

Vanessa Saavedra Nunes

A intervenção do Técnico Superior de Educação Social
num CAT com crianças e jovens em risco e/ou perigo

Viseu, março de 2018



Vanessa Saavedra Nunes

A intervenção do Técnico Superior de Educação Social num CAT com crianças e jovens em risco e/ou perigo

Trabalho de Projeto do Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco

Trabalho efetuado sob orientação de Professora Doutora Esperança Ribeiro e coorientação de Professora Doutora Rosina Fernandes

Viseu, março de 2018



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Vanessa Cláudia Saavedra Nunes, nº10357 do Curso de Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, declara sob compromisso de honra, que o Trabalho de Projeto é inédito e foi especialmente concebido para o efeito.

Viseu, março de 2018

O aluno, _____

AGRADECIMENTOS

Ainda que o presente projeto de mestrado seja um trabalho a título individual, não deixou de ter o contributo de diversas pessoas para a realização do mesmo.

E, desta forma, não posso deixar de expressar o meu agradecimento sincero a todas as pessoas que contribuíram para a concretização desta investigação. Assim, as minhas palavras de gratidão vão para:

A Professora Doutora Esperança Ribeiro, excelsa orientadora do projeto de mestrado, agradeço o apoio e a ajuda que se disponibilizou a facultar sempre.

A Professora Doutora Rosina Inês Fernandes, sublime coorientadora do projeto de mestrado, agradeço o apoio incondicional, a partilha do saber, as sugestões, as valiosas contribuições para o trabalho, bem como as palavras de ânimo e encorajamento. Acima de tudo, obrigada por me acompanharem nesta jornada e por estimularem o meu interesse pelo conhecimento.

Aos responsáveis pelo CAT, que por motivos de garantia de anonimato não poderei identificar, agradeço pela generosidade com que abraçaram esta investigação.

A todos os Técnicos, alvo do estudo, generosos participantes.

Agradeço ainda às minhas amigas que estiveram sempre presentes, pela confiança depositada em mim, fazendo-me acreditar que era possível concluir com sucesso mais uma etapa.

Por último, tendo consciência que sozinha nada disto teria sido possível, dirijo um agradecimento especial à minha família por serem modelos de coragem, pelo apoio incondicional, incentivo e paciência demonstrados na superação dos obstáculos que ao longo desta caminhada foram surgindo.

O meu profundo e sentido agradecimento a todas as pessoas que contribuíram para a concretização deste projeto de Mestrado, estimulando-me intelectualmente e emocionalmente.

RESUMO

O presente trabalho enquadra-se no Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, e tem como tema “A intervenção do Técnico Superior de Educação Social num CAT com crianças e jovens em risco e/ou perigo.”

Neste sentido, desenvolveu-se um estudo de caso que permitiu analisar o papel deste técnico, nomeadamente o seu perfil de funções e competências, explorando ainda as tarefas que pode desempenhar neste contexto do acolhimento residencial no âmbito dos projetos de vida de crianças institucionalizadas e suas famílias.

Procuramos também perceber as facilidades e os constrangimentos que podem existir na implementação da intervenção neste contexto, explorando as especificidades do trabalho em equipa multidisciplinar neste âmbito.

Para cumprir o objetivo a que nos propusemos, considerámos mais adequado desenvolver a pesquisa no quadro da metodologia qualitativa.

A recolha de dados incidiu na realização de entrevistas às profissionais que trabalham num Centro de Acolhimento Temporário da região centro do país, na análise documental e na observação direta.

Os resultados reforçam a importância da intervenção do TSES no CAT, salientando-se a relevância do seu papel quer junto das crianças - nomeadamente em atividades de rotina diária e outras de cariz socioeducativo - quer junto das suas famílias.

Espera-se que este trabalho traga novos contributos à construção da identidade deste profissional.

Palavras-chave: Crianças/Jovens. Risco/Perigo, Centro de Acolhimento Temporário, Técnico Superior de Educação Social.

ABSTRACT

The present work entitled "The intervention of the Senior Social Education Technician in an institution for children and young people at risk and/or danger" is part of the Master in Psychosocial Intervention with Children and Young at Risk.

In this sense, a case study was developed exploring the role of the Social Educator, namely its functions and competences, as well as tasks that can be performed in the context of an institution for children and young people at risk and/or danger and their families. This study also aimed to perceive strengths and restrictions that may exist for this professional's intervention in these contexts, exploring also the multidisciplinary team work in this field.

In order to accomplish these objectives, we developed a case study within a qualitative methodology. We collected data interviewing professionals working in an institution for children and young people at risk and/or danger from the central region of the country, as well as through document analysis and direct observation.

The results reinforce the importance of TSES intervention in this context, emphasizing the relevance of its role both in intervention with children - especially in routine daily activities and other socio-educational tasks - and with their families.

It is hoped that this work will bring new contributions to the construction of the identity of this professional.

Keywords: Children/Youth, Risk/Danger, Temporary Shelters Center, Social Educator.

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABELAS	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
LISTA DE SIGLAS.....	x
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - CRIANÇAS E JOVENS EM RISCO E/OU PERIGO E O ACOLHIMENTO TEMPORÁRIO.....	3
1. ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS E JOVENS EM RISCO E/OU PERIGO	3
1.1. Enquadramento legal do acolhimento institucional.....	5
1.2. Acolhimento residencial em Portugal	7
1.3. Dimensão da institucionalização como problemática	12
1.4. Modelos de intervenção no acolhimento institucional.....	13
2. CENTRO DE ACOLHIMENTO TEMPORÁRIO	17
2.1. Definição e caracterização do CAT	17
2.2. Orientações para o acolhimento em instituição	21
2.3. Equipa técnica e equipa educativa.....	23
CAPÍTULO II- TÉCNICO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO SOCIAL E A INTERVENÇÃO EM CAT	25
1. ENQUADRAMENTO HISTÓRICO DA PROFISSÃO EM PORTUGAL	25
2. DESAFIOS PROFISSIONAIS NA ATUALIDADE.....	27
3. FUNÇÕES E COMPETÊNCIAS DO EDUCADOR SOCIAL	36
4. FASES DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL NUM CAT	
38	
4.1. Fase de Pré-Acolhimento	38
4.2. Fase de Acolhimento	39
4.3. Fase de Diagnóstico	40
4.4. Fase de Elaboração do Projeto de Vida	41
4.5. Fase do Encaminhamento.....	42
4.6. Fase de Avaliação do Encaminhamento.....	43
CAPÍTULO III- PLANO DE INVESTIGAÇÃO.....	45
1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	45
2. FORMULAÇÃO DA QUESTÃO DE ESTUDO	46
3. DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	46
4. PARTICIPANTES.....	47

5. INSTRUMENTOS.....	47
6. PROCEDIMENTOS	48
7. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS.....	49
8. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	49
8.1. Síntese das Entrevistas	49
8.2. Síntese das Observações	57
CONCLUSÃO E BREVE DISCUSSÃO	60
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	64
ANEXOS.....	69
ANEXO A- Guião de Entrevista Semiestruturada para TSES.....	70
ANEXO B – Guião de entrevista semiestruturada para a Diretora do CAT.....	76
ANEXO C – Registo da observação da atividade “Intervenção Socioeducativa 1”	81
ANEXO D – Registo da observação da atividade “Intervenção Socioeducativa 2”	82
ANEXO E - Registo da observação da atividade “Hora de jantar”	83
ANEXO F - Consentimento informado.....	84

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Análise de Conteúdo da Entrevista à TSES e à Diretora do CAT	54
Tabela 2. Análise de Conteúdo das Observações Naturalistas	57

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Pirâmide representativa da intervenção com crianças e jovens em situação de risco e/ou perigo (Instituto da Segurança Social, 2010).....	6
Figura 2 - Modelo ecológico de avaliação e intervenção em situações de risco e de perigo (Instituto da Segurança Social, 2010).....	9

LISTA DE SIGLAS

ATL- Atividades dos Tempos Livres

CAT – Centro de Acolhimento Temporário

CATL – Centro de Atividades dos Tempos Livres

CDC- Convenção dos Direitos das Crianças

CDSS- Centro Distrital da Segurança Social

CPCJ- Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

IDS – Instituto para o Desenvolvimento Social

ISS – Instituto da Segurança Social

LIJ- Lar de Infância e Juventude

LPCJP- Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo

OTM – Organização Tutelar de Menores

PI- Processo Individual

TSES – Técnico Superior de Educação Social

UE – União Europeia

INTRODUÇÃO

O presente projeto é realizado no âmbito do Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco e tem como finalidade a realização de um estudo de caso sobre a intervenção do Técnico Superior de Educação Social (TSES) num Centro de Acolhimento Temporário (CAT) com crianças e jovens em risco e/ou perigo.

A pertinência desta pesquisa pode ser perspetivada no plano teórico, profissional e técnico, contribuindo para melhorar a ação das equipas que trabalham junto destas crianças/jovens e suas famílias.

O trabalho desenvolvido centra-se numa questão que não tem sido reiteradamente alvo de estudo na realidade portuguesa, pretendendo-se, por isso, dar início a um percurso de estudos sobre a intervenção do Educador Social, mais especificamente em Centros de Acolhimento Temporário, que permita acrescentar contributos ao conhecimento científico neste âmbito por forma a potenciar, posteriormente, o desenvolvimento de boas práticas nesta área.

Neste sentido, o interesse em realizar este estudo surgiu da necessidade de aprofundar e investigar a intervenção do Técnico Superior de Educação Social em Centros de Acolhimento Temporário, atendendo à reduzida produção científica neste âmbito, nomeadamente, em contexto português.

Assim, este projeto de investigação apresenta como principais objetivos: o conhecimento da intervenção do Técnico Superior de Educação Social num CAT, bem como a caracterização do CAT em questão e o público-alvo, as crianças institucionalizadas.

A recolha de dados incidiu na análise de documentos de caracterização da organização (por exemplo: o regulamento interno, entre outros pertinentes), e de outros, resultantes da intervenção dos profissionais (por exemplo: planificações, relatórios, entre outros). Procedeu-se ainda à realização de entrevistas com a Técnica Superior de Educação Social do CAT e com a Diretora do CAT, bem como à observação direta.

Relativamente à estrutura do projeto, este divide-se três capítulos, os dois primeiros referentes ao enquadramento teórico e um terceiro relativo ao plano de investigação empírica.

O primeiro capítulo centra-se na apresentação da fundamentação teórica que abrange as temáticas das crianças e jovens em risco e/ou perigo e o acolhimento institucional, nomeadamente o enquadramento legal, a situação portuguesa, a dimensão da institucionalização como problemática e os modelos de intervenção no

acolhimento institucional. Compreende ainda a definição e caracterização do CAT e da sua equipa técnica e educativa, bem como as orientações para o acolhimento nestas instituições.

No segundo capítulo é apresentado o enquadramento histórico e epistemológico da profissão do Educador Social, os aspetos éticos e desafios profissionais, o contributo da prática do Educador Social num CAT e as fases do processo de intervenção do Educador Social neste contexto.

No terceiro capítulo apresenta-se o plano de investigação, mais concretamente a questão de estudo e os objetivos específicos, bem como a metodologia utilizada, nomeadamente, os participantes e contexto de estudo, os instrumentos utilizados ao longo do projeto e os procedimentos que fizeram parte da análise. No final deste terceiro capítulo, são ainda apresentados os resultados da investigação.

A conclusão consiste numa síntese do projeto desenvolvido na qual são identificadas as principais dificuldades e as limitações sentidas, assim como possíveis implicações dos resultados obtidos. São ainda feitas algumas considerações finais para que, futuramente, possa ser dada uma continuidade à investigação.

CAPÍTULO I - CRIANÇAS E JOVENS EM RISCO E/OU PERIGO E O ACOLHIMENTO TEMPORÁRIO

1. ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS E JOVENS EM RISCO E/OU PERIGO

A noção de risco e/ou perigo, implícito na definição de crianças em risco e/ou perigo, tem-se revelado extremamente complexo, uma vez que se trata de um fenómeno que deve ser considerado segundo diferentes perspetivas – médica, psicológica, educativa, do serviço social e do direito (Valente, 2003).

A diversidade de critérios de definição do que é ou não “risco” cria um dilema tanto para os investigadores, como para os profissionais responsáveis pela identificação, avaliação e acompanhamento dos casos (Valente, 2003).

Porém, há uma meta comum que une todos estes condicionamentos: a proteção da criança. Na perspetiva jurídica da Lei de Proteção de Crianças e Jovens, Lei nº 142/2015, de 8 de setembro, “uma criança ou jovem em risco é aquela cujo bem-estar está comprometido ou ameaçado pondo em causa o seu desenvolvimento integral”.

As crianças em risco são as que têm a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento em risco, cujo contexto se deve aos pais/mães ou ao representante legal ou a quem tenha a guarda de facto da criança (Valente, 2003).

Neste sentido, a criança ou jovem em risco é um indivíduo em formação submetido a dificuldades a vários níveis, que lhe limitam a possibilidade de alcançar o desenvolvimento físico, afetivo e psíquico (Delgado, 2006).

Não obstante, independentemente da noção de “risco” subjacente, o que é certo é que os profissionais que prestam apoio/serviços às crianças possuem um grau de importância elevado na identificação e intervenção nas situações de risco.

Em todas as fases de vida nos deparamos com desafios, riscos, vulnerabilidades e perigos. Importa aqui referir, que “quando se diz que uma criança ou jovem estão em risco, tem-se implícita uma dimensão temporal e, mais concretamente, a ideia de futuro” (Fonseca, 1994, p.15).

Maioritariamente, a dificuldade está em tentar saber a partir de que momento ou de que limiar se pode dizer que se está em risco ou em perigo, em função das probabilidades de uma qualquer evolução indesejável clinicamente ou socialmente, de algum fator se poder tornar significativo e diretamente responsável por um determinado processo evolutivo (Valente, 2003).

Para Martins (2002) é indispensável encontrar um consenso sobre as necessidades comuns a qualquer criança, para que esta se possa desenvolver em termos físicos e psicológicos.

Ochotorena (1996) propõe o conceito de necessidade como ponto de partida para a resolução deste problema. Seria na interação das necessidades universais com aquelas culturalmente influenciadas que deveria estabelecer-se a definição das situações. Segundo o autor esta definição passaria pelo estabelecimento de um padrão de cuidados mínimos, que constituiria referencial relativamente ao qual se avaliaria a severidade e gravidade das situações. Sempre que estas pusessem em causa a saúde física ou psicológica da criança, estaríamos face a uma situação de perigo, aliás, tipificada na lei. Ainda na perspetiva do mesmo autor, na verdade, o perigo traduz uma relação implícita com algo não desejado, uma situação ou conduta que vê a sua probabilidade aumentada devido à presença de certos fatores, ditos eles próprios, de risco. Assim, podemos verificar que as crianças e jovens em risco e/ou perigo se integram em diversos grupos (ex. indivíduos em risco de abandono escolar, abuso de droga, comportamentos sexuais de risco, maternidade e paternidade na adolescência, delinquência juvenil, comportamentos de violência, risco de suicídio, de esquizofrenia, de distúrbios da personalidade, de violência familiar).

Para Blumenthal (1994, cit. por Pires, 2001) são consideradas crianças de risco/perigo: as que nascem de mães muito jovens, solteiras ou sós, de gravidez não desejada, as que tenham sido separadas da mãe no período neonatal, as que não correspondem às expectativas dos pais/mães, as crianças com incapacidade ou com doença crónica, com hiperatividade, ou com outras perturbações de comportamento.

Como defende Salgueiro (1999) estão também em risco e/ou perigo as crianças que crescem em famílias sem capacidade para lhes assegurarem um ambiente acolhedor, protetor e nutriente, e onde, muitas vezes, a criança se defronta com maus tratos, incluindo abandonos e abusos. Tornam-se crianças tristes, desorientadas, desorganizadas e, por vezes, agressivas.

De salientar que, e de acordo com Zeanhah (2001, p.214), "mistreated children and youth are a very serious social and health problem in the whole world."

Resumindo, as crianças e jovens em risco e/ou perigo que apresentam problemas a vários níveis, têm implicado o próprio bem-estar e o desenvolvimento, tanto a nível intelectual como a nível físico, visto que as condições às quais estão expostas não são as desejáveis. Em seguida, atendendo-mos ao enquadramento legal da intervenção nomeadamente nas situações de perigo previstas na lei.

1.1. Enquadramento legal do acolhimento institucional

A análise jurídica das questões relacionadas com os direitos de crianças e jovens em risco e/ou perigo é bastante relevante para todos os que trabalham ou lidam com estas situações.

Em janeiro de 2000 entrou em vigor a Lei nº147/99, de 1 de setembro, Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP), que o Conselho de Ministros aprovou. A lei sofreu a sua primeira alteração em 2003 que ficou designada como Lei 31/2003, de 22 de agosto, e atualmente, como segunda alteração, corresponde à Lei nº142/2015, de 8 de setembro. Estas alterações à Lei assentam, essencialmente, na valorização dos vínculos afetivos da criança/jovem; na definição do superior interesse da criança e na valorização da importância de uma família (não só da família biológica.

Com efeito, a Lei nº142/2015, de 8 de setembro, foi regulamentada pela intervenção do Estado e da comunidade, sendo direcionada para menores em perigo ou com falta de proteção, dando corpo a um novo sistema de direito e de justiça de menores, até então regulamentado na Organização Tutelar de Menores (OTM), aprovada pelo Decreto-Lei nº 314/78, de 27 de outubro.

