiam que não havia problemas, apesar de identificarem os castigos e os conflitos familiares como atitudes que desaprovam, o afecto como a necessidade mais premente no ambiente familiar e as perdas como acontecimentos negativos vivenciados na família. Ainda assim, caracterizam a família como simpática e exemplar, mas admitem relacionar-se melhor com elementos da família alargada. Em termos de interacção e dinâmica familiar, os adolescentes descrevem como positivas as relações entre a família, apesar de relatarem a existência de conflitos, marcados, essencialmente pelos gritos e agressões físicas. Entendem que a comunicação entre si e a família era restrita, essencialmente à repreensão do seu comportamento, aos problemas familiares e ao pedido de bens materiais, e confinada a apenas um elemento específico. Percebiam, também, que existiam regras no seio familiar, impostas por uma das figuras (masculina ou feminina) através da coacção física ou verbal que, geralmente cumpriam por recear as consequências e por respeito. Ainda que, reconheçam a autoridade da figura feminina em casa pela coacção que exerce. Apontam o castigo moral como principal forma de punição.

Após a institucionalização, os adolescentes percebiam que a família vivenciou com tristeza, o momento do acolhimento institucional, e não lhe atribuem qualquer tipo de culpa pela situação. Reconhecem que, nesse período, as relações com a família foram mantidas através do contacto telefónico ou pessoal. Actualmente, a família surge como referencial idealizado e à qual se sentem afectivamente ligados, nomeadamente, a alguns elementos preferenciais, apesar de enunciarem as mudanças na estrutura familiar, até então.

Em termos futuros, os adolescentes pretendem constituir a sua própria família, desejando ter filhos e preferindo viver maritalmente. Realçam aspectos como o medo da ruptura, o evitamento do modelo parental e a idealização da união entre a família nuclear e a de origem. A vivência em família passa essencialmente pela partilha de apoio, afecto, respeito, união e convivência.

6.1.3. Percepção sobre o percurso institucional

6.1.3.1. Motivos e memórias da institucionalização

Avaliando os motivos da institucionalização, percebemos que a significação dada pelos adolescentes comporta três visões predominantes. O *abandono escolar* (7 UT), a *falta de condições* (6 UT) económicas e do espaço físico experimentadas no agregado, e a *ausência de rectaguarda familiar* (4 UT), surgem como os principais motivos. Existe, também, o reconhecimento de outros motivos como o seu próprio *comportamento agressivo* (3 UT) para com os demais e a *exposição a modelos de comportamento desviante* (2 UT), quer na família (e.g. alcoolismo do avô), quer na escola (e.g. pares com tendências aditivas). Com alguma expressividade, surge nos seus relatos que o motivo para a sua institucionalização teria subjacente um *pedido* (6 UT) realizado pelo próprio ou por familiares (e.g. avó, mãe e irmãs). 21 % dos adolescentes referenciam não saber ou não recordar esse motivo.

Quanto à decisão de serem institucionalizados, as opiniões dividem-se. De acordo com 68% dos adolescentes, essa decisão foi *positiva*, dado que possibilitava uma *vida melhor* (6 UT), constituindo, por isso, a *melhor alternativa* (4 UT), uma oportunidade para melhorar ou continuar os *estudos* (3 UT) e uma forma de *controlar o seu comportamento* (3 UT). Os restantes (32%) que recusam esta ideia percebem a decisão como *negativa*, uma vez que esta levou ao seu *afastamento da família* (3 UT), algo que não queriam.

Em relação aos acontecimentos prévios anteriores ao acolhimento, verifica-se que 26% dos adolescentes esteve em Centro de Acolhimento Temporário e 21% teria mudado de casa. A auscultação da dimensão emocional associada ao momento em que o adolescente soube que viria para a instituição é expressivamente negativa. Para 84% dos adolescentes, os principais sentimentos foram o *mal-estar* (13 UT), o *desespero* (6 UT), traduzido na vontade de fugir e de acordar daquele pesadelo, e a *raiva/revolta* (5 UT). Referenciam, também, o *receio* (3 UT) e o sentimento de *desprotecção* (3 UT) que os assolava. Por contraponto, 16% expressa ter sentido *contentamento*.

6.1.3.2. Avaliação do momento do acolhimento institucional

A recordação do dia de chegada à instituição é representada no momento imediatamente anterior e posterior. A conceptualização do momento anterior à chegada centra-se sobretudo na *Polícia* (11 UT), enquanto entidade que os conduz ou avisa da sua ida para a instituição, uma vez que acompanha os técnicos da Segurança Social e na recordação pormenorizada da *viagem* (8 UT) da área de residência até à instituição. Alguns relatos localizam temporalmente

esse dia e expressam a *data* (6 UT), bem como o *surpreendimento* (6 UT) subjacente à sua retirada. Tendo em conta o momento posterior da chegada, é expressivamente referenciado a altura em que *conheceram funcionários e colegas* (13 UT) e a *primeira refeição* (6 UT) na instituição, seguida da *visita guiada* (4 UT) e das *actividades* (4 UT) que os colegas realizavam naquela altura (e.g. jogar à bola, ver televisão). A esse dia, 68% dos adolescentes associa sentimentos negativos como *tristeza* (7 UT), *estranheza* (4 UT) em relação ao espaço físico e às pessoas, *receio* (3 UT), *revolta* (3 UT), *engano* (3 UT) e *perda* (3 UT) da família. Ainda, assim, contrariamente, 32% revela ter sentido *bem-estar*.

Todos os adolescentes percebem a sua recepção na instituição como *boa* (21 UT) e recordam que quem os recebeu foi um *técnico* (8 UT), *outro* (8 UT), nomeando, colegas, educadores e funcionário da portaria ou membro da *direcção* (7 UT).

Relativamente à primeira semana na instituição salientam as *actividades lúdicas* (12 UT) que tiveram e o conhecimento dos colegas e, conseqüentemente, o travar de *amizades* (6 UT). Em contrapartida, alguns alegam que foi uma semana *monótona* (4 UT), justificando que não faziam nada.

Nos primeiros dias na instituição, 79% dos adolescentes refere ter sentido *tristeza* (12 UT) e *solidão* (4 UT.), contrastantes com o *bem-estar* sentido por 21%.

Acerca de boas memórias que tenham desses dias, 63% dos adolescentes recorda ter feito *novos conhecimentos* (11 UT) e *recebido presentes* (5 UT), embora 37% dos adolescentes não referencia qualquer tipo de memória. Quanto às más memórias, 74% dos adolescentes nega alguma recordação mais desagradável, apesar de 26% recordar-se das *agressões* entre si e outros colegas.

Questionados sobre o que poderia ter sido mudado naquela altura para que se sentissem melhor, 53% dos adolescentes respondem peremptoriamente *nada*, ao que alguns acrescentam que essa mudança só seria possível *estando com a família* (4 UT).

Em relação, às pessoas que foram mais importantes para a sua integração na instituição e, atendendo à sua função, 42% dos adolescentes referencia, em primeiro lugar, os *colegas* na partilha de uma vivência semelhante, seguido dos *educadores*, para 16%. Este apoio é traduzido pelos adolescentes através de atitudes como *falar consigo* (3 UT), *ajudá-lo* no conhecimento das regras (3 UT), *defendê-lo* em situações de agressão de outros colegas (3 UT) e gerar *momentos de bem-estar* (3 UT).

Sobre os primeiros relacionamentos estabelecidos com os colegas, 95 % dos adolescentes considera terem sido *positivos*, descrevendo, que os seus primeiros amigos eram,

principalmente *mais velhos* (11 UT), seguidos de amigos da *mesma idade* (7 UT) e de amigos *mais novos* (4 UT).

6.1.3.3. Quotidiano na instituição

A descrição do dia-a-dia é percebida para todos, sem diferenciação, como uma rotina diária que vai desde o levantar, ir para a escola, regressar à instituição e deitar. Portanto, as diferenças encontram-se, quando os questionamos sobre o que mais gostam no dia-a-dia. Surgem as *actividades lúdicas* (8 UT) e a ida à *escola* (7 UT) como mais enunciadas nos discursos, seguidas das *actividades desportivas* (3 UT) como o mais agradável no dia-a-dia. Por oposição, revelam que o que menos gostam é *estudar* (4 UT) e *estar dentro da instituição* (4 UT), justificado pelo facto de se sentirem fechados e não fazerem nada dentro da instituição. 21% dos adolescentes não diferencia o que gosta e o que não gosta.

Os fins-de-semana são considerados por 68% dos adolescentes como *diferentes*, principalmente, pelo facto de haver a possibilidade de fazerem algumas *actividades dentro da instituição* (20 UT), por um período mais prolongado, como ver televisão, jogar computador e à bola e pela possibilidade de poderem *sair ao exterior* (17 UT) sozinhos ou acompanhados. Por contraste, os restantes (32%) descrevem-nos como *monótonos*, argumentando que não fazem nada e ficam fechados na instituição.

O período de férias escolares ou festas costuma ser passado em *casa* ou na *instituição*, respectivamente, por 89% e 21% dos adolescentes. Na instituição revelam participar em *actividades organizadas* pela equipa técnica (3 UT). Quando estão em casa admitem fazer várias *actividades* (13 UT) como ver televisão, realizar jogos e andar de bicicleta, *sair* (10 UT) e *descansar* (6 UT).

Quanto às actividades desenvolvidas pela instituição, 79% dos adolescentes relata participar em várias actividades. Os restantes não participam, porque percebem não ser convocados para as actividades e, portanto não solicitam a sua participação, evidenciando sentir-se *excluídos* (3 UT). As actividades desenvolvidas que mais gostaram relacionavam-se com *actividades desportivas* (13 UT), nomeadamente o futebol e o judo. Por outro lado, percebem a *dança* (5 UT) como a actividade que menos gostaram.

6.1.3.4. Organização e dinâmica da instituição

Os adolescentes consideram como principais regras da instituição, *respeitar os outros* (18 UT), as regras do *refeitório* (16 UT) e ter *bom comportamento* (10 UT), seguidas da

referência ao *cumprimento de horários* (4 UT) e à *saída sozinho só a partir dos 16 anos* (4 UT). Reconhecem, também, algumas regras específicas em relação à escola, particularmente, a *assiduidade* (13 UT), o *bom comportamento* na escola (9 UT), o *respeito* (6 UT) por professores, colegas e funcionários e a *pontualidade* (5 UT) às aulas.

Para 63% dos adolescentes, a adaptação a todas estas regras da instituição foi *difícil* (14 UT), uma vez que os adolescentes reconhecem que, anteriormente, não tinham tantas regras (8 UT). Todavia, 37% admite ter tido uma adaptação *positiva*.

Na perspectiva de 84% dos adolescentes as regras e as rotinas têm como função *uniformizar* o comportamento (8 UT), *organizar* a vida em sociedade (6 UT) e possibilitar o *bem-estar* de todos (3 UT), quer na instituição, quer fora dela. Deste modo, 63% dos adolescentes partilha a ideia de que as regras são importantes para o seu *futuro* (6 UT) e para *organizar o comportamento* (6 UT), enquanto 37% prefere esquecer-las, pois *restringem as suas acções* (4 UT).

Questionados sobre a existência de um espaço conjunto para discutirem as regras da instituição, 47% dos adolescentes acredita que é *inexistente*, opondo-se aos 21% que refere que essa discussão existe, mas *poucas vezes*.

Procurou-se entender se assemelham o ambiente institucional ao ambiente familiar e a significação desta comparação divide os adolescentes. Nos seus discursos, 79% dos adolescentes realça a *diferenciação* dos dois ambientes com base no *desconhecimento das pessoas* (4 UT) com as quais convivem num espaço de intimidade (e.g. camarata), na obrigação de *cumprir determinadas regras* (4 UT) inexistentes no meio familiar, na *afectividade* (4 UT), quer por sentirem que lhes falta ou lhes é dado afecto neste contexto e no *desrespeito* (3 UT) que representam que existe entre colegas na instituição. A *similitude* da vivência na instituição e na família é vista para 21% dos adolescentes de acordo com o estabelecimento de *relações positivas* (2 UT) na instituição e de sentirem que viver ali é como *estar em família* (2 UT).

A saída da instituição surgiu no pensamento ou mesmo agir de 74 % dos adolescentes que admitem *ter fugido* (9 UT), *falado com os pais* (3 UT) ou recorrido aos *tribunais* (3 UT), como forma de alcançarem o seu desejo de sair. Este desejo teria subjacentes diversos motivos, nomeadamente, *ir para casa* (3 UT), *não gostar da instituição* (2 UT) e *ir passear* (2 UT). Os restantes adolescentes (26%) revelam nunca ter pensado em sair da instituição.

Assim, o sentimento que vigora pela sua estadia na instituição oscila entre a liberdade e/ou aprisionamento. A *liberdade* (15 UT) surge associada ao facto de terem *direito a sair* (11 UT) sozinhos ou acompanhados por adultos e *ir à escola* (3 UT). A representação oposta traduzida

pelo sentimento de *aprisionamento* (12 UT) é explicada pelo *impedimento de sair* (9 UT) e por entenderem as suas *acções como condicionadas* (3 UT).

Em relação ao tempo em que viviam com a família, os adolescentes admitem ter *conhecido pessoas novas* (5 UT, e.g. amigos), ter uma *pior relação* com os familiares (4 UT) e ter tido *melhorias na frequência escolar* (3 UT). Em relação aos primeiros tempos em que viviam na instituição entendem, actualmente, possuir mais *bens materiais* (6 UT), como o computador, haver menos *disciplina* (5 UT), ter mudado o seu *comportamento* (5 UT) e sentir-se *melhor integrado* na instituição (4 UT). Assim, presentemente, e atendendo a todas estas mudanças, os adolescentes relatam, por um lado, *sentirem-se bem* (11 UT) e, por outro lado, *tristes* (3 UT).

6.1.3.5. Vida social/relacional na instituição

Os adolescentes entendem ter um relacionamento *positivo* (12 UT) com técnicos e educadores da instituição. Não obstante, alguns indicam ter um relacionamento *selectivo* (6 UT), isto é, especificam as pessoas com quem se dão bem e/ou mal, e outros apontam a *ambivalência* na relação (4 UT), exemplificada no excerto: “Dou-me bem desde que eles não me chateiem.” 53% dos adolescentes não considera nenhum profissional da instituição seu confidente. Ainda assim, 47% dos adolescentes expressa considerar como confidentes, os *técnicos no geral* (10 UT), havendo alguns que realçam a *educadora social* (4 UT) e a *psicóloga* (2 UT), enquanto técnicos em quem mais confiam.

A selectividade dos elementos é marcada pela avaliação positiva ou negativa das suas atitudes. Assim, 84% dos adolescentes assume não gostar de um ou mais adultos devido, principalmente, ao facto de *punirem* (8 UT), *gritarem* (7 UT) e *abusarem do poder* (6 UT) que possuem (“têm a mania que mandam”), seguidas das atitudes *discriminatórias* (4 UT).

Apesar do tipo de relação estabelecida, 89% dos adolescentes reconhece que as acções promovidas pelos técnicos e educadores se revestem de importância a curto, médio e longo prazo, referindo-se expressivamente às ajudas proporcionadas em termos de *vida escolar e profissional* (13 UT), mas também, sentem que são uma mais valia para a sua *educação* (5 UT), *crescimento pessoal* (4 UT) e para o seu *regresso a casa* (4 UT).

Quanto à representação das relações com os amigos na instituição, 84 % dos adolescentes admite relacionar-se de forma *positiva*, embora os restantes (16%) referenciem *selectividade* nessas relações. Indicam, com expressividade, que entre si costumam *jogar* (24 UT), nomeadamente, futebol e computador, brincar, *conversar* (8 UT) e *sair juntos* (8 UT). A

generalidade dos adolescentes (84%) acredita nos amigos como confidentes. Os restantes (16%) não confidenciam com os amigos da instituição, mas com outros fora desse contexto. Quanto aos conflitos entre si, os adolescentes, unanimemente, assumem a sua *existência* (20 UT). Percepcionam que a reacção aos mesmos passa, essencialmente, pelo recurso à *agressão física* (19 UT) e pelo *diálogo* (6 UT).

A necessidade de ter tido um apoio individualizado é colocada, segundo duas vertentes, a pessoal e a escolar. Relativamente, ao contexto escolar os adolescentes manifestam-se com expressividade quanto ao facto de *nunca terem necessidade de apoio escolar* (12 UT), embora outros assumam *ter tido essa necessidade* ou *usufruído* desse tipo de apoio (6 UT). Quanto a um apoio na esfera pessoal, dado por um psicólogo, alguns adolescentes (42%) *recusam*, até com relutância, essa necessidade, enquanto outros (21%) admitem *ter tido essa necessidade* em fases da sua vida, a qual não satisfizeram. Porém, 37% dos adolescentes referem usufruir ou ter usufruído de acompanhamento psicológico, percepcionando-o como útil para *ajudar a lidar com as emoções* (7 UT), para *desabafar* (4 UT) e *compreender* (3 UT) alguns acontecimentos de vida mais difíceis.

6.1.3.6. Representação da saída da instituição

Os sentimentos associados à representação da saída futura da instituição mostram-se contrastantes. Se, por um lado, os adolescentes manifestam *felicidade* (20 UT) em relação a esse dia, por outro, revelam que sentirão *saudades* (13 UT) e *tristeza* (12 UT) por deixar para trás alguns bons amigos. Revelam-se variadas as representações do que fariam após a saída da instituição, dividindo-se entre a formação de uma *vida autónoma* (8 UT), realçando a procura de casa e emprego, e o *regresso à família* (6 UT). Pretendem, ainda, *concluir os estudos* (4 UT). Apesar disso, nos relatos dos adolescentes é visível alguma *renitência* (4 UT) na saída e, por isso, a *visita à instituição* (3 UT) e a manutenção do *contacto os amigos* (3 UT), seja também referenciado.

6.1.3.7. Viver na Instituição é...

A vivência na instituição é percebida por 79% dos adolescentes como positiva, enquanto espaço propiciador de *relações afectivas* (11 UT) adequadas, uma oportunidade de melhorar e *mudar de vida* (4 UT), de *progredir na escola* (4 UT) e de ter uma *boa educação* (3 UT). Não obstante, 21% dos adolescentes subjectiva como factores negativos associados à vivência institucional, o sentimento de *aprisionamento* (3 UT) e a *falta de união* entre si (2 UT).

Síntese das principais conclusões: Os adolescentes entendem como principais motivos da sua institucionalização o abandono escolar, a falta de condições da família e a ausência de rectaguarda familiar, percebendo esta decisão como propiciadora de uma vida melhor. Sobre o acolhimento institucional, os adolescentes recordam no primeiro dia a presença policial para os ir buscar e ter conhecido os colegas e funcionários da instituição. Associam a este dia sentimentos como tristeza e estranheza. Admitem ter sido bem acolhidos por um técnico, colega e/ou educador, relembrando as actividades lúdicas que tiveram na primeira semana, marcada, contudo pelo sentimento de tristeza. Associam o facto de ter conhecido novas pessoas como uma boa memória dessa altura, reconhecendo que os colegas foram a principal fonte de apoio para se integrarem.

Encaram o quotidiano da instituição como rotineiro, do qual lhes agrada as actividades lúdicas e lhes desagradam o facto de ter de estudar. Apesar de entenderem que os fins-de-semana são diferentes, porque têm várias actividades na instituição ou saem. Geralmente, participam mais nas actividades desportivas e menos nas culturais.

Reconhecem a existência de muitas regras no contexto institucional, às quais foi difícil adaptarem-se pela divergência, neste aspecto, com o contexto familiar, embora percepcionam a inexistência de um espaço de discussão sobre as mesmas. Apesar de se sentirem livres na instituição por poderem sair, relatam que houve alturas em que já fugiram. Diferenciam o ambiente institucional do ambiente familiar pelo facto de terem de partilhar um espaço íntimo com desconhecidos, de terem de cumprir as regras e de receberem ou não afecto. As principais mudanças na sua vida relacionam-se com novas interacções e ganhos materiais.

Em termos relacionais, admitem ter boas relações com técnicos e pares da instituição. Avaliam negativamente as atitudes punitivas dos técnicos e educadores, embora reconheçam que têm acções importantes para a sua vida escolar e profissional. Assumem, também, que existem muitos conflitos entre pares, resolvidos pela agressão física.

A representação da saída da instituição é norteada pelo sentimento de felicidade e pelo anseio de construir uma vida autónoma ou regressar à família.

A vivência na instituição é vista em função dos ganhos afectivos, materiais, escolares e educacionais.

6.1.4. Reflexão sobre a história de vida

A reflexão sobre o que mudariam na sua história de vida passada e presente revela as fragilidades que advêm do seu percurso. Desta forma, e centrando-se no passado, apenas 21% dos adolescentes refere não fazer nenhuma mudança. Para 79% agradava-lhe mudar a *violência familiar* (5 UT) que experimentou e o seu *comportamento* desadequado (4 UT). Num plano utópico, acrescentam que *evitariam as perdas* (2 UT) por morte ou separação definitiva.

Pelo contrário, e focalizando o presente, 58% dos adolescentes não mudaria nada na sua história de vida, ainda que alguns reconheçam que se pudessem *trariam para junto de si os irmãos* (6 UT) e teriam um *comportamento* mais apropriado (4 UT).

6.2. Relação entre o tempo de institucionalização e a percepção do percurso institucional

Não perdendo de vista a questão de investigação colocada sobre os adolescentes institucionalizados há mais tempo terem uma percepção mais positiva do ambiente institucional, centramo-nos na análise das entrevistas dos adolescentes institucionalizados há um período igual ou superior a cinco anos. Obedecendo a este critério, tivemos seis adolescentes, três encontram-se na instituição há cinco anos e os restantes há seis anos.

Verificamos que, o ambiente institucional é visto como positivo para estes adolescentes. Atribuem-lhe as melhorias da sua vida, nomeadamente na formação escolar e educacional, e sublinham as interações relacionais positivas neste contexto, quer com colegas, quer com adultos. Consideram as acções do *staff* técnico e educativo importantes ajudas para a sua vida escolar e profissional, tal como, as regras instituídas e as actividades desenvolvidas pela instituição. Percebemos, ainda que, a possibilidade de saírem regradamente lhes transmite o sentimento de liberdade tão desejado.

Desta forma, para estes adolescentes a institucionalização surge como uma alternativa viável, percebida como uma experiência de vida positiva pelos ganhos pessoais e relacionais conquistados.

6.3. Caracterização do comportamento pelos educadores e professores

Neste ponto debruçar-nos-emos sobre a caracterização do comportamento dos adolescentes institucionalizados efectuada pelos educadores e professores, através das respostas dadas, respectivamente no ICCP e no ICCPR, procurando explorar as diferenças registadas entre as duas fontes.

A análise descritiva revela-nos que educadores e professores divergem, quanto aos problemas identificados para este grupo. Assim, no ICCPR o IGS é superior ($M=64,58$; $DP=33,387$) ao IGS do ICCP ($M=44,74$; $DP=27,954$). No ICCPR obtiveram-se valores mais elevados nos factores Agressividade/Anti-Social ($M=25,05$; $DP=19,645$) e Problemas de Atenção/ Dificuldades de Aprendizagem ($M=15,26$; $DP=7,607$), denunciando a presença do comportamento agressivo e desadequado no contexto escolar, bem como, as dificuldades cognitivas. No ICCP os problemas levantados pelos educadores referem-se à Oposição/ Imaturidade ($M=9,32$; $DP=6,147$) e à Hiperactividade/ Défice de Atenção ($M=7,32$; $DP=4,177$), revelando que o comportamentopositor é o principal problema destes adolescentes.

Tabela 1: Médias e Desvios Padrão para o IGS, obtidos pelos educadores e professores.

	ICCP		ICCPR		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>dp</i>	<i>M</i>	<i>dp</i>			
Índice Geral de Sintomas (IGS)	44,74	27,954	64,58	33,387	-3,578	18	0,002

A tabela 1 demonstra que, existem diferenças estatisticamente significativas entre a percepção dos educadores e dos professores ($p < 0,01$) relativamente ao comportamento dos adolescentes institucionalizados. Verificamos, assim que, os professores relatam mais problemas comportamentais para estes adolescentes do que os educadores.

6.4. Relação entre a percepção dos adolescentes e o seu comportamento

Neste ponto pretendemos encontrar resposta para a questão de investigação que levantamos previamente. Recorde-se que, procuramos perceber se existe uma relação entre o comportamento dos adolescentes institucionalizados, avaliado pelos educadores, e a

percepção do seu percurso de vida. Para este efeito optamos por analisar o grupo de adolescentes com valores mais elevados e o grupo com valores mais baixos de IGS no ICCP.

Verificamos, pois, que os adolescentes com valores mais elevados de IGS (= 89 e = 126) se encontram bastante acima da média, exibindo, igualmente, valores altos nas restantes escalas. Assim, a análise qualitativa das entrevistas destes dois adolescentes mostra-nos que a percepção acerca do percurso desenvolvimental tem várias comunalidades. Em termos relacionais, os adolescentes consideram ter relacionamentos conflituosos com adultos e pares, envolvendo-se frequentemente em confrontos físicos com estes últimos. O momento do acolhimento institucional foi sentido como difícil e doloroso, concretizando pelo menos uma fuga para regressar a casa. Percepcionam ser rotulados na escola, devido à institucionalização, o que os levava e leva a agredir os colegas. Actualmente, encaram o ambiente institucional como positivo, considerando que é o melhor para si. Depreendemos uma idealização da família, antes da institucionalização, que dá lugar à percepção actual de distanciamento da família, com ruptura de alguns elementos significativos e do sentimento de ter sido abandonados. Ambos se referem, várias vezes no decurso da entrevista, aos acontecimentos negativos que vivenciaram (morte da mãe e vitimação sexual).

Atendendo aos aspectos supracitados, podemos salientar que o comportamento agressivo e os problemas sociais são duas áreas do comportamento, com valores significativos nos questionários, que surgem referenciadas nos próprios discursos. A representação de rotulagem que revelam para o contexto escolar pode, eventualmente, afectar a forma como reagem, uma vez que depreendemos que a significação dada os possa fragilizar mais e levá-los a ter comportamentos explosivos com recurso à agressividade em situações que interpretam como ataque dos outros pela sua institucionalização. Além disso, presumimos que o sofrimento psicológico, enquanto reflexo das experiências negativas e adversas vivenciadas e da descontinuidade afectiva, acentuada pela representação do distanciamento e abandono da família, após a institucionalização, possa ser expresso através de respostas comportamentais desadequadas.

O grupo de adolescentes que apresenta valores mais baixos de IGS (= 13 e =15) encontra-se muito abaixo da média. A análise qualitativa das entrevistas mostra-nos vários aspectos comuns no percurso desenvolvimental destes jovens. Os relacionamentos com pares são entendidos como selectivos, enquanto com os adultos como positivos. Percebemos que, professores e técnicos da instituição são representados como figuras de referência ao longo do seu desenvolvimento, sendo estes últimos considerados seus confidentes. O momento do acolhimento institucional foi vivenciado com tristeza e revolta, traduzida pela culpabilização

da família, embora reconheçam o apoio dos pares e profissionais da instituição nessa altura, bem como, de alguns elementos familiares. A família surge, assim, como referencial afectivo e de suporte, durante a institucionalização. Reconhecem a existência de muitas regras no ambiente institucional, em contraponto com o ambiente familiar, em que se sentiam mais livres, todavia admitem a importância destas na organização do comportamento. Atribuem à vivência institucional os ganhos afectivos, educacionais e escolares, apesar de sentirem a sua liberdade restringida.

Da análise feita, verificamos que estes adolescentes representam uma ligação afectiva contínua com familiares e, também, a ligação a várias figuras adultas como fontes de suporte ao longo do seu percurso desenvolvimental. Associadas às relações afectivas, encontramos a representação positiva das regras que pode indiciar a interiorização de limites.

Analisados ambos os grupos de adolescentes encontramos, por um lado, uma percepção negativa do percurso desenvolvimental associada à representação dos acontecimentos traumáticos, das contínuas rupturas afectivas e a representação do distanciamento e abandono da família parece relacionar-se com um maior número e gravidade de problemas comportamentais. Por outro lado, adolescentes com um índice mais baixo de problemas comportamentais apresentam uma representação positiva de relações afectivas e de suporte com figuras adultas significativas na família e na instituição e demonstram uma interiorização de limites.

7. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A análise dos resultados será feita no sentido de responder às questões de investigação definidas no nosso estudo. Tendo isto subjacente, apoiar-nos-emos no sistema de categorias emergente e nos resultados quantitativos para construir essas respostas, sempre que possível, num processo de contextualização dos nossos dados com outras pesquisas.

7.1. Percurso desenvolvimental

7.1.1. Percurso escolar

A primeira questão de investigação visava explorar e aprofundar detalhadamente a percepção sobre o percurso escolar. Inclui elementos que focavam a natureza relacional e emocional e que reportavam a várias fases da escolaridade: pré-escolar, 1º ciclo e 2º/3º ciclos.

Em termos relacionais, a maioria dos adolescentes considera manter relações positivas com o grupo de pares no contexto escolar. Apesar de fundamentarem que o tipo de relação que estabelecem depende das atitudes dos outros e fazerem atribuições externas para as situações conflituosas em que se envolvem, revelando que a agressão é a principal reacção, o que vem de encontro a outros estudos que apontam que o confronto físico está, frequentemente associado ao sexo masculino (Maylond, 1985 cit in Azevedo, & Maia, 2006) e aos adolescentes institucionalizados (Almeida, 1998; Alves, 2007) Se, por um lado, a literatura nos mostra que a agressividade surge como principal resposta nos adolescentes que experienciaram maus-tratos, uma vez que estes acabam por repetir o padrão de violência do modelo parental (Azevedo, & Maia, 2006), por outro lado, o comportamento agressivo é entendido para alguns como consequência da vivência institucional (Bowlby, 1973/1998; GoldFarb, 1943/1945 cit in Siqueira, & Dell’Aglia, 2006) e, acrescentaríamos, da percepção sobre essa vivência, como vimos anteriormente. Da mesma forma, a relação com os professores surge como ponto discrepante. Alguns adolescentes clarificam que se tratavam de relações positivas, fundamentando sentir-se apoiados e emocionalmente ligados aos professores, antes e após a institucionalização. Tal como referenciado por Mota e Matos (2008), estes resultados sugerem que o professor parece surgir na vida destes adolescentes como uma fonte de apoio e suporte, principalmente, após a institucionalização, e que possibilita suprimir os juízos preconceituosos em torno da vivência institucional, o que vai de encontro à representação dos adolescentes que enunciam que não se sentiram discriminados por estes. Com efeito, o contexto escolar, quer a um nível mais lúdico, quer mais pedagógico é representado pelos adolescentes como algo que gostam, uma vez que aparece como um lugar alternativo à instituição e no qual se sentem bem. Para outros adolescentes, essas relações são vistas como conflituosas com determinados professores, o que pode denotar a dificuldade em estabelecerem relacionamentos com outras figuras adultas. Curiosamente são estes adolescentes que desvalorizam a formação escolar e os professores.

Debruçando-nos sobre a representação da escolaridade antes da institucionalização, percebemos que grande parte dos adolescentes refere que as aulas corriam bem, defendendo que a motivação e as boas relações que mantinham com a família, pares e professores, o explicariam, apesar de faltarem deliberadamente o que justificam pela desmotivação sentida. Assim, estes dados parecem indicar que os adolescentes reconhecem que a dimensão afectiva e de bem-estar pessoal, pode reflectir-se no seu ajustamento escolar. Retomando as faltas deliberadas, e tendo em conta que o abandono escolar constituiu um dos principais motivos enunciados para a institucionalização, a percepção dada pelos adolescentes de que a família dá importância à frequência escolar, induz uma certa contradição entre o processo de significação e a realidade. Tal, pode dever-se ao facto dos adolescentes preservarem a ideia de uma família responsável e que quer o melhor para si. Não esqueçamos, que representam a escolaridade como algo que possibilita a auto-valorização e um futuro melhor, tal como no estudo de Martins (2006). Revelam, para o futuro, a aposta na formação profissional.

Salientamos que, a vivência positiva da vida escolar não é directamente proporcional ao sucesso escolar destes jovens, uma vez que os dados processuais nos revelam um desempenho fraco, que poderá ser explicado pelo ambiente familiar de maus-tratos (Azevedo, & Maia, 2006; Shonk, & Cicchetti, 2001; Slade, & Wisson, 2007). Além disso, são alunos que se caracterizam por várias retenções e suspensões escolares, tal como acontece em outros estudos (Cicchetti, & Cohen, 1995 cit in Azevedo, & Maia, 2006; Rowne, & Ecknerode, 1999). Conquanto, a percepção do seu desempenho não coincide com a objectividade desses dados. Os adolescentes consideram ter resultados escolares razoáveis, existindo uma discrepância entre a percepção e a competência real, comum em jovens com percursos de vida desta natureza (Barnett et al., 1996; Kinard, 2001). Contudo, verificamos que os adolescentes mais velhos percebem o seu desempenho académico através das classificações dadas pelos professores, enquanto os mais novos enaltecem a sua capacidade, dados estes concordantes com os de estudos prévios na área (Barnett et al., 1996). Refira-se que três adolescentes (entre os 15 e os 17 anos) reforçam a sua competência e recusam ter tido dificuldades escolares, evidenciando alguma imaturidade.

Associam, principalmente, o sentimento de bem-estar à vivência emocional relativa ao primeiro dia de aulas de cada etapa escolar. Apesar de menos expressivos, a análise dos sentimentos, vergonha e abandono, referenciados torna-se pertinente, pois pode indicar a existência de uma base relacional insegura (Mota, & Matos, 2008).

7.1.2. Percurso Familiar

Neste ponto, procuramos dar resposta à questão de investigação colocada acerca das representações dos adolescentes face à família, antes e durante a institucionalização.

Percebemos, que o percurso na família até à ida para a instituição revela factores de risco mais ou menos intensos nas trajectórias individuais dos adolescentes entrevistados, como veremos a seguir. É interessante verificar que muitos desses factores de risco, embora subjacentes nos seus relatos, não são entendidos como factores condicionantes do seu desenvolvimento. De uma forma geral, as experiências vividas no seio da família, ainda que adversas, conduzem a uma representação positiva do ambiente familiar.

Começamos pelas subcategorias emergentes dos dados relativamente à casa onde vivem. Enquanto espaço que os acolhe, a alusão à dimensão espacial, quer sobrevalorizada, quer subvalorizada, pode talvez referir-se, implicitamente, ao modo como se sentem em casa. Possivelmente, sentem-se minimizados pela atenção, carinho e suporte que não recebem ou recebem desadequadamente. Em contrapartida, o reconhecimento das condições deficitárias da casa, percebida pelos adolescentes mais velhos, induz uma visão realista e madura das limitações sócio-económicas da família, correspondendo a uma constatação dos factores de risco apontados pela literatura relacionados com a pobreza, a incapacidade económica e a existência de condições de vida precárias (Magalhães, 2005; Azevedo, & Maia, 2006; Alves, 2007). Nos enunciados dos participantes, a vivência positiva do agregado familiar contradiz-se com o funcionamento e dinâmica familiares, traduzindo a complexidade dessa vivência. Vários autores têm aprofundado o estudo do perfil destes agregados familiares, salientando a desestruturação como um aspecto marcante. Ora, apesar dos agregados desestruturados destes adolescentes obedecerem ao perfil de estruturas familiares monoparentais, reconstruídas e numerosas, e desfavorecidas economicamente, a percepção traçada pelos mesmos, de uma família não-problemática, recreativa, unida e na qual se sentem bem, caracteriza uma família estruturada. Novamente, por oposição ao que a literatura identifica como risco, traduzido pela distância afectiva e sinal precoce de autonomia, os adolescentes associam como positivo, a liberdade que tinham na família, pela independência dada e ausência de regras, já reportada por outros estudos realizados (Zem-Mascarenhas, & Dupas, 2001; Alves, 2007). Contrastando com esta representação, identificam áreas problemáticas na família, como os castigos e os conflitos familiares, como algo que os desagrada na família e que reflecte, claramente, o desequilíbrio familiar. Apontam, também, o afecto como a necessidade mais premente no ambiente familiar e as perdas, por morte de um ou ambos os pais (e aos avós, enquanto

figuras cuidadoras) ou por separação definitiva de figuras significativas como acontecimentos negativos vivenciados na família, articulando-se com os dados da literatura que realçam a carência de vínculos afectivos e as rupturas afectivas no percurso destes jovens. Ainda assim, caracterizam a família como simpática e exemplar, à qual se sentem ligados, evidenciando, por isso, a dificuldade em aceitar a desorganização familiar, procurando preservar, afinal, aquela que é a sua família e negar a sua condição negligente ou maltratante, o que diferencia, parcialmente os nossos resultados do estudo de Alves (2007) em que os adolescentes atribuem características negativas à família. Portanto, os adolescentes colocam ênfase na família como espaço de pertença, diferindo do estudo de Cunha (2008), em que é colocada a tónica na afectividade.

A avaliação da interacção e dinâmica familiar revela-se diversificada, apesar das adversidades. Os adolescentes configuram as relações entre a família como sendo positivas, embora reconheçam a existência de conflitos conjugais e na fratria. Estes conflitos marcados por gritos e agressões físicas, como principais reacções relatadas pelos adolescentes, reforçam a ideia de um padrão de violência generalizado neste tipo de famílias (Cunha 2000 cit in Alves, 2007). Sobre este padrão, as opiniões divergem. Os adolescentes recusam a violência como forma de agir, evidenciando o evitamento pelo modelo familiar experienciado. Contudo, uma minoria aceita a violência contra si por lhe associar a imagem de educação, o que pode ser preocupante, uma vez que indicia a aceitação e quiçá, repetição de um modelo de educação baseado na agressividade. Percebemos, por isso, que o facto de apontarem elementos da família alargada (tios, avós e primos) como aqueles com quem se relacionam melhor pode surgir como forma de buscar relações de suporte mais consistentes do que as existentes no agregado familiar. Os irmãos constituem, também, uma fonte de suporte, provavelmente, pela partilha da mesma experiência. Os adolescentes entendem que a comunicação entre si e a família era restrita, essencialmente à repreensão do seu comportamento, ao pedido de bens materiais e aos problemas familiares, ou mesmo nula, corroborando dados de estudos anteriores (Alves, 2007). Esta restrição mostra que as questões da vida diária são o único canal de comunicação estabelecido, principalmente, com um elemento específico da família. Verificamos, por isso, que não abrange uma preocupação com a vida pessoal e emocional dos adolescentes, bem como, dos assuntos de seu interesse. Os resultados dos estudos subjectivos indicam a ausência de regras no contexto familiar, o que diverge com os dados do nosso estudo, uma vez que os adolescentes percebem a existência de regras na família relacionadas com o cumprimento dos horários, o respeito pelos outros, a participação nas tarefas de casa e o investimento na escola, o que nos parecem ser

regras adequadas em qualquer meio familiar. Todavia, o que nos parece desapropriado é a forma como essas regras são impostas, referimo-nos, por isso, à coacção física e/ou verbal. Consequentemente, o cumprimento das regras é fundamentado, por um lado, pelo receio das consequências, salientando o temor pela punição física e, por outro lado, e contrariamente, a esta posição, os adolescentes defendem tratar-se de uma questão de respeito para com os mais velhos. Contudo, a apresentação contrastante do castigo moral como a principal punição reflecte, apenas, parcialmente os padrões punitivos e agressivos apontados pela literatura para este tipo de famílias (Barth et al., 2006).

A autoridade é reconhecida na figura feminina pela coacção que exerce ou pelo diálogo que estabelece. Este dado é interessante dado que, geralmente, neste tipo de famílias e devido a padrões de violência doméstica, a figura masculina vigora como superior e ameaçadora. Os adolescentes percebem que a família vivenciou com tristeza e revolta, mas também esperança, o momento do acolhimento institucional, reportando-se à importância que representam ter para a família. Não lhe atribuem qualquer tipo de culpa pela situação, reconhecendo que, nesse período, as relações com a família foram mantidas através do contacto telefónico ou pessoal, o que potenciou a continuidade afectiva, tal como no estudo conduzido por Zem-Mascarenhas e Dupas (2001), enquanto uma minoria significativa, se posiciona contra a passividade da família, naquele momento, culpabilizando-a e apontando a ruptura e o afastamento inicial em relação à família nesta fase, o que nos parece ter acentuado a descontinuidade afectiva, tal como descrito por Alves (2007).

Actualmente, a família surge como referencial idealizado e à qual se sentem afectivamente ligados, nomeadamente, a alguns elementos preferenciais, apesar de enunciarem as perdas na estrutura familiar, até então. Sendo assim, o que mais e menos sentem falta da família envolve determinados elementos familiares, ora vistos, como significativos, ora odiados e dispensáveis pela sua ausência.

Sobre a constituição da sua própria família no futuro, a generalidade mostra vontade em viver maritalmente e ter filhos, mas recusa o casamento, o qual é associado ao medo da ruptura, o que poderá ser explicado pelas sucessivas rupturas experienciadas ao longo da vida e que vem de encontro aos resultados de Cunha (2008). Realçam o evitamento do modelo parental e idealizam a união entre a família nuclear e de origem, evidenciando a dificuldade em separar-se da família de origem como referencial afectivo.

7.1.3. Percurso Institucional

Ao longo da entrevista, demarcamos três momentos essenciais no percurso institucional dos jovens (memórias da institucionalização, acolhimento institucional e quotidiano da instituição). A seguir discutimos os resultados emergentes a cada um desses momentos, que se apresentam, ora, similares, ora contrastantes.

Os adolescentes reconhecem como motivos principais e determinantes para a sua institucionalização, o abandono escolar, a falta de condições e a ausência de rectaguarda familiar, o que é comprovado pelos processos individuais, vigorando uma visão realista e, que diverge dos resultados apontados noutros estudos (Zem-Mascarenhas, & Dupas, 2001). Para alguns, o pedido realizado por si ou pela família teria sido decisivo para a sua ida para a instituição, corroborando o resultado do estudo de Martins (2006), em que crianças e adolescentes apontaram a decisão familiar como motivo da institucionalização. Consideram, por isso, que esta decisão possibilitaria uma oportunidade para uma vida, e formação educativa e escolar melhores. O momento em que souberam que iam para uma instituição foi acompanhado de sentimentos de mal-estar, desespero e raiva. Neste sentido, parece que, os adolescentes reconhecem nesta fase inicial, os ganhos materiais, educacionais e sociais que a instituição lhes pode trazer, apesar do seu afastamento da família.

O momento do acolhimento institucional corresponde à fase de entrada na instituição e à vivência na mesma nos primeiros dias. Iniciamos pela reconstituição do dia da chegada à instituição que é representado desde o momento de retirada da família pela Polícia e técnicos da Segurança Social até à entrada na instituição e, conseqüentemente, o conhecimento de colegas e funcionários da instituição, enquanto recordações predominantes no grupo e que não coincidem com os resultados obtidos por Alves (2007). Os principais sentimentos associados a este dia são a tristeza e a estranheza, divergindo dos resultados do estudo de Martins (2006) em que, o bem-estar e solidão sobressaem na representação deste dia. Asseguram ter sido bem recebidos por membros da direcção, técnicos ou outros funcionários e colegas, apesar de, a generalidade assumir sentir-se triste e que nenhuma mudança na forma como foram acolhidos potenciaria o seu bem-estar, pois só queriam estar com a família, demarcando-se como um momento difícil e doloroso. Para os adolescentes a primeira semana na instituição é reconstituída como activa em termos de integração social, surgindo os colegas como principal fonte de apoio pela inter-ajuda e suporte emocional percebidos, seguido dos educadores, fontes estas já reportadas pelo estudo de Martins (2006). Apenas um minoria, recorda as

agressões entre si e os pares, que reflectem a dificuldade em adaptar-se e são apontadas no estudo de Alves (2007).

A vida quotidiana na instituição, em termos diários, é vista como uma rotina entre a ida para a escola e o regresso à instituição, em que a interacção social com os pares, fora e dentro da instituição, é vista como o melhor dessa rotina, enquanto a ida à escola e a sensação de aprisionamento na instituição são sentidos como o pior. As actividades organizadas pela instituição apresentam vertentes diversas – desportiva, educativa e cultural – todavia, os adolescentes referem que as actividades desportivas são as únicas do seu agrado.

A análise dos discursos, permite aferir que os adolescentes identificam que a instituição é regida por regras o que, portanto, dificultou a sua adaptação, dada a divergência no rigor e quantidade de regras em relação ao contexto familiar, tal como em outros estudos (Zem-Mascarenhas, & Dupas, 2001; Martins, 2006; Alves, 2007). Consideram, por isso, o respeito, a assiduidade à escola, as regras do refeitório e ter bom comportamento, como principais regras da instituição. Atribuem como funções das regras, dentro ou fora da instituição, uniformizar o comportamento e organizar a vida em sociedade, considerando-as como importantes para si e para o seu futuro e comportamento adequado. De um modo generalizado, os adolescentes afirmam não haver um espaço de negociação e discussão das regras com os adultos, diferindo dos dados apontados pelo estudo de Martins (2006). A liberdade ou sentimento de aprisionamento está relacionado directamente com a (im)possibilidade de sair. A generalidade percebe sentir-se livre, apesar de relatar que já fugiram da instituição, estando a fuga referenciada no estudo de Alves (2007), como comportamento comum nestes jovens. Comparando o ambiente familiar com o ambiente institucional, os adolescentes acentuam as diferenças entre ambos, enunciando a partilha de intimidade com pessoas desconhecidas, o cumprimento de regras e a presença ou ausência de afectividade. O facto de relatarem ter mais atenção na instituição pode indicar a ligação afectiva a figuras de referência no contexto institucional, já mencionados na literatura (Siqueira, & Dell’Aglia, 2006; Mota, & Matos, 2008; Cameron, & Maginn, 2008).

Os adolescentes reconhecem que as principais mudanças na sua vida, relativamente ao contexto familiar, são as novas interacções sociais, e em relação aos primeiros tempos de institucionalização, identificam os ganhos materiais, afirmando sentirem-se bem.

A vida relacional na instituição é entendida, pela generalidade, como positiva, quer com os técnicos, quer com os pares, estes vistos como marcos importantes na integração e interacção social. A generalidade dos adolescentes concebe como confidentes os pares que parecem ter um papel importante na configuração emocional destes jovens, tal como

defendem Mota e Matos (2008), bem como na partilha da mesma experiência (Siqueira, & Dell'Aglio, 2006), diferindo, parcialmente, do estudo de Martins (2006). Reconhecem que as acções dos técnicos e educadores são importantes, principalmente, para a sua vida escolar e profissional, e, também, na sua educação, embora assumam que alguns têm atitudes punitivas e discriminatórias que não são do seu agrado. Assumem a existência de conflitos entre pares e como principal reacção a agressão física, como já vimos característica deste tipo de jovens.