De acordo, com este regime de promoção e proteção das crianças e jovens em perigo, a intervenção é feita apenas em casos que ponham em risco a segurança, a saúde, a formação, a educação e o desenvolvimento da criança ou do jovem, tendo em vista a promoção dos direitos individuais, económicos, sociais e culturais (Ramião, 2006).

A Lei nº142/2015, de 8 de setembro é baseada na Lei de Proteção à infância, Lei de 27 de maio de 1911. De acordo com a Lei 166/99, de 14 de setembro, que atualmente em vigor Lei 4/2015 de,15 de janeiro para a proteção de crianças e jovens, os tribunais são competentes de decretar medidas a jovens com os 12 anos e antes de perfazer os 16 anos, que estejam em situações de para-delinquência ou que se encontram já em situações de delinquência, bem como impor as mesmas em situações que provoquem perigo para a sua segurança, saúde, formação moral e educação (Ramião, 2006). Segundo o mesmo autor, os tribunais agem quando a intervenção das comissões de proteção não se concretizam por falta de consentimento dos pais, do representante legal ou de quem tenha a guarda de facto da criança ou do jovem ou por não dispor dos meios para aplicar ou executar a medida adequada.

Assim, a intervenção com crianças e jovens em situação de perigo pode esquematizar-se na Figura 1.

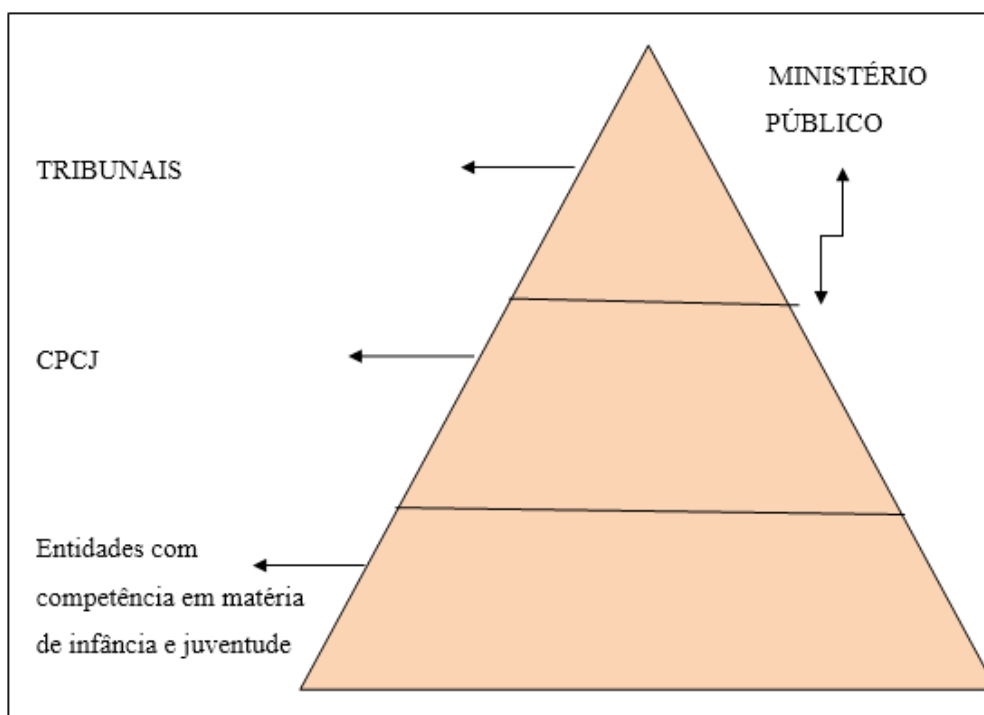


Figura 1. Pirâmide representativa da intervenção com crianças e jovens em situação de risco e/ou perigo. Retirada de “Manual de processos-chave centro de acolhimento temporário”, de Instituto da Segurança Social, 2010, p.18

A figura apresentada esquematiza os passos pelos quais um processo de um menor pode passar, sendo que quando a criança/jovem está em perigo, a queixa, habitualmente, é dirigida às entidades com competência em matéria de infância e juventude, às quais é atribuída autenticidade para atuar em vários domínios como por exemplo: os da saúde, educação e formação profissional.

Quando não é possível às entidades anteriormente mencionadas atuarem de forma a extrair o perigo, toma posição a ação das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ). Por último, quando os progenitores não dão consentimento para a intervenção por parte da CPJC, o caso passa para o Tribunal, correspondente ao topo da pirâmide, que é a instituição que pode intervir quando esgotadas as possibilidades referidas anteriormente.

As medidas de promoção dos direitos e de proteção das crianças e jovens em risco consistem numa providência adotada pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e/ou pelos tribunais, com o objetivo principal de proteção de situações de perigo, integrando-se no acordo de promoção e proteção (compromisso escrito entre as CPCJ's e/ou tribunal e, com os pais, representante legal ou quem tenha a guarda de facto da criança). De acordo com a Lei nº 142/2015, de 8 de setembro, as

Medidas de Promoção dos Direitos e de Proteção das Crianças/Jovens em Perigo, são as que se enumeram: apoio junto dos pais; apoio junto de outro familiar; confiança a pessoa idónea; apoio para a autonomia de vida; acolhimento familiar; acolhimento em instituição; confiança a pessoa selecionada para adoção ou a instituição para futura adoção.

Estas medidas permitem assegurar os direitos das crianças. Em toda a história dos direitos das crianças, salienta-se a importância de Rousseau (1712-1778), que foi um dos primeiros a preocupar-se com esta questão, reconhecendo o menor como um ser autónomo com direitos próprios, argumentando que era altura de se falar menos nos deveres das crianças e mais nos seus direitos. É com base nesta nova noção de direito, que se prevê a intervenção do técnico, junto do menor ou jovem em risco, tendo em vista a proteção dos seus direitos (Canha, 2003).

Em síntese, atualmente, a lei vem defender os direitos das crianças, promovendo as suas capacidades e protegendo-as de situações que ponham em perigo a sua integridade física e moral.

1.2. Acolhimento residencial em Portugal

O acolhimento residencial em Portugal e noutros países, surge como forma de resposta a situações de pobreza, orfandade e abandono de crianças, mas também, para acolher os estudantes da população rural com fracos recursos e as crianças e jovens com comportamentos desviantes (Ribeiro, 2008).

Em Portugal, a reforma do sistema de acolhimento de crianças e jovens teve início na década de 80, tendo em vista a transformação de grandes orfanatos em residências capazes de proporcionar às crianças e jovens acolhidos uma vida mais próxima das famílias. Esta ambição passava pelo estabelecimento de laços emocionais com os técnicos e com os pares que constituem a sua nova família, assim como a manutenção ou restabelecimento dos vínculos com as famílias de origem, numa lógica de inclusão na comunidade envolvente (Ribeiro, 2008).

Hoje, as medidas de colocação são adotadas em última instância, visto que é sempre dada supremacia às medidas executadas em meio natural de vida. Como está previsto nas alíneas a) apoio junto dos pais; b) apoio junto de outro familiar; c) confiança a pessoa idónea; d) apoio à autonomia de vida; e) acolhimento familiar; f) acolhimento residencial; g) confiança à pessoa selecionada para adoção, ou instituição com vista à adoção; h) família de acolhimento com vista à adoção.

Isto significa que o acolhimento em instituição deve sempre ser considerado uma solução de transição.

Podemos acrescentar ainda, os vários tipos de resposta face ao acolhimento residencial, que se centram em dar resposta a situações de emergência e a situações problemáticas específicas, bem como a disponibilidade de apartamentos de autonomização.

Com efeito, de acordo com o artigo 20º da Convenção dos Direitos das Crianças (CDC), a colocação em instituição é a última oportunidade de proteção e assistência que o Estado tem para assegurar o desenvolvimento integral da criança e do jovem, tendo em conta o seu superior interesse. O vínculo é um aspeto tão importante no desenvolvimento das crianças que a CDC e LPCJ defendem, em primeira linha, o princípio da não separação entre crianças e seus pais/mães, exceto nas situações de confirmada insegurança para a sua integridade e bem-estar em que o acolhimento institucional se revela a melhor resposta à situação.

Esta medida do acolhimento residencial

consiste na colocação da criança ou jovem aos cuidados de uma entidade que disponha de instalações e equipamento de acolhimento permanente e de uma equipa técnica que lhes garantam os cuidados adequados às suas necessidades e lhes proporcionem condições que permitam a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral. (LPCJP, art. 49º, p.7221)

Sandomingo (1998, p.71) define as instituições de acolhimento para crianças e jovens, como

instituições sociais criadas pela iniciativa pública ou privada para facilitar uma atenção especializada àquelas crianças ou jovens que, por distintas circunstâncias sócio-familiares, necessitem de ser separados temporariamente do seu núcleo familiar, e para os que o internamento é a opção preferencial face à possibilidade de lhes oferecer outro tipo de recursos, como podem ser as ajudas económicas à família, o atendimento de dia e a adoção ou o acolhimento (familiar).

Neste âmbito do acolhimento institucional é fundamental ter em conta diversos fatores com influência no sucesso da intervenção. A Figura 2 esquematiza a intervenção que deve ser feita quando ocorrem situações de perigo e enumera quais

os fatores familiares e ambientais, necessidades e capacidades parentais que se deve atender na intervenção ao nível também do acolhimento institucional.

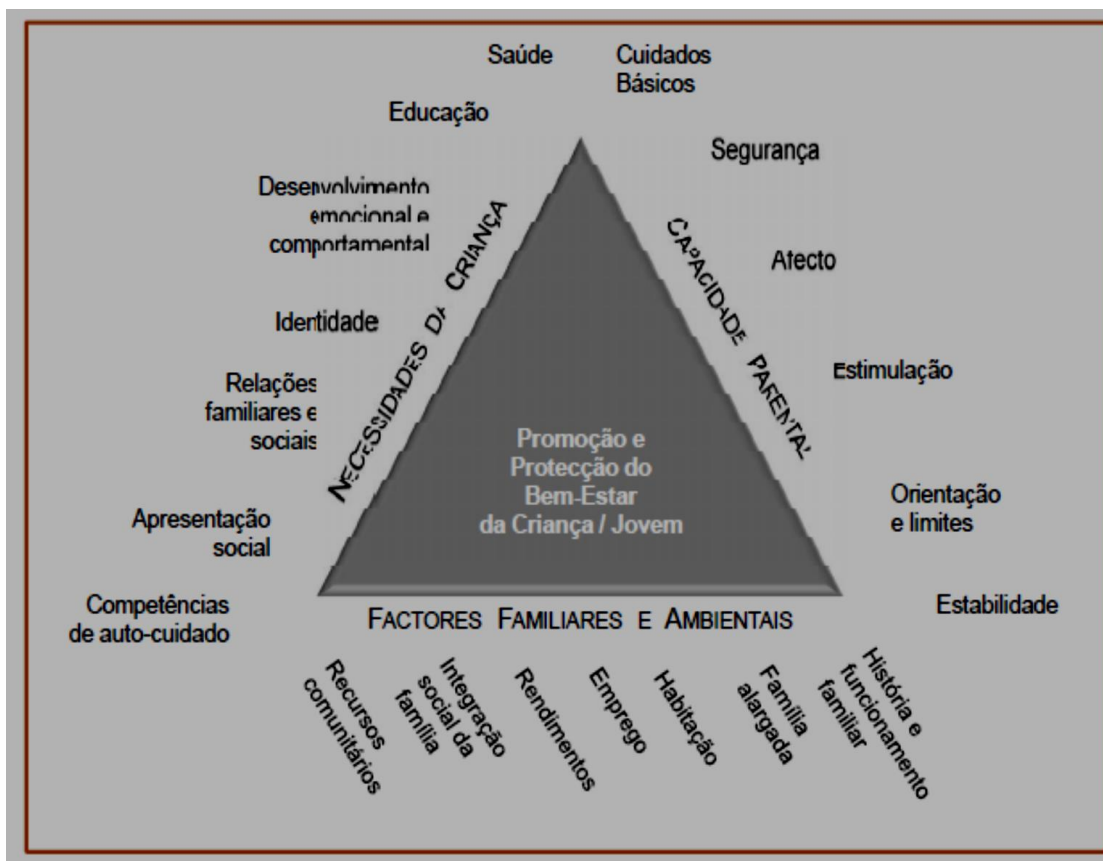


Figura 2. Modelo ecológico de avaliação e intervenção em situações de risco e de perigo. Retirada de “Manual de processos-chave centro de acolhimento temporário”, de Instituto da Segurança Social, 2010, p.10

De acordo com o Instituto de Desenvolvimento Social (IDS), em 2000, assiste-se a uma nova perspetiva de acolhimento institucional mais direccionada para a manutenção dos canais de socialização. Com efeito, salvo indicação em contrário por parte do tribunal, é importante que a criança mantenha contacto com a sua comunidade de origem bem como com a sua família, de forma a minimizar o impacto da institucionalização.

A mesma fonte salienta ainda a necessidade de diminuir o tempo de permanência na instituição - pretende-se que o acolhimento institucional seja apenas uma passagem, de modo a que a família se reorganize ou, se tal não acontecer, que seja encontrada em tempo útil, uma resposta adequada às necessidades daquela criança.

No estudo realizado por Heather em 2005, esta realidade é reforçada, visto que os casos de sucesso também se encontram relacionados com o tempo de acolhimento, sendo fundamental um acolhimento de curta duração e com uma intervenção muito direcionada.

O IDS (2000) acrescenta a importância da diminuição dos espaços e da lotação da unidade de acolhimento institucional para garantir uma intervenção personalizada e humanizada. Esta medida, foi reiterada pelo EuroChild (2010), veio contribuir para a fundamental a alteração de funcionamento das estruturas familiares e comunitárias integradas na sociedade.

Para além disso, o IDS (2000) defende a predominância de um modelo de intervenção psicossocial, perspetivando-se uma intervenção mais abrangente e integrada. Cada vez mais, as crianças que chegam aos Centros de Acolhimento Temporário (CAT) necessitam de uma intervenção bastante abrangente. Assim, é importante que as equipas dos CAT desenvolvam um trabalho conjunto com a família, a comunidade de origem e as equipas envolvidas em todo o processo, para que a intervenção seja o mais abrangente possível, esperando-se eficaz.

Finalmente, destaca-se a coresponsabilização e participação das famílias, privilegiando-se o retorno da criança/jovem à família no mais curto período de tempo. Quando ocorre o acolhimento de uma criança, o principal objetivo é trabalhar com a família, para que a criança possa “regressar” à sua família de origem. A família tem de ser vista como um parceiro e um ator ativo na mudança.

A União Europeia (UE) considera que este aspeto é fundamental na proteção de crianças e jovens. Deste modo é uma prioridade o reforço da intervenção precoce, de forma a evitar o acolhimento institucional. Quando as crianças têm idades compreendidas entre os zero e os três anos, esta situação ainda se revela mais premente, sendo objetivo da UE evitar a evite a colocação de uma criança desta idade numa instituição (EuroChild, 2010).

A par das mudanças anteriormente mencionadas, Gomes (2010) faz ainda referência às alterações a nível dos profissionais, uma vez que estes estão cada vez mais disponíveis para se qualificarem, de modo a poderem responder de uma forma mais adequada às necessidades das crianças/jovens acolhidos, provenientes de uma realidade cada vez mais complexa.

A criança ao ser institucionalizada, deve ter os mesmos direitos que todas as crianças, sendo por isso, necessário que todos os elementos intervenientes neste processo os conheçam e os interiorizem. Uma vez que a criança/jovem se encontra privada do meio familiar de origem, as pessoas que trabalham na instituição são por

ela vistas como figuras de referência e agentes de confiança e segurança (Gomes, 2010).

Neste sentido, segundo a LPCJP, as crianças acolhidas em instituições devem ter os seus direitos assegurados. As mesmas devem manter regularmente, e em condições de privacidade, contactos pessoais com a família e com pessoas com quem tenham especial relação afetiva, sem prejuízo das limitações impostas por decisão judicial ou pela comissão de proteção; receber uma educação que garanta o desenvolvimento integral da sua personalidade e potencialidades, sendo-lhes asseguradas a prestação dos cuidados de saúde, formação escolar e profissional e a participação em atividades culturais, desportivas e recreativas; ser ouvido e participar ativamente, em função do seu grau de discernimento, em todos os assuntos do seu interesse, que incluem os respeitantes à definição e execução do seu projeto de promoção e proteção e ao funcionamento da instituição e da família de acolhimento; não ser transferidos da instituição, salvo quando essa decisão corresponda ao seu interesse; contactar, com garantia de confidencialidade, a comissão de proteção, o Ministério Público, o juiz e o seu advogado; ser acolhido, sempre que possível, em casa de acolhimento ou família de acolhimento próxima do seu contexto familiar e social de origem, exceto se o seu superior interesse o desaconselhar; não ser separado de outros irmãos acolhidos, igualmente exceto se o seu superior interesse o desaconselhar (art. 58º da LPCJP).

Segundo Gomes (2010), as instituições de acolhimento estão longe de alcançar um ambiente próximo do familiar, o que pode ter consequências no desenvolvimento da criança/jovem. O desejável é que a instituição de acolhimento seja um modelo familiar securizante e contentor, “onde os processos de trabalho a desenvolver se situam em torno das necessidades biopsicossociais, afetivas e emocionais, da criança ou do jovem” (Gomes, 2010, p. 88).

Segundo a mesma fonte, de forma a proporcionar um ambiente familiar, a Equipa Educativa da instituição deverá, por exemplo, possibilitar que os jovens cozinhem, proporcionando-lhes assim experiências e aprendizagens bastante enriquecedoras e similares às experiências familiares quotidianas.

Quando a criança é acolhida, é importante que a sua individualidade seja estimada e respeitada, oferecendo-lhe um desenvolvimento integral. Isto implica que as suas capacidades, competências, necessidades e dificuldades sejam trabalhadas individualmente, e que as estratégias de intervenção sejam igualmente definidas para cada criança (Gomes, 2010).

Para além disso, o planeamento dos edifícios e dos equipamentos das instituições de acolhimento é feito cada vez mais de forma aberta ao exterior, para que

as crianças possam usar mais os recursos locais da comunidade envolvente, em vez de ficarem reduzidos ao espaço interno da instituição (Carneiro et al, 2005).

Em suma, as instituições de acolhimento garantem de forma adequada a segurança e a subsistência fisiológica da criança/jovem, mas no que se refere às vinculações e suportes afetivos, será mais difícil o seu papel (Carneiro et al, 2005).

Neste sentido, podemos refletir no ponto que se segue sobre a dimensão da institucionalização como problemática.

1.3. Dimensão da institucionalização como problemática

Verifica-se a nível internacional que cada vez menos a institucionalização é um dos recursos utilizados. Neste contexto a adoção e a colocação familiar são duas das respostas emergentes na problemática das crianças e jovens em perigo (Carneiro et al, 2005).

Alberto (2002, p.230) enuncia quatro aspetos associados ao processo de institucionalização, nomeadamente o sentimento de punição que “traduz a perceção por parte da criança de que está ela própria a ser punida”. Ao ser retirada de casa, a criança acaba por pensar que a situação está a ocorrer devido ao seu comportamento.

Segundo a autora, cabe aos técnicos das instituições desmistificar tal situação, para que a criança consiga perceber o porquê do acolhimento e aceitá-lo da melhor forma possível.

Alberto (2002, p.230) acrescenta a diminuição da responsabilização familiar “onde a função de pai ou mãe é de certo modo desqualificada.” A família acaba por se afastar (mais) da criança, pois acaba por ver reafirmada a sua incapacidade para criar os seus filhos. Isto pode desenvolver na criança o sentimento de indiferença e despreocupação por parte dos pais/mães. Esta desresponsabilização parental acaba por ser uma das principais causas para o aumento do tempo de institucionalização.

Com efeito, é possível constatar que, em algumas situações, ocorre uma desresponsabilização por parte dos pais/mães, que acabam por encarar o acolhimento como a ida para um “colégio”.

A autora salienta ainda a estigmatização e discriminação social que se desenvolve pois “a nível social são desenvolvidas imagens sociais dos indivíduos institucionalizados, que leva à construção de estereótipos e ao desenvolvimento de preconceitos por parte da sociedade.” (p.230). O facto de as crianças andarem sempre acompanhadas por pessoas ou em carrinhas identificadas, não facilita o anonimato. Neste sentido, é importante que todos os elementos que trabalhem em instituições de

acolhimento façam um trabalho junto da população, de forma a desmistificarem o acolhimento.

Finalmente, Alberto (2002) refere ainda a função de controlo social/reprodução das desigualdades sociais, afirmando que, de facto, “a institucionalização poderá ter como função, não apenas proteger a criança, mas também controlar socialmente certas famílias, de grupos sociais e culturais determinados.” (p. 231).

Com efeito, é importante que, para além da proteção das crianças, as famílias sejam acompanhadas, para se perceber quais as suas perspetivas da vida e delimitar as estratégias de intervenção.

Em síntese, a institucionalização é uma resposta e uma responsabilidade social, mas não se pode assumir como a única resposta disponível. A par do suporte à família e à escola, numa lógica preventiva de intervenção, é necessário diversificar as tipologias de resposta de forma a melhor podermos atender ao maior interesse da criança (Carneiro et al, 2005).

1.4. Modelos de intervenção no acolhimento institucional

Nem sempre é possível evitar o acolhimento institucional. Neste caso, é importante assegurar uma intervenção adequada. Esta intervenção foi sofrendo alterações ao longo do tempo como poderemos constatar neste ponto do trabalho.

Revela-se assim imprescindível analisar o percurso dos modelos de intervenção associados ao acolhimento institucional, compreendendo as suas mudanças e as suas transformações, bem como refletir sobre estratégias para intervenções futuras.

Em seguida, estão expostos três tipos de modelos de intervenção institucional, sendo que a sua designação foi concebida com base nas características institucionais e na questão histórico temporal do acolhimento institucional.

Serão alvo de análise o modelo institucional, o modelo familiar e o modelo terapêutico, seguindo uma sequência cronológica.

Cansado (2008) caracteriza de forma geral o primeiro modelo de intervenção no âmbito do acolhimento institucional. No Modelo Institucional, considerado como o modelo mais antigo e de cariz assistencialista, o principal objetivo era a satisfação das necessidades básicas, a prestação de cuidados básicos, numa lógica material e de dádiva, onde as necessidades afetivas e emocionais, bem como as competências pessoais e sociais eram delegadas para segundo plano ou mesmo inexistentes.

Na visão deste modelo, a entrada da criança e jovem numa instituição era vista como um período temporário, todavia as crianças acabavam por passar a maior parte do tempo na instituição até perfazerem a maioridade. A saída do jovem era vista sem qualquer prejuízo para o mesmo, assumindo que o jovem quando saísse da instituição seria “para viver uma vida autónoma, muitas vezes para casar e constituir família” (Pacheco & Sani, 2013, p.151).

Como já salientado, o acolhimento institucional surgiu com carácter caritativo e religioso no sentido de dar resposta aos problemas sociais decorrentes na altura, como a pobreza, o abandono de crianças pelos pais/mães, famílias com fracos recursos económicos e alguns jovens com comportamento desviantes. Neste contexto, a institucionalização ganhou ênfase, passando a ter “um papel de beneficência e não de trabalho social, sendo esta uma alternativa temporária” (Rodrigues, 2013, p.10).

As instituições de acolhimento caracterizavam-se por albergar centenas de crianças e jovens, sendo fechadas às famílias e à sociedade “tratava-se de um mundo paralelo, onde a gestão era deixada ao critério próprio sem qualquer tipo de supervisão nem orientação” cujo principal objetivo consistia em “regular as populações pobres, evitando o desconforto de colocar em evidência pública o manifesto desequilíbrio no acesso e distribuição dos recursos” (Vicente, 2009, pp.1-13).

Segundo Rodrigues (2013) o conceito de institucionalização possuía assim, um sentido ambíguo pois, por um lado, pretendia ajudar as crianças e protegê-las da pobreza e da miséria, mas por outro lado, estas crianças eram retiradas da vida social tornando vigente as manifestações públicas da desigualdade económico-social e da fragmentação familiar. No decorrer de acontecimentos políticos, jurídicos e sociais como a Lei de Proteção à Infância, a Lei Tutelar Educativa, o período do Estado Novo, a criação dos tribunais de menores e a Organização Tutelar Educativa, este modelo sofreu mutações que afetaram o seu paradigma teórico e prático, dando sequência ao designado Modelo Familiar.

Com a reforma do modelo institucional, nos inícios da década de 80, surge então este modelo, um modelo que ainda hoje é reconhecido em algumas das instituições de acolhimento.

Segundo Rodrigues (2013) a implementação do modelo familiar, tal como o próprio desígnio indica, visa aproximar, o quanto possível, o contexto institucional ao contexto familiar, principalmente na questão emocional e afetiva. Neste sentido, o modelo familiar intensificou-se com a Organização Tutelar de Menores, privilegiando o papel da família no projeto de vida da criança e jovem.

Com a adoção do modelo familiar pretendeu-se que as crianças e jovens se tornassem aptas a criar e estabelecer relações afetivas, quer com as outras crianças

que estão na instituição, quer com a equipa educativa e equipa técnica. Ao nível profissional também ocorrem alterações com a contratação de novos técnicos qualificados, de diversas áreas, de modo a desenvolverem uma intervenção mais qualificada e sistémica, criando equipas multidisciplinares (Rodrigues, 2013).

Com base num estudo realizado por Pacheco e Sani (2013) ao contrário do modelo institucional, o modelo familiar promove instituições com abertura à família, à comunidade, utilizando espaços e recursos da mesma, sendo estimulada a participação das crianças e jovens na sociedade.

Com base nos elementos supracitados, podemos acrescentar que o modelo familiar se preocupa com a educação integral da criança e jovem, com o seu desenvolvimento biopsicossocial e também com a planificação e concretização dos seus projetos de vida.

Finalmente, podemos referir o Modelo Terapêutico que é ainda recente no acolhimento institucional, pois a grande parte das instituições seguem as orientações do modelo familiar ou encontram-se na transição do modelo familiar para um modelo terapêutico. Este promove um acompanhamento personalizado à criança e jovem, de modo a dar resposta às suas necessidades durante o processo de institucionalização, com vista à preparação para uma vida independente. O modelo terapêutico comporta uma intervenção especializada, centrada não só na transformação interna da criança e jovem, mas também no respeito pela individualidade e a valorização da diversidade em contexto institucional e social.

Este modelo, também reconhecido como modelo socioeducativo de potencialidades e de *empowerment*, tem como propósito a elaboração de um projeto individual que salienta as competências, os interesses e as preferências do jovem, sendo um possível caminho de orientação para comportamentos saudáveis e descurando os comportamentos de risco (Henriques, et al, 2014).

Segundo o mesmo autor, estamos a falar de jovens que facilmente se perdem e desligam” do que é essencial, pois são percursos complexos e trabalhosos. Sem apoio e encaminhamento, dificilmente estas crianças e jovens ingressam na vida ativa, aglomerando-se à camada de indivíduos socialmente excluídos.

Por razões intrínsecas e extrínsecas aos jovens, este modelo pretende munir as crianças e jovens de ferramentas que permitam desenvolver a autonomia de vida, algo fulcral que não pode dissociar-se da intervenção das instituições, visto que segundo as palavras da Procuradora Geral da República “o caminho a trilhar deve assentar na construção participada de projetos individuais” (Henriques, et al., 2014, p.9).

O modelo terapêutico é um foco relevante do novo paradigma de intervenção no acolhimento institucional, já que não se trata de uma alternativa familiar, mas sim uma alternativa a um modelo institucional, que contém estratégias de intervenção terapêuticas que potenciam o desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens (que vivem diariamente numa instituição) numa lógica de reconstrução pessoal (Gomes, 2010).

De acordo com Gomes (2010, pp.93-94), a promoção do acolhimento institucional assenta na individualidade em que “para cada criança há que desenvolver um programa individualizado de intervenção”, bem como “ter um adulto de referência, com quem possa desenvolver relações próximas e continuadas”.

O adulto de referência é um profissional qualificado que fica responsável por fazer um acompanhamento individualizado nas várias vertentes, tais como, pessoal (compra de vestuário), escolar (reuniões escolares), saúde (idas ao médico), isto para que a criança e jovem sintam que tem alguém mais próximo com quem possa partilhar os seus sentimentos, angústias, fragilidades, alegrias, tristezas, dando a oportunidade à criança e jovem de reparar sequelas das suas relações disfuncionais, através da promoção de relações seguras e estáveis.

Valle e Bravo (2003, p.18) salientam que as instituições de acolhimento “devem ser sempre terapêuticas, sendo estas as funções dos Educadores dos lares de acolhimento”, no entanto, considera-se que este modelo ainda é pouco vigente nas instituições, devido à escassez de tempo, de profissionais qualificados, de cuidadores e também devido à estruturação e logística da própria instituição.

A auto-consciencialização das instituições face à sua necessidade de repensar a sua forma de estar e atuar desencadeia uma maior probabilidade de desenvolver uma perspetiva terapêutica, distanciando-se da perspetiva institucional.

Este fenómeno promove outras oportunidades de vida às crianças e jovens acolhidos, pois para além de uma refeição, roupa lavada, estudar e ter uma casa arrumada, estas crianças e jovens necessitam de ser ouvidas, de partilharem os seus sentimentos, o seu dia-a-dia, precisam de carinho, um abraço, um “estou aqui para te ouvir”, necessitam desta componente terapêutica que faz toda a diferença, quando promovida e concretizada, para o crescimento e desenvolvimento humano, pessoal e social (Valle & Bravo, 2003).

Em suma, as relações de proximidade entre os cuidadores e as crianças e jovens da instituição têm uma positiva influência como um caminho de aprendizagem informal, partindo do pressuposto que os cuidadores são uma fonte rica de conhecimento para as crianças e jovens. Mais do que um ambiente familiar, o modelo terapêutico visa um ambiente seguro, estável emocionalmente, onde as instituições

devem assumir um papel de “moderadores, protegendo e criando uma envolvimento segura (...) transformar vivências negativas em representações convenientes (...) destacando os aspectos positivos da vida, ajudando a melhorar o autoconceito e reconstruindo identidades sofridas” (Gaspar, 2014, p.59). Em seguida será explorado o Centro de Acolhimento Temporário atendendo ao estudo que se realizou neste projeto de investigação.

2. CENTRO DE ACOLHIMENTO TEMPORÁRIO

2.1. Definição e caracterização do CAT

Segundo o Instituto da Segurança Social (1996) os objetivos dos Centros de Acolhimento Temporário (CAT) centram-se em proporcionar às crianças/jovens a satisfação de todas as suas necessidades básicas, bem como criar condições de vida tão próximas quanto possível às da estrutura familiar, facultando os meios que contribuam para a sua valorização pessoal e social.

Segundo Martins (2004), compete a estes centros a prestação de cuidados às crianças, a sua reabilitação, a preservação da sua integridade e o desenvolvimento da sua identidade e educação e preparação para a independência dos jovens.

É considerado essencial que estes estabelecimentos potenciem o acolhimento institucional como uma chance positiva de desenvolvimento e assim na contribuição para prevenção de possíveis ocorrências de maus-tratos institucionais.

O acompanhamento consiste em estabilidade e durabilidade, de forma a proporcionar à criança: a satisfação das suas necessidades básicas (alimentação, higiene, saúde, habitação e saúde); o apoio, acompanhamento e orientação educativa individualizada; o apoio e acompanhamento escolar, em todas as situações; a promoção do desenvolvimento psico-afetivo e autonomização gradual da criança e o apoio e orientação das famílias das crianças/jovens (Instituto da Segurança Social, 2010).

Segundo a mesma fonte a dimensão e, inevitavelmente, a capacidade dos Centros, são conceitos de difícil definição, sendo no entanto aceite por toda a comunidade científica, que as instituições devem contrariar o passado e optar por espaços de reduzidas dimensões e com poucas crianças, onde os cuidados possam ser mais individualizados.

Segundo a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP), as instituições de acolhimento, onde se incluem os CAT's, funcionam em regime aberto. Esta situação “implica a livre entrada e saída da criança e do jovem da instituição, de

acordo com as normas gerais de funcionamento, tendo apenas como limites os resultantes das suas necessidades educativas e da proteção dos seus direitos e interesses” (LPCJP, artigo 53º, alínea 2).

Em todas as instituições de acolhimento é legalmente garantido que os “pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto podem visitar a criança ou o jovem de acordo com os horários e as regras de funcionamento da instituição, salvo decisão judicial em contrário” (LPCJP, artigo 53.º, alínea 3).

Geralmente, o CAT destina-se ao acolhimento de crianças e jovens em perigo, com idades compreendidas entre os zero e os dezoito anos, os quais se englobam nos casos em que se encontram abandonados ou vivem entregues a si próprios, ou ainda que possam sofrer de maus-tratos quer físicos quer psicológicos ou que sejam vítimas de abusos sexuais. O acolhimento institucional de crianças e jovens em perigo é uma das medidas de promoção e proteção conjeturadas na Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, objetiva defendê-los do perigo a que estão sujeitos, colocando-os ao cuidado de uma entidade que esteja adaptada, tanto a nível de instalações como de equipa técnica, para que desta forma consiga ir ao encontro da satisfação das necessidades das crianças e jovens, oferecendo-lhes condições que possibilitem a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral (Instituto da Segurança Social, 2010).

De acordo com a Lei 142/2015, de 8 de setembro, artigo 50.º, o acolhimento de curta duração diz exatamente respeito aos CAT, que não deve exceder o prazo de seis meses. No entanto, esta Lei também refere que este período pode ser ultrapassado nas situações em que, por razões justificadas, seja esperado o regresso à família ou nos casos em que ainda se está a proceder ao diagnóstico da situação e ao seu posterior encaminhamento.

Estas unidades funcionais são espaços, fisicamente agrupados e corretamente equipados, que oferecem às crianças/jovens ambientes agradáveis, nos quais se garantem alojamento, alimentação, higiene pessoal e convívio.