A representação futura da saída da instituição conflui em sentimentos antagónicos. Os adolescentes manifestam felicidade, mas simultaneamente, tristeza e saudades em relação aos pares, o que evidencia as fortes ligações estabelecidas e sentem que a institucionalização teve um impacto positivo nas suas vidas. Se, por um lado, o desejo em regressar à família é preservado, por outro, a formação de uma vida autónoma e o contacto regular com a instituição e os pares toma relevo, reforçando a ideia partilhada por vários autores (Dell'Aglio, 2000 cit in Siqueira Dell'Aglio, 2006; Yunes et al., 2004).

7.2. Caracterização do comportamento dos adolescentes institucionalizados

O comportamento é avaliado pelos professores e educadores de forma diferente, salientando que os primeiros relatam mais problemas comportamentais para os adolescentes institucionalizados. Estas diferenças poderão dever-se ao facto de os observarem em contextos diferentes, tal como explica Fonseca et al. (1995). Concluimos, por isso, que o comportamento agressivo, apontado pelos professores é o principal problema destes adolescentes. Talvez, possamos explicar este comportamento, tendo em conta, os frequentes confrontos físicos com os pares e a manifesta agressividade verbal. Os educadores indicam o comportamento oposicionista como o principal problema na instituição, o que nos parece poder estar associado à quantidade e rigidez das regras. Tal como os anteriores, os problemas de atenção, hiperactividade e dificuldades de aprendizagem em adolescentes institucionalizados são também reportados por outros estudos (Roy et al., 2000/2004; Simsek et al., 2007/2008; Alves, 2007; Schmid, 2008; Tarren-Sweeney, 2008) que apontam, tal como no nosso, todos estes problemas comportamentais para este grupo específico.

7.3. Relação entre a percepção dos adolescentes institucionalizados e o comportamento/ e o tempo de institucionalização

Como vimos anteriormente, por um lado, a percepção negativa do percurso desenvolvimental, marcada pela representação do distanciamento da família, durante a institucionalização, das rupturas afectivas e de acontecimentos traumáticos experienciados, parece relacionar-se com a existência de problemas comportamentais, na actualidade. Por outro lado, a representação de relações afectivas e de suporte com figuras adultas significativas na família e na instituição, e a interiorização de limites parece relacionar-se com um índice mais baixo de problemas comportamentais.

Assim sendo, parece-nos que o ponto fulcral entre a percepção dos adolescentes e a sua manifestação comportamental assenta na significação dada às relações afectivas estabelecidas. Apesar de não termos encontrado nenhum referencial teórico sobre esta relação podemos estabelecer algumas hipóteses explicativas. Primeiro, as dificuldades relacionais com adultos e pares e as relações pouco consistentes com figuras significativas tornam os adolescentes mais vulneráveis ao sofrimento psicológico. Ora este sofrimento psicológico é manifestado, muitas vezes, através do mau comportamento (Mota, & Matos, 2008). Por contraponto, o estabelecimento de relações afectivas com um adulto capaz de transmitir segurança pode funcionar como factor protector (Soares, 2000; Luthar, & Cicchetti, 2000; Flores et al., 2005; Mota, & Matos, 2008), sublinhando a nossa ideia.

Tendo em conta, a perspectiva geral do grupo sobre a vivência institucional, percebida como uma alternativa viável e uma experiência de vida positiva pelos ganhos pessoais e relacionais conquistados, parece-nos que a relação directamente proporcional entre o tempo de institucionalização e a percepção positiva do percurso institucional não se aplica para este grupo, uma vez que a percepção dos adolescentes institucionalizados há menos tempo não se diferencia daqueles que se encontram na instituição por um período de tempo superior, o que pode sugerir uma boa adaptação e integração dos adolescentes, potenciando o sucesso no seu percurso desenvolvimental.

CONCLUSÕES

Partindo da análise dos discursos dos adolescentes, pudemos estabelecer como características associadas ao percurso escolar, no contexto familiar, a frequência do pré-escolar, as dificuldades de aprendizagem, o abandono ou absentismo escolar e níveis de escolaridade baixos não esperados para as suas idades. Após a institucionalização, todos os adolescentes frequentam a escola e têm apoio nas tarefas escolares. Concluímos que, a maioria dos adolescentes entende ter boas relações em contexto escolar, não indo ao encontro da ideia sublinhada, na revisão teórica, de comprometimento relacional e de problemas de relacionamento, apenas representados por uma minoria. Dão, ainda, relevância à dimensão relacional e pessoal como coadjuvante do seu ajustamento escolar. Destacam a importância da escolaridade no futuro em termos de valorização pessoal e profissional, perspectivando, assim, prosseguir os estudos e apostar na formação profissional e, no plano laboral, dividem-se em escolhas de carreiras profissionais diferenciadas e não-diferenciadas.

Percebemos que, trajectos similares no contexto familiar conduzem à criação de configurações perceptivas semelhantes ou distintas, baseadas na relação de si com os outros e nas experiências vividas. Tendencialmente, mesmo quando experimentadas situações de maus-tratos, negligência ou desestruturação familiar, os adolescentes não as reconhecem com transparência, embora aflorem nos seus discursos esses aspectos. Sentimos que, para os adolescentes, a família, apesar dos afectos inexistentes ou desadequados, surge como referencial afectivo ao qual se sentem intimamente ligados, embora as sucessivas perdas afectivas estejam claramente presentes nos seus relatos. Distintamente, após a institucionalização, verificamos a continuidade relacional ou ruptura com determinados elementos familiares, pela ausência destes ou por uma posição de recusa deliberada face a certos comportamentos da família. O temor da ruptura e o evitamento do modelo parental marcam a representação do planeamento familiar no futuro.

A vivência da institucionalização, por sua vez, surge como a recriação de um ambiente adequado que induz o seu desenvolvimento social e escolar, configurando a esfera relacional como positiva. Mas, ainda assim, vista para uma minoria como um ambiente hostil em que o desejo pelo regresso à família se torna imutável. A vivência na instituição é percebida pelos ganhos afectivos, materiais e educacionais, levando-os a perspectivar, aquando da saída da instituição, a formação de uma vida autónoma, em que o valor da responsabilidade se eleva. Parece-nos que, ao contrário do que a literatura reforça sobre o impacto negativo da

institucionalização, no entender da maioria destes adolescentes, esta tornou-se um ponto marcante de viragem das suas vidas e é percebida como algo favorável que lhes aconteceu.

Outra conclusão refere-se às dificuldades relacionais, apontadas pela literatura para este grupo, e que entendemos apenas serem representadas por uma minoria. Pudemos aferir que, de um modo geral, percebem interações positivas com familiares, *staff* da instituição, pares e professores, surgindo estes como as principais fontes de suporte social, diferindo, parcialmente, do estudo de Siqueira et al. (2006).

Os principais problemas comportamentais dos adolescentes institucionalizados, definidos por educadores e professores são, respectivamente, o comportamento oposicionista e o comportamento agressivo.

Verificamos, ainda que, a significação de que a família se distanciou de si, durante a institucionalização, a vivência de acontecimentos traumáticos e a representação das rupturas afectivas parecem estar associados a um maior número e gravidade de problemas comportamentais. Acrescente-se que a representação de relações afectivas e de suporte com figuras adultas significativas na família e na instituição e a interiorização de limites parece relacionar-se com um índice mais baixo de problemas comportamentais, levando-nos a presumir que a forma como subjectivam as suas relações afectivas pode influenciar o seu comportamento.

Merecendo este longo trabalho, uma reflexão, ainda que sucinta, sobre as suas limitações, começamos por enunciar como ponto negativo a dimensão da entrevista que condicionou toda a análise de dados, que se mostrou demasiado longa e morosa e tornou extensa a apresentação dos resultados e sem espaço para a colocação dos excertos das entrevistas. Apontamos, ainda, como pontos críticos, por um lado, o tamanho da amostra, que apesar de suficiente para a análise qualitativa, se mostrou reduzida para uma análise detalhada da possível relação entre a subjectividade e o comportamento, e por outro, a intencionalidade da amostra, levando-nos ao estudo de um grupo de adolescentes institucionalizados na mesma instituição. Portanto, atendendo a estes dois aspectos, e por se tratar de um estudo exploratório, não nos é possível a extrapolação e generalização dos resultados obtidos. Cremos que seria interessante aprofundar essa relação e estabelecer relações entre diferentes categorias, bem como, analisar as perspectivas das fratrias, incentivando-nos a realizar novos estudos e procurar novas pistas de investigação. Na prática esperamos com este trabalho possibilitar aos profissionais que trabalham com este grupo específico, um melhor entendimento do modo como os jovens representam as suas histórias de vida, e como se comportam de acordo com essas representações. Neste sentido, poderá permitir auxiliar estes jovens na elaboração dessas significações de forma mais saudável e, por consequência, promover manifestações comportamentais mais adaptadas.

BIBLIOGRAFIA

Achenbach, T. (1991a). *Manual for the Child Behavior Checklist/ 4-18 and 1991 Profile*. Burlington: Vermont.

Achenbach, T. (1991b). *Manual for the Teacher's Report Form and 1991 Profile*. Burlington: Vermont, Department of Psychiatry.

Almeida, A. (1998). Maus tratos e ciências sociais: novos olhares sobre outra face da realidade. In Centro Social e Paroquial Nossa Senhora da Vitória. *Maus tratos infantis num centro urbano degradado*. Porto: Universidade do Minho.

Alves, S. (2007). *Percursos de adolescentes em Lares de Infâncias e Juventude*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

Anaut, M. (2005). *A Resiliência: ultrapassar os traumatismos*. Lisboa: Climepsi.

Azevedo, M., & Maia, A. (2006). *Maus-tratos à criança*. Lisboa: Climepsi.

Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barnett, D, Vondra, J., & Shonk, S. (1996). Self-perceptions, motivation and school functioning of low-income maltreated and comparison children. *Child Abuse & Neglect*, 20, 5, 397-410.

Barth, R., Wilfire, J., & Green, R. (2006). Placement into foster care and the interplay of urbanicity, child behavior problems and poverty. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76, 3, 358-366.

Bazon, M., & Biasoli-Alves, Z. (2000). A transformação de monitores em educadores: uma questão de desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 13, 1, 199-204.

Browne, K., Hamilton-Giachritsis, C., Johnson, R., & Ostergren, M. (2006). Overuse of institutional care for children in Europe. *British Medical Journal*, 332: 485-487.

Bundle, A. (2001). Health of teenagers in residential care: comparison of data held by care staff with data in community child health records. *Archives of Disease in Childhood*, 84, 10-14.

Cameron, R., & Maginn, C. (2008). The Authentic Warmth Dimension of Professional Childcare. *British Journal of Social Work*, 38, 6, 1151-1172.

Carvalho, A. (2002). Crianças institucionalizadas e desenvolvimento: possibilidades e desafios. In E. Lordelo, A. M. Carvalho, S. Koller & A. M. Carvalho, *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento* (vol.I, 19-44). São Paulo: Casa do Psicólogo.

College Press.

Conselho Técnico-Científico da Casa Pia de Lisboa (2004). *A Casa Pia de Lisboa e as estratégias de acolhimento das crianças em risco – Relatório Final*. Lisboa: Casa Pia de Lisboa.

Cunha, S. (2008, Junho). Representações e expectativas sobre a família e a adopção em crianças e jovens institucionalizados. Comunicação apresentada ao VI Congresso Português de Sociologia - Mundos Sociais: Saberes e Práticas, Lisboa. Acedido em 6 de Outubro de 2009, <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/616.pdf>.

Dell'Algio, D. (2000). *O processo de coping, institucionalização e eventos de vida em crianças e adolescentes*. Tese de Doutoramento não-publicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Acedido em 6 de Janeiro de 2010, <http://hdl.handle.net/10183/2909>.

Figueiredo, B. (1998). Maus-tratos à criança e ao adolescente (I): situação e enquadramento da problemática. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 3, 5-20.

Figueiredo, B., Fernandes, E., Matos, R., & Maia, A. (2001). *Violência e Vítimas de Crimes*, vol.1, Coimbra: Quarteto.

Flores, E., Cicchetti, D., & Rogosh, F. (2005). Predictors of Resilience in Maltreated and Nonmaltreated Latino Children. *Developmental Psychology*, 41, 2, 338-351.

Fonseca, A., Simões, A., Rebelo, J., Ferreira, J., & Cardoso, F. (1994). Um inventário de competências sociais e de problemas do comportamento em crianças e adolescentes – o Child Behaviour Checklist de Achenbach (CBCL). *Psycologica*, 12, 55-78.

Fonseca, A., Simões, A., Rebelo, J., Ferreira, J., & Cardoso, F. (1995). O inventário de comportamentos da criança para professores – Teachers Report Form (TRF). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 24, 2, 81-102.

Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional*. Lisboa: Tema e Debates.

Gomes, M. (coord) (2005). *Percursos de Vida dos Jovens Após a Saída dos Lares de Infância e Juventude*. Centro de Estudos Territoriais. Lisboa: Instituto Superior de Ciências de Trabalho e da Empresa.

Grogan-Kaylor, A, Ruffolo, M., Ortega, R., & Clarke, J. (2008). Behaviours of youth involved in the child welfare system. *Child Abuse & Neglect*, 32, 1, 35-49.

Hukkanen, R., Sourander, A., Bergroth, L., & Pilha, J. (1999). Psychosocial factors and adequacy of services for children in children's homes. *European Child & Adolescence Psychiatry*, 8, 4, 268-275.

Instituto de Segurança Social (2009). *Plano de Intervenção Imediata – Relatório de Caracterização das Crianças e Jovens em Situação de Acolhimento em 2008*. Lisboa: Instituto de Segurança Social. Acedido em 18 de Outubro de 2009, http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=2556&m=PDF.

Johnson, R., Browne, K., & Hamilton-Giachritsis, C. (2006). Young children in institutional care at risk of harm. *Trauma, Violence & Abuse*, 7, 1, 34-60.

Kim, J., & Cicchetti, D. (2006). Longitudinal trajectories of self-system processes and depressive symptoms among maltreated and nonmaltreated children. *Child Development*, 77, 3, 624-639.

Kim, J., Cicchetti, D., Rogosh, F., & Manly, J. (2009). Child maltreatment and trajectories of personality and behavioral functioning: implications for the development of personality disorder. *Development and Psychopathology*, 21, 3, 889-912.

Kinard, E. (2001). Perceived and actual academic competence in maltreated children. *Child Abuse & Neglect*, 25, 1, 33-45.

Lansford, J., Dodge, K., Pettit, G., Bates, J., Crozier, J., & Kaplow, J. (2002). A 12-year prospective study of the long-term effects of early child physical maltreatment on psychological, behavioral and academic problems in adolescence. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 156, 824-830.

Larose, S., Tarabusky, G., & Cyrenne, D. (2005). Perceived autonomy and relatness as moderating the impact of teacher-student mentoring relationships on student academic adjustment. *The Journal of Primary Prevention*, 26, 2, 111-128.

Luthar, S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12, 4, 857-885.

Magalhães, T. (2005). *Maus Tratos em Crianças e Jovens*. 4ª Ed., Coimbra: Quarteto.

Martins, J. (2006). *A Vivência em Internato (A Experiência de Educandos e Educadores à Luz das suas Percepções Sócio-Educativas e Sócio-Profissionais) – Um Estudo de Caso*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Aberta de Lisboa. Acedido em 4 de Novembro de 2009, <http://hdl.handle.net/10400.2/625>.

Masten, A., & Powell, J. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice: contributions from project competence. In S. Luthar. *Resilience and vulnerability: adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1-25). New York: Cambridge. Acedido em 18 de Setembro de 2009, <http://books.google.pt>

Morton, N., & Browne, K. (1998). Theory and observation of attachment and its relation to child maltreatment: a review. *Child Abuse & Neglect*, 22, 11, 1093-1104.

Mota, C., & Matos, P. (2008). Adolescência e institucionalização numa perspectiva de vinculação. *Psicologia & Sociedade*, 20, 3, 367-377.

Quintas, J. (2006). *Regulação Legal do Consumo de Drogas: Impactos da Experiência Portuguesa da Descriminalização*. Dissertação de doutoramento não-publicada, Faculdade de Direito da Universidade do Porto.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 3ª Ed., Lisboa: Gradiva.

Repetti, R., Taylor, S., & Seeman, T. (2002). Risk families: family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin*, 128, 2, 330-366.

Rowne E., & Eckenrode J. (1999). The timing of academic difficulties among maltreated and nonmaltreated children. *Child Abuse & Neglect*, 23, 8, 813-832.

Roy, P., Rutter, M., & Pickles, A. (2000). Institutional Care: risk from family background or pattern of rearing? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 2, 139-149.

Roy, P., Rutter, M., & Pickles, A. (2004). Institutional Care: association between overactivity and lack of selectivity in social relationships. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 4, 866-873.

Rutter, M. (2000). Children in substitute care: Some conceptual considerations and research implications. *Children and Youth Services Review*, 22, 685-703.

Schmid, M., Goldbeck, L., Nuetzel, J., & Fegert, J. (2008). Prevalence of mental disorders among adolescents in German youth welfare institutions. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 2, 2.

Seidman, I. (1991). *Interviewing as Qualitative Research*. New York: Teachers.

Shields, A., Cicchetti, D., & Ryan, R. (1994). The development of emotional and behavioral self-regulation and social competence among maltreated school-age children. *Development and Psychopathology*, 6, 57-75.

Shonk, S., & Cicchetti, D. (2001). Maltreatment, competency deficits and risk for academic and behavioral maladjustment. *Developmental Psychology*, 37, 1, 3-17.

Simsek, Z., Erol, N., Oztop, D., & Munir, K. (2007). Prevalence and predictors of emotional and behavioral problems reported by teachers among institutionally reared children and adolescents in Turkish orphanages compared with community controls. *Children and Youth Services Review*, 29, 7, 883-899.

Simsek, Z., Erol, N., Oztop, D., & Munir, K. (2008). Epidemiology of emotional and behavioral problems in children and adolescents reared in orphanages: A national Comparative study. *Turkish Journal of Psychiatry*, 19, 3, 1-13.

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

Siqueira, A., Betts, M., & Dell'Aglio, D. (2006). A Rede de Apoio Social e Afetivo de Adolescentes Institucionalizados no Sul do Brasil. *Interamerican Journal of Psychology*, 40, 2, 149-158.

Slade, E., & Wisson, L. (2007). The influence of childhood maltreatment on adolescents' academic performance. *Economics of Education Review*, 26, 5, 604-614.

Soares, I. (2000). Introdução à Psicopatologia do desenvolvimento: questões teóricas e de investigação. In I. Soares. *Psicopatologia de Desenvolvimento: Trajectórias (in)Adaptativas ao longo da vida* (11-42). Coimbra: Quarteto.

Suryke, A., Koga, S., Johnson, D., Fox, N., Marshall, P., Nelson, C., & Zeanah, C. (2007). The caregiving context in institution-reared and family-reared infants and toddlers in Romania. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 2, 210-218.

Tarren-Sweeney, M. (2008). The mental health of children in out-of-home care. *Child and Adolescent Psychiatry*, 21, 4, 345-349.

Toth, S., & Cicchetti, D. (1996). The impact of relatedness with mother on school functioning in maltreated children. *Journal of School Psychology, 34*, 3, 247-266.

Trevarthen C., & Aitken K. (2001). Infant intersubjectivity: research, theory, and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42*, 1, 3-48.

Yang, M., Ulrich, S., Roberts, A., & Coid, J. (2007). Childhood institutional care and personality disorder traits in adulthood: findings from two British National surveys of psychiatric morbidity. *The American Journal of Orthopsychiatry, 77*, 1, 67-75.

Yunes, M., Miranda, A., & Cuello, S. (2004). Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados. In S. Koller. *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil*. (pp. 197-218). São Paulo: Casa do Psicólogo. Acedido em 26 de Maio, <http://books.google.pt>.

Zeanah, C., Suryke, A., & Dumistrescu, A. (2002). Attachment disturbances in young children II: Indiscriminate behavior and institutional care. *Journal of the American Academy of Child & Adolescents Psychiatry, 41*, 8, 983-989.

Zem-Mascarenhas S., & Dupas, G. (2001). Conhecendo a experiência de crianças institucionalizadas. *Revista da Escola de Enfermagem, 35*, 4, 413-419.

ANEXOS

Índice de Anexos

Anexo 1: Guião de Entrevista

Anexo 2: Guião de Entrevista

Anexo 3: Inventário de Competências Sociais e de Problemas do Comportamento em Crianças e Adolescentes (ICCP)

Anexo 4: Inventário de Comportamentos da Criança para Professores (ICCPR)

Anexo 5: Pedido de Autorização

Anexo 6: Termo de Consentimento Informado

Anexo 7: Pedido de Colaboração

Anexo 8: Sistema de Categorias

Anexo 9: Artigo em formato publicável

Anexo 10: *Abstract* para submissão de comunicação oral

Anexo 1: Guião da Entrevista

I. Caracterização geral do entrevistado

1. Idade:
2. Ano de escolaridade:
3. Nacionalidade:
4. Agregado familiar:
5. Estrutura familiar:
6. Data da institucionalização:
7. Motivo da institucionalização:

II. Caracterização do percurso escolar

Percurso escolar	Período da infância	<p>- Frequentaste o infantário?</p> <p>Se <u>não</u>, com quem ficaste (mãe, ama, vizinho, familiares...)</p> <p>- Como te relacionavas com as outras crianças? E adultos? (educadores, auxiliares, etc.)</p> <p>- Quando te zangavas com os colegas, lembraste o que costumavas fazer? E com os adultos (educador, auxiliares, cuidador,...)</p>
	Dados objectivos do percurso escolar	<p>- Desde que idade frequentaste a escola?</p> <p>- Qual foi o percurso?</p> <p>- nº de lugares onde estudaste</p> <p>- nº de vezes que reprovaste (se sim, em que anos?)</p> <p>- desempenho académico</p>
	Percepção sobre a escola antes da institucionalização	<p>- Antes de vires para a instituição, como corriam as aulas? Porquê?</p> <p>- Faltavas muito à escola?</p> <p>Se <u>sim</u>, porque não ias à escola? O que pensas de não ter frequentado a escola?</p> <p>- Achas que a tua família (pais, pessoas que viviam contigo) considerava ser importante ires à escola?</p>
	Percepção sobre cada etapa escolar	<p><u>1º ciclo</u></p> <p>- De que te recordas do primeiro dia de aulas? Como é que te sentiste?</p> <p>- Como te relacionavas com os colegas? E professor?</p> <p>- O que gostavas mais e menos na escola?</p>

		<p><u>2º e 3º ciclos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - De que te recordas do primeiro dia de aulas? Como te sentiste? - O que achas do facto de ter vários professores? - Como te relacionas com os colegas? E professores? - O que gostas mais e menos na escola? - Sentiste dificuldades no teu percurso escolar? Porquê? - Conseguiu ultrapassar essas dificuldades? Como?
	Percurso escolar na instituição	<ul style="list-style-type: none"> - Tens apoio para estudar na instituição? Se sim, quem te ajuda? - Alguma vez tiveste problemas na escola ou te sentiste discriminado por viver numa instituição? Como reagem os colegas e professores a esse facto? - O que pensa a instituição sobre a frequência escolar? - Achas que todas as crianças/adolescentes deveriam estudar? Porquê? (importância para o futuro)

III. Avaliação da percepção sobre a família

Percurso de vida anterior ao acolhimento	Percurso biográfico e geográfico da família	<ul style="list-style-type: none"> - Como era a tua casa? - Com quem vivias? (especificar relações de parentesco) Achas que era bom ou mau? (o ambiente familiar, o nº de pessoas...) Porquê? - Tinhas familiares (pais, irmãos, tios, avós, padrinhos,...) com quem te davas melhor? Estavam muitas vezes juntos? - Como era a tua família? Como se davam uns com os outros?
	Representações e memórias da família/pessoas com quem	<ul style="list-style-type: none"> - Como era viver com a tua família? - Tu e os teus pais/pessoas que viviam contigo costumavam falar muito? Em que situações? (assuntos do seu interesse)

institucional	viveu	<ul style="list-style-type: none"> - Havia regras em tua casa? Se sim, quais? Quem normalmente as impunha e como o fazia? Cumprias essas regras? Porquê? - Quando fazias alguma coisa que os teus pais/familiares achavam que não estava certo, o que faziam? - Quem mandava em tua casa? Como actuava? - De que sentias necessidade ou precisavas mais? Porquê? - O que fazia a tua família que te desagradasse? - Havia muitos conflitos na tua família? (especificar a intensidade: berrar/gritar, insultar, partir coisas, bater portas, bater fisicamente...) O que pensas sobre isso?
Percepção da família após a institucionalização	...no momento do acolhimento institucional	<ul style="list-style-type: none"> - O que pensas que a tua família sentiu quando vieste para aqui? - Sentiste-te zangado com a tua família quando vieste para a instituição? Porquê? - Como era a vossa relação nos primeiros tempos que vieste para o lar?
	...no momento actual	<ul style="list-style-type: none"> - Como vês a tua família agora? - Como te dás actualmente com os teus familiares? - O que mais e menos sentes falta da tua família?
Escreve 2 ou 3 frases sobre o que significa para ti <i>Viver em Família</i>.		