O CAT deve usufruir de condições para o acolhimento de crianças e jovens num ambiente o mais idêntico possível ao de uma habitação familiar e ocasionar momentos de inserção na comunidade recorrendo às suas estruturas locais, sobretudo no que diz respeito à educação, formação profissional, saúde, desporto e tempos livres (Instituto da Segurança Social, 2010).

Segundo a mesma fonte, no acolhimento de crianças e jovens o CAT deve visar a execução do diagnóstico de cada criança e jovem, assim como a definição dos devidos projetos de vida, propondo-se o alcance da inserção na vida familiar e social ou outro encaminhamento que melhor se adapte ao caso em estudo. Deve, claro está,

assegurar o alojamento temporário, garantindo às crianças e jovens a satisfação das suas necessidades básicas, assim como conceder o apoio socioeducativo apropriado quer à idade quer às características de cada criança ou jovem.

O CAT deve ainda promover a intervenção junto da família, em articulação com as entidades e instituições em que a sua ação seja fundamental à promoção dos direitos das crianças e jovens. Para que os objetivos anteriormente referidos sejam alcançados é necessário que o CAT assegure às crianças e jovens acolhidos todos os cuidados adaptados à satisfação das suas necessidades, promovendo a sua autonomia. Deve também garantir uma alimentação variada, tendo em atenção os casos que poderão necessitar de dieta ou de alimentação diferenciada, de acordo com indicação médica, o respeito pela individualidade e privacidade de cada um, a execução de atividades que promovam um bom relacionamento entre crianças e jovens, proporcionando igualmente um ambiente calmo e agradável e deve ainda garantir os serviços domésticos essenciais ao bem-estar das crianças e jovens, como a higiene da casa, refeições e tratamento de roupas.

O CAT, paralelamente ao que foi mencionado, deve também estimular o convívio entre as crianças/jovens e os seus familiares, amigos, com os trabalhadores do CAT e com a comunidade, assim como incentivar à participação dos familiares no apoio à criança/jovem (Instituto da Segurança Social, 2010).

Conforme o Instituto da Segurança Social (2010) a admissão em CAT consiste, como já foi referido, numa medida de intervenção para a promoção dos direitos e proteção da criança/jovem em perigo. A admissão deve reger-se tendo em conta as seguintes normas: devem priorizar-se as crianças/jovens que residam no mesmo distrito do CAT, de modo a que se favoreçam os contactos com os seus familiares. Contudo, existem casos em que é aconselhável um afastamento da área de residência, especialmente quando o meio envolvente agrava a situação de perigo em que a criança/jovem se encontra. Segundo a mesma fonte, deve ainda respeitar-se o direito de audição e de participação das crianças/jovens a quem se aplica a medida e aos seus pais ou pessoa que tenha a guarda de facto, nas deliberações acerca do acolhimento institucional.

Antes da chegada da criança/jovem ao CAT deve pedir-se informações respeitantes à vida da criança e da sua família à entidade que denunciou a situação de risco e executou a medida de acolhimento temporário, de modo a conhecer-se previamente um pouco da sua história. Quando a criança/jovem chega à instituição deve pedir-se aos responsáveis pela sua entrega os seus documentos pessoais, nomeadamente a cédula pessoal, o cartão de utente, o boletim de vacinas e relatórios de outros parceiros sociais que forneçam informações pertinentes acerca

criança/jovem e sua família. No entanto, mesmo que a criança não tenha documentos de identificação, isso não é motivo que impeça a sua entrada em CAT e este deve atuar para conseguir a aquisição dos documentos essenciais (Instituto da Segurança Social, 2010).

A decisão acerca da admissão cabe à direção do CAT em articulação com a equipa técnica e deve ser comunicada ao Centro Distrital, na eventualidade desta poder ser modificada, no sentido de se fazer uma melhor gestão das vagas em cada distrito. Com a tomada de decisão acerca da admissão é efetuado um registo interno dos pedidos, que contém as seguintes informações: identificação da criança/jovem, data do pedido de admissão, entidade requerente, motivo do pedido de acolhimento, decisão de admissão e data da decisão. Nos casos em que não é viável a admissão de uma criança/jovem, a direção do CAT terá que justificar, por escrito, à entidade que pediu o acolhimento os motivos pelos quais não é possível admitir a criança/jovem. Nos casos em que é possível a admissão, a equipa técnica, previamente à entrada da criança/jovem, deve estudar todos dados relativos quer à criança/jovem quer à sua família, de modo a que se permita uma flexibilização das ações iniciadas. O acolhimento de emergência não permite que a equipa técnica usufrua de uma preparação antecipada, pelo que deverá ter um plano de acolhimento de urgência e obedecer às condutas mencionadas nas vinte e quatro horas que se seguem à chegada da criança/jovem à instituição (Instituto da Segurança Social, s/d).

Todos os dados relativos à criança/jovem dão lugar à abertura do seu Processo Individual (adiante designado por P.I.).

O P.I. na sua capa deve incluir as seguintes informações: nome da instituição, nome da criança/jovem, número do processo na instituição e número do processo de promoção e proteção. Quanto ao seu conteúdo deve conter o seguinte: ficha do processo de admissão, lista de pertences da criança/jovem, documento sinalizador do pedido de admissão, lista de contactos da criança/jovem, como por exemplo, contactos de instituições, profissionais, familiares e pessoas importantes, avaliação diagnóstica, natureza das diligências e seus registos, correspondência oficial, plano socioeducativo individual e o plano cooperado de intervenção. Relativamente à atualização do P.I., esta estará a cargo do gestor de caso, assim que este for determinado e, claro está, este é um trabalho que persiste durante todo o acolhimento (Instituto da Segurança Social, s/d).

Outro documento importante neste contexto do acolhimento institucional é o regulamento interno no qual devem estar descritos os direitos e os deveres das crianças/jovens, assim como das suas famílias, da direção e dos membros da equipa técnica, educativa e de apoio.

A construção do regulamento interno deve ser executada em cooperação pelos diferentes membros do CAT, embora a sua coordenação tenha que ser feita pelo diretor.

O regulamento interno deve conter as regras de funcionamento do CAT, que devem estar expostas de forma clara e aprofundada para que todos as conheçam e deve incluir os seguintes aspetos: identificação da instituição, ou seja, descrição da sua origem, fundadores, história, localização, caracterização dos clientes e de pessoal, princípios orientadores da convivência de toda a comunidade, com o objetivo da realização do próprio projeto educativo; objeto e âmbito da aplicação; estrutura organizacional (estrutura de administração e gestão e respetivas competências); intervenientes, responsabilidades e gestão do processo educativo (intervenções da equipa técnica, educativa, de apoio, da família, da escola, voluntários e parcerias com a comunidade); organização do espaço (instalações e equipamentos, espaço de alojamento – manutenção, higiene, segurança e decoração – espaços reservados às crianças e jovens, à equipa técnica, à equipa educativa e à equipa de apoio; acolhimento, integração e preparação da saída; avaliação diagnóstica; planeamento, gestão e avaliação das atividades internas e externas (atividades domésticas e de rotina, de carácter escolar, formativas para a cidadania, civismo e solidariedade, culturais, lúdicas e recreativas e Plano Sócio Educativo Individual); direitos e deveres dos elementos do CAT (direitos e deveres das crianças e jovens, assim como das suas respetivas famílias, da equipa técnica, da equipa educativa e da equipa de apoio); intervenção com a família; contactos com os Tribunais, CPCJ e equipas de Ação Social; instrumentos de registos; informações e cuidados de saúde; urgências; cuidados pessoais; alimentação e nutrição; visitas e contactos; empresas e associações patrocinadoras; donativos e ajudas.

O regulamento interno deverá sempre ir ao encontro das diretrizes e padrões providos do Tribunal (Instituto da Segurança Social, s/d).

Para além destes documentos é necessário cumprir um conjunto de orientações para garantir a qualidade da resposta, como veremos em pormenor no ponto que se segue.

2.2. Orientações para o acolhimento em instituição

O que se verifica em Portugal em relação às orientações para o acolhimento em instituição, encontra-se em linha com o que se verifica na União Europeia. Podemos identificar alguns traços comuns no que respeita à institucionalização de Crianças e Jovens em Perigo na UE (Carneiro et al, 2005).

Podemos começar por referir, de acordo com o autor, uma diminuição do número de instituições e de crianças/jovens acolhidos, acompanhada por um aumento do número de crianças/jovens colocadas em famílias de acolhimento. A mesma fonte salienta uma alteração do tipo de população acolhida, pois inicialmente eram acolhidas crianças provenientes de meios socioeconómicos desfavorecidos e, atualmente as problemáticas de acolhimento têm vindo a mudar, evitando-se acolher crianças apenas por questões unicamente económicas, aliás, visto que estamos a viver uma crise económica à escala mundial, a UE reforçou que nenhuma criança deverá ser colocada em acolhimento institucional devido à sua situação económica, sendo fundamental a luta contra a pobreza infantil (EuroChild, 2010).

Salienta-se também uma maior profissionalização dos técnicos, pois atualmente pretende-se que todos os equipamentos de acolhimento sejam dotados de uma Equipa Técnica, com formação específica e de uma equipa educativa - apesar de não haver necessidade de formação específica para a Equipa Educativa, pelo que se revela fundamental a existência de formação contínua (Heather, 2005).

Aliás, em 2010, a UE voltou a fazer referência a esta realidade (EuroChild 2010), pois a formação e a supervisão constante revelam-se fundamentais a todos os profissionais desta área. A UE sugere a criação de uma estrutura de aprendizagem mútua e de intercâmbio, de forma a melhorar os desempenhos nacionais através do desenvolvimento de competências profissionais. Finalmente, destaca-se uma proliferação de outros tipos de acolhimento como centros sociais de dia, apoio familiar domiciliário, acompanhamento externo para jovens que desenvolvem um projeto de vida independente, com estes diferentes tipos de acolhimento, pretende-se que seja dada uma resposta mais adequada às necessidades específicas de cada criança.

Na UE um exemplo de um novo modelo de intervenção é a Inglaterra, onde se verificavam institucionalizações superiores a quatro anos e onde atualmente, o tempo de internato não excede os dois meses. Ainda assim, regista-se neste país um maior número de adolescentes institucionalizados, facto esse que deriva de insucesso dos serviços de intervenção primária (Carneiro et al, 2005).

Segundo o mesmo autor, em França, existem diversas modalidades de intervenção que seguem uma ordem hierárquica, Centros de Urgência; Centros Educativos Reforçados; Alojamentos Alternativos; Regimes Tutelares Especiais; Instituto de Reeducação e por fim prisões para Menores (última alternativa).

Segundo Carneiro et al (2005), defendem que a maioria das crianças/jovens institucionalizadas sustentam laços com a família e é nesta relação que se perspetiva a intervenção, pois é através desta que se pode trabalhar a inserção na comunidade.

Os Estados Unidos da América são um exemplo desta prática, pois a sua atuação visa uma rápida reunificação familiar.

Também nos Estados Unidos, mesmo quando se assiste à necessidade de acolhimento institucional, os resultados de uma “alta” (desinstitucionalização) bem-sucedida, estão diretamente relacionados com o envolvimento da família em todo o processo e com a disponibilidade para fazer terapia familiar (Heather, 2005).

Segundo a mesma autora, além da manutenção da ligação da família, para que ocorra uma “alta” com sucesso é igualmente importante que o local para onde a criança/jovem irá viver seja estável, bem como a existência da disponibilidade da equipa para um suporte à criança/jovem e à sua família após o acolhimento institucional.

Quando este acompanhamento não ocorre, as crianças/jovens encontram-se mais expostas aos graves sintomas causados pela institucionalização (por exemplo: depressão e ansiedade) e assiste-se a um aumento dos comportamentos antissociais, como por exemplo a fuga (Heather, 2005).

Em Portugal encontramos dois tipos de acolhimento em instituição, de forma a garantir os direitos das crianças/jovens. O Acolhimento Temporário em Centros de Acolhimento Temporário, por período não superior a 6 meses e o Acolhimento de Longa Duração, em Lares de Infância e Juventude e em situações de acolhimento com uma duração superior a 6 meses (LPCJP, art.50º). Nestas instituições o papel dos técnicos é fundamental, como veremos em seguida.

2.3. Equipa técnica e equipa educativa

Segundo Gomes (2010), as equipas técnicas e educativas, além da sua formação académica de base, devem ser constituídas por pessoas “com boas qualidades relacionais e humanas, pois são, muitas vezes, os modelos de referência para a população que se encontra acolhida” (p.88).

Segundo a mesma fonte, as equipas devem ser multidisciplinares, com uma grande capacidade para trabalhar em equipa e em rede, de forma a transmitirem modelos educativos e terapêuticos adequados à população acolhida.

De acordo com o Instituto da Segurança Social (2011) estas equipas têm como principais funções o acompanhamento (24h por dia) de todas as crianças e a todos os níveis (educativo, alimentar, saúde, atividades lúdicas, entre outros). Sendo ainda da sua incumbência a manutenção da higiene, limpeza e arrumação dos CAT, bem como o funcionamento da cozinha e dos serviços de apoio.

Têm ainda como funções estudar as situações de admissões de menores e organizar os respetivos processos, acompanhar e avaliar o desenvolvimento integral de cada criança, efetuar os encaminhamentos necessários a cada situação, promover a integração das crianças/jovens na comunidade envolvente, trabalhar com a família das crianças/jovens, elaborar, em conjunto com os vários intervenientes (por exemplo, as crianças e jovens, a equipa da Segurança Social ou a do centro de saúde), os Planos de Intervenção para cada criança e, conseqüentemente, definir o seu Projeto de Vida (Instituto da Segurança Social, 2011).

Para além destas ações centradas nos menores compete também a estas equipas elaborar e avaliar o plano de atividades do CAT (ISS, 1996). Esta complexidade contribui para que Gomes (2010) considere que todas as equipas deveriam ter supervisão externa, especializada, na sua área de trabalho.

Estas funções devem ser desempenhadas, como começamos por referir neste ponto, em equipa. Conforme mencionado pelo Instituto da Segurança Social (2005) o trabalho em equipa permite a partilha de informações, responsabilidades, garante um suporte emocional, aumenta o sentimento de pertença, e previne/diminui o stress dos técnicos. Um dos técnicos que pode integrar estas equipas é o Técnico Superior de Educação Social cujo perfil profissional será caracterizado no capítulo que se segue.

CAPÍTULO II- TÉCNICO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO SOCIAL E A INTERVENÇÃO EM CAT

1. ENQUADRAMENTO HISTÓRICO DA PROFISSÃO EM PORTUGAL

A Educação Social, como a concebemos atualmente, é uma profissão relativamente recente em Portugal. A sua origem está associada à industrialização e aos problemas que dela decorreram, nomeadamente os problemas de desigualdade social, que exigiram a necessidade de dar respostas inovadoras aos problemas sociais que iam surgindo numa sociedade cada vez mais complexa (Azevedo & Correia, 2013).

Com efeito, a industrialização despoletou um conjunto de mudanças sociais, dando uma nova dimensão ao trabalho: o trabalho “estável” passa a ser associado a uma inserção “sólida” na sociedade, ao passo que a precaridade laboral, que se associa à vulnerabilidade social, é potencialmente produtora de exclusão social (Azevedo & Correia, 2013).

Neste sentido, a crescente complexidade da sociedade e o aumento das bolsas de pobreza nos grandes centros urbanos culmina com uma agudização dos fenómenos de marginalização e exclusão social. Embora estes sejam fatores da eclosão da Educação Social, a sua expansão resultou de outros fatores, nomeadamente os novos movimentos sociais e a reconfiguração do Estado, mais consciente da sua responsabilidade face aos problemas sociais e com novas políticas sociais que se afastam de intervenções mais tradicionais e assistencialistas (Ramos, 2006).

O trabalho social passa a ser mais do que apoiar os cidadãos com recursos materiais para passar a promover a autonomia, o *empowerment* e a emancipação do sujeito, rompendo com o assistencialismo, o emergencialismo e a caridade (Azevedo & Correia, 2013).

A exigência dos sistemas de proteção social é, na verdade, o principal impulsionador da Educação Social enquanto ação psicossocial e educativa. Foi no final da Segunda Guerra Mundial que surgiu o ideal de vida em sociedade, mediante a definição de regras de convivência reguladas por um Estado protetor que assegurasse a ordem pública e estivesse ao serviço de todos os cidadãos, garantindo o acesso a um número mínimo de serviços (Diaz, 2006).

Surge, assim, o Estado-Providência, associado à democracia e uma maior consciencialização e responsabilidade dos poderes políticos em relação aos problemas e direitos sociais das populações (Diaz, 2006).

A expansão do Estado-Providência decorre num cenário de progressiva valorização dos Direitos Humanos, de implantação de medidas de política social que atendem, progressivamente, aos ideais humanitários de igualdade de oportunidades e justiça social (Timoteo, 2013).

Com efeito, a universalidade dos Direitos Humanos assenta na liberdade e na dignidade da pessoa humana. Neste prisma, toda a pessoa é sujeito de direitos, assim como dos deveres que aqueles comportam (Serrano, 2005).

Neste sentido, em termos jurídicos, a Educação Social foi impulsionada por três grandes marcos: a Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada em 1948, que proclama a igualdade de todos os cidadãos; a Declaração dos Direitos da Criança, que consagra a responsabilidade dos Estados e da sociedade no futuro das crianças e jovens, assegurando nomeadamente o direito da igualdade, à educação e a crescer num ambiente de afeto e segurança; e a Convenção dos Direitos da Criança, que completa a Declaração dos Direitos da Criança, reforçando a responsabilidade na proteção de crianças privadas de um adequado ambiente familiar (Diaz, 2006).