IV) Avaliação do percurso na instituição

	Razões para a institucionalização	<ul style="list-style-type: none"> - Lembras-te porque tiveste que vir para a instituição? O que pensas de terem tomado essa decisão? - O que aconteceu antes de vires para aqui? (mudança de casa, de família, centro de
--	-----------------------------------	---

<p>Motivos e memórias da institucionalização</p>	<p>Representações e memórias das razões da entrada na instituição</p>	<p>acolhimento, ...)</p> <p>- O que sentiste quando soubeste que vinhas para a instituição?</p>
<p>Avaliação do momento do acolhimento institucional</p>	<p>Representações e memórias dos primeiros tempos</p>	<p>- Recordas o dia em que vieste para a instituição? O que sentiste?</p> <p>- Quem te recebeu? Como foste recebido nos primeiros dias? (descrever a primeira semana na instituição, as actividades, o dia-a-dia)</p> <p>- Como te sentiste nesses primeiros dias na instituição (bem /mal, protegido/desprotegido, acompanhado/sozinho, bem disposto/triste...)</p> <p>- Diz-me uma boa e uma má memória desses primeiros dias (algo que aconteceu de bom e algo que correu mal).</p> <p>- O que achas que poderia ter sido mudado para te teres sentido melhor?</p> <p>- Quem foram as pessoas mais importantes nos primeiros dias de entrada na instituição? Quem te apoiou mais nos primeiros tempos? Em que sentido? (companheiros da instituição, familiares, pessoal/técnicos da instituição, amigos, etc)</p> <p>- Fizeste amigos da mesma idade na primeira semana? Como foram as primeiras relações na instituição?</p>
<p>Caracterização do</p>	<p>Descrição e</p>	<p>- Como é o dia-a-dia na instituição durante a</p>

<p>quotidiano na instituição</p>	<p>representações do dia-a-dia na instituição</p>	<p>semana? (do levantar ao deitar)</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que gostas mais e menos no dia-a-dia? - Os fins-de-semana são diferentes? Porquê? O que fazes e com quem? - Como e com quem costumavas passar o período de férias ou feriados?
	<p>Participação nas actividades da instituição</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participas em actividades desenvolvidas pela instituição? Se não participas, porquê? - Qual a actividade que mais e menos gostaste desenvolvida aqui?
	<p>Percepção e avaliação do modo de organização da instituição</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são as principais regras da instituição? - Como foi a tua adaptação às novas regras da instituição? - Explicaram-te o sentido das rotinas e regras? Há espaço para as discutirem em conjunto? - Existem regras específicas para a escola? Quais? - As regras são importantes para ti ou preferes esquecê-las? Porquê? - O ambiente institucional é semelhante ao ambiente de vida numa família? Porquê? - Alguma vez pensaste em sair da instituição? Porquê? Se sim, fizeste alguma coisa para tentar sair? - Ao longo do tempo que tens passado aqui, sentiste-te “livre” ou “preso”? - Em que difere a tua vida agora? (em relação ao tempo em que vivias com a família, aos primeiros tempos na instituição) Como te sentes?

	<p>Percepção e práticas da vida social/relacional</p> <p>... profissionais da instituição</p> <p>...os amigos na instituição</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como te relacionas com os técnicos e pessoas que trabalham na instituição? - Achas que os técnicos/pessoal da instituição desenvolvem coisas importantes para o teu futuro? (exemplifica) - Consideras algum deles teu confidente? (Quem?; dê um exemplo) - Havia ou há algum adulto que não gostes? Porquê? - Alguma vez tiveste necessidade de ter um apoio especial, na vida pessoal (psicólogo), na escola (explicador)? Como correu? - A relação que manténs com os outros jovens aqui na instituição é boa ou má? Porquê? O que fazes com eles? - Consideras que algum deles é teu confidente? - Costuma haver conflitos? Como reagem?
<p>Escreve 2 ou 3 frases do que é para ti <i>Viver Aqui</i>.</p>		

Representação da saída da instituição		- Imagina que hoje era o dia da saída da instituição? O que sentirias? O que farias?
Percepção sobre o futuro		- O que pensas fazer ou o que gostarias de fazer? - Em termos de estudos? - Em termos de trabalho/profissão? - Em termos de constituir família (casar, ter filhos...)?

VI) Análise reflexiva

História de vida		- O que mudarias na tua história de vida: - Passada? - Presente?
------------------	--	--

Anexo 2: Guião de Entrevista



anexo 1: Guião da Entrevista

I. Caracterização geral do entrevistado no momento actual

1 - Género: Feminino Masculino

2 - Ano de Nascimento: 19__

3 - Estado civil actual: Solteiro(a)
 União de facto
 Separado
 Divorciado
 Viúvo(a)
 Casado 3.1 Desde que ano: _____

4 - Nível de escolaridade
(mais elevado que completou) _____

5 - Nº de filhos: 5.1 Ano de nascimento: _____; _____; _____

6 - Naturalidade: _____ (Especifique concelho)

 Se estrangeiro (especifique país): _____

7 - Nacionalidade: Portuguesa
 Estrangeira (especifique país): _____

8 - Ocupação profissional
(na actualidade) _____

Percurso de Vida dos Jovens após a saída dos Lares de Infância e Juventude 115



II. Caracterização da situação anterior ao acolhimento em lar²⁵

Objectivos:

- Aferir de, **forma breve**, os motivos que levaram ao acolhimento institucional atendendo à caracterização do agregado familiar de origem

9. Percurso de vida anterior ao (primeiro) acolhimento institucional	9.1 Percurso geográfico e biográfico da 'família' antes de entrar no Lar	<ul style="list-style-type: none"> - Onde nasceu e onde viveu (espaço geográfico) antes de entrar para a instituição? - Com quem vivia nessa altura? (especificar as relações de parentesco) - Tinha familiares (pais, irmãos, tios, avós, padrinhos,...) com que se relacionava? De que modo e com que frequência? - Como era a sua família? Como se relacionavam uns com os outros (compreender as dinâmicas familiares)
	9.2 Representações e memória das pessoas com quem viveu antes de entrar no Lar	- Como eram as suas condições de vida antes de entrar para a instituição? Como era viver com a sua família/com essas pessoas (no caso de não viver com familiares)?
	9.3 Percurso escolar antes da institucionalização	<ul style="list-style-type: none"> - Desde que idade frequentou a escola? - Antes de ir para o Lar em que ano estudava? - Como corriam as aulas (caso estudasse)? Porquê?
10. Motivos e memórias da institucionalização	10.1 Razões para a institucionalização	<ul style="list-style-type: none"> - Lembra-se porque teve que ir viver para o Lar? O que pensa de terem tomado essa decisão? - O que aconteceu antes de ir para a instituição, mudou de casa, de família, ...? [Aferir as medidas tentadas antes do acolhimento em lar / os serviços que prestaram suporte antes de ir para Lar] - No caso de ter irmãos: <ul style="list-style-type: none"> - foi sozinho ou com os seus irmãos - permanecerem com a família; - entraram no mesmo lar/foram para outro lar; outra situação [especificar]
	10.2 Representações e memória das razões de entrada no Lar	- O que sentiu quando soube que ia para a instituição?
	10.3 Percurso institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Nome do último (ou único) Lar onde viveu: - Tempo que permaneceu nesse Lar: - Há quantos anos saiu: - Caso tenha vivido em mais do que um Lar, indique o nome do(s) outro(s) Lar(es) onde esteve e o tempo que aí permaneceu

²⁵ Apesar de cronologicamente este grupo de questões dever vir antes da "Avaliação do acolhimento institucional", optou-se por evitar iniciar a entrevista com estas questões dado que podem apelar a memórias mais dolorosas do passado. Caso o entrevistador sinta que é ainda prematuro colocar estas perguntas nesta fase (devido ao gelo inicial ainda não ter sido quebrado), pode colocá-las um pouco mais à frente no sentido de garantir uma aproximação cuidadosa a estas memórias. O importante é captar estes aspectos mais genéricos de enquadramento dos motivos que levaram ao acolhimento institucional, não sendo necessário um aprofundamento exaustivo do mesmo.



III. Avaliação do percurso na instituição

Objectivos:

Modelo educativo: funcionamento do acolhimento institucional

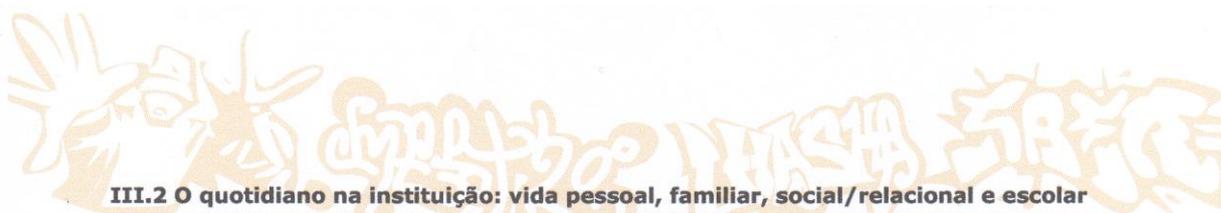
- caracterizar a auto-percepção do entrevistado sobre a forma como no quotidiano institucional foi sendo preparado o seu processo de autonomização, aferindo diferenças de género ao nível das oportunidades oferecidas pelo enquadramento institucional²⁶;
- caracterizar o percurso escolar dos adolescentes de ambos os géneros no sentido de identificar situações de insucesso e abandono escolares precoces;
- aferir, no quadro da aprendizagem ao longo da vida, dificuldades e expectativas sentidas por ambos os géneros face a novos métodos de aprendizagem e qualificação profissional;
- caracterizar a auto-percepção do entrevistado da proximidade entre a vivência em lar e a vivência num ambiente familiar.

(caso o entrevistado tenha estado em mais de uma instituição, deverá falar da sua experiência nas várias instituições onde passou mais de 1 ano)

III.1 O acolhimento institucional (1ºs tempos)

11. Avaliação do momento de acolhimento institucional	11.1 Práticas de acolhimento na instituição	- Como foi recebido nos primeiros dias? Quem o recebeu? (tente descrever-nos a primeira semana na instituição, as actividades, o dia-a-dia)
	11.2 Representações e memória da chegada à instituição.	- Como se sentiu nesses seus primeiros dias na instituição? (bem/mal, protegido/desprotegido, acompanhado/sozinho, bem disposto/triste, ...)? - Diga-nos uma boa e uma má memória desses primeiros dias (algo que aconteceu de bom e algo que correu mal)
	11.3 Práticas e espaços da sociabilidade na fase de acolhimento	- Quem foram as pessoas mais importantes nos primeiros dias de entrada na instituição, em quem se apoiou mais nos primeiros tempos? Em que sentido? (companheiros da instituição, familiares, pessoal/técnicos da instituição, amigos, etc.) - Fez amigos da mesma idade na primeira semana na instituição? Manteve-os? Como foram as suas primeiras relações na instituição? - Manteve o contacto com as pessoas com quem se dava anteriormente? Com quem? Como?
12. Dimensões valorizadas no acolhimento institucional	12.1 Sugestões de mudanças no modo de acolhimento	- Pensa que o acolhimento hoje é semelhante ou diferente do que foi feito no seu tempo? Em que sentido? E é melhor ou pior? - Mudava alguma coisa na forma como os jovens são acolhidos pelas instituições, à luz da sua vivência dos últimos anos na instituição?

²⁶ No sentido de caracterizar o ambiente de vida institucional julga-se pertinente a introdução de questões sobre rotinas, tarefas e ocupações diárias, não sendo no entanto desejável que estas descrições tornem demasiado exaustivas para não prolongar demasiadamente a entrevista, na medida em que o fundamental é caracterizar a forma como o entrevistado perceciona a intervenção educativa da instituição na aquisição de competências sociais, pessoais e profissionais para a preparação do seu processo de autonomia.



III.2 O quotidiano na instituição: vida pessoal, familiar, social/relacional e escolar

<p>13. Caracterização e apreciação das práticas quotidianas na Instituição</p>	<p>13.1 Descrição e representações do dia-a-dia na instituição</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De um modo geral, como era o seu dia a dia na Instituição durante a <u>semana</u> (do levantar ao deitar)? - O que gostava mais e menos no dia a dia? - Que actividades no Lar gostava mais e menos de fazer? - Os <u>fins-de-semana</u> eram diferentes? Porquê? O que fazia nessa altura e com quem? - Como e com quem costumava passar o período das <u>férias ou feriados</u>? (páscoa, natal, férias grandes, ...) - O que recorda como mais e menos agradável dos fins-de-semana e das férias? - Quais eram as principais regras na instituição? Dê alguns exemplos das que se lembra melhor? (horários, tarefas, rotinas) Quem definia as regras? - Como foi a sua adaptação às novas regras? Havia espaço para as discutirem em conjunto? Foram importantes para si?
	<p>13.2 Participação nas actividades da instituição</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participava em actividades desenvolvidas pela instituição? - Especifique, dando exemplos de actividades desenvolvidas <u>dentro e fora</u> da instituição - Participava de livre vontade ou era pressionado a participar? - Participava no planeamento das actividades e podia propor outras actividades? - Que recordações (boas e/ou más) guarda dessas actividades? - Quem participava nessas actividades? (todos os colegas da instituição, actividades organizadas de acordo com os grupos etários, participação de outras crianças/jovens que não vivam na instituição, etc...) - Fora do tempo de aulas, participava em actividades lúdicas/recreativas? (desportivas, catequese, etc...) Especifique quais. - Se não participava, porquê? (afirmar se era por vontade própria ou por obstáculo da instituição) - As actividades extracurriculares em que participava foram escolha sua? Podia mudar de actividades se desejasse? Em que local (ais) praticava essas actividades? [apurar se era fora da instituição]
	<p>13.3 Percepção e avaliação do modo de organização da instituição</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como foi a sua adaptação às novas regras da instituição? - No Lar procuravam explicar-lhe o sentido das rotinas/regras? Havia espaço para discutirem em conjunto? - Cumpria as regras? O que acontecia se não cumprisse? Dê alguns exemplos das que se lembra melhor? - Alguma vez fez propostas para mudarem regras? Porquê? - Existiam regras específicas para as visitas? Quais? - E regras para a escola? Quais? - Essas regras foram importantes para si, ou prefere esquecê-las? - Sentiu alguma vez que a instituição tinha organizado um projecto de vida para si (Qual era)? Só para si ou era o mesmo para todos os jovens da instituição? - O modo de organização da instituição pensa que era semelhante a uma família, ou muito diferente? Em quê? - Em caso afirmativo: O que acha que permitiu que sentisse que o ambiente institucional era semelhante ao ambiente de vida numa família?



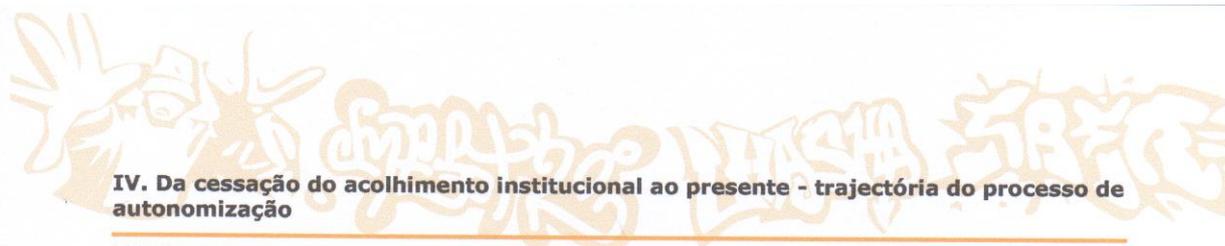
		<ul style="list-style-type: none"> - Em caso negativo: O que acha que devia ser diferente no acolhimento na instituição para que as crianças/jovens se sentissem num ambiente familiar? - Alguma vez pensou em sair da instituição? Porquê? Se sim, fez alguma coisa para tentar sair? - Na instituição, ao longo do tempo que ali passou, sentiu-se ali 'livre', ou 'preso'? - Durante o tempo que esteve na instituição teve comportamentos que a instituição considerou preocupantes? Que idade tinha? A que acha que se deveu essa situação? <ul style="list-style-type: none"> - Teve problemas com as autoridades/Justiça - Teve problemas de ordem comportamental - Teve problemas aditivos: álcool/drogas - Praticou pequenos furtos, etc
14. Quotidiano pessoal e social/relacional durante a institucionalização	14.1 Percepção e práticas da vida pessoal	<ul style="list-style-type: none"> - Qual era o seu espaço favorito na instituição? - Onde gostava menos de estar? - Tinha quarto próprio? Foi uma escolha sua, ou foi indicado pela instituição? - Com quem partilhava o seu quarto? Podia decorar o seu quarto como desejava? Porquê? - Se às vezes tinha vontade de estar sozinho, conseguia arranjar um lugar para estar à tua vontade? - Onde era esse espaço? - Quando é que podia estar sozinho?
	14.2 Percepção e práticas da vida social/relacional (perfil dos amigos/relações, sentimentos, actividades e práticas quotidianas) 14.2.1 ... os técnicos da instituição	<ul style="list-style-type: none"> - Como recorda a relação que tinha com: <ul style="list-style-type: none"> - os técnicos afectos à instituição - director da instituição - outras pessoas que trabalhavam na instituição (auxiliares, vigilantes, administrativos, voluntários, etc) - Dê exemplos de acções desenvolvidas por parte dos técnicos/pessoal afecto à instituição que tenham sido importantes para a preparação do seu futuro - Considerava algum deles seu confidente, alguém com quem podia desabafar? [especificar quem, se possível dê um exemplo] - Havia algum adulto de quem não gostava? Porquê? - Alguma vez teve necessidade de ter um apoio especial, na vida pessoal (psicólogo), na escola (explicador)? Como correu?
	14.2.2 ... os amigos na instituição	<ul style="list-style-type: none"> - Como recorda a relação que tinha com os outros jovens que estavam também <u>na instituição</u>? Era boa, má, porquê? O que fazia com eles? - Como recorda a relação que tinha com o(s) seu(s) companheiro(s) de quarto? Era boa, má, porquê? - Considerava algum desses companheiros seu confidente, alguém com quem podia desabafar? - O que costumavam fazer juntos? - Costumava haver conflitos? Como os solucionavam?

		<ul style="list-style-type: none"> - Mantém contacto com alguns deles? - Que tipo de contactos ainda mantém (encontro, carta, contactos telefónicos, etc) e com que periodicidade (especificar quantas vezes por ano)?
	14.2.3 ... as visitas	<ul style="list-style-type: none"> - Costumava receber visitas ou ir visitar a sua família/amigos (especificar quem e com que frequência): <ul style="list-style-type: none"> - durante a semana - fim-de-semana - férias - O que fazia nessas visitas? - Em caso negativo, quando via os seus familiares? - Como se sentia quando os via menos vezes? - Podia <u>visitar</u> amigos e familiares no exterior? Em caso negativo, porquê? - Quando desejava falar com alguém de fora da instituição, podia contactá-la/ <u>telefonar</u> quando queria? - Como é podia fazer os telefonemas: tinha de pagar? - Falava em privacidade, ficava sozinho? - Gostava de sair para fazer visitas? Porquê? - Como é que ia visitar a sua família: ia sozinho, levavam-no, vinha um familiar buscá-lo...? - Como se sentia no tempo que estava fora da instituição? - Alguém da instituição lhe falava da sua família? Como lhe falavam? (definiam a sua família como amiga, esforçada, desinteressada...?) - Gostava de ter podido passar mais tempo fora da instituição? Porquê?
	14.2.4 ... os amigos fora da instituição	<ul style="list-style-type: none"> - Na altura tinha amigos <u>fora da instituição</u> com quem se relacionava? Quem eram, onde os conheceu? O que costumava fazer com eles?(Se não tinha, tente explicar porquê.) - Podia receber amigos na instituição? Quando e com que frequência? Onde? Como (em privacidade...)? - Que amigos foram mais importantes para si durante o tempo que esteve na instituição, os que lá viviam consigo ou os de fora da instituição? Porquê? O que distinguiu uns dos outros? - Ainda mantem contacto com eles (os de fora e de dentro da instituição)? - Que tipo de contactos ainda mantém (encontro, carta, contactos telefónicos, etc) e com que periodicidade (especificar quantas vezes por ano)?
	14.3 Percepção e práticas da vida escolar durante a institucionalização	<ul style="list-style-type: none"> - Ia à escola quando estava na instituição? - Qual foi o teu percurso escolar ao longo da vida (vários lugares onde estudou, quantas vezes chumbou, notas, relacionamento com colegas e professores) - Se <u>não ia à escola</u>, porquê? Como encara o facto de não ter frequentado a escola? - Até que ano escolar frequentou? Porque não continuou? Especificar se frequentou e concluiu: <ul style="list-style-type: none"> - Ensino recorrente (caso não tivesse concluído o ensino obrigatório) - Ensino especial - Cursos de formação profissional. Qual? - Cursos de formação profissional contínua. Qual? - Cursos de educação-formação para jovens. Qual? - Ensino Tecnológico/ Cursos de Especialização Tecnológica



		<ul style="list-style-type: none"> - Formação em Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) / Internet - Formação através de <i>e-learning</i>²⁷ - Programas de estágios curriculares - Gostaria hoje de voltar a estudar, porquê? - Acha que todas as crianças/adolescentes deveriam estudar? - O que gostava mais e menos na escola? - Tanto as outras raparigas como os rapazes que estavam consigo na instituição também frequentavam a escola? - Tinha apoio para estudar na instituição? E na escola? Se sim, quem o ajudava? - Dava-se bem com os colegas de escola? Considerava algum seu amigo/confidente? - A instituição contactava regularmente a escola ou vice versa? - Quem era o seu encarregado de educação? - Sentiu dificuldades ao nível da progressão escolar? Porquê? - Conseguiu ultrapassar essas dificuldades? Teve apoio escolar? - Alguma vez teve problemas na escola ou sentiu-se discriminado por viver num Lar? Como reagiam os seus colegas e os professores a esse facto?
	<p>14.4 Percepção e práticas da vida profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quando estava na instituição exerceu alguma actividade profissional? Se sim, especifique: <ul style="list-style-type: none"> - idade que tinha quando começou a trabalhar - o seu horário de trabalho - vínculo contratual - nível de satisfação com o salário que recebia - Como recorda essa experiência? Foi um opção sua? - O facto de trabalhar influenciou o seu percurso escolar? De que forma? - Os outros jovens acolhidos também exerciam alguma actividade profissional? Se <u>sim</u>, tanto as raparigas como os rapazes?