Destacamos, ainda, nos fatores que justificam a expansão da Educação Social, a mudança do conceito de educação. Com efeito, a educação deixa de ser encarada como património exclusivo da escola e passa a ser entendida como um processo contínuo, de aprendizagem ao longo da vida, aproximando-se da dimensão social e assumindo novas funções. Paralelamente aos sistemas formais de ensino-aprendizagem, são reconhecidos e definidos os contextos de educação não-formal e informal, enquanto âmbitos essenciais do desenvolvimento humano e da construção da cidadania (Diaz, 2006).

A educação e o desenvolvimento são processos que não se esgotam na formalidade da educação, passando-se a equacionar a diversidade dos contextos sociais e a forma como o indivíduo se relaciona com o meio que o rodeia (Serapicos, 2006).

Em Portugal, a investigação na área das ciências da educação desenvolve-se nas décadas de 70 e 80. No âmbito das ciências da educação, enquadrada pela pedagogia social, surge a Educação Social, nas escolas profissionais, enquanto formação técnico-profissional, com equivalência ao 12º ano de escolaridade. Os educadores sociais eram entendidos como meros monitores que acompanhavam crianças e adolescentes, muitas vezes com incapacidades físicas, psíquicas e problemas de comportamento, dinamizando atividades lúdicas e não tendo qualquer tipo de formação para a decisão e acompanhamento de casos (Azevedo, 2011).

Nas décadas de 1980 e 1990, proliferaram os primeiros cursos de nível superior em educação social, que atribuíam o título de bacharel, com a duração de três anos, iniciados pelas Escolas Superiores de Educação do Porto e de Santarém.

A educação social, de nível técnico-profissional e bacharel, tinha como finalidade desenvolver atividades recreativas para diferentes tipos de população, utilizando uma metodologia centrada na animação social e cultural (Azevedo, 2011).

A pertinência da Educação Social foi-se acentuando cada vez mais e em 1996, foi homologada a primeira licenciatura em Educação Social, que perspetiva a atuação perante indivíduos, grupos e/ou comunidades, crianças, jovens, adultos e pessoas idosas numa perspetiva de prevenção e reabilitação dos problemas sociais. O educador social passa a realizar apoio educativo, pedagógico, social e formativo a estes públicos no sentido de desenvolver competências sociais (Azevedo, 2011).

A partir daqui, são criadas as licenciaturas em Educação Social em várias instituições públicas e privadas de ensino superior.

A formação superior permite uma preparação mais aprofundada e integrada dos futuros profissionais, mediante os estágios curriculares que possibilitaram a abertura de novos campos de atuação, a articulação entre teoria e prática e o desenvolvimento de projetos concebidos localmente (Timoteo, 2013).

Em suma, de acordo com o mesmo autor, num curto espaço de tempo, a educação social deixa de estar associada a uma perspetiva técnica e recreativa e passa a ser associada a uma perspetiva de intervenção social e pedagógica, como entendemos hoje, pautada por desafios profissionais e imperativos de natureza ética que exploremos em seguida.

2. DESAFIOS PROFISSIONAIS NA ATUALIDADE

Um dos primeiros desafios dos educadores sociais, nomeadamente em contexto nacional, passa pela sua afirmação profissional, tendo em conta a confusão que deriva da coexistência de diferentes categorias profissionais e académicas. Atualmente continuam a existir técnicos com formação profissional e bacharéis que labutam como educadores sociais distintos dos técnicos superiores de educação social com formação ao nível da licenciatura e, por isso, com um enquadramento profissional distinto.

Por outro lado, a esta diversidade de categorias profissionais podemos acrescentar ainda a diversidade de perfis de competências e áreas disciplinares das licenciaturas em Educação Social e áreas afins.

Ainda que com o Tratado de Bolonha se tenha assistido uma certa uniformização dos cursos, a verdade é que este processo não foi acompanhado de uma estratégia profissional.

De acordo com Canastra (2011, p.21), não existe um referente mínimo comum às diferentes formações, existindo diferenças “quer em termos de matriz disciplinar específica, quer no que toca ao perfil de saída”. Além disso, surgem outras licenciaturas com designações que remetem para a educação social, como é o caso da licenciatura em Educação Socioprofissional ou Educação Social Gerontológica.

Com efeito, o reconhecimento da identidade profissional dos educadores sociais portugueses não depende só das dificuldades inerentes à forma como a profissão evoluiu academicamente, mas também da ampla diversidade de contextos e populações com os quais interage, pois dificulta a delimitação do seu campo de intervenção.

Se na emergência da educação social o educador social apenas lidava com um público muito específico, hoje, o seu domínio de intervenção é muito mais abrangente (Capul & Lemay, 2003), uma vez que intervém com populações de todas as faixas etárias, que vão desde a infância e juventude à adultez e velhice: intervém com pessoas e grupos com problemas específicos, como por exemplo toxicodependentes ou pessoas que se prostituem; intervém em meio aberto, como sucede na intervenção comunitária e com sem-abrigo, em meio semi-aberto, como é o caso dos centros de dia e em meio fechado, como os estabelecimentos prisionais; intervém ao nível da prevenção primária, secundária e terciária e da intervenção social, profissional, escolar, ao nível da saúde, da cultura, da educação e formação de adultos, bem como da ocupação de tempos livres; e intervém também em contextos de rua, escola, comunidade, família e as instituições. Tudo isto faz com que o seu domínio de intervenção “não apresente domínios bem definidos” (Capul & Lemay, 2003, p.7)

Se por um lado, esta polivalência dos contextos de trabalho do educador social, a multiplicidade de papéis e pluralidade de competências que este pode assumir poderiam facilitar a empregabilidade, por outro lado, dificultam uma definição clara e criteriosa do seu campo de ação e funções, não facilitando o processo de construção e afirmação pública da identidade profissional enquanto técnico especializado e, conseqüentemente, gerando incertezas na contratação. Não obstante, a profissionalização dos educadores sociais faz-se ainda num movimento de aproximação e demarcação com outros profissionais (Baptista, 2011).

Segundo a autora, os educadores sociais encontram ainda grandes dificuldades de inserção laboral não pela falta de territórios de intervenção, mas pela confusão com outros profissionais, cuja profissão está mais consolidada e aceite no

universo da ação social, como sucede com os assistentes sociais ou com os animadores socioculturais e outros de aparente semelhança de títulos.

Na verdade, os educadores sociais são trabalhadores sociais, na medida em que partilham o mesmo território de intervenção e os mesmos públicos com estes profissionais, mas o trabalho social desenvolvido pelos educadores sociais, embora desenvolvido em contextos sociais, é concebido a partir de uma perspetiva educativa e pedagógica. Um dos desafios dos educadores sociais é, assim, o de definir uma identidade profissional que evidencie o compromisso educativo do seu trabalho social, que supera lógicas de ação assistencialistas e se centra em lógicas que perspetivem a capacitação dos sujeitos e o seu desenvolvimento (Baptista, 2011).

O reconhecimento do estatuto profissional do educador social passará, inevitavelmente, pela definição clara de funções que este profissional desempenha, evitando a imprecisão e ambiguidade que caracteriza a sua identidade profissional. Cabe-nos aqui destacar que o papel do educador social é fundamentalmente pedagógico, recorrendo à sua referência matricial de excelência: a Pedagogia Social, enquanto saber epistemologicamente indexado às ciências da educação (Baptista, 2001).

Este é, na verdade, um outro desafio dos educadores sociais portugueses: a clarificação do seu conhecimento epistemológico.

Os educadores sociais têm um saber próprio, pedagógico, técnico e humano, que urge implementar cada vez mais nas suas práticas profissionais. A Pedagogia Social é uma ciência de carácter teórico-prático que se refere à socialização do indivíduo (Diaz, 2006).

Deve, por isso, ser encarada como uma disciplina científica, a “ciência da educação social”, dirigida a indivíduos e grupos, ao centrar-se nos problemas humano-sociais e a entendê-los como suscetíveis de serem tratados a partir de instâncias educativas, na implementação de projetos de intervenção socioeducativa assentes na investigação-ação (Serrano, 2009).

Contudo, embora a Pedagogia Social constitua um ponto fundamental do campo científico da educação social, esta disciplina nem sempre aparece formalmente contemplada nos planos de estudo dos cursos de formação inicial e contínua em educação social.

A Pedagogia Social e a Educação Social estão ligadas num ponto onde confluem a teoria e a prática. Falar em Educação Social é falar de um conjunto de ações educativas, que incidem em situações concretas da realidade social, com a finalidade de alcançar ou atingir objetivos, previamente pensados, ao contrário da

Pedagogia Social, que é uma fundamentação filosófica, ou seja, de teorização normativa (Baptista, 2011).

A pedagogia social é, para os educadores sociais portugueses, mais do que uma simples estratégia de intervenção ou disciplina, pois é ela que assegura as bases de uma atuação pedagógica, dando-lhe modelos de conhecimento, metodologias e técnicas que permitem aos educadores sociais promoverem as condições de educabilidade de todas as pessoas, em particular das mais vulneráveis. Deste modo, a educação social está sustentada numa ciência que a conceptualiza, investiga e sistematiza os conhecimentos a ela associados (Diaz, 2006).

As intervenções dos educadores sociais só serão eficientes se existirem teorias e modelos que sustentem a ação. A pedagogia social cumpre todos estes requisitos.

Segundo Caride (2005), estamos face a uma ciência em (re)construção, atendendo às realidades socioculturais e económicas em que inscrevem as suas atuações, com um objeto, um método e fontes próprias, que intervém para transformar a realidade, promovendo políticas socioeducativas que têm nos direitos humanos um pilar orientador.

A identidade profissional dos educadores sociais portugueses depende, também, de uma definição clara do seu conceito, uma vez que não há uma forma unívoca de entender a educação social. A educação social está associada a um espaço e tempo concreto e ao contexto social e às políticas dominantes.

Por este motivo, a educação social efetiva-se em todos os contextos nos quais se desenvolve a vida do sujeito. Na verdade, a própria educação e o desenvolvimento são processos que decorrem desde o nascimento até à morte (Serrano, 2009).

Esta contextualização no tempo e espaço é fundamental para a compreensão do conceito.

Neste sentido, é fundamental debruçarmo-nos sobre uma breve perspetiva histórica que permite enquadrar esta área de atuação.

A Educação Social tem raízes na antiguidade remota, coincidente com as primeiras preocupações dos seres humanos em formar-se como indivíduos que vivem num grupo e numa comunidade, para se desenvolverem como pessoas e participarem na vida comunitária de que formam parte, sem que se estabelecesse – de modo explícito – um tempo para a educação e outro tempo para a vida. (Caride, 2005).

Apesar deste longo passado, a Pedagogia Social, enquanto campo que estuda e enquadra a educação social, surge apenas recentemente, na Alemanha, em resultado da Revolução Industrial e da crise bélica que se viveu nos inícios do século XX. Estas motivaram problemas sociais como o desemprego, a proletarianização ou os

fluxos migratórios, que exigiram novas respostas educativas. Esta expressão Pedagogia Social foi utilizada pela primeira vez por Diesterweg, que também utilizou pela primeira vez o conceito de educação social, embora não a tenha voltado a utilizar e que, por isso, pode ter-se tratado de um uso casual.

No entanto, o autor mais importante desta primeira etapa da Pedagogia Social foi Natorp, que defendia a ideia de que o ser humano só existe na comunidade que o envolve, que, por sua vez, lhe permite o progresso.

A pedagogia só fazia sentido se fosse social. Com a Primeira Guerra Mundial, surgem problemas como o desemprego, delinquência, falta de proteção social, sobretudo da infância e juventude, que motivam o surgimento de uma pedagogia social relacionada com a política (Petrus, 1998).

Nohl concebe a pedagogia social a partir de uma perspectiva preventiva e de desenvolvimento das suas capacidades. A Pedagogia Social foi, ainda, utilizada como propaganda política, aquando o nacional-socialismo de Hitler. Por fim, surge a pedagogia social crítica que parte de uma situação concreta, analisando-a e refletindo sobre ela no sentido de a transformar. Esta perspectiva da Pedagogia Social entende-a como sendo relacional, unindo a teoria à prática, que se influenciam mutuamente ao ponto de se transformarem dialeticamente. A pedagogia social crítica pretende, deste modo, a emancipação humana (Diaz, 2006).

A dificuldade em definir o conceito de educação social é reforçada pela evolução da Pedagogia Social, que descrevemos de modo sintético no parágrafo anterior e que motiva o aparecimento de duas tradições históricas na Educação Social (Cabanas, 1998).

De acordo com uma das perspectivas, a educação social é entendida como “formação para a socialização”, na qual se pretende inserir o indivíduo na comunidade e ensinar-lhe as regras de convivência, educando-o como “naturalmente destinado a viver em sociedade” (Cabanas, 1998, p.74).

Nesse sentido, a educação social é um processo de transmissão de valores educativos, de normas e valores necessários para a ordem social (Petrus, 1998).

Esta perspectiva aproxima a educação social de uma didática do social, como uma ciência da intervenção face aos problemas sociais, de prevenção e controlo social face ao desvio social.

Numa outra perspectiva, entende-se a Educação Social como um trabalho social e educativo, numa visão mais ampla quer de prevenção quer de ressocialização, tendo por base uma lógica interdisciplinar. Assim, a educação social constitui-se como uma ação profissional qualificada, próxima da inadaptação social (Petrus, 1998).

Convém salientar, no entanto, que enquanto a primeira perspectiva da educação social, ao focar-se apenas nos resultados e na lógica de “tratamento” dos problemas sociais, ignora os processos, inibindo a reflexão e o questionamento (Diaz, 2006), a segunda visão estabelece uma aproximação excessiva entre educação social e intervenção junto de sujeitos que vivem “à margem” da sociedade, esquecendo outros campos na área da educação social, como a promoção da qualidade de vida e a adoção de estratégias de prevenção dos desequilíbrios sociais (Diaz, 2006).

Importa aqui realçar que a Pedagogia Social permite aos educadores sociais encontrar novas respostas educativas perante os desafios que surgem na sociedade atual, uma vez que tem por objeto de estudo formal e abstrato a educação social dos indivíduos, que deve ajudar a formar e a integrar na sociedade (Caride & Trillo, 2010).

Portanto, se os educadores sociais pretendem constituir uma identidade profissional distinta de outros profissionais deverão recorrer mais frequentemente às funções educativas da sua profissão. Com efeito, é o compromisso educativo da Educação Social que possibilita aos sujeitos serem protagonistas do seu próprio desenvolvimento, partindo dos seus saberes e de uma participação consciencializada.

A participação é, talvez, o conceito mais importante do trabalho social e educativo deste profissional, pois é mediante esta que o sujeito se integra no seu meio social, com capacidade crítica para o melhorar e transformar (Timoteo, 2013). A educação social é assim entendida como uma progressiva e contínua configuração do indivíduo para alcançar o seu desenvolvimento e autonomia pessoal e conseguir a participação na sociedade (Ortega, 1999).

Salientamos aqui a Declaração de Barcelona, de 2003, na qual se proclama que o educador social é um profissional reflexivo que age a partir da ideia de que a finalidade da ação educativa é a capacitação dos sujeitos para a vida social, a partir da participação social ativa (AIEJI, 2003). Neste sentido, todos os sujeitos “devem ter a oportunidade de exercer o direito e a responsabilidade de participar nos assuntos da comunidade em que vivem, envolvendo-se ativamente na resolução dos seus próprios problemas” (Carvalho & Baptista, 2004, p.53).

A participação surge, com efeito, como uma condição e um resultado do desenvolvimento social, no pressuposto de que é voluntária, responsável e traduzível num contributo, de concordância ou discordância, relativamente aos processos de desenvolvimento da comunidade (Delgado, 2006).

Atendendo a esta intenção de promoção da participação ativa dos sujeitos, é fundamental investir numa formação alargada e rigorosa do técnico. No que respeita à formação dos educadores sociais, podemos encontrar um outro desafio para o processo de profissionalização do educador social. Pela exigência da sua missão, o

exercício profissional da Educação Social requer dos seus profissionais uma formação rigorosa, tanto inicial como contínua. A educação social resulta de uma pluralidade de saberes que procuram responder às diversas problemáticas sociais.

Esta formação deve ser capaz de conferir ao educador social competências de saber, saber ser, estar e fazer que o tornem capaz de agir pedagogicamente e, por isso, deve-se basear numa forte preparação para a caracterização das realidades sociais, para a conceção de projetos socioeducativos, para o trabalho interdisciplinar e para a intervenção em contextos variados.

Esta polivalência de saberes reflete-se no perfil profissional dos educadores sociais, na medida em que lhes permite assumir diversas funções e papéis (Delgado, 2006).

Os currículos dos vários cursos de educação social devem procurar aliar a formação científica e prática à formação pessoal da pessoa que é o educador social (Veiga & Correia, 2009), privilegiando metodologias de ensino-aprendizagem que apelem a uma participação ativa dos futuros profissionais na construção de uma postura profissional interventora e reflexiva, capaz de mobilizar os conhecimentos necessários para observar e intervir na realidade social, selecionando objetivos, estratégias e métodos de intervenção de acordo com os contextos e sujeitos, capaz de produzir conhecimento científico.

No entanto, a rápida obsolescência dos saberes exige a qualquer profissional uma atualização constante, de forma a adaptar o seu trabalho à realidade que encontra (Veiga & Correia 2009).

A formação permanente é, de facto, essencial para o educador social, pois é por meio dela que o profissional vai incorporando novos saberes e posturas para se adaptar a novos desafios e realidades. Pós-graduações especializadas, mestrados e doutoramentos são desafios para os profissionais, de forma a prepará-los para adquirir novas competências, implicando-os pela construção do seu próprio saber mediante a reflexão sobre as suas próprias práticas (Ramos, 2006).

No entanto, em Portugal, verifica-se ainda um reduzido investimento dos profissionais da Educação Social na formação pós-graduada.

Verifica-se ainda no nosso país um reduzido associativismo socioprofissional.

As associações profissionais são fundamentais para a construção da identidade profissional de qualquer profissão. Em primeiro lugar, porque possibilitam a reflexão sobre os valores, princípios e padrões de desempenho que sustentam o “ethos” profissional. Também, porque se constituem como elementos agregadores da comunidade profissional, estruturando as práticas e credibilizando a atividade profissional.

O “ethos” da educação social precisa de ser mais valorizado, conhecido e reconhecido. O reconhecimento social é, de facto, decisivo para a valorização de uma profissão (Serapicos, 2006).

Por outro lado, pertencer a uma associação profissional é participar nos processos de afirmação da identidade profissional, mediante a organização num coletivo profissional coeso, o que reflete em melhores oportunidades de emprego, maior estabilidade no trabalho, justas renumerações, acesso a cargos hierarquicamente superiores, na criação e organização de espaços de investigação, no apoio profissional, na aproximação a outras entidades nacionais e internacionais, na divulgação do perfil e estatuto do educador social (Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social, s/d).

As associações profissionais têm um papel decisivo nas questões da ética e da deontologia profissional, as quais deverão constituir uma preocupação central para os educadores sociais e suas entidades representativas.

A ética é um dos eixos estruturantes do perfil profissional. De acordo com a Declaração de Barcelona (2003), a ética é um “elemento central da prática profissional”, pois uniformiza decisões, possibilita o questionamento das linhas de atuação profissional. O código deontológico é a expressão dos princípios e valores que ajudam a regular comportamentos profissionais.

A credibilidade externa, o reconhecimento da educação social e a criação de um órgão representativo e regulador da profissão (a Ordem Profissional) dependem muito da capacidade ética, deontológica e associativa dos profissionais.

A configuração da educação social não pode, ainda, estar desligada das características da sociedade atual, marcada pela imprevisibilidade e complexidade, por uma transformação dos valores e ideais. Numa época de crise social generalizada, onde os mecanismos de proteção social deixaram de ser suficientes para diminuir as desigualdades e outros problemas sociais, a pertinência da educação social surge necessariamente reforçada, o que apela a novas responsabilidades e desafios profissionais (Azevedo, 2001).

Nomeadamente, a realização de ações de sensibilização, petições e outras propostas reivindicativas junto de decisores políticos, alertando-os para os problemas desta profissão (Azevedo, 2011).

A educação social deve ser capaz de acompanhar as políticas sociais participando permanentemente na negociação do contrato social. Por este motivo, um outro desafio apresentado aos educadores sociais diz respeito à necessidade de revestir a educação social de algum ativismo, aproximando-se mais das pessoas e das suas necessidades, potencialidades e problemas (Diaz, 2006).

Atualmente, a ação social e educativa é caracterizada pela concessão de regalias sociais em troca de contrapartidas nas quais os sujeitos não têm qualquer decisão. A isto acresce uma certa pressão social para a regulação e fiscalização, tornando os profissionais em “inspetores sociais” que não encontram espaço para a capacitação dos indivíduos (Timoteo, 2013).

Isto exige uma estratégia criativa e inovadora da educação social (Serapicos, 2006).

Uma educação social que se assume transformadora das realidades sociais deverá, ela própria, ser transformativa, capaz de se ir adaptando às diversas reconfigurações sociais (Timoteo, 2013).

Reforçamos que os educadores sociais, por possuírem um saber tão abrangente, se encontram numa situação privilegiada para (re) definirem os mapas sociais e educativos das comunidades.

Esta realidade sublinha a importância de identificar, com clareza científica, as problemáticas, as áreas e os âmbitos de intervenção socioeducativa, os seus pressupostos e valores. A Educação Social reclama espaços e práticas profissionais próprios, no âmbito das equipas com quem trabalha, nos quais o educador social desenvolve as suas competências e funções segundo princípios como a dignidade da pessoa e a sua participação voluntária e responsável no seu processo de desenvolvimento. Trata-se, no fundo, de garantir, ou reconhecer, que o trabalho de mediação cultural se encontra inelutavelmente associado a uma dimensão ética, que interroga incessantemente o sentido da liberdade e da justiça (Delgado & Cardoso, 2010).

Por fim, destacamos como um último desafio para a educação social em Portugal, a reduzida investigação e produção de publicações que deem visibilidade ao trabalho realizado. A produção de conhecimento é fundamental para a afirmação de qualquer profissão. Os educadores sociais terão de criar conhecimento que torne visível a matriz teórica em que se inscreve a sua praxis profissional.

Dada a sua intervenção em contextos sociais diversificados, os educadores sociais precisam de divulgar as suas experiências e boas práticas. Além disso, acreditamos que a escrita favorece a consciencialização profissional, numa atitude crítica e reflexiva das práticas dos profissionais, norteadas por um forte compromisso ético (Delgado & Cardoso, 2010).

Estes são desafios que se colocam à Educação Social em Portugal. Todavia, importa destacar o desempenho profissional dos educadores sociais, capazes de desbravar um espaço de afirmação profissional. É nas instituições, nos seus projetos sócio-pedagógicos que estes profissionais desenvolvem e mostram as suas

competências e, assim, reconfiguram as suas práticas de intervenção (Timoteo, 2013). A afirmação dos educadores sociais tem vindo a ser construída, em grande parte, a partir das práticas dos próprios profissionais.

3. FUNÇÕES E COMPETÊNCIAS DO EDUCADOR SOCIAL

O Técnico Superior de Educação Social atua formativamente/pedagogicamente perante indivíduos (de todas as idades), grupos ou comunidades numa perspetiva de prevenção e reabilitação de problemas sociais e culturais. O seu trabalho tem como finalidade promover aprendizagens/apoiar o desenvolvimento das potencialidades e competências pessoais, familiares, sociais e profissionais dos indivíduos (p. ex., ao nível da gestão da vida diária e aquisição de regras e rotinas; resolução de conflitos e compensação de dificuldades em termos relacionais/interpessoais, etc.), fomentando a autonomia, a responsabilidade, a compreensão e implicação/participação no meio envolvente, a mudança de comportamentos, bem como promover a inserção social e profissional dos indivíduos, valorizando a sua participação no grupo, na família e na comunidade (socialização; cidadania plena) e a melhoria das condições de vida dos indivíduos e o seu bem-estar (Gonçalves, 2000).

As competências referem-se ao conjunto integrado e estruturado de saberes - saber, saber fazer e saber ser/estar - que o indivíduo mobiliza para resolver de forma eficaz as suas tarefas de vida, incluindo as atividades profissionais (Gonçalves, 2000). O indivíduo, em interação com os contextos, desempenha um papel ativo na construção das suas competências. No caso do educador social, no âmbito do saber, podemos apontar: conhecer a evolução histórica da Educação Social bem como os modelos desenvolvidos no contexto Europeu; conhecer os pressupostos e fundamentos teóricos da intervenção socioeducativa e os seus âmbitos de atuação; conhecer as políticas de bem-estar social e a legislação, que sustentam os processos de intervenção socioeducativa; conhecer os estádios evolutivos da população com que se trabalha e os fatores que afetam os processos socioeducativos; conhecer as características dos contextos sociais e laborais de intervenção; conhecer os fundamentos pedagógicos, psicológicos, e sociológicos que estão na base dos processos socioeducativos e conhecer a teoria e a metodologia para a avaliação em intervenção socioeducativa. Também deve, ao nível do saber-fazer: conceber, utilizar e avaliar os meios didáticos para a intervenção socioeducativa; saber utilizar os procedimentos e técnicas sociopedagógicas para a intervenção, mediação e análise da realidade pessoal, familiar e social; gerir estruturas e processos de participação e ação comunitária; identificar e diagnosticar os fatores habituais da crise familiar e

social e desenvolver uma capacidade de mediação para tratar com comunidades socioeducativas e resolver conflitos; aplicar técnicas de detecção de fatores de exclusão e discriminação que dificultam a inserção social e laboral de sujeitos coletivos; organizar e gerir projetos e serviços socioeducativos (culturais e de intervenção comunitária); conceber e aplicar programas e estratégias de intervenção socioeducativa em diversos âmbitos de trabalho; avaliar programas e estratégias de intervenção socioeducativa nos diversos âmbitos de trabalho; utilizar técnicas concretas de intervenção socioeducativa e comunitária (dinâmicas de grupos, motivação, etc.); incorporar recursos sociais, institucionais, pessoais e materiais disponíveis para levar a cabo o trabalho num determinado âmbito da ação (trabalhar em rede); produzir meios e recursos para a intervenção socioeducativa; gerir meios e recursos para a intervenção socioeducativa; colaborar e assessorar na elaboração de programas socioeducativos nos meios e redes de comunicação e informação (rádio, televisão, imprensa, Internet, etc.); utilizar e avaliar as novas tecnologias com fins formativos. E por fim, no que se refere ao saber ser/estar, deve mostrar uma atitude empática, respeitosa, solidária e de confiança para com os sujeitos e instituições de educação social; desenvolver atitudes que possibilitem e favoreçam o trabalho em contextos multiculturais e plurilinguísticos (Gonçalves, 2000).

Tal como referem Carvalho e Baptista (2004), enveredar por este domínio pressupõe, para além de um elevado interesse pelas áreas de conhecimento das ciências sociais e abertura à inovação e atualização científica constantes, motivação para trabalhar numa área onde a capacidade de relacionamento interpessoal é fundamental, associada ao espírito de solidariedade, disponibilidade e flexibilidade para a intervenção em grupos e culturas diversas. Ainda na perspetiva de Carvalho e Baptista (2004) é fundamental que apresente: criatividade, imaginação, espírito empreendedor, abertura ao imprevisto e poder de decisão (arte); racionalização das experiências e construção de um saber próprio (ciência); especialização e procura incessante de estratégias adequadas aos seus educandos (técnica); permanente problematização das ideias, dos valores e dos comportamentos (filosofia); interpretação exigente da realidade, comunicação, empatia e perseverança; polivalência técnica (pluralidade de funções e diversidade e contextos), adaptabilidade, capacidade de resolução de problemas, dinamismo e reflexão crítica (acerca da realidade socioeducativa e do seu trabalho/profissão); comprometimento num processo de formação contínua – os educadores sociais “têm de estar preparados para adquirirem novas competências de acordo com aquelas que são as exigências sempre renovadas da própria sociedade, sob pena de a sua atividade perder todo o sentido” (Carvalho & Baptista, 2004, p. 89).

Em síntese, a atuação do Educador Social insere-se no âmbito da prestação de serviços na área da educação não formal/apoio social em Instituições Públicas e Privadas, Entidades e Organizações que implementam políticas de apoio em áreas como educação, saúde, trabalho, segurança Social, habitação, apoio ao idoso, apoio à criança e ao jovem e apoio a grupos minoritários.

4. FASES DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL NUM CAT

Tendo em conta a complexidade da intervenção no CAT, revela-se importante efetuar uma divisão da intervenção por etapas. Posto isto, em primeiro lugar falamos da fase de pré-acolhimento, em seguida a fase do acolhimento, a fase de diagnóstico, a fase do encaminhamento e, por último, a fase de avaliação do encaminhamento. Nestas etapas, o Técnico Superior de Educação Social pode desempenhar funções de relevo no âmbito da equipa técnica ou educativa em que se insere.

4.1. Fase de Pré-Acolhimento

Para que ocorra o acolhimento de crianças em instituições existem alguns critérios a ter em atenção, como os motivos do pedido de acolhimento que passam pela: a área geográfica de origem da criança; a problemática da criança; as vagas existentes, o historial de colocações anteriores, entre outros (Instituto da Segurança Social, 2007).

Atualmente a movimentação de crianças/jovens em todas as respostas de acolhimento institucional está dependente da Equipa de Admissões - Gestão Centralizada de Vagas. Todos os pedidos de acolhimento são centralizados nesta equipa que faz a gestão de todas as vagas existentes em cada distrito (Instituto da Segurança Social, 2017).

Normalmente o pedido de acolhimento de crianças e jovens deverá ser apresentado à Equipa Técnica, na qual se pode incluir o educador social, devendo ser fornecido o máximo de informação possível.

Após a aprovação do pedido por parte da Equipa Técnica e da Diretora Técnica do CAT, a data de entrada da criança no CAT será combinada com a Equipa de Admissões da Segurança Social.

Neste contexto é importante que toda a equipa esteja disponível para receber a criança, não podendo estar em causa um dia coincidente com outras ações, como por exemplo consultas médicas ou reuniões.

Salienta-se que antes do acolhimento, a Equipa Educativa, que também pode incluir o educador social, é informada sobre as características gerais da criança (Vieira,1998).

4.2. Fase de Acolhimento

No dia do acolhimento, o menor é acompanhado pelo técnico que iniciou o encaminhamento da situação e, se recomendável, pela sua família. Neste dia é necessário que a documentação da criança seja entregue à equipa do CAT e que os seus hábitos, gostos, vivências, entre outros, sejam, também, transmitidos (Gomes, 2010).

Aquando da chegada da criança ao CAT, dependendo da sua idade, é realizada uma visita às instalações, devendo ser um elemento da Equipa Educativa ou um elemento da Equipa Técnica que esteja mais próximo das crianças a efetuar esta visita (Vieira, 1998), Por vezes a família pode estar a acompanhar o acolhimento. Esta abertura facilita a relação entre família e instituição, pois os familiares conseguem ficar mais tranquilos após o conhecimento do espaço onde terão de deixar a criança.

Se a família acompanhar a criança nesse dia deve, desde logo, ficar estabelecido o plano de visitas e contactos, bem como os aspetos relacionados com o regulamento e funcionamento da casa (Gomes, 2010). Esta informação deve ser transmitida pelo Gestor de Caso da instituição de acolhimento.

Segundo o mesmo autor, o gestor de caso é a pessoa da equipa técnica que determina uma relação privilegiada com a família do menor e com o próprio, uma vez que faz a articulação direta com todos os elementos envolvidos no processo. O sucesso da intervenção está, especialmente, relacionado com a relação de confiança instituída com a família.

Segundo Gomes (2010), a figura do Educador de Referência também é fundamental no acolhimento de crianças e jovens, visto que é com este elemento que as crianças devem desenvolver relações próximas e continuadas. Este elemento deverá dar uma atenção individualizada ao caso, de forma a desenvolver uma relação de qualidade com a criança.

Durante a primeira semana de permanência da criança no CAT deverá proceder-se à inscrição da criança no Centro de Saúde, no seguro do CAT, na escola

local e no ATL, deverá dar-se início à integração da criança na comunidade (Vieira, 1998), mas também na instituição.

Neste âmbito o papel do educador revela-se fundamental. Pretende-se que a criança tenha tempo para conhecer todas as crianças e adultos da casa, bem como todas as rotinas inerentes a um CAT.

4.3. Fase de Diagnóstico

Desde o momento da sinalização da situação, a Equipa Técnica deverá proceder ao estudo desta, tentando obter o máximo de informação possível. Para tal a Equipa Técnica do CAT deve reunir com as várias equipas intervenientes no processo (Vieira, 1998). Quando tal não seja possível, o procedimento a adotar é, na maior parte das vezes, o da troca de informação por telefone, fax ou e-mail.

Durante o período de avaliação diagnóstica, a criança tem de ser observada ao nível da saúde física e mental, para que sejam despistadas doenças a estes níveis (Gomes, 2010).

As equipas intervenientes limitam para cada criança um Plano de Intervenção, integrado com os pais/mães ou representante legal da criança. “A elaboração de um Plano de Intervenção individualizado vai garantir que o acolhimento em instituição (...) tem objetivos concretos, que estão perfeitamente identificados e cuja concretização fica sujeita a acompanhamento e avaliação” (Gomes, 2010, p.161).

A elaboração do Plano de Intervenção é fundamental no desenvolvimento da intervenção, visto que fica especifica quais as ações a serem concretizadas, por quem e por quanto tempo.

Um Plano de Intervenção individualizado “garante, também, a individualidade no acolhimento, uma vez que, além de traçado em função de cada criança ou jovem, visa dar resposta efetiva às suas necessidades específicas, assim como às da sua família” (Carneiro, et al, 2005).

Neste plano são definidas as ações a desenvolver com a criança, incluindo as tarefas de educação não formal, nas quais o educador social tem um papel de relevo, e as ações que têm que ser desenvolvidas pelos seus familiares, bem como os objetivos da intervenção e os respetivos procedimentos de avaliação.