²⁷ Aprendizagem à distância através das novas tecnologias de informação, como internet, chat, o e-mail, do fórum e de áudioconferência.

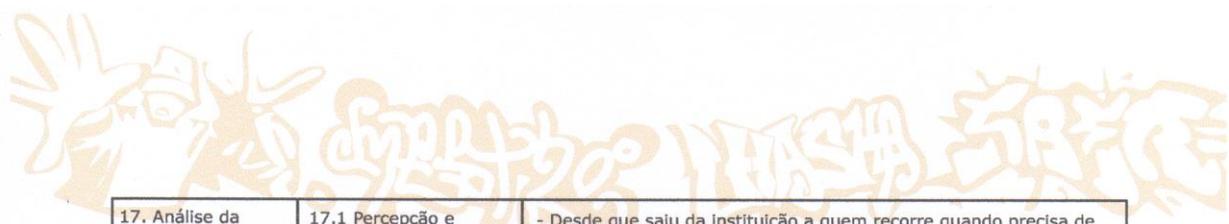


IV. Da cessação do acolhimento institucional ao presente - trajectória do processo de autonomização

Objectivos:

- caracterizar a passagem da institucionalização à integração social e familiar, induzindo a comparação entre a vida em instituição e a experiência de vida autónoma, e aferindo dificuldades e potencialidades sentidas no processo de autonomização;
- caracterizar o percurso de vida autónomo até à situação presente ao nível das várias dimensões: pessoal, escolar, familiar e social;
- caracterizar o processo de inclusão sócio-profissional dos adolescentes após a saída dos lares de infância e juventude e suas representações e expectativas face ao emprego, diferenciando as disparidades existentes entre os géneros;
- aferir, no quadro da aprendizagem ao longo da vida, dificuldades e expectativas sentidas por ambos os géneros face a novos métodos de aprendizagem e qualificação profissional.

<p>15. Preparação para o processo de saída e autonomização do jovem</p>	<p>15.1. Avaliação do modo e processo de saída da instituição</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que idade tinha quando deixou de viver na (última) instituição? Foi uma opção pessoal? Ou um projecto de vida da própria instituição para si? - Como recorda o momento da sua saída da instituição? Foi importante para si? Porquê? - Se <u>sim</u>, como encara o facto de ter permanecido na instituição? Acha que havia outras soluções para poder ter saído mais cedo da instituição? - Se <u>não</u>, como imaginava o dia em que sairia da instituição? - Em que aspectos sentiu que foi apoiado pela instituição na preparação da sua futura autonomia? De que forma? (pedir para exemplificar e se necessário recorrer a exemplos como concluir os estudos, trabalho, formação, treino para maior responsabilização, etc...) - Quem foram as principais pessoas com quem foi falando e preparando o seu processo de autonomia? - Quando e como soube que se ia embora? Quem lhe comunicou? - Como foi a despedida? - Se não imaginava que iria ter sair, era algo em que não queria pensar? Porquê? - Quando saiu da instituição para onde foi viver? - Foi uma escolha sua? - Especificar com quem foi vivendo desde que saiu da instituição: sozinho, com familiares, com amigos, namorado(a)/ mulher ou marido, etc. Foi uma escolha sua? - Hoje acha que estava preparado para sair da instituição? Porquê? <p>Se <u>não</u>, o que acha que deveria mudar/ser feito para permanecerem menos tempo?</p>
<p>16. Análise da primeira fase de integração na vida autónoma</p>	<p>16.1. Avaliação do modo e processo de integração fora da instituição (primeiros momentos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Descrição do tipo de habitação onde mora agora, especificar se é casa própria, alugada, emprestada, partilhada, etc - Como se sentiu no novo ambiente? Foi ao encontro do que desejava? <ul style="list-style-type: none"> - Se <u>regressou à família</u> biológica: Como se sentiu quando regressou à sua família? Sentiu-lhe diferenças? O que é que mudou, em si e nos seus familiares? - Se <u>não regressou à família</u> biológica: Porque não foi viver com a sua família biológica? Mesmo assim foi mantendo contactos? Porque acha que não foi possível regressar? Que dificuldades sentiu e o que julga que correu melhor na organização da sua vida diária? Após a sua saída, que mudanças ocorreram ao nível: <ul style="list-style-type: none"> - das pessoas com quem foi morando; - das localidades; - do espaço habitacional/tipo de casa



<p>17. Análise da integração na vida autónoma</p>	<p>17.1 Percepção e práticas da vida pessoal e social/ Relacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desde que saiu da instituição a quem recorre quando precisa de falar com alguém sobre: <ul style="list-style-type: none"> - aconselhamento sobre os seus projectos - desabafos pessoais - partilha de alegrias, etc Especificar se são amigos, familiares, profissionais, técnicos/auxiliares da instituição, etc. - Como se conheceram? De que forma contactam? - Manteve contacto com: <ul style="list-style-type: none"> - técnicos/pessoal afecto à instituição - companheiros da instituição - amigos Actualmente ainda contacta com eles? Com quem? Especificar com quem, tipo de contactos estabelecidos (encontro, telefone, etc.) e a periodicidade - Quem considera ser hoje a sua verdadeira família? Que relações estabelece com essas pessoas (o que faz com elas, como contam elas consigo, etc.)? - Com quem tem vivido ao longo da sua vida desde saiu da instituição? - Se não tem vivido com os dois pais, relata o percurso de vida dos pais e irmãos - Como é constituída a tua família actual (composição, idades, ocupação) - Como te dás com os vários membros da tua família? - O que fazes em casa, ajudas a tua família, em quê? - O que corre bem e mal na vida da tua família? - Quando há problemas na família és chamado o dar opinião? - Os irmãos : qual o teu papel face aos irmãos mais novos, e aos mais velhos? - Diz um acontecimento que te lembres na tua família: positivo/negativo - Gostas de ter esta família ou gostavas que fosse diferente, porquê, como? - O que mudarias na tua família, se pudesses fazê-lo já?
	<p>17.2 Percurso profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Após a saída da instituição como foi o seu percurso profissional até hoje? - Quando saiu do Lar teve dificuldades em encontrar emprego? Porquê? - As actividades profissionais que tem exercido vão ao encontro das suas expectativas? - Gosta do que faz actualmente? - Especificar caso tenha exercido actividade profissional quando estava na instituição fazer a ponte com o percurso profissional posterior: <ul style="list-style-type: none"> - as profissões exercidas; - condições de trabalho; - horários; - os motivos que levaram à mudança profissional; - satisfação com o salário auferido; - se permitiram assegurar estabilidade financeira. - Se está desempregado qual é o seu principal meio de vida? Especificar se está a cargo da família, quais os subsídios que usufrui (se subsiste com ajuda de amigos/familiares, etc) - Acha que tanto as mulheres, como os homens têm as mesmas oportunidades de inserção profissional? E ao nível das condições de trabalho (salário, progressão na carreira, vínculo contratual, etc)

		<ul style="list-style-type: none"> - De que forma acha que o ter vivido numa Instituição influenciou (positiva e negativamente) as suas oportunidades de inserção no trabalho? - Beneficia de alguns apoios da segurança social? - Especificar tipo de subsídio: Subsídio de desemprego, rendimento social de inserção, subsídios eventuais, renda de casa, etc - Desde que saiu da instituição, ou mais recentemente?
	17.3 Percurso escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Após sair da instituição, continuou a estudar? - Especificar o grau de ensino que concluiu Especificar se frequentou e concluiu: <ul style="list-style-type: none"> - Ensino recorrente (caso não tivesse concluído o ensino obrigatório) - Cursos de formação profissional. Qual? - Cursos de formação profissional contínua. Qual? - Cursos de educação-formação para adultos. Qual? - Ensino Tecnológico/ Cursos de Especialização Tecnológica - Formação em Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) / internet - Formação através de e-learning²⁸ - Programas de estágios curriculares - Se não, ainda pensa em voltar a estudar? Porquê e qual é o objectivo que deseja alcançar? - Se sim, como conseguiu conciliar a actividade profissional com a frequência escolar? - Se frequentou algum curso de formação profissional/ educação-formação para adultos/novas tecnologias de informação, de que forma foi o curso importante para o percurso profissional?
	17.4 Práticas de lazer	<ul style="list-style-type: none"> - Que outras actividades / ocupações de lazer gosta de fazer nos seus tempos livres? - Pratica-as actualmente? Caso contrário, o que o leva a não as fazer?
18. Perfil e projectos pessoais	18.1 Avaliação do confronto entre as expectativas e a realidade	<ul style="list-style-type: none"> - Que sonhos tinha para o seu futuro quando estava a viver na instituição? - Como recorda os primeiros tempos fora da instituição? - Que dificuldades sentiu? (Aferir se teve problemas com as autoridades/ Justiça; consumo de álcool / drogas; ordem psicológica depressão, instabilidade emocional, ansiedade excessiva, etc.) - Como conseguiu resolvê-las? - Que diferenças encontra na forma como pensou que a vida ia correr fora da instituição e o que efectivamente aconteceu em relação: <ul style="list-style-type: none"> - Sonho com a independência pessoal - Sonho com uma família - Sonho com uma casa - Sonho com uma profissão - Sonho com exercício actividades lazer/ viagens... - [focar outros aspectos decorrentes da entrevista, no sentido de conseguir por parte do entrevistado um balanço global de tudo o que foi dito nesta dimensão de análise (Integração na vida autónoma)] - Como acha que teria sido a sua vida se não tivesse vivido num Lar? ²⁹ - Actualmente gosta da casa e do local onde mora? Vai ao encontro do que sonhou? - Vive com a família que sempre desejou? Se pudesse, há alguma coisa que gostaria de mudar na sua vida familiar? E no seu dia-a-dia? - As outras crianças/jovens que estiveram acolhidas consigo permaneceram ainda na instituição por muito tempo? - Acha necessário / vantajoso que as crianças permaneçam vários anos nas instituições?

²⁸ Aprendizagem à distância através das novas tecnologias de informação, como internet, chat, e-mail, forum e audioconferência.

²⁹ O objectivo desta questão é detectar os adultos que sempre acharam que o seu lugar teria sido na família e que assim teriam sido mais felizes (o que significa igualmente que a experiência do acolhimento possa ter menos positiva) e os que consideram que o acolhimento foi fundamental para serem quem são hoje.



	4.2 Projectos pessoais para o futuro	<ul style="list-style-type: none">- Vives o dia a dia ou tens projectos para o futuro?- Quais são os seus planos/ projectos de futuro, ao nível:<ul style="list-style-type: none">- profissional / escolar- familiar/ habitacional- local geográfico para viver- hobbies /actividades complementares, etc...- Pensas concretizá-los sozinho ou com ajuda, de quem?- Pensas que tens futuro pela frente ou não tens alternativas?- Como imaginas a tua vida daqui a 5/10 anos?- O que gostaria que acontecesse para considerar que é feliz?
--	---	--

Anexo 3: Inventário de Competências Sociais e de Problemas do Comportamento em Crianças e Adolescentes (ICCP)

Questionário

Segue-se uma lista de afirmações que descrevem a criança/jovem agora ou nos últimos 2 meses. Para cada uma das afirmações marque uma X sobre um dos algarismos: **0 - Não Verdadeira**, **1 - Às vezes Verdadeira** ou **2 - Muitas vezes Verdadeira**.

Por favor responda a todas as afirmações mesmo que algumas pareçam não se adaptar a esta criança/jovem.

	Não verdadeira	Às vezes verdadeira	Muitas vezes verdadeira
1. Age de maneira demasiado infantil para a sua idade.	0	1	2
2. Tem alergias.	0	1	2
3. Discute por tudo e por nada.	0	1	2
4. Tem asma.	0	1	2
5. Comporta-se como se fosse do sexo oposto.	0	1	2
6. Faz as necessidades fora da casa de banho.	0	1	2
7. É fanfarrão, gabarola.	0	1	2
8. Não consegue concentrar-se, estar atento algum tempo.	0	1	2
9. Não consegue livrar-se de certos pensamentos, obsessões.	0	1	2
10. Não é capaz de estar sentado, é irrequieto, hiperactivo.	0	1	2
11. Agarra-se muito aos adultos, é muito dependente.	0	1	2
12. Queixa-se de solidão.	0	1	2
13. Parece confuso, desorientado.	0	1	2
14. Chora muitas vezes.	0	1	2
15. É cruel para os animais.	0	1	2
16. É cruel, violento, mesquinho com os outros.	0	1	2
17. Sonha acordado, perde-se nos seus pensamentos.	0	1	2
18. Magoa-se de propósito ou já tentou suicidar-se..	0	1	2
19. Está sempre a exigir atenção.	0	1	2
20. Destroí as suas coisas.	0	1	2
21. Destroí coisas da família ou das outras crianças.	0	1	2

	Não verdadeira	Às vezes verdadeira	Muitas vezes verdadeira
22. É desobediente em casa.	0	1	2
23. É desobediente na escola.	0	1	2
24. Não come bem.	0	1	2
25. Não se dá bem com outras crianças.	0	1	2
26. Não parece sentir-se culpado depois de se ter portado mal.	0	1	2
27. É invejoso por tudo e por nada.	0	1	2
28. Come ou bebe coisas que não são alimentos.	0	1	2
29. Tem medo de animais, situações, lugares (sem ser de ir para a escola).	0	1	2
30. Tem medo de ir para a escola.	0	1	2
31. Tem medo de poder pensar ou fazer algo de mal.	0	1	2
32. Sente que tem que ser perfeito em tudo ou quase tudo.	0	1	2
33. Sente ou queixa-se que ninguém gosta dele.	0	1	2
34. Sente-se perseguido pelos outros.	0	1	2
35. Acha-se sem valor, inferior aos outros.	0	1	2
36. Magoa-se muitas vezes, tende a ter muitos acidentes.	0	1	2
37. Mete-se em muitas bulhas.	0	1	2
38. Fazem pouco dele com frequência.	0	1	2
39. Tende a andar com colegas que se metem em sarilhos.	0	1	2
40. Ouve sons ou vozes que não existem.	0	1	2
41. Age sem pensar, é impulsivo.	0	1	2
42. Gosta mais de estar sozinho do que com outros.	0	1	2
43. É mentiroso ou batoteiro.	0	1	2
44. Rói as unhas.	0	1	2
45. É nervoso, excitável ou tenso.	0	1	2
46. Tem tiques, movimentos nervosos.	0	1	2
47. Tem pesadelos.	0	1	2
48. As outras crianças não gostam dele.	0	1	2
49. Sofre de prisão de ventre.	0	1	2
50. É demasiado medroso, ansioso.	0	1	2
51. Tem tonturas.	0	1	2

	Não verdadeira	Às vezes verdadeira	Muitas vezes verdadeira
52. Sente-se muitas vezes culpado.	0	1	2
53. Come demais.	0	1	2
54. Cansa-se demais.	0	1	2
55. Tem peso a mais.	0	1	2
56. Apresenta problemas físicos sem causa médica conhecida:	0	1	2
a. Dores (sem serem dores de cabeça).	0	1	2
b. Dores de cabeça.	0	1	2
c. Enjoos, náuseas.	0	1	2
d. Problemas de visão.	0	1	2
e. Irritações ou outros problemas de pele.	0	1	2
f. Dores de estômago, barriga.	0	1	2
g. Vômitos.	0	1	2
h. Outros problemas.	0	1	2
57. Agride fisicamente os outros.	0	1	2
58. Arranca coisas do nariz, da pele ou de outras partes do corpo.	0	1	2
59. Brinca com os órgãos sexuais em público.	0	1	2
60. Brinca demasiado com os seus órgãos sexuais.	0	1	2
61. O seu aproveitamento escolar é fraco.	0	1	2
62. Coordena mal os movimentos, é desajeitado.	0	1	2
63. Prefere conviver com crianças mais velhas.	0	1	2
64. Prefere conviver com crianças mais novas.	0	1	2
65. Recusa-se a falar com algumas pessoas.	0	1	2
66. Repete constantemente certos actos, gestos, comportamentos.	0	1	2
67. Foge de casa.	0	1	2
68. Grita muito.	0	1	2
69. É calado, reservado, guarda as coisas para si.	0	1	2
70. Vê coisas que não se encontram presentes.	0	1	2
71. Mostra-se embaraçado, tímido, pouco à vontade.	0	1	2
72. Pega fogo de propósito.	0	1	2
73. Tem problemas sexuais.	0	1	2

	Não verdadeira	Às vezes verdadeira	Muitas vezes verdadeira
74. Gosta de se exhibir, fazer palhaçadas.	0	1	2
75. É tímido, envergonhado.	0	1	2
76. Dorme menos que a maior parte das crianças.	0	1	2
77. Dorme mais do que a maior parte das crianças (de dia ou de noite).	0	1	2
78. Suja-se ou brinca com as suas fezes.	0	1	2
79. Tem problemas de fala.	0	1	2
80. Tem um olhar fixo e vazio.	0	1	2
81. Rouba em casa.	0	1	2
82. Rouba fora de casa.	0	1	2
83. Junta coisas sem qualquer utilidade.	0	1	2
84. Comporta-se de forma estranha.	0	1	2
85. Tem ideias estranhas.	0	1	2
86. É teimoso ou carrancudo ou irritável.	0	1	2
87. Muda frequentemente de humor ou sentimentos.	0	1	2
88. Amua com facilidade.	0	1	2
89. É desconfiado.	0	1	2
90. Diz palavrões ou usa linguagem obscena.	0	1	2
91. Fala em matar-se.	0	1	2
92. Fala ou anda durante o sono.	0	1	2
93. Fala demasiado.	0	1	2
94. Arrelia muito os outros.	0	1	2
95. Tem birras, exalta-se facilmente.	0	1	2
96. Pensa demasiado em sexo.	0	1	2
97. Ameaça as outras pessoas.	0	1	2
98. Chupa no dedo.	0	1	2
99. Preocupa-se demasiado com a limpeza e asseio.	0	1	2
100. Tem dificuldades em dormir.	0	1	2
101. Anda na "vadiagem" ou falta à escola sem razão.	0	1	2
102. É pouco desembaraçado, lento ou tem "falta de energia".	0	1	2
103. Parece infeliz, triste, deprimido.	0	1	2

	Não verdadeira	Às vezes verdadeira	Muitas vezes verdadeira
104. É demasiado barulhento.	0	1	2
105. Consome álcool, drogas ou medicamentos não receitados.	0	1	2
106. Destroí coisas por simples maldade (vandalismo).	0	1	2
107. Faz xixi na roupa durante o dia.	0	1	2
108. Faz xixi na cama.	0	1	2
109. É muito "choramingão".	0	1	2
110. Diz que gostava de ser do sexo oposto.	0	1	2
111. Isola-se, afasta-se dos outros.	0	1	2
112. Anda muitas vezes preocupado.	0	1	2
113. Por favor descreva outros problemas importantes da criança/jovem que não constem desta lista.	0	1	2

Obrigado pela sua colaboração.

Anexo 4: Inventário de Comportamentos da Criança para Professores (ICCPR)

Questionário para Professores

Segue-se uma lista de afirmações que descrevem o aluno **agora ou nos últimos 2 meses**. Para cada uma das afirmações marque uma **X** sobre um dos algarismos: **0 - Não Verdadeira**, **1 - Às vezes Verdadeira** ou **2 - Muitas vezes Verdadeira**.

Por favor responda a todas as afirmações mesmo que algumas pareçam não se adaptar a este aluno.

	Não verdadeira	Às vezes verdadeira	Muitas vezes verdadeira
1. Comporta-se de maneira demasiado infantil para a sua idade.	0	1	2
2. Cantarola com os lábios fechados ou faz outros barulhos esquisitos.	0	1	2
3. Discute muito.	0	1	2
4. Não chega a acabar as coisas que começa.	0	1	2
5. Comporta-se como se fosse do sexo oposto.	0	1	2
6. É desafiador, refila com os professores e funcionários.	0	1	2
7. É fanfarrão, gabarola.	0	1	2
8. Não consegue concentrar-se, estar atento algum tempo.	0	1	2
9. Não consegue afastar certas ideias do pensamento, obsessões ou cismas.	0	1	2
10. Não é capaz de estar sentado, é irrequieto, muito activo.	0	1	2
11. Agarra-se muito aos adultos, é muito dependente.	0	1	2
12. Queixa-se de estar muito sozinho.	0	1	2
13. Parece confuso, desorientado, não saber onde está.	0	1	2
14. Chora muitas vezes.	0	1	2
15. Tem gestos ou movimentos de irrequietude e desassossego.	0	1	2
16. Manifesta crueldade, ameaça ou é mau para os outros.	0	1	2
17. Sonha acordado, perde-se nos seus pensamentos.	0	1	2
18. Magoa-se deliberadamente ou já fez tentativas de suicídio.	0	1	2

	Não verdadeira	Às vezes verdadeira	Muitas vezes verdadeira
19. Está sempre a exigir atenção.	0	1	2
20. Destrói as suas próprias coisas.	0	1	2
21. Destrói o que é propriedade dos outros.	0	1	2
22. Tem dificuldades em seguir instruções.	0	1	2
23. É desobediente na escola.	0	1	2
24. Perturba os colegas.	0	1	2
25. Não se dá bem com as outras crianças.	0	1	2
26. Não parece sentir-se culpado depois de se ter portado mal.	0	1	2
27. Fica ciumento com facilidade, é invejoso.	0	1	2
28. Come ou bebe coisas que não são próprias para comer.	0	1	2
29. Tem medo de determinados animais, situações, lugares (sem incluir a escola).	0	1	2
30. Tem medo de ir para a escola.	0	1	2
31. Tem medo de pensar em coisas más.	0	1	2
32. Acha que deve ser perfeito.	0	1	2
33. Sente ou queixa-se de que ninguém gosta dele.	0	1	2
34. Sente que os outros o perseguem, o querem apanhar em falta.	0	1	2
35. Sente-se sem valor, inferior ou desprezível.	0	1	2
36. Magoa-se muitas vezes, tende a ter muitos acidentes.	0	1	2
37. Mete-se em muitas brigas.	0	1	2
38. É frequentemente ridicularizado, fazem pouco dele.	0	1	2
39. Tende a andar com crianças que se metem em sarilhos.	0	1	2
40. Ouve sons ou vozes que não existem.	0	1	2
41. Age sem pensar, é impulsivo.	0	1	2
42. Gosta de estar sozinho.	0	1	2
43. Mentira ou faz batota.	0	1	2
44. Rói as unhas.	0	1	2
45. É nervoso, excitável ou tenso.	0	1	2
46. Tem tiques ou movimentos nervosos. Descreva por favor:	0	1	2
47. Submete-se em excesso às regras.	0	1	2
48. As outras crianças não gostam dele.	0	1	2

	Não verdadeira	Às vezes verdadeira	Muitas vezes verdadeira
49. Tem dificuldades em aprender.	0	1	2
50. É demasiado medroso ou ansioso.	0	1	2
51. Tem tonturas.	0	1	2
52. Sente-se excessivamente culpado.	0	1	2
53. Fala fora da vez dele.	0	1	2
54. Cansa-se demasiado.	0	1	2
55. Tem peso a mais.	0	1	2
56. Apresenta problemas físicos sem causa médica conhecida:	0	1	2
a. Dores (sem serem dores de cabeça).	0	1	2
b. Dores de cabeça.	0	1	2
c. Enjoos, náuseas.	0	1	2
d. Problemas de visão.	0	1	2
e. Borbulhas ou outros problemas de pele.	0	1	2
f. Dores de estômago, barriga.	0	1	2
g. Vômitos.	0	1	2
h. Outros problemas.	0	1	2
57. Agrido fisicamente outras pessoas.	0	1	2
58. Tira coisas do nariz, coça a pele ou outras partes do corpo.	0	1	2
59. Dorme nas aulas.	0	1	2
60. É apático ou desmotivado.	0	1	2
61. O seu trabalho escolar é fraco.	0	1	2
62. É desastrado, desajeitado, tem falta de coordenação.	0	1	2
63. Prefere brincar com crianças mais velhas.	0	1	2
64. Prefere brincar com crianças mais novas.	0	1	2
65. Recusa-se a falar com algumas pessoas.	0	1	2
66. Repete várias vezes as mesmas acções ou gestos; compulsões.	0	1	2
67. Quebra a disciplina da aula.	0	1	2
68. Grita muito.	0	1	2
69. É calado, reservado, guarda as coisas para si mesmo.	0	1	2
70. Vê coisas que não existem, que não estão presentes.	0	1	2
71. Mostra-se pouco à vontade ou facilmente embaraçado.	0	1	2

	Não verdadeira	Às vezes verdadeira	Muitas vezes verdadeira
72. Apresenta os trabalhos sujos e confusos.	0	1	2
73. Comporta-se irresponsavelmente.	0	1	2
74. Gosta de se exhibir, fazer palhaçadas.	0	1	2
75. É tímido, envergonhado.	0	1	2
76. Apresenta um comportamento explosivo, imprevisível.	0	1	2
77. Os seus pedidos têm de ser satisfeitos imediatamente, é propenso à frustração.	0	1	2
78. É desatento, distraído.	0	1	2
79. Tem problemas de linguagem ou dificuldades de articulação.	0	1	2
80. Tem um olhar fixo, vazio, sem expressão.	0	1	2
81. Sente-se melindrado quando criticado.	0	1	2
82. Rouba.	0	1	2
83. Guarda e arrecada coisas de que não necessita.	0	1	2
84. Tem comportamentos estranhos.	0	1	2
85. Tem ideias estranhas.	0	1	2
86. É teimoso, mal humorado ou irritável.	0	1	2
87. Tem mudanças repentinas de disposição ou sentimentos.	0	1	2
88. Amua com facilidade.	0	1	2
89. É desconfiado.	0	1	2
90. Diz palavrões ou usa linguagem obscena.	0	1	2
91. Fala em matar-se.	0	1	2
92. Tem baixo aproveitamento.	0	1	2
93. Fala demasiado.	0	1	2
94. É muito arreliador, faz muita troça.	0	1	2
95. Tem crises de fúria, temperamento exaltado.	0	1	2
96. Pensa demasiado em sexo.	0	1	2
97. Ameaça as outras pessoas.	0	1	2
98. Chega atrasado às aulas.	0	1	2
99. Preocupa-se demasiado com a limpeza e asseio.	0	1	2
100. Não cumpre as tarefas de que é incumbido.	0	1	2
101. Falta à escola por motivos triviais, foge da escola.	0	1	2
102. É pouco activo, move-se com lentidão ou tem "falta de energia".	0	1	2

	Não verdadeira	Às vezes verdadeira	Muitas vezes verdadeira
103. Parece infeliz, triste, deprimido.	0	1	2
104. É barulhento, fala invulgarmente alto.	0	1	2
105. Consome álcool, drogas ou medicamentos não receitados.	0	1	2
106. É extremamente desejoso de agradar.	0	1	2
107. Não gosta da escola.	0	1	2
108. Tem receio de cometer erros.	0	1	2
109. É muito "choramingão".	0	1	2
110. Tem um ar pouco asseado.	0	1	2
111. É introvertido, isola-se, não estabelece relações com outros.	0	1	2
112. Anda muitas vezes preocupado.	0	1	2
113. Por favor descreva outros problemas importantes do aluno que não tenham sido referidos atrás.	0	1	2

Obrigado pela sua colaboração.

Anexo 5: Pedido de autorização



Pedido de Autorização

Eu, Ana Filipa Costa, tenciono realizar uma investigação subordinada ao tema “*Percepção do adolescente institucionalizado sobre o seu percurso desenvolvimental a sua relação com o comportamento actual*”, no âmbito de uma tese de mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde no Instituto Superior de Ciências da Saúde do Norte, sob orientação do Prof. Doutor José Carlos Caldas.

Solicito a V.^a Exc.^a a devida autorização para alguns jovens deste Lar de Infância e Juventude integrarem esta investigação. Junto envio Projecto de Investigação.

À disposição para qualquer esclarecimento complementar.

Aguardo resposta.

Com os melhores cumprimentos.

.....

Anexo 6: Termo de Consentimento Informado



Termo de Consentimento Informado

O meu nome é Ana Filipa Costa e estou a realizar uma investigação com o tema, *“Percepção do adolescente institucionalizado sobre o seu percurso desenvolvimental e a sua relação com o comportamento actual”* no âmbito de uma tese de mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde no Instituto Superior de Ciências da Saúde -Norte, sob orientação do Prof. Dr. José Carlos Caldas. Pretendo com esta investigação perceber qual a opinião dos adolescentes institucionalizados acerca das suas histórias de vida. Este estudo é importante para compreender melhor os adolescentes que se encontram em instituições.

Para isso, necessito de realizar entrevistas sobre alguns temas com alguns jovens. Peço a tua colaboração, pois é muito importante conhecer a tua opinião. Não existe nenhuma obrigação de participares neste estudo; só participas se quiseres e tens o direito de desistir em qualquer momento se assim o desejares ou não responderes a alguma pergunta específica se isso te incomodar. Tudo o que será conversado e gravado será mantido em sigilo e utilizado apenas para fins de investigação. Não vou colocar o teu nome e outros dados identificatórios no trabalho.

Peço o teu consentimento para participares nesta investigação e estou à disposição para te esclarecer alguma dúvida que surja sobre a mesma.

Eu,....., declaro que percebi o objectivo do estudo e o que tenho que fazer para participar. Assim, concordo em colaborar nesta investigação.

.....

(Assinatura)

Anexo 7: Pedido de Colaboração



Ex.mo Director de Turma:

Eu, Ana Filipa Costa, estou a realizar uma investigação subordinada ao tema *percepção do adolescente institucionalizado sobre o seu percurso desenvolvimental e a sua relação com o comportamento actual*”, no âmbito do mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde no Instituto Superior de Ciências da Saúde – Norte.

Assim sendo, venho por este meio solicitar a vossa colaboração através do preenchimento de um questionário sobre o comportamento do aluno X, nos últimos tempos. Junto envio o questionário.

À disposição para qualquer esclarecimento adicional, através do contacto X.

Agradeço a vossa colaboração.

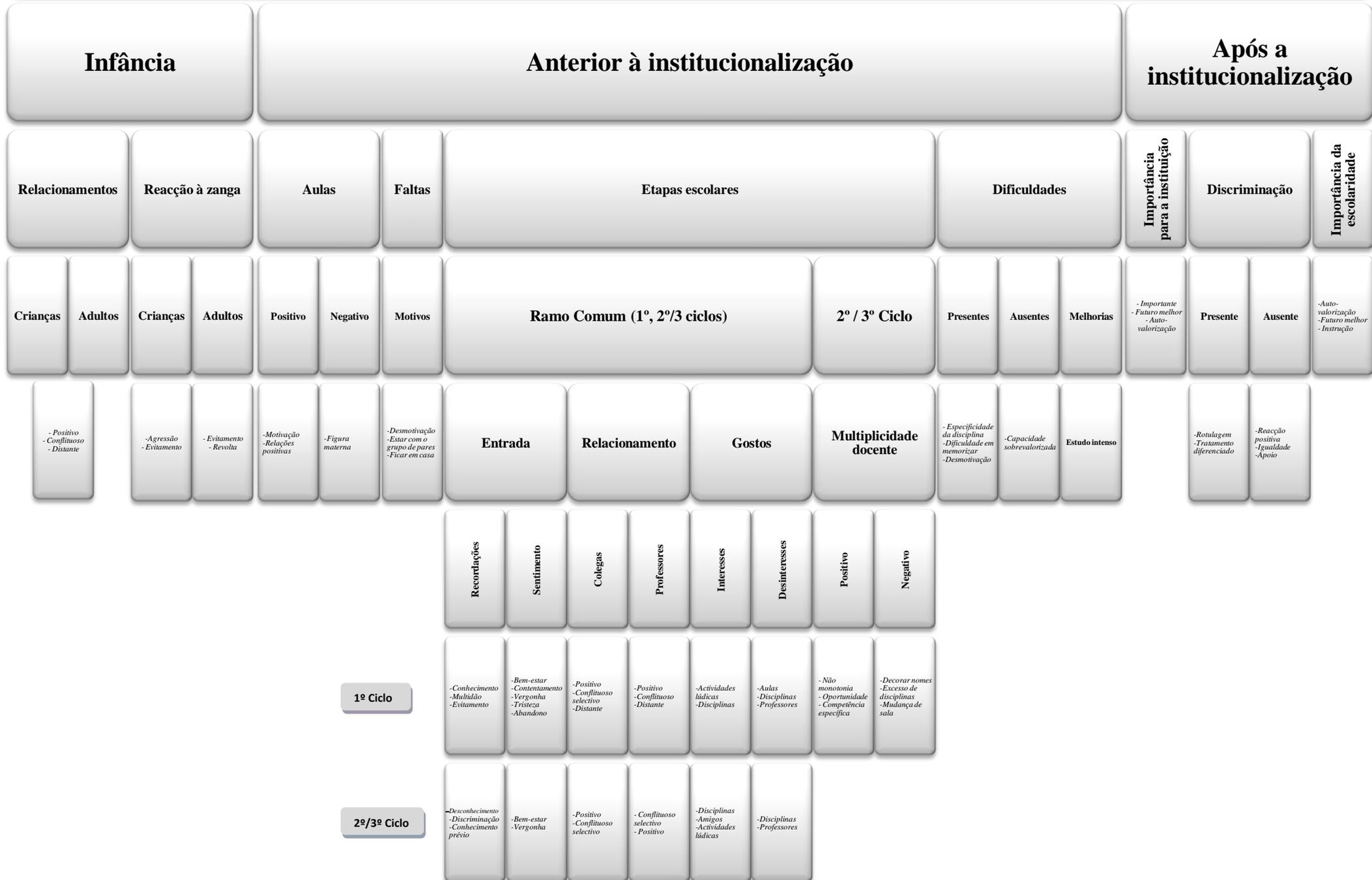
Com os melhores cumprimentos,

.....
(A investigadora)

Anexo 8: Sistema de Categorias

Percurso Escolar

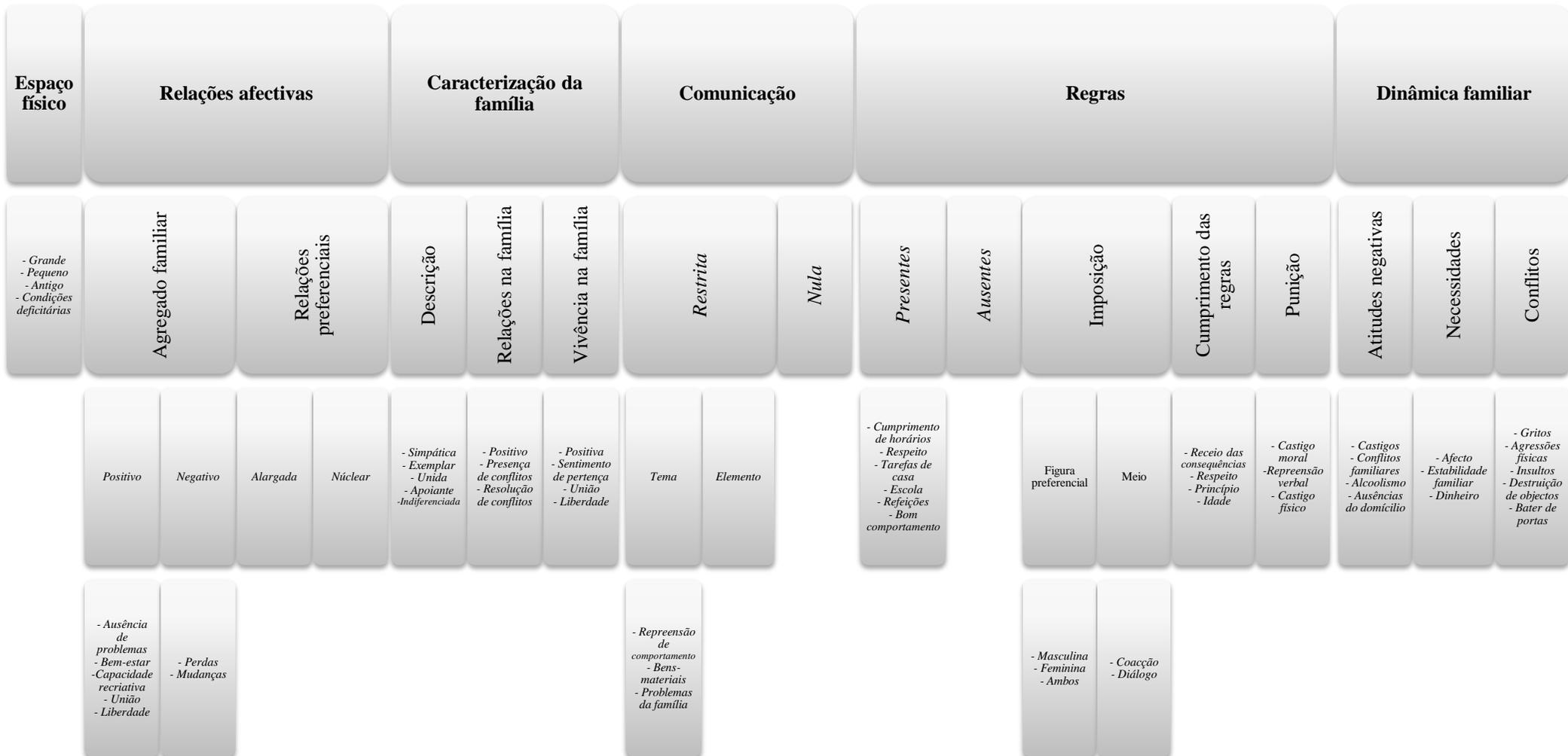
Percurso Escolar



Percorso Familiar I

Percurso familiar I

Anterior à institucionalização



Percorso Familiar II

Percurso Familiar II

Após a institucionalização

Viver em família

Momento da acolhimento institucional

Momento actual

- Apoio mútuo
- União
- Convivência
- Respeito
- Afecto
- Felicidade

Sentimento da família

Zanga com a família

Relação com a família

Descrição

Relações com a família

- Tristeza
- Revolta
- Perda
- Esperança

Ausente

Presente

Manutenção

Ruptura

Afastamento inicial

- Melhor família
- Sentimento de pertença
- Mudanças na estrutura familiar

- Positivas
- Preferenciais
- Nula

- Desculpabilização
- Oportunidade

- Passividade
- Culpabilização

- Contacto telefónico
- Contacto pessoal

Percurso

Institucional I

Percurso Institucional I

Motivos e Memórias da Institucionalização

Momento do acolhimento institucional

Razões da institucionalização

Decisão da institucionalização

Sentimento

Dia

Recepção

Sentimento na primeira semana

Memórias

Pessoas importantes

Relações com os colegas

- Abandono escolar
- Falta de condições
- Ausência de retaguarda familiar
- Comportamento agressivo
- Exposição a modelos de comportamento desviante

Positiva

Negativa

- Mal-estar
- Desespero
- Raiva/Revolta
- Recreio
- Desprotecção
- Contentamento

Recordação

Sentimento

Positiva

Elementos

Primeira semana

- Tristeza
- Solidão
- Bem-estar

Positivas

Negativas

Função

Apoio

Positiva

- Vida melhor
- Melhor alternativa
- Estudar
- Controlo do comportamento

- Afastamento da família

- Polícia
- Viagem
- Data
- Surpreendimento
- Conhecimento
- Primeira refeição
- Visita guiada
- Actividades dos colegas

- Tristeza
- Estranheza
- Recreio
- Revolta
- Engano
- Perda
- Bem-estar

- Direcção
- Técnico
- Outros

- Actividades lúdicas
- Amizades
- Monotonia

- Novos conhecimentos
- Presentes

- Agressões

- Colegas
- Educadores

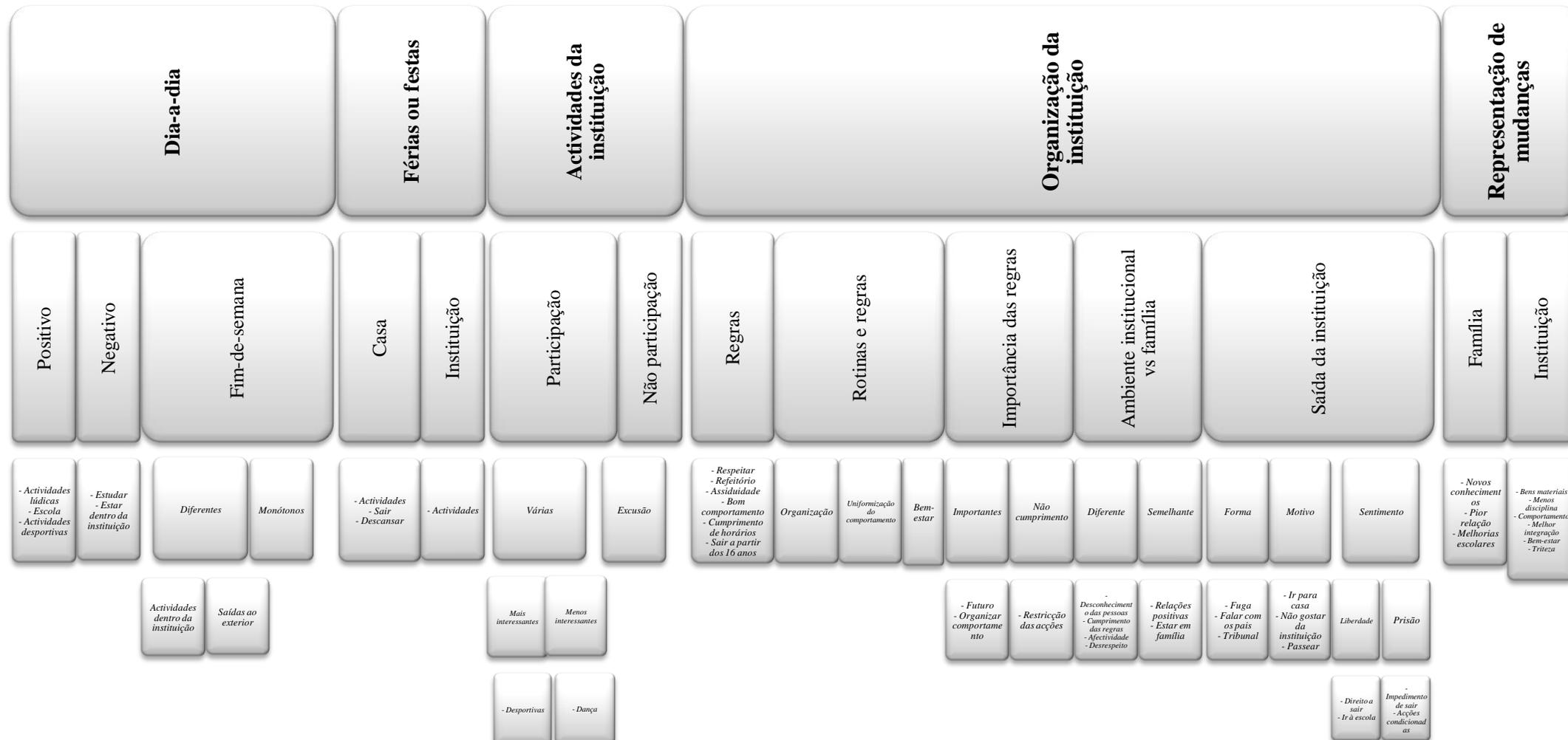
- Falar
- Ajudar
- Defender
- Bem-estar

Percurso

Institucional II

Percurso Institucional II

Quotidiano na instituição



Percurso

Institucional III

Percurso Institucional III

Vida social na instituição

Viver na instituição

Técnicos

Amigos

Apoio suplementar

Positivo

Negativo

Relacionamento

Ações

Confidente

Atitudes que desaprova

Relacionamento

Confidente

Conflitos

Apoio escolar

Apoio psicológico

- Relações afectivas
- Mudar de vida
- Oportunidade para a escola
- Boa educação
- Casa
- Conviver

Aprisionamento

Falta de união

- Positivo
- Selectivo
- Ambivalência

- Vida escolar e profissional
- Educação
- Crescimento pessoal
- Regresso a casa

Nenhum

Técnicos

- Pmír
- Gritar
- Abusar do poder
- Discriminar

Positivo

Selectivo

Nenhum

Um ou mais

Presentes

Reacção

Professor individual

Sem necessidade

Necessidade

Sem necessidade

Apoio psicológico efectivo

- Educadora Social
- Psicóloga

- Agressão física
- Diálogo

- Ajudar a lidar com as emoções
- Desabafar
- Compreender

Autonomização

Reflexão

Autonomização

Reflexão

Saída futura da instituição

Futuro

Passado

Presente

Sentimento

Ações

Escolar

Profissional

Familiar

- Violência na família
- Comportamento desadequado
- Evitar perdas

- Sem mudança
- Ter junto de si os irmãos
- Comportamento apropriado

- Felicidade
- Saudades
- Tristeza

- Vida autónoma
- Regresso à família
- Concluir os estudos
- Renitência
- Visita à instituição
- Contacto com os amigos

- Curso profissional
- Ensino secundário
- Curso universitário
- Abandonar os estudos

- Não diferenciados
- Diferenciados
- Sem perspectiva

Conjugalidade

Sistema filial

Outras considerações

- Aversão ao casamento
- Viver maritalmente
- Medo da ruptura
- Aceitação do casamento

- Deseja ter filhos

- Evitamento do modelo parental
- Dificuldade em separar-se da família de origem
- Sustento económico

Anexo 9: Artigo em formato publicável

A PERCEÇÃO DO ADOLESCENTE INSTITUCIONALIZADO SOBRE O SEU
PERCURSO DESENVOLVIMENTAL E A SUA RELAÇÃO COM O
COMPORTAMENTO ACTUAL

Ana Filipa T. Costa

José Carlos S. Caldas

Departamento de Psicologia do ISCS-N

UnIPSa

Resumo

Este estudo teve como objectivo compreender a percepção dos adolescentes institucionalizados, sobre o seu percurso escolar, familiar e institucional, e a sua relação com o comportamento actual. Os dados foram recolhidos através de entrevistas a uma amostra de adolescentes portugueses institucionalizados ($N=19$) entre os 12-18 anos ($M= 15,05$; $DP=1,9$) e da administração do ICCP (versão portuguesa do CBCL de Achenbach) e do ICCPR (versão portuguesa do TRF de Achenbach) a uma amostra de educadores da instituição ($N=3$) e directores de turma ($N=14$), respectivamente. Os dados das entrevistas foram trabalhados através de uma análise de conteúdo, com apoio no programa NVivo e os resultados dos questionários com base num teste t para comparar as avaliações feitas por educadores e directores de turma. Os resultados mostraram que a escolaridade é importante para os adolescentes, apesar do percurso escolar anterior à institucionalização, ser marcado pelo absentismo e abandono escolar. A institucionalização é vivenciada positivamente com ganhos materiais, relacionais e educacionais. A família surge como referencial afectivo, ora preservado, ora rejeitado, pelo reconhecimento ou não das experiências familiares adversas. No futuro, a prossecução dos estudos e a constituição da família são delineados com optimismo. Inferimos, também, que existem diferenças significativas entre educadores e directores de turma quanto aos problemas comportamentais apresentados pelos adolescentes institucionalizados ($p < 0,01$). Verificamos, assim, que os directores de turma revelam que o comportamento agressivo é o principal problema deste grupo, enquanto para os educadores da instituição é o comportamento oposicionista. Concluímos que, o distanciamento da família subjectivado, durante a institucionalização, as rupturas afectivas e a vivência de acontecimentos traumáticos, se relacionam com maior número e gravidade de problemas comportamentais. Por outro lado, a representação de relações afectivas e de suporte com figuras adultas significativas na família e na instituição e a interiorização de limites parece relacionar-se um índice mais baixo de problemas comportamentais.