O treino de competências parentais é também efetuado ao longo de todo o período de acolhimento, através de visitas domiciliárias, de reuniões, das visitas efetuadas pelos familiares às crianças no CAT (por exemplo através do apoio aos pais/mães na alimentação e higiene diária da criança) (Vieira, 1998).

Sempre que possível, o treino de competências parentais deverá ser feito pela equipa que apresenta uma relação mais próxima com aquela família, obedecendo ao princípio da intervenção mínima consagrado na LPCJ. Não se justifica que existam duas ou três equipas a efetuar o mesmo tipo de acompanhamento, visto que isso apenas leva ao desgaste da intervenção e a desconfiança por parte das famílias.

De forma a trabalhar no sentido da responsabilização da família, a instituição deve, progressivamente, promover que os familiares dos menores acolhidos acompanhem o seu dia-a-dia, através de idas a consultas, a reuniões escolares ou acompanhamento ao nível do plano de vacinação (Gomes, 2010). Apesar de os responsáveis educativos serem os profissionais do CAT, é importante que os pais/mães estejam sempre envolvidos nestas rotinas, inerentes à vida dos seus filhos, de forma a evitar a desresponsabilização, conforme anteriormente referido. O educador social também exerce funções no âmbito da intervenção familiar neste contexto.

O Plano de Intervenção não deverá ter uma duração superior a 6 meses, tal como a LPCJP determina no artigo 37º.

Para que existam Planos de Intervenção bem-sucedidos, a ligação e o apoio à família tem de ser realizado através das instituições de acolhimento. A existência desta ligação potencia uma desinstitucionalização positiva e saudável e um suporte afetivo aos elementos da instituição (Carneiro et al, 2005).

4.4. Fase de Elaboração do Projeto de Vida

O Projeto de Vida de cada criança tem de ter “em consideração os seus superiores interesses, em tempo útil, sempre com a participação da criança e do jovem na medida das suas capacidades e, sempre que possível, com a participação da própria família” (Gomes, 2010, p. 89).

Segundo a mesma autora, o Projeto de Vida é aquilo “que se perspetiva que, num futuro próximo, venha a ser concretizado na vida de cada criança ou jovem, na sequência do plano de intervenção concertado que com eles está a ser desenvolvido”(p.109).

Quando a avaliação deste Plano de Intervenção é positiva, ocorre a reintegração familiar. Quando a avaliação não é positiva, o Projeto de Vida da criança tem que ser revisto, podendo então passar por um projeto individual de adoção

(nacional ou internacional) ou por uma integração em Lar de Infância e Juventude (Gomes, 2010). Esta é a ordem pela qual se considera desejável que o Projeto de Vida da criança ou jovem se concretize, na medida em que o modelo vigente privilegia a família em detrimento da institucionalização.

A (re) definição do Projeto de Vida é efetuada numa base multidisciplinar, onde todos os técnicos envolvidos no processo, incluindo o educador social, analisam os factos ocorridos ao longo do tempo de acolhimento e definem qual o futuro indicado para aquela (s) criança (s).

Quando o processo da criança se encontra em Tribunal, o Projeto de Vida terá sempre de ser aceite e aprovado pelo Juiz. Se o processo se encontra na CPCJ, a respetiva Comissão restrita também terá de dar parecer positivo para que o projeto se concretize.

4.5. Fase do Encaminhamento

Após a definição e aprovação do Projeto de Vida da criança, revela-se fundamental a concretização de vários passos para que o mesmo seja executado. A criança (dependendo da idade e maturidade) deverá ter sempre conhecimento de toda a situação. O principal objetivo passa pela reflexão que cada criança vai ter sobre as mudanças que irão ocorrer. Com a consciência de todo o apoio por parte da Equipa Educativa e Técnica, incluindo o elemento de referência (Vieira, 1998).

A Equipa do CAT, na qual se inclui o educador social, deverá fazer um trabalho interno aquando da saída das crianças, visto tratar-se de um trabalho de afetos e o envolvimento emocional com a criança ser inevitável. A separação é um momento obrigatório, embora traga algum constrangimento (Vieira, 1998).

No que se refere à reintegração familiar, é importante efetuar a sinalização da situação nas várias organizações/serviços existentes na zona para onde a criança irá morar, para que exista um plano de apoio e acompanhamento da situação (Vieira, 1998).

Relativamente aos casos em que tem lugar um processo de adoção, é necessário comunicar com a Equipa de Admissões e aguardar por um candidato.

Quando existe um candidato disponível para acolher a criança, é importante estabelecer o dia em que se conhecem (criança e pais/mães) e comunicar a data e o propósito da visita à criança. A regra geral é a de que a aproximação da família adotiva deverá ser feita de forma gradual, respeitando o tempo da criança (Gomes, 2010).

Em relação à integração em Lar de Infância e Juventude (LIJ), em primeiro lugar é necessário efetuar o pedido de transferência da criança à Equipa de Admissões e aguardar por uma resposta positiva em relação a uma vaga em Lar de Infância e Juventude. Após a resposta positiva por parte da Equipa de Admissões, é importante que a Equipa Técnica do CAT contacte a Equipa Técnica do LIJ, de forma a passar informação (constante no processo individual da criança) e conhecer o lar. Deve também ser dada a possibilidade de a criança conhecer o novo espaço para onde irá viver, antes da sua integração definitiva (Gomes, 2010).

Em qualquer uma das situações abordadas, quando existam fratrias (de irmãos), salvo indicações em contrário por parte do Tribunal, é importante a manutenção dos laços familiares. Quando é definido o Projeto de Vida, é importante que sejam contemplados todos os elementos das fratrias, por exemplo em adoções conjuntas ou integrações em LIJ conjuntas.

4.6. Fase de Avaliação do Encaminhamento

Segundo a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, quando o Projeto de Vida da criança se concretiza, o trabalho do CAT termina. No artigo 63.º, alínea 2, da LPCJP está consagrado que “após a cessação da medida aplicada em comissão de proteção, a criança, o jovem e a sua família poderão continuar a ser apoiados pela comissão, nos termos e pelo período que forem acordados” (p.7206).

Quando existe processo judicial, a execução da medida é dirigida pelo Tribunal que a aplicou, sendo a Equipa Técnica responsável pelo acompanhamento das crianças/famílias enquanto estiver aplicada à criança uma medida de acolhimento.

No que se refere ao acompanhamento feito pelos CAT's são vários os autores a discordarem com a LPCJP. Por exemplo, segundo Gomes (2010), a Equipa do CAT deverá “manter a sua disponibilidade para poder interferir no processo, caso seja pedida a sua colaboração pelo serviço que efetua o acompanhamento” (p.194). Esta situação é considerada mais viável devido à proximidade que normalmente existe entre a instituição, a criança e a família.

Apesar das diversas perspetivas sobre quem deve fazer o acompanhamento da situação após o acolhimento da criança, Vieira (1998) considera que a avaliação do encaminhamento deve ser

“realizada através do contacto com as estruturas de apoio comunitário da área de residência do menor, otimizando a articulação para o acompanhamento do

processo. São, em paralelo, disponibilizados os recursos do Centro de Acolhimento no apoio ao menor e à família” (Vieira, 1998, p.80).

Segundo Vieira (1998) é importante definir que, apesar deste apoio dado pelo CAT após a saída das crianças, a intervenção deve ser sempre efetuada numa perspetiva de autonomização dos menores.

A par de todo o envolvimento da criança e da família ao longo do processo, a UE considera que ainda é preciso ser dado mais um passo no sentido do *empowerment* destes, ou seja, mesmo após o acolhimento, deviam ser desenvolvidos grupos de trabalho por crianças e famílias que tivessem passado pela experiência do acolhimento institucional. Este envolvimento seria fundamental no desenvolvimento de políticas e serviços de cuidados alternativos (EuroChild, 2010).

CAPÍTULO III- PLANO DE INVESTIGAÇÃO

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

Segundo Bogdan e Biklen (1994,2013) os dados recolhidos designados por qualitativos, são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, sendo de complexo tratamento estatístico. De acordo com os autores, ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de testar hipóteses, mas sim privilegiar, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos de investigação. Assume-se assim uma perspetiva interpretativa e construtivista (Denzin & Lincoln, 1994: Coutinho 2011). Esta foi a abordagem selecionada para o nosso estudo.

Veamos, agora, algumas características da investigação qualitativa: i) acontece em meio natural de vida, geralmente o investigador vai ao local do estudo recolher os dados; ii) usa diversos métodos de recolha de dados interativos e humanistas, havendo participação ativa do investigador no estudo; iii) as questões de investigação podem mudar e ser redefinidas durante o processo; iv) é interpretativa e descritiva, pois o investigador interpreta, descreve e analisa os dados para categorizar temas ou retirar conclusões; v) é indutiva, na medida em que não existe a preocupação no investigador em conseguir dados que comprovem ou rejeitem factos; vi) o investigador vê os fenómenos sociais holisticamente, de facto, estes estudos parecem gerais e visões panorâmicas em vez de micro análises; vii) o investigador reflete sobre a sua função na investigação, ou seja, admite possíveis enviesamentos, valores e interesses pessoais; viii) o investigador usa, ao mesmo tempo, a recolha de dados, a análise e o processo de escrita; ix) o investigador é o principal instrumento de recolha de dados, pois é ele que passa grande parte do tempo no local de estudo a compreender os factos; x) o investigador qualitativo preocupa-se mais com o processo do que simplesmente com os resultados (Bento, 2012).

Neste âmbito da metodologia qualitativa insere-se o estudo de caso, estratégia de investigação que adotamos na concretização do nosso trabalho empírico. O estudo de caso é abordado por vários autores, como Yin (1993, 2005, 2014), Stake (1999), Rodríguez et al. (1999), para os quais um caso pode ser algo bem definido ou concreto, como um indivíduo, um grupo ou uma organização, mas também pode ser algo menos definido ou definido num plano mais abstrato, como decisões, programas, processos de implementação ou mudanças organizacionais. Os estudos de caso, na sua essência, parecem herdar as características da investigação qualitativa. Esta

parece ser a posição dominante dos autores que abordam a metodologia dos estudos de caso. Neste sentido, o estudo de caso rege-se dentro da lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de que o propósito da investigação é o estudo intensivo de um ou poucos casos. Para além disto, tem a vantagem de ser aplicado a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real (Dooley, 2002).

O presente estudo de caso centra-se na intervenção do Técnico Superior de Educação Social num CAT com crianças e/ou jovens em perigo. Esta investigação foi realizada com os técnicos de um CAT da região Centro do país que foi selecionado para o estudo por razões de conveniência de natureza geográfica para o investigador.

2. FORMULAÇÃO DA QUESTÃO DE ESTUDO

Toda a investigação científica tem início com a escolha e enunciação de um problema/questão de estudo. Deste modo, depois de reunir toda a informação necessária através da revisão da literatura idealizou-se que a questão que melhor se aplica à finalidade deste estudo de caso era a seguinte:

“Qual o papel do Técnico Superior de Educação Social (TSES) num CAT da zona Centro do País que acolhe crianças e jovens em risco e/ou perigo?”

3. DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os objetivos específicos deste estudo de caso são:

- 1) Conhecer e caracterizar o CAT bem como o público-alvo;
- 2) Compreender o tipo de acompanhamento socioeducativo efetuado pelo CAT, nomeadamente as estratégias de intervenção utilizadas pelo TSES neste contexto para lidar com as dificuldades e promover as capacidades das crianças e jovens em perigo;
- 3) Identificar as vantagens e dificuldades inerentes à intervenção deste técnico no CAT em estudo;
- 4) Conhecer as funções e competências do TSES que caracterizam o seu trabalho neste CAT;
- 5) Identificar as ferramentas e cuidados éticos subjacentes à intervenção do TSES no CAT;
- 6) Explorar o papel do TSES no âmbito do trabalho em equipa no CAT.

4. PARTICIPANTES

Participaram neste estudo de caso uma Técnica Superior de Educação Social e a Diretora Técnica da instituição, as quais responderam a uma entrevista semiestruturada.

Estas técnicas consideraram adequada a observação direta das crianças e jovens da instituição, bem como a consulta de documentação sobre a instituição.

Relativamente à Técnica Superior de Educação Social, esta tem 37 anos e licenciada em Educação Social, trabalhando na instituição em causa há 2 anos. A Diretora do CAT tem 38 anos, possui licenciatura em Serviço Social e trabalha na instituição em causa há 5 anos.

A instituição onde se concretizou este estudo prossegue fins de Ação Social dirigida ao Acolhimento de Crianças e Jovens, estabelecendo Acordos de Cooperação com o Centro Distrital da Segurança Social (CDSS) do distrito a que pertence, no âmbito da Infância e Juventude, para as repostas sociais de “Lar de Infância e Juventude” e “Centro de Acolhimento Temporário”, bem como de “Creche”, “Educação- Pré-Escolar”, “Centro de Atividades de Tempos Livres” e “Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental.

5. INSTRUMENTOS

A concretização do primeiro objetivo relacionado com o conhecimento do caso em estudo, nomeadamente o contexto institucional, foi possível através de conversas informais com informadores privilegiados da instituição (técnicas) e consulta de documentos fornecidos/*site* da mesma.

Para além disso, as entrevistas realizadas às técnicas permitiram obter dados sobre os participantes e acerca dos diferentes objetivos específicos definidos.

Neste sentido, foi construído um guião de entrevista semiestruturada para a TSES do CAT e para a Diretora do CAT em questão (Anexos A e B).

As entrevistas foram construídas com base nos objetivos específicos e de forma a permitir comparar as respostas da TSES com as da Diretora do CAT. O objetivo geral das entrevistas foi a caracterização específica do papel do TSES no CAT. No que se refere aos objetivos específicos, estes foram, no âmbito da abertura das entrevistas: apresentação da entrevistadora e explanação dos objetivos da entrevista; facilitação o processo de comunicação; criação de empatia e promover a

promoção da participação ativa; informação sobre as condições de realização da entrevista e forma de registo dos dados.

O guião permitiu ainda conhecer a opinião da TSES e da Diretora do CAT sobre os pontos fortes e pontos fracos da instituição, conhecer as suas regras de funcionamento, caracterizar os recursos humanos, financeiros e físicos, bem como conhecer o público-alvo de intervenção do TSES e suas rotinas.

O núcleo central das entrevistas incidiu na caracterização do trabalho do TSES no CAT. Procurámos ainda perceber as atividades que realizam, as prioridades estabelecidas na intervenção, as funções e competências do TSES no CAT, as ferramentas e cuidados éticos que sustentam o trabalho do técnico e o seu trabalho em equipa.

Na fase de encerramento, os objetivos passaram por lembrar a finalidade da entrevista e a confidencialidade dos dados solicitados, permitir que o entrevistado acrescentasse informação que considerasse pertinente, manifestar disponibilidade para qualquer esclarecimento adicional e para devolver posteriormente os resultados, alertar para possíveis contactos futuros, caso se justifiquem, bem como agradecer a participação do entrevistado.

Foi ainda preparada uma Proposta de Observação Naturalista a utilizar pela investigadora na observação das atividades. Foram realizadas três observações de atividades, duas intervenções socioeducativas e uma atividade de vida diária (Anexos C, D e E).

Foi pertinente ainda recorrer à análise documental, consultando documentos facultados pelos responsáveis do CAT, sobretudo para completar informações úteis para este estudo de caso, tais como informações sobre o próprio CAT e dados sobre as crianças/jovens institucionalizadas.

Procurou-se, assim, cruzar diferentes técnicas de recolha de informação recorrendo a diferentes fontes, como está previsto quando se opta pelo estudo de caso.

6. PROCEDIMENTOS

Para proceder à recolha de dados, foram preparados e assinados os consentimentos informados pelos técnicos participantes no estudo, sendo que, primeiramente, foi efetuado o pedido de colaboração à instituição em causa (Anexo F).

As entrevistas foram realizadas na instituição entre julho e agosto de 2017 (atendendo à disponibilidade dos participantes) e tiveram a duração média de 1h30min.

Posto isto e após todas as autorizações concedidas, o investigador assistiu, como observador não participante, às sessões de atividades, durante o mês de outubro de 2017 (Anexos G, H e I).

Foi ainda efetuada a análise documental (documentos com a identificação da instituição, funcionamento da instituição, relação com a comunidade, missão, visão, valores e respostas sociais), bem como uma visita guiada à instituição a qual permitiu observar os diversos recursos existentes, nos meses de julho e setembro de 2017.

Por fim, foram recolhidos outros dados que completaram este estudo, através de conversas informais com fontes de informação privilegiadas sempre que o investigador se deslocou ao contexto em concreto foram oito idas ao contexto.

7. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

Terminada a recolha de dados foi realizada uma sistematização e análise dos dados em função das informações que foram recolhidas.

Relativamente às entrevistas e às observações, recorreu-se à análise de conteúdo a qual consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos, relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1997).

Efetuuou-se, ainda, uma síntese dos principais aspetos que permitiram caracterizar o caso (sem recurso à criação de categorias e subcategorias como está previsto no processo de análise de conteúdo) no que se refere à análise documental e conversas informais.

8. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

8.1. Síntese das Entrevistas

A entrevista com a Técnica Superior de Educação Social (TSES) do Centro de Acolhimento Temporário (CAT) ocorreu no dia 13 junho de 2017, entre as 9h40 e as

11h30. Inicialmente, foram apresentados os objetivos da entrevista, bem como os cuidados éticos e a forma de registo. Agradeceu-se, ainda, a colaboração.