Abstract

This study aims to understand the perception of institutionalized adolescents, about their educational, familiar and institutional background, and its relationship with current behaviour. Data were collected on a sample of institutionalized Portuguese adolescents ($N = 19$), 12-18 years old ($M = 15,05$; $DP = 1,9$) through interviews and on a sample of institutional monitors ($N = 3$) and school directors ($N = 14$) through the administration of ICCP (the Portuguese version of Achenbach Child Behaviour Check-List, CBCL) and ICCPR (the Portuguese version of Achenbach Teacher Report Form, TRF) respectively. The interview data were explored through content analysis, supported by NVivo, and the questionnaires' results were analysed based on a t test to compare monitors and school directors' evaluations. Content analysis showed schooling as important for teenagers, although formal education prior to institutionalization is marked by absenteeism and school dropout. Institutionalization is experienced positively with gains in terms of relationships and also educationally. Family emerges as an affective reference, either preserved or rejected, due to the recognition, or not, of adverse family experiences. Further education and family formation in the future are outlined with optimism. The comparison of monitors and school directors' ratings of behavioural problems show significant differences between them as far as it concerns behavioural problems presented by institutionalized adolescents ($p < 0,01$). We've found school directors report aggressive behaviour as the main problem for their institutionalized students, while for institutional monitors oppositional behaviour is the main problem. Finally, we conclude that subjective distance from family during institutionalization, affective break downs and the existence of traumatic life events negatively experienced, are related to a higher incidence and severity of behavioural problems. On the other hand, the representation of emotional relationships and support with significant adults within the family and the institution and limits internalization seem related to lower rates of behavioural problems.

PERCEPÇÃO DO ADOLESCENTE INSTITUCIONALIZADO SOBRE O SEU
PERCURSO DESENVOLVIMENTAL E A SUA RELAÇÃO COM O
COMPORTAMENTO ACTUAL

As situações de risco de maus-tratos e carência sócio-económica, pelas quais passam imensos jovens, exigem medidas de protecção adequadas. A institucionalização, enquanto resposta a este tipo de situação, torna-se objecto de especial interesse. Os estudos sobre este domínio revelam-se, por vezes, contraditórios quanto aos seus efeitos.

Nas trajetórias de crianças e adolescentes institucionalizados verificam-se, frequentemente, a presença de factores de risco no contexto familiar ligados à vivência de maus-tratos como violência doméstica, fraca comunicação, regras familiares inexistentes ou inadequadas, rupturas repetidas da estrutura familiar, padrões disciplinares punitivos, confusão de papéis dos subsistemas filial e parental e carência de vínculos afectivos (Almeida, 1998; Hukkanen, Sourander, Bergroth, & Pilha, 1999; Barth, Wilfire, & Green, 2006; Alves, 2007).

Por um lado, diversas investigações têm vindo a demonstrar prejuízos no desenvolvimento relacional (Shields, Cicchetti, & Ryan, 1994; Toth, & Cicchetti, 1996), emocional e comportamental (Shonk, & Cicchetti, 2001; Azevedo, & Maia, 2006; Kim, & Cicchetti, 2006) em crianças e adolescentes que experienciaram maus-tratos. De acordo com Azevedo e Maia (2006) crianças e adolescentes maltratados evidenciam agressividade, violência, apatia, ausência de competências sociais e reacções desapropriadas face a situações de stress. As respostas agressivas parecem assumir uma maior relevância no sexo masculino (Maylond, 1985 cit in Azevedo, & Maia, 2006), podendo ser explicadas como uma forma de comunicar o seu sofrimento psicológico (Mota, & Matos, 2008). O desajustamento escolar é claramente referenciado pela literatura (Azevedo, & Maia, 2006; Shonk, & Cicchetti, 2001; Slade, & Wisson, 2007), marcado por pior desempenho escolar e maior número de retenções

e suspensões, devido a problemas disciplinares (Cicchetti, & Cohen, 1995 cit in Azevedo, & Maia, 2006; Rowne, & Ecknerode, 1999).

Por outro lado, várias pesquisas fornecem provas convincentes de que o cuidado institucional influencia negativamente o desenvolvimento cognitivo, comportamental, emocional e social (Bowlby, 1951; Marcovitch, 1997; Rutter, 1998 cit in Browne et al., 2006; Anaut, 2005; Yang, Ulrich, Roberts, & Coid, 2007; Johnson, Browne, & Hamilton-Giachritsis, 2006). A revisão de literatura demonstra evidências suficientes para o facto das perturbações emocionais e comportamentais serem significativamente mais frequentes em crianças e jovens institucionalizados do que na população geral (Rutter, 2000; Simsek, Erol, Oztop, & Munir, 2007; Tarren-Sweeney, 2008). Vários estudos vêm comprovar que este grupo em particular apresenta um maior número de problemas de externalização (Schmid, Goldbeck, Nuetzel, & Fegert, 2008; Simsek, Erol, Oztop, & Munir, 2008), marcados pelo predomínio do comportamento disruptivo no sexo masculino (Schmid et al., 2008). Segundo Alves (2007), estes jovens apresentam uma conduta pautada pela oposição, hiperactividade/apatia, baixa resposta a estímulos e insucesso escolar.

Em contrapartida, alguns autores defendem que o ambiente institucional pode surgir como uma alternativa positiva, face a situações familiares muito adversas, enquanto ambiente que permite experienciar um elevado número de actividades, papéis e interacções simbólicas (Dell’Aglío, 2000; Yunes, Miranda, & Cuello, 2004). A dimensão relacional dos adolescentes com os educadores da instituição é considerada um elemento fundamental no desenvolvimento (Siqueira, & Dell’Aglío, 2006), pois estes adultos podem fornecer-lhe o suporte emocional desejado para o desenvolvimento comportamental, emocional e escolar bem sucedidos (Mota, & Matos, 2008; Cameron, & Maginn, 2008). Por contraste, alguns autores referenciam que crianças ou jovens institucionalizados se vêem privados da ligação a uma figura de referência e da reciprocidade relacional com um cuidador primário (Browne et

al., 2006; Johnson et al., 2006). As relações estabelecidas com o grupo de pares e os professores, como figuras significativas na vida dos adolescentes institucionalizados, podem complementar a relação dos jovens com os cuidadores, potenciando o desenvolvimento social adaptativo e o bem-estar psicoafectivo (Larose, Tarabusky, & Cyrenne, 2005). A relação com os pares, na mesma situação, pode representar a partilha de apoio emocional e social (Siqueira, & Dell’Aglío, 2006). No caso de adolescentes institucionalizados, a literatura evidencia que a disponibilidade por parte do professor, que permita um espaço de expressão emocional, pode fomentar o sentimento de segurança e aceitação incondicional destes jovens, retirando-lhe o mito inerente à institucionalização (Mota, & Matos, 2008).

Não encontramos muitos estudos, com enfoque na subjectivação de adolescentes institucionalizados sobre a família, a institucionalização, mas, principalmente, o percurso escolar. Ainda assim, as pesquisas descobertas são o alicerce do referencial teórico para o nosso estudo. Vários estudos identificam um cenário de contrastes para a vivência da institucionalização. Crianças e adolescentes reconhecem os ganhos materiais, relacionais, e educacionais (valores, regras e profissão) da vivência institucional, embora a família vigore como o mais importante das suas vidas, apesar dos maus-tratos sofridos e da disfuncionalidade, demarcando-se como um espaço de referência conservado e idealizado, mesmo durante o período de institucionalização (Zem-Mascarenhas, & Dupas, 2001; Martins, 2006; Alves, 2007). Todavia, o relato dos adolescentes pode alternar entre a ideia anterior e, também, a rejeição, o afastamento e a indiferença face à família (Alves, 2007). As características mais marcantes do funcionamento da instituição, percebidas por este grupo, relacionam-se com a quantidade de regras consideradas duras e inflexíveis, e que restringem a sua liberdade (Zem-Mascarenhas, & Dupas, 2001; Martins, 2006; Alves, 2007), e com a rotina diária instituída (Zem-Mascarenhas, & Dupas, 2001; Alves, 2007). Apesar de, alguns adolescentes se sentirem ouvidos e acreditarem que ajudam a resolver os problemas da

instituição (Martins, 2006). A representação dos motivos da sua institucionalização abrange, mais vagamente, a decisão do tribunal e da família (Martins, 2006) e, por outro lado, a disfuncionalidade familiar, descrita pelos conflitos, rejeições e mudanças repetidas de casa (Zem-Mascarenhas, & Dupas, 2001). O momento do acolhimento institucional é relatado pelos adolescentes como um momento difícil, em que as acções agressivas de uns (Alves, 2007), contrastam com a aceitação e resignação de outros que assumiram sentimentos de bem-estar e solidão e acreditaram que a sua adaptação à instituição foi positiva, reconhecendo, por isso, o apoio dado pelos pares e educadores, com os quais mantêm relações positivas (Martins, 2006).

Na perspectiva de Mota e Matos (2008) o momento do acolhimento institucional pode ser vivenciado pelos adolescentes como uma perda ou rejeição do seio familiar, que apesar das adversidades é sentido como um lugar ao qual pertencem. Percebemos, desta forma, que a configuração da família, ora é enaltecida, demarcando-se pelo desejo de regressar a casa, ora é rejeitada, devido às experiências de maus-tratos (Zem-Mascarenhas, & Dupas, 2001; Alves, 2007; Cunha, 2008). É reforçada a ideia de ausência de regras e liberdade no contexto familiar (Zem-Mascarenhas, & Dupas, 2001; Alves, 2007).

No futuro, os adolescentes perspectivam a constituição da sua própria família, expressando, por um lado, vontade de casar e ter filhos e, por outro, a recusa da formação familiar, demonstrando preocupação e insegurança face a isso (Cunha, 2008).

A percepção da escolaridade é uma das áreas pouco estudadas em crianças e adolescentes institucionalizados. Martins (2006) aponta no seu estudo que os adolescentes institucionalizados apresentam, quer uma representação positiva da escola, aliada à crença de um futuro melhor em termos profissionais, quer negativa, associada à desmotivação, absentismo escolar e à ausência de perspectivas futuras.

Método

Participantes

A amostra total deste estudo é constituída por 19 adolescentes institucionalizados (na mesma instituição), do sexo masculino, e provenientes de nível sócio-económico baixo, os seus respectivos directores de turma ($n=14$), e os educadores da instituição que mantinham um contacto mais próximo com os adolescentes ($n=3$).

A idade dos adolescentes variava entre os 12 e os 18 anos ($M=15,05$; $DP=1,9$) e a sua frequência escolar entre o 2º e 3º ciclos, distribuídos pelo 5º (21,1%), 6º (15,8%), 7º (10,5%), 8º (15,8%) e 9º (36,8%) anos. Antes da institucionalização, viviam com a família alargada ($n=6$), nuclear numerosa ($n=5$), reconstituída ($n=4$), monoparental ($n=3$) e adoptiva ($n=1$). Importa salientar que 4 adolescentes são órfãos de pai, 1 da mãe e 2 adolescentes órfãos de pais. Os motivos de institucionalização deste grupo abarcam a negligência ($n=13$) (que inclui o abandono escolar), os maus-tratos físicos ($n=8$), os maus-tratos psicológicos ($n=7$), a exposição a modelos de comportamento desviante ($n=6$), a ausência temporária de suporte familiar ($n=5$), a carência sócio-económica ($n=2$) e a doença mental materna ($n=1$). Referimo-nos à frequência para cada motivo, uma vez que, na maioria dos casos, estiveram subjacentes à institucionalização dos adolescentes mais do que um motivo.

52,6% dos adolescentes encontra-se institucionalizado há 4 anos. Os restantes estão na instituição há 5 anos (15, 8%), 3 anos (10,5%) e 1 ano (5,3%). 15,8% dos adolescentes permanece há 6 anos na instituição.

Materiais

Entrevista Semi-Estruturada – recolhe informação em vários domínios, visando a auto-análise relativa à situação passada e actual ao nível familiar, escolar e institucional e um momento de análise prospectiva (planos de futuro após saída da instituição).

Inventário de Competências Sociais e de Problemas do Comportamento em Crianças e Adolescentes (ICCP) – Trata-se da versão portuguesa (Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira & Cardoso, 1994) do *Child Behaviour Check List* (CBCL) de Achenbach (1991a) e tem como objectivo registar problemas específicos da criança ou adolescente (entre os 6 e os 18 anos) com base na informação dada pelos pais ou seus substitutos. Este inventário é constituído por 113 itens numa escala de *likert* de três pontos. Para este inventário foram identificados nove factores e um resultado global (índice geral de sintomas, IGS), de acordo com a análise factorial portuguesa.

Inventário de Comportamentos da Criança para Professores (ICCPR) - Este inventário resulta da adaptação portuguesa (Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira & Cardoso, 1995) da versão americana do *Teachers Report Form* (TRF) de Achenbach (1991b) e destina-se a professores, permitindo obter informação relativa ao comportamento da criança ou adolescente junto destes. O inventário é composto por 113 itens numa escala de *likert* de três pontos, que correspondem aos itens do ICCP, à excepção de 25 itens que são exclusivamente relativos ao contexto escolar. Trata-se de um questionário formado por sete factores e um índice geral de sintomas (IGS), de acordo com a análise factorial portuguesa.

Procedimentos

Solicitou-se a três educadores da instituição que preenchessem o ICCP, em relação a cada um dos adolescentes. Previamente à entrevista com cada adolescente, fez-se a consulta do processo individual para recolha de dados demográficos, estrutura familiar e processo de institucionalização. A entrevista com os adolescentes, marcada com antecedência, iniciava-se com a entrega do termo de consentimento informado. À medida que se efectuava cada entrevista, procedia-se ao envio por escrito de um pedido de colaboração ao Director de Turma para o preenchimento do ICCPR.

A análise dos dados das entrevistas obedeceu a três etapas: transcrição, codificação e categorização. Esta análise de conteúdo foi suportada pelo programa informático NVivo, versão 8.0. Para o tratamento e análise estatística dos dados dos questionários, utilizamos o programa *Statistical Package for the Social Science* (SPSS), versão 17.0. A análise desenvolvida foi baseada no teste de comparação para amostras emparelhadas (teste paramétrico *t* de *Student*).

Resultados

Percepção sobre o percurso escolar

A vivência POSITIVA da escolaridade antes da institucionalização é predominantemente associada à MOTIVAÇÃO e às RELAÇÕES POSITIVAS no meio escolar e familiar. Assim, as faltas deliberadas às aulas, por se sentirem DESMOTIVADOS ou para ESTAR COM OS PARES surgem como uma apresentação contrastante da anterior.

No contexto escolar, os seus interesses recaem, sobretudo, sobre as ACTIVIDADES LÚDICAS e as DISCIPLINAS. Contudo, as DISCIPLINAS e os PROFESSORES são também referenciados, por outros como o que menos gostavam.

A multiplicidade docente, característica do 2º/3º ciclo, é entendida como POSITIVA, fundamentada pelo facto de não se tornar MONÓTONO e pela OPORTUNIDADE de conhecer pessoas novas e ter mais fontes de apoio.

Em ambas as etapas escolares, a maioria dos adolescentes assume ter mantido relacionamentos POSITIVOS, quer com pares, quer com professores, apesar de fazerem referência a relações CONFLITUOSAS com determinados elementos. Reconhecem como principais reacções perante situações conflituosas com pares e adultos, respectivamente, a AGRESSÃO e o EVITAMENTO da situação.

Sobre as dificuldades ao longo do percurso escolar, 63% dos adolescentes reconhece ter tido dificuldades, percepcionando como causas, a ESPECIFICIDADE DA DISCIPLINA, as

DIFICULDADES EM MEMORIZAR e a DESMOTIVAÇÃO, algo que acham ter conseguido ultrapassar através de um ESTUDO mais intensivo. Assim, o desempenho escolar, ao longo dos anos, é percebido como RAZOÁVEL.

Após a institucionalização, a percepção dos adolescentes sobre a escolaridade é vista em termos de benefícios a longo prazo. Na perspectiva de todos os adolescentes, a instituição valoriza a frequência escolar, uma vez que esta é IMPORTANTE e possibilita um FUTURO MELHOR e a AUTO-VALORIZAÇÃO, motivos estes que surgem, novamente, na importância que estes próprios dão à escolaridade.

No futuro perspectivam concluir os estudos ao nível da formação profissional, dividindo-se, no plano laboral, entre carreiras profissionais diferenciadas ou não-diferenciadas.

Percepção sobre a família

A vivência no agregado familiar é percebida como positiva e justificada pela AUSÊNCIA DE PROBLEMAS, sentimento de BEM-ESTAR, CAPACIDADE RECREATIVA da família e UNIÃO entre todos. Todavia, as PERDAS reais ou por separação definitiva e as MUDANÇAS frequentes de agregado familiar, constituem, na perspectiva dos adolescentes, aspectos negativos. Na generalidade, percebem que a família se relaciona bem entre si, apesar de alguns reconhecerem a existência de CONFLITOS conjugais e na fratria. Revelam, também, que nestas situações os GRITOS e as AGRESSÕES FÍSICAS são as principais reacções. Os adolescentes caracterizam a família como SIMPÁTICA, EXEMPLAR, UNIDA e APOIANTE, salientando o sentimento de PERTENÇA em relação à família. Os aspectos comunicacionais são vistos como NULOS ou RESTRITOS, ora a determinados TEMAS, particularmente, a REPREENSÃO COMPORTAMENTAL, o pedido de BENS MATERIAIS e os PROBLEMAS INTERNOS da família, ora limitada a um ELEMENTO ESPECÍFICO. Sobre o funcionamento e dinâmica da família, 58% dos adolescentes admite ter regras em casa, relacionadas com o

CUMPRIMENTO DE HORÁRIOS, o RESPEITO, as TAREFAS DE CASA e o INVESTIMENTO ESCOLAR. Na perspectiva de 48% dos adolescentes, a principal forma utilizada para impôr as regras era a COACÇÃO, quer física, quer verbal, seguida do DIÁLOGO, para 42%. Consequentemente, o cumprimento das regras estava relacionado com o RECEIO DAS CONSEQUÊNCIAS, mas também, por uma questão de RESPEITO e PRINCÍPIO. A principal punição da família pelos erros que os adolescentes cometiam é percebida sob a forma de CASTIGO MORAL em que impera a retirada de actividades e de saídas que o adolescente gosta, seguido da REPREENSÃO VERBAL e do CASTIGO FÍSICO. Acabam por referenciar os CASTIGOS e os CONFLITOS familiares como atitudes que desaprovam no seio familiar, e o AFECTO, a ESTABILIDADE FAMILIAR e o DINHEIRO como necessidades sentidas na família.

Os adolescentes consideram que a família vivenciou negativamente, o momento da institucionalização, associando-lhe sentimentos de TRISTEZA e REVOLTA, mas também, ESPERANÇA em relação a uma vida melhor. Assim, 68% dos adolescentes DESCULPABILIZOU A FAMÍLIA e encarou a institucionalização como uma OPORTUNIDADE para melhorar de condições e de usufruir de escolaridade. Neste sentido, 63% dos adolescentes MANTEVE o relacionamento com a família através do contacto telefónico e/ou pessoal.

Actualmente, reconhecem as MUDANÇAS na estrutura familiar e preservam a ideia de uma família ideal e à qual sentem que pertencem. 74 % dos adolescentes admite ter um relacionamento POSITIVO, havendo referência a LIGAÇÕES PREFERENCIAIS e/ou RUPTURAS com alguns elementos. Deste modo, referem que sentem falta, principalmente, de ESTAR JUNTO DA FAMÍLIA e de alguns ELEMENTOS PREFERENCIAIS, assumindo não sentir falta de outros.

No futuro, 89% dos adolescentes perspectiva constituir família, divergindo na vontade de casar, para uns e, mais expressivamente, na recusa do casamento para outros, por recearem novas rupturas. O desejo de ter filhos é expressivamente marcado. Referem evitar o modelo parental vivenciado e idealizam a união entre a família nuclear com a de origem. Configuram que na família ideal deveria haver APOIO, AFECTO, RESPEITO, UNIÃO e CONVIVÊNCIA.

Percepção sobre o percurso institucional

Sobre os motivos da sua institucionalização, os adolescentes referem mais expressivamente o ABANDONO ESCOLAR, a FALTA DE CONDIÇÕES económicas e do espaço físico e a AUSÊNCIA DE RECTAGUARDA FAMILIAR. A decisão da institucionalização é vista como POSITIVA, para 68% dos adolescentes, que entendeu que esta podia possibilitar uma VIDA MELHOR, constituindo uma MELHOR ALTERNATIVA para melhorar ou continuar os ESTUDOS e CONTROLAR O COMPORTAMENTO.

Sobre o acolhimento institucional, os adolescentes recordam no primeiro dia a PRESENÇA POLICIAL para os ir buscar e TER CONHECIDO os colegas e funcionários da instituição. Associam a este dia sentimentos como TRISTEZA e ESTRANHEZA. Apesar de ter sido um momento difícil, reconhecem ter sido BEM ACOLHIDOS, salientando as ACTIVIDADES LÚDICAS e o travar de AMIZADES. Sentiram que os COLEGAS e os EDUCADORES foram as fontes de apoio mais importantes na sua integração.

O quotidiano na instituição é encarado como ROTINEIRO, sendo as ACTIVIDADES LÚDICAS e a VIDA ESCOLAR vistas como o melhor da rotina e a IDA À ESCOLA e ESTAR FECHADO na instituição como o pior. Quanto à dinâmica e organização da instituição, os adolescentes salientam a presença de inúmeras regras, quer para o contexto institucional, quer para o escolar, que não são discutidas, nem negociadas, revelando que a adaptação às mesmas foi difícil, dada a inexistência ou escassez de regras no ambiente

familiar. Na perspectiva dos adolescentes as regras e as rotinas têm como função UNIFORMIZAR o comportamento e ORGANIZAR a vida em sociedade, sendo consideradas por 63% dos adolescentes como importantes para o seu FUTURO e para ORGANIZAR O SEU COMPORTAMENTO.

A saída da instituição surgiu no pensamento ou mesmo agir de 74% dos adolescentes que admite já TER FUGIDO ou FALADO com os pais ou tribunais, por desejar regressar a casa. De forma percentual semelhante, alguns admitem sentir-se LIVRES, porque podem SAIR e IR À ESCOLA, enquanto outros se sentem APRISIONADOS por serem IMPEDIDOS DE SAIR. Em relação ao tempo em que viviam com a família e aos primeiros tempos na instituição reconhecem ter NOVAS INTERACÇÕES e GANHOS MATERIAIS.

A vida relacional com técnicos/educadores e amigos da instituição marca um ponto divergente entre os adolescentes. Relativamente aos primeiros, expressam, maioritariamente, manter relações POSITIVAS, apesar de referenciam a SELECTIVIDADE nessas relações. Independentemente da relação estabelecida, consideram que as acções promovidas por técnicos e educadores são importantes para a sua VIDA ESCOLAR, PROFISSIONAL e EDUCATIVA. As relações com os amigos são representadas, por 84% dos adolescentes, como POSITIVAS, colocando-os no papel de confidentes. Reconhecem que os conflitos existem e que reagem, essencialmente, através da AGRESSÃO FÍSICA.

A representação da saída da instituição oscila entre a FELICIDADE e as SAUDADES e TRISTEZA por deixar para trás bons amigos. Contrariamente, uns revelam o desejo em REGRESSAR A CASA e outros, o de formar uma VIDA AUTÓNOMA.

A vivência na instituição é vista em função dos GANHOS AFECTIVOS, MATERIAIS e EDUCACIONAIS.

Caracterização do comportamento dos adolescentes pelos professores e educadores

A análise descritiva revela-nos que educadores e professores divergem, quanto aos problemas identificados para este grupo. Assim, no ICCPR o IGS é superior ($M=64,58$; $DP=33,387$) ao IGS do ICCP ($M=44,74$; $DP=27,954$). No ICCPR obtiveram-se valores mais elevados no factor Agressividade/Anti-Social ($M=25,05$; $DP=19,645$), denunciando a presença do comportamento agressivo e desadequado no contexto escolar. No ICCP, o principal problema levantado pelos educadores refere-se à Oposição/ Imaturidade ($M=9,32$; $DP=6,147$). Deste modo, comparando professores e educadores (tabela 1), verificamos a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a percepção de ambos ($p < 0,01$) relativamente ao comportamento dos adolescentes institucionalizados. Constatamos, ainda que os professores relatam mais problemas comportamentais para estes adolescentes do que os educadores.

Relação entre a percepção dos adolescentes e o comportamento

Recorde-se que, procuramos perceber se existe uma relação entre o comportamento dos adolescentes institucionalizados, avaliado pelos educadores, e a percepção do seu percurso de vida. Para este efeito optamos por analisar o grupo de adolescentes com valores mais elevados e o grupo com valores mais baixos de IGS no ICCP. Verificamos, pois, que os adolescentes com valores mais elevados de IGS ($n = 89$ e $n = 126$) referenciam nos seus discursos aspectos relacionados com o comportamento agressivo e os problemas sociais. A representação de rotulagem que revelam para o contexto escolar pode, eventualmente, afectar a forma como reagem, uma vez que depreendemos que a significação dada os possa fragilizar mais e levá-los a ter comportamentos explosivos com recurso à agressividade em situações que interpretam como ataque dos outros pela sua institucionalização. Além disso, presumimos que o sofrimento psicológico, enquanto reflexo das experiências negativas e adversas vivenciadas, da descontinuidade afectiva, acentuada pela representação do distanciamento e abandono da família, durante a institucionalização, como aspectos

marcantes do percurso desenvolvimental destes jovens, possa ser expresso através de respostas comportamentais desadequadas. Para o grupo de adolescentes com valores mais baixos de IGS (= 13 e =15) pudemos constatar a representação de uma ligação afectiva contínua com familiares e, também, a ligação a várias figuras adultas como fontes de suporte ao longo do seu percurso desenvolvimental. Associadas às relações afectivas, encontramos a representação positiva das regras que pode indiciar a interiorização de limites.

Discussão

Em termos relacionais, a maioria dos adolescentes, considera manter relações positivas com o grupo de pares na escola e na instituição, estes últimos vistos como marcos importantes na integração e interacção social e na partilha da mesma experiência, tal como descrito por Siqueira e Dell'Aglio (2006). Referenciaram que em situações conflituosas com pares reagem agressivamente, o que vem de encontro a outros estudos que apontam que o confronto físico está, frequentemente associado ao sexo masculino (Maylond, 1985 cit in Azevedo, & Maia, 2006), embora possa ser visto como consequência dos maus-tratos (Azevedo, & Maia, 2006) ou da vivência institucional (Bowlby, 1973/1998; GoldFarb, 1943/1945 cit in Siqueira, & Dell'Aglio, 2006). As relações com os professores são vistas, para alguns adolescentes, como positivas, pois sentem-se apoiados e emocionalmente ligados a estes, antes e após a institucionalização. Tal como referenciado por Mota e Matos (2008), estes resultados podem sugerir que os professores seriam entendidos como uma fonte de apoio e suporte, principalmente, após a institucionalização, suprimindo juízos preconceituosos em torno da vivência institucional, o que vai de encontro à representação dos adolescentes que enunciam que não se sentiram discriminados por estes. Para outros adolescentes, essas relações são vistas como conflituosas com determinados professores, o que pode denotar a dificuldade em estabelecerem relacionamentos com outras figuras adultas. Curiosamente são estes adolescentes que desvalorizam a formação escolar e os professores. A

forma como vivenciam a escolaridade, antes da institucionalização, parece indicar que os adolescentes enfatizam a dimensão afectiva e de bem-estar pessoal, enquanto dimensões interferentes no seu ajustamento escolar. Retomando as faltas deliberadas, e tendo em conta que o abandono escolar constituiu um dos principais motivos enunciados para a institucionalização, a percepção dada pelos adolescentes de que a família dá importância à frequência escolar, induz uma certa contradição entre o processo de significação e a realidade. Não esqueçamos, que representam a escolaridade como algo que possibilita a autovalorização e um futuro melhor, tal como no estudo de Martins (2006). Revelam, para o futuro, a aposta na formação profissional. Salientamos que, a vivência positiva da vida escolar não é directamente proporcional ao sucesso escolar destes jovens, uma vez que os dados processuais nos revelam um desempenho escolar fraco, várias retenções e suspensões escolares, dados que a literatura explica com base na experiência de maus-tratos (Azevedo, & Maia, 2006; Shonk, & Cicchetti, 2001; Slade, & Wisson, 2007; Cicchetti, & Cohen, 1995 cit in Azevedo, & Maia, 2006; Rowne, & Ecknerode, 1999).

O percurso na família até à ida para a instituição revela factores de risco mais ou menos intensos nas trajetórias individuais dos adolescentes entrevistados. É interessante verificar que muitos desses factores de risco, embora subjacentes nos seus relatos, não são entendidos como factores condicionantes do seu desenvolvimento. De uma forma geral, as experiências vividas no seio da família, ainda que adversas, conduzem a uma representação positiva do ambiente familiar, ou seja, apesar de identificarem áreas problemáticas na família, como os castigos, os conflitos familiares, a carência e as rupturas afectivas, que reflectem claramente, o desequilíbrio familiar, caracterizam a família como não-problemática, recreativa, unida e na qual se sentem bem. Evidenciam, por isso, a dificuldade em aceitar a desorganização familiar, procurando preservar, afinal, aquela que é a sua família e negar a sua condição negligente ou maltratante, o que diferencia, parcialmente os nossos resultados do estudo de

Alves (2007) em que os adolescentes atribuem características negativas à família. Os conflitos marcados por gritos e agressões físicas, como principais reacções relatadas pelos adolescentes e a coacção física e verbal utilizada na imposição das regras reforçam a ideia de um padrão de violência generalizado neste tipo de famílias (Canha 2000 cit in Alves, 2007). Contudo, a apresentação contrastante do castigo moral como a principal punição reflecte, apenas, parcialmente os padrões punitivos e agressivos apontados pela literatura para este tipo de famílias (Barth, Wilfire, & Green, 2006). Os adolescentes entendem que a comunicação entre si e a família era restrita, essencialmente, à repreensão do seu comportamento, ao pedido de bens materiais e aos problemas familiares, ou mesmo nula, corroborando dados de estudos anteriores (Alves, 2007). Esta restrição mostra que as questões da vida diária são o único canal de comunicação estabelecido, principalmente, com um elemento específico da família e que não abrange uma preocupação com a vida pessoal e emocional dos adolescentes, bem como, dos assuntos de seu interesse. Percepcionam, também, que existiam regras no seio familiar, divergindo dos resultados dos estudos subjectivos que enunciam a ausência de regras no contexto familiar (Zem-Mascarenhas, & Dupas, 2001; Alves, 2007).

Os adolescentes subjectivam que a família vivenciou com sofrimento, mas também esperança, o momento do acolhimento institucional. Não lhe atribuem qualquer tipo de culpa pela situação, reconhecendo que, nesse período, as relações com a família foram mantidas através do contacto telefónico ou pessoal, o que potenciou a continuidade afectiva, tal como no estudo conduzido por Zem-Mascarenhas e Dupas (2001). Actualmente, a família surge como referencial idealizado e à qual se sentem afectivamente ligados, nomeadamente, a alguns elementos preferenciais, apesar de enunciarem as perdas na estrutura familiar, até então. Sobre a constituição da sua própria família no futuro, a generalidade mostra vontade em viver maritalmente e ter filhos, mas recusa o casamento, o qual é associado ao medo da

ruptura, o que poderá ser explicado pelas sucessivas rupturas experienciadas ao longo da vida e que vem de encontro aos resultados de Cunha (2008).

Quanto à sua institucionalização, os adolescentes reconhecem como motivos principais e determinantes, o abandono escolar, a falta de condições e a ausência de rectaguarda familiar, o que é comprovado pelos processos individuais, vigorando uma visão realista e, que diverge dos resultados apontados noutros estudos (Zem-Mascarenhas, & Dupas, 2001). Consideram, por isso, que foi uma decisão positiva, pois possibilitaria uma vida e formação educativa e escolar melhores, embora o momento em que souberam que iam para uma instituição fosse acompanhado por sentimentos de mal-estar, desespero e raiva. Neste sentido, parece que, os adolescentes reconhecem nesta fase inicial, os ganhos materiais, educacionais e sociais que a instituição lhes poderia trazer. A reconstituição do dia da chegada à instituição é representada desde o momento de retirada da família pela Polícia e técnicos da Segurança Social até à entrada na instituição e, particularmente, o conhecimento dos colegas e funcionários da instituição, enquanto recordações predominantes no grupo, o que não coincide com os resultados obtidos por Alves (2007). Os principais sentimentos associados a este dia são a tristeza e a estranheza, demarcando este momento como difícil e doloroso, o que diverge dos resultados do estudo de Martins (2006), em que o bem-estar e a solidão sobressaem na representação deste dia. Para os adolescentes a primeira semana na instituição é reconstituída como activa em termos de integração social, surgindo os colegas como principal fonte de apoio pela inter-ajuda e suporte emocional percebidos, seguidos dos educadores, fontes estas já reportadas pelo estudo de Martins (2006). Apenas um minoria, recorda as agressões entre si e os pares, que reflectem a dificuldade em adaptar-se e são apontadas no estudo de Alves (2007). A vida quotidiana na instituição, em termos diários, é vista como uma rotina entre a ida para a escola e o regresso à instituição, em que a interacção social com os pares, fora e dentro da instituição, é vista como o melhor dessa rotina, enquanto a ida à escola e a sensação

de aprisionamento na instituição são sentidos como o pior. Os adolescentes reconhecem que a instituição é regida por regras o que, portanto, dificultou a sua adaptação, dada a divergência no rigor e quantidade de regras em relação ao contexto familiar. A vida relacional na instituição com técnicos e educadores é entendida, pela generalidade como positiva. Admitem que as acções dos técnicos e educadores são importantes, principalmente, para a sua vida escolar e profissional, e, também, na sua educação, embora assumam que alguns têm atitudes punitivas e discriminatórias que não são do seu agrado. A representação futura da saída da instituição conflui em sentimentos antagónicos. Os adolescentes manifestam felicidade, mas simultaneamente, tristeza e saudades em relação aos pares, o que evidencia as fortes ligações estabelecidas e a significação de que a institucionalização teve um impacto positivo nas suas vidas, reforçando a ideia partilhada por vários autores (Dell' Aglio, 2000 cit in Siqueira Dell' Aglio, 2006; Yunes et al., 2004). Se, por um lado, o desejo em regressar à família é preservado, por outro, a formação de uma vida autónoma e o contacto regular com a instituição e os pares toma relevo,

Constatamos que, o comportamento é avaliado pelos professores e educadores de forma diferente, salientando que os primeiros relatam mais problemas comportamentais para os adolescentes institucionalizados. Estas diferenças poderão dever-se ao facto de os observarem em contextos diferentes, tal como explica Fonseca et al. (1995). Concluímos, por isso, que o comportamento agressivo, apontado pelos professores é o principal problema destes adolescentes, provavelmente, tendo em conta, os frequentes confrontos físicos com os pares e manifesta agressividade verbal. Os educadores indicam o comportamento oposicionista como o principal problema na instituição, o que nos parece poder estar associado à quantidade e rigidez das regras.

Verificamos que, a percepção negativa do percurso desenvolvimental, marcada pela representação do distanciamento da família, durante a institucionalização, das rupturas

afectivas e de acontecimentos traumáticos experienciados, parece relacionar-se com a existência de problemas comportamentais, na actualidade. Por outro lado, a representação de relações afectivas e de suporte com figuras adultas significativas na família e na instituição, e a interiorização de limites parece relacionar-se com um índice mais baixo de problemas comportamentais. Apesar de não termos encontrado nenhum referencial teórico sobre esta relação podemos estabelecer algumas hipóteses explicativas. Primeiro, as dificuldades relacionais com adultos e pares e as relações pouco consistentes com figuras significativas tornam os adolescentes mais vulneráveis ao sofrimento psicológico que, muitas vezes, pode manifestar-se através do mau comportamento (Mota, & Matos, 2008). Por contraponto, o estabelecimento de relações afectivas com um adulto capaz de transmitir segurança pode funcionar como factor protector (Luthar, & Cicchetti, 2000; Flores et al., 2005; Mota, & Matos, 2008).

Referências

- Achenbach, T. (1991a). *Manual for the Child Behavior Checklist/ 4-18 and 1991 Profile*. Burlington: Vermont.
- Achenbach, T. (1991b). *Manual for the Teacher's Report Form and 1991 Profile*. Burlington: Vermont, Department of Psychiatry.
- Almeida, A. (1998). Maus tratos e ciências sociais: novos olhares sobre outra face da realidade. In Centro Social e Paroquial Nossa Senhora da Vitória. *Maus tratos infantis num centro urbano degradado*. Porto: Universidade do Minho.
- Alves, S. (2007). *Percursos de adolescentes em Lares de Infância e Juventude*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Anaut, M. (2005). *A resiliência: ultrapassar os traumatismos*. Lisboa: Climepsi.
- Azevedo, M., & Maia, A. (2006). *Maus-tratos à criança*. Lisboa: Climepsi.

- Barth, R., Wilfire, J., & Green, R. (2006). Placement into foster care and the interplay of urbanicity, child behavior problems and poverty. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76, 3, 358-366.
- Browne, K., Hamilton-Giachritsis, C., Johnson, R., & Ostergren, M. (2006). Overuse of institutional care for children in Europe. *British Medical Journal*, 332: 485-487.
- Cameron, R., & Maginn, C. (2008). The authentic warmth dimension of professional childcare. *British Journal of Social Work*, 38, 6, 1151-1172.
- Cunha, S. (2008, Junho). Representações e expectativas sobre a família e a adoção em crianças e jovens institucionalizados. Comunicação apresentada ao VI Congresso Português de Sociologia - Mundos Sociais: Saberes e Práticas, Lisboa. Acedido em 6 de Outubro de 2009, <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/616.pdf> .
- Dell'Algio, D. (2000). *O processo de coping, institucionalização e eventos de vida em crianças e adolescentes*. Tese de Doutoramento não-publicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Acedido em 6 de Janeiro de 2010, <http://hdl.handle.net/10183/2909> .
- Flores, E., Cicchetti, D., & Rogosh, F. (2005). Predictors of resilience in maltreated and nonmaltreated latino children. *Developmental Psychology*, 41, 2, 338-351.
- Fonseca, A., Simões, A., Rebelo, J., Ferreira, J., & Cardoso, F. (1994). Um inventário de competências sociais e de problemas do comportamento em crianças e adolescentes – o *Child Behaviour Checklist* de Achenbach (CBCL). *Psycologica*, 12, 55-78.
- Fonseca, A., Simões, A., Rebelo, J., Ferreira, J., & Cardoso, F. (1995). O inventário de comportamentos da criança para professores – *Teachers Report Form* (TRF). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 24, 2, 81-102.

- Hukkanen, R., Sourander, A., Bergroth, L., & Pilha, J. (1999). Psychosocial factors and adequacy of services for children in children's homes. *European Child & Adolescence Psychiatry*, 8, 4, 268-275.
- Johnson, R., Browne, K., & Hamilton-Giachritsis, C. (2006). Young children in institutional care at risk of harm. *Trauma, Violence & Abuse*, 7, 1, 34-60.
- Kim, J., & Cicchetti, D. (2006). Longitudinal trajectories of self-system processes and depressive symptoms among maltreated and nonmaltreated children. *Child Development*, 77, 3, 624-639.
- Larose, S., Tarabusky, G., & Cyrenne, D. (2005). Perceived autonomy and relatness as moderating the impact of teacher-student mentoring relationships on student academic adjustment. *The Journal of Primary Prevention*, 26, 2, 111-128.
- Luthar, S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12, 4, 857-885.
- Martins, J. (2006). *A Vivência em Internato (A Experiência de Educandos e Educadores à Luz das suas Percepções Sócio-Educativas e Sócio-Profissionais) – Um Estudo de Caso*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Aberta de Lisboa. Acedido em 4 de Novembro, <http://hdl.handle.net/10400.2/625>.
- Mota, C., & Matos, P. (2008). Adolescência e institucionalização numa perspectiva de vinculação. *Psicologia & Sociedade*, 20, 3, 367-377.
- Rowne, E., & Eckenrode J. (1999). The timing of academic difficulties among maltreated and nonmaltreated children. *Child Abuse & Neglect*, 23, 8, 813–832.
- Rutter, M. (2000). Children in substitute care: some conceptual considerations and research implications. *Children and Youth Services Review*, 22, 685-703.

- Schmid, M., Goldbeck, L., Nuetzel, J., & Fegert, J. (2008). Prevalence of mental disorders among adolescents in German youth welfare institutions. *Child and Adolescence Psychiatry and Mental Health, 2*, 2.
- Shields, A., Cicchetti, D., & Ryan, R. (1994). The development of emotional and behavioral self-regulation and social competence among maltreated school-age children. *Development and Psychopathology, 6*, 57-75.
- Shonk, S., & Cicchetti, D. (2001). Maltreatment, competency deficits and risk for academic and behavioral maladjustment. *Developmental Psychology, 37*, 1, 3-17.
- Simsek, Z., Erol, N., Oztop, D., & Munir, K. (2007). Prevalence and predictors of emotional and behavioral problems reported by teachers among institutionally reared children and adolescents in Turkish orphanages compared with community controls. *Children and Youth Services Review, 29*, 7, 883-899.
- Simsek, Z., Erol, N., Oztop, D., & Munir, K. (2008). Epidemiology of emotional and behavioral problems in children and adolescents reared in orphanages: a national comparative study. *Turkish Journal of Psychiatry, 19*, 3, 1-13.
- Siqueira, A., & Dell'Aglio, D. (2006). O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. *Psicologia & Sociedade, 18*, 1, 71-80.
- Slade, E., & Wisson, L. (2007). The influence of childhood maltreatment on adolescents' academic performance. *Economics of Education Review, 26*, 5, 604-614.
- Tarren-Sweeney, M. (2008). The mental health of children in out-of-home care. *Child and Adolescent Psychiatry, 21*, 4, 345-349.
- Toth, S., & Cicchetti, D. (1996). The impact of relatedness with mother on school functioning in maltreated children. *Journal of School Psychology, 34*, 3, 247-266.
- Yunes, M, Miranda, A., & Cuello, S. (2004). Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados. In S.

Koller. *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil*. (pp. 197-218). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Zem-Mascarenhas S., & Dupas, G. (2001). Conhecendo a experiência de crianças institucionalizadas. *Revista da Escola de Enfermagem*, 35,4, 413-419.

Tabela 1: Médias e Desvios Padrão para o IGS, obtidos pelos educadores e professores

	ICCP		ICCPR		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>dp</i>	<i>M</i>	<i>dp</i>			
Índice Geral de Sintomas (IGS)	44,74	27,954	64,58	33,387	-3,578	18	0,002

Anexo 10: Abstract para submissão de comunicação oral

A presente comunicação tem como propósito dar a conhecer a percepção dos adolescentes institucionalizados sobre o seu percurso de vida e a sua relação com o comportamento actual. Sendo o impacto da institucionalização um tema controverso e o acolhimento institucional, em Portugal, a principal resposta para assegurar a protecção a crianças e adolescentes em risco, delineámos para o presente estudo dois objectivos primordiais: a) conhecer a percepção dos adolescentes institucionalizados sobre o seu percurso escolar e familiar, antes e após a institucionalização, bem como a representação do percurso institucional e dos projectos futuros; b) explorar a relação entre a percepção dos adolescentes institucionalizados sobre o seu percurso de vida e o seu comportamento actual. Assim, realizamos entrevistas individuais com adolescentes ($N=19$) entre os 12 e os 18 anos ($M=15,05$; $DP=1,9$) e administramos instrumentos para avaliar o comportamento de cada um, aos educadores da instituição ($N=3$) e, respectivos, directores de turma ($N=14$). A análise de conteúdo das entrevistas revelou que, no discurso destes adolescentes, a escolaridade se reveste de importância, sendo percebida como marco para um futuro melhor, em termos de valorização pessoal e profissional, apesar do percurso escolar anterior à institucionalização, ser marcado pelo absentismo e abandono escolar. A institucionalização é vivenciada positivamente com ganhos materiais, relacionais e educacionais, principalmente, para adolescentes institucionalizados há um período de tempo igual ou superior a cinco anos. A família surge como referencial afectivo, quer preservado, quer rejeitado, devido ao reconhecimento ou não das experiências familiares adversas. No futuro, a prossecução dos estudos e a constituição da família são delineados com optimismo. Inferimos, também, que existem diferenças significativas entre educadores e professores quanto aos problemas comportamentais apresentados pelos adolescentes institucionalizados. Verificamos, assim, que os professores revelam que o comportamento agressivo é o principal problema deste grupo, enquanto para os educadores da instituição é o comportamento oposicionista. Por fim, concluímos que, o distanciamento da família subjectivado, durante a institucionalização, rupturas afectivas e a representação traumática de acontecimentos de vida negativos que vivenciaram, se relacionam com maior número e gravidade de problemas comportamentais. Por outro lado, a representação de relações afectivas e de suporte com figuras adultas significativas na família e na instituição e a interiorização de limites parece relacionar-se um índice mais baixo de problemas comportamentais.