Seguiu-se a caracterização genérica do contexto (CAT), sendo que, em termos de estrutura e equipamentos, de acordo com a entrevistada, estes estão bem-dotados: os quartos das jovens são agradáveis (chamam de “espaço casa” pois dão-lhes o que é suposto ter em casa), possuem salas com televisões e computadores com acesso à internet. Ainda que a organização satisfaça as necessidades das jovens, segundo a TSES, “há sempre coisas a melhorar”. O principal aspeto apontado prende-se com o espaço do refeitório, na medida em que nas horas de almoço, este é também ocupado pelos colaboradores da instituição, o que acaba por propiciar um ambiente confuso e barulhento, contraditório com o ambiente de tranquilidade pretendido. Por sua vez, na hora de jantar, são divididos os grupos das duas respostas sociais da instituição (LIJ e CAT), jantando um grupo de cada vez, para que assim se consiga uma melhor organização. Estes 2 grupos sociais são constituídos por 30 jovens cada, o que dá um total de 60 jovens.

Os recursos humanos da organização, nunca são, segundo a TSES, suficientes. Salaria, no entanto, que não é esse o problema central, mas sim a importância da redução do número de jovens acolhidas. Nas palavras da técnica, “Encontram-se 30 jovens em CAT, cada uma necessitando de atenção específica, pelo que se torna difícil conseguir dirigir tudo. Se estivesse em causa um grupo de 10/15 jovens, as atenções seriam certamente mais focalizadas”.

As parcerias existentes são com a Câmara Municipal, Piscina (aulas de natação), Biblioteca Municipal, Junta de Freguesia (5 semanas de férias desportivas-Verão), Escuteiros, Equipa de Basquete, Escola de Dança, Escola de Surf e Voluntários (Aulas de Zumba).

Como aspeto mais positivo desta organização, internamente, referiu os recursos humanos, a equipa. Referiu ainda que o lema é “estarem todos focados no mesmo objetivo”, e salientou a importância de uma boa relação entre os elementos da equipa a qual é fundamental para uma melhor resolução de qualquer problema. Na relação com o exterior, mencionou a visibilidade que a organização apresenta, pois tenta estar envolvida em várias atividades.

As dificuldades que apresentou com mais relevância para o trabalho do TSES prendem-se com a carga emocional envolvida nesta área de intervenção e o facto de a organização ser muito grande. Afirmou, ainda que as jovens estão frequentemente a quebrar as regras e a ultrapassarem limites. As normas de funcionamento da instituição são as que estão previstas no regulamento interno (missão, visão e valores).

O público-alvo vai dos 12-18 anos, sendo que a média das idades ronda os 16/17 anos. No entanto, permite-se que fiquem na instituição até aos 21 anos, uma vez que algumas das jovens pretendem prosseguir com os estudos. Saliente-se que integram a instituição apenas jovens do sexo feminino.

Segundo a entrevistada, a maioria das jovens são acolhidas por apresentarem comportamentos desviantes, ausência dos progenitores e negligências educativas (abandono escolar). As famílias, em geral, têm pouca formação, más condições habitacionais e encontram-se, frequentemente, encontram-se num processo multiassistido. São identificadas nas jovens necessidades básicas insatisfeitas, de afetos, de um adulto de referência, de brincar e, sobretudo, de oportunidades.

Segundo a TSES são crianças que não aproveitaram a vida na altura certa e cresceram cedo demais. Nas famílias identifica-se a falta de competências parentais, “Quando ainda são pequenos está tudo muito bem mas quando entram na fase da adolescência tudo se começa a complicar”.

As jovens reagem muito mal à institucionalização, projetando a culpa por ali estarem nos técnicos, “é um processo violento”. As famílias reagem mal mas com outra maturidade. A entrevistada acrescentou “Sei que quando uma jovem se instala e não chora que alguma coisa vai correr mal.”

A atividade da qual as jovens mais gostam é ir à praia. Com efeito “tudo o que seja realizado no exterior tem sempre mais impacto”. É de salientar, que para elas, “tudo é uma seca e vão o caminho todo a reclamar, mas no fim da atividade pedem para repetir e afirmam que foi muito fixe”. O único contacto com as famílias é a articulação de fins de semana e férias, sendo que, de resto, não é feita qualquer atividades com as famílias.

Segundo a entrevistada, a finalidade do trabalho do TSES num CAT é acompanhar a jovem em tudo, desde a entrada à saída, e dar sentido a tudo o que acontece.

A TSES neste CAT está responsável pela parte escolar e educativa, é a encarregada de educação de todas as jovens e, é a “ponte” escola-instituição/instituição-escola. Intervém na fase de acolhimento (ajudar a jovem a conhecer os espaços), presta suporte emocional, é supervisora na intervenção educativa e desempenha o papel de técnico nas intervenções e nas rotinas.

O TSES é um mediador e técnico da relação por excelência, tendo em conta a enorme proximidade que tem com as jovens. Esta técnica procura proporcionar sempre momentos de oportunidade de aprendizagem, responsabilizando as jovens de forma lógica. Por exemplo: se a jovem não cumpre com a tarefa de limpar o quarto, então fica responsável por essa tarefa durante 2 semanas, em vez de lhe tirarem o

telemóvel. Trabalha sempre em função dos direitos das jovens, mas com a consciência que para terem direitos têm de cumprir os deveres (“dar para receber”). Usa o diálogo como o melhor método para solucionar estes problemas e, sobretudo para que as jovens não voltem a cometer os mesmos erros.

As funções e competências do TSES no CAT, revelam-se no acolhimento da jovem, na sua avaliação, na motivação para a ida à escola, na elaboração de planificações, relatórios e avisos, organização de saídas para as famílias, inclusão da jovem nos mapas das tarefas e participação no dinamismo da organização.

As prioridades estabelecidas para a intervenção passam essencialmente por várias avaliações: educativas, psicológicas, do contexto familiar e do projeto de vida (reunificação familiar e autonomização). Para isso, têm uma equipa multidisciplinar, sendo que a entrevistada articula principalmente com a Assistente Social e a Psicóloga. “Sabemos o quanto é importante a constante articulação do nosso trabalho e funcionamos muito bem.” Reúnem uma vez por semana com a Diretora Técnica uma vez por mês com a Diretora de Serviços e com a Segurança Social (gestão de vagas).

A principal limitação que reconhece na relação com outros profissionais é a de que “nem sempre percebem o nosso trabalho, às vezes convido a virem visitar”.

O obstáculo que considerou mais relevante ao seu trabalho no CAT é o facto de o acolhimento ser muito tardio, segundo a mesma, as jovens chegam com comportamentos nem sempre adequados já adquiridos. Salientou ainda, que o número de jovens acolhidos é muito superior ao desejável e que os técnicos/colaboradores deveriam ter formações mais constantes.

Como aspeto mais positivo afirmou que trabalham sempre focalizados nos direitos das jovens e em atender à especificidade de cada uma. A entrevistada salientou que o vencimento está de acordo com a tabela.

Afirmou ainda que os cuidados éticos são essenciais no seu trabalho no CAT, especialmente a confidencialidade. “As pessoas que falam connosco têm que estar à vontade para expor as suas vidas, com a certeza que não existem juízos de valor, nem julgamentos.”

Sobre a profissão, descreveu que “o contributo específico de um TSES num contexto como um CAT numa palavra: ENVOLVIMENTO.”

Sustenta a sua avaliação da intervenção com um instrumento que passa no final de cada atividade, no final de cada semestre tem uma avaliação por parte da diretora técnica e anualmente faz um relatório de todo o trabalho desenvolvido.

A entrevista com a Diretora Técnica do CAT ocorreu no dia 4 de julho de 2017, das 10h15 às 11h20. Inicialmente apresentaram-se os objetivos da entrevista, os cuidados éticos, a forma de registo e agradeceu-se a colaboração.

A Diretora começou por apresentar a instituição, fornecendo alguns documentos para a utilizar na caracterização da instituição. Saliu que esta é uma Instituição Particular de Solidariedade Social que visa o apoio à comunidade em ações e parcerias concertadas. Tem como missão responder às necessidades das crianças, jovens e suas famílias, contribuindo para a construção de um projeto de vida sustentado, como membros de uma Sociedade que se pretende sadia e inovadora.

As Respostas Sociais que inclui são: creche, LIJ – Lar de Infância e Juventude, CAT- Centro de Acolhimento Temporário, CATL- Centro de Atividades de Tempos Livres, CAFAP- Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental e o estabelecimento de Educação Pré-Escolar. Relativamente ao CAT, apontou como principais documentos de regulação de funcionamento, os horários das jovens, horários da instituição e os mapas existentes na instituição. Referiu, tal como a TSES, que existe um regulamento interno pelo o qual se baseiam.

Neste momento estão 25 jovens em CAT e 27 jovens em LIJ. As jovens acompanhadas são entre os 8-12 anos com prorrogação até aos 21 anos.

Tal como referiu a TSES, as atividades que as jovens mais apreciam referem-se a tudo o que seja feito no exterior, por exemplo, no ano passado nas férias de verão fizeram uma semana completamente diferente, chamada “Semana sem Fronteiras”, onde todos os dias faziam atividades distintas, desde danças, caminhadas, jogos lúdicos, etc. Uma semana que correu muito bem.

Findo o tempo útil de permanência das jovens na instituição, tentam sempre trabalhar a autonomia ao longo da “estadia” da jovem na mesma. Por exemplo: arranjam emprego, procuram apartamentos, etc. “O objetivo é que as saídas sejam sustentáveis”. A entrevistada refere ainda que “a maior parte destas jovens não tem, nem sabe o que é suporte familiar, o que é uma grande limitação para o nosso trabalho”.

A entrevistada caracterizou o TSES como ESSENCIAL, são a “máquina” da instituição, sabem tudo o que se passa, têm um trabalho direto com as jovens, com a escola e com os técnicos envolvidos. “Todos os dias são fundamentais para o desenvolvimento destas jovens, todos os dias damos o nosso melhor, tudo em prol delas.” No entanto, é de salientar, tal como referiu também a TSES, o desgaste emocional que estas profissões acarretam, é necessário muito diálogo, paciência e sensibilidade.

Depois de apresentarmos esta síntese das entrevistas, sistematizamos na Tabela 1 a análise de conteúdo das respostas de ambas as entrevistadas.

Tabela 1

Análise de Conteúdo da Entrevista à TSES e à Diretora do CAT

C	Subcategorias	Dimensões	T	S	E	S	AMBAS	Diretora do CAT	Total
1	Âmbito de Intervenção	Desenvolver o máximo de competências (autonomização) nas jovens	✓						1
C	Normas de funcionamento	Horários (escolares, atividades extracurriculares) tarefas diárias, mapas de estudo, mapas de limpeza	✓						1
r	Recursos Humanos	Equipas técnicas e educativas insuficientes					✓		2
a	Recursos Financeiros	Atividades não realizadas por falta de dinheiro					✓		2
c	Recursos Físicos	Instalações adequadas					✓		2
t	Público-alvo	Jovens com comportamentos desviantes (ex. faltam às aulas)					✓		2
r	Parcerias e Voluntariado	Adequados às necessidades da instituição						✓	1
i									12
z									
a									

Ç
ã
o

d
o

C
A
T

2	Atividades	Apoio ao estudo	✓	1
-	socioeducativas			
	Atividades lúdicas	Atividades no exterior	✓	2
P				
a	Trabalho de equipa	Importância da troca de informações e saberes	✓	2
p	Funções e	Trabalho de ação direta com as jovens	✓	2
e	competências			
l	Cuidados éticos	Cumprimento do código deontológico da profissão	✓	1
	Desafios profissionais	Carga emocional	✓	2
T	Rotinas	Supervisão educativa	✓	2
S	Objetivos de	Necessidade de trabalho afetivo	✓	1
E	intervenção			
S				

n
o

C
A
T

13

8.2. Síntese das Observações

Relativamente às observações das atividades que tivemos oportunidade de assistir, duas foram designadas de “intervenção socioeducativa” e uma “atividade de vida diária”. Pudemos concluir que a presença do TSES é essencial, principalmente nas atividades de intervenção socioeducativa, sendo fundamental a negociação com as jovens. Os resultados da análise de conteúdo das observações apresentam-se na Tabela 2.

Tabela 2

Análise de Conteúdo das Observações Naturalistas

Categorias	Subcategorias	Observ. 1	Observ. 2	Observ. 3	Total
1- Interação da TSES com as jovens em atividades de intervenção socioeducativa	Jovens respondem às questões que lhes são colocadas	✓	✓	✓	3
	Jovens assumem os erros	✓	✓		2
	Jovens prometem melhorias	✓	✓		2
	Jovens ouvem com atenção a TSES	✓	✓	✓	3
	Jovens cumprem as tarefas dadas pela TSES			✓	1
	TSES corresponde às necessidades das jovens	✓	✓	✓	3
					14

8.3. SÍNTESE DA ANÁLISE DOCUMENTAL

Com a análise de alguns documentos cedidos pela instituição em causa, como por exemplo o código de conduta, projetos educativos, normas de funcionamento, entre outros, conseguimos caracterizar melhor esta organização, o que se revelou fundamental para perceber e enquadrar melhor o papel do TSES nesta instituição apresentado nos pontos anteriores dos resultados. Assim, este ponto constitui-se como um complemento à caracterização do contexto onde este técnico exerce as funções já referidas.

O CAT onde se realizou o estudo é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), criada no século XIX, altura em que era denominada de outra forma, até

por se tratar de uma casa destinada a recolher e abrigar crianças órfãs, bem como peregrinos doentes para que fossem cuidados e pudessem seguir viagem.

A instituição só teve casa própria já no século XX, momento em que, para além do acolhimento de órfãs menores, também dispunha de ensino primário.

Mais tarde, mudaram de nome assim como de “casa” já no século XXI, no termo de um processo atribulado e penoso para os Órgãos Sociais da Instituição.

A instituição é assim uma das obras mais antigas a nível nacional, no apoio à infância e juventude. Tem sede numa localidade da zona Centro do país.

Prossegue fins de Ação Social dirigida ao Acolhimento de Crianças e Jovens, estabelecendo Acordos de Cooperação com o Centro Distrital da Segurança Social (CDSS) do distrito a que pertence, no âmbito da Infância e Juventude, para as repostas sociais de “Lar de Infância e Juventude” e “Centro de Acolhimento Temporário”, bem como de “Creche”, “Educação- Pré-Escolar”, “Centro de Atividades de Tempos Livres” e “Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental.

De acordo com os documentos consultados, visa o apoio à comunidade em ações e parcerias concertadas. Com efeito, a instituição constitui-se como um instrumento fundamental de acesso à educação, à cultura, à autonomia e ao espírito crítico das crianças e jovens, permitindo um crescimento harmonioso, e de construção de modelos de interação social e de comunicação ajustados às exigências de uma sociedade multidesafiada. Deste modo, valorizam as aprendizagens diversificadas, como a aquisição de hábitos e regras de comportamento, aquisição de conhecimentos que facilitam o desenvolvimento do pensamento e comunicação, espírito de cooperação, imaginação, espírito crítico, vida afetiva e relações interpessoais, promovendo o equilíbrio pessoal, fatores essenciais no desenvolvimento global do ser humano.

A análise documental permitiu perceber que tem como missão, responder às necessidades das crianças, jovens e suas famílias, contribuindo para a construção de um projeto de vida sustentado, como membros de uma sociedade que se pretende sadia e inovadora.

E como visão, ser parte integrante do percurso de cada criança/jovem, favorecendo e dinamizando atividades com objetivo firmes de promoção e proteção, numa intervenção multidisciplinar qualitativa e continuada.

Os valores da instituição assentam em quatro pilares, promovendo um serviço de qualidade com responsabilidade social, a satisfação dos utentes diretos e indiretos, o espírito de entre ajuda e respeito pelo outro e a equidade e sentido de justiça.

Como já referimos anteriormente, as repostas sociais que apresentam são a Creche que tem capacidade para 73 crianças, distribuídas por seis salas, com idades

compreendidas entre os 4 meses e os 2 anos e a Educação Pré-escolar, que é frequentada por 75 crianças, divididas em três salas (3,4,5 anos). O Lar de Infância e Juventude (LIJ), constitui uma medida de proteção contra maus-tratos, incluindo negligência e /ou incapacidade educativa dos seus progenitores ou substitutos que impedem a criação de condições básicas para o desenvolvimento adequado dessas crianças/jovens. Esta resposta tem por finalidade o acolhimento de 30 jovens do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos.

A resposta social do Centro de Acolhimento Temporário (CAT) acolhe 30 jovens do sexo feminino dos 12 aos 18 anos. Ambas as respostas de Acolhimento se destinam a crianças e jovens que se encontram em situações de perigo, definidas pelo art. 3º do Capítulo I da Lei nº142/2015, de 8 de setembro.

Por sua vez, o Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL), está ao serviço de 50 crianças que frequentam escolas do 1º ciclo do Ensino Básico.

Finalmente, o Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP), desenvolve a sua ação em diferentes eixos: Eixo 1 – Avaliação e Intervenção Familiar Integrada; Eixo 2 – Intervenção Psicoeducativa Multifamiliar; Eixo 3 – Serviços Voltados para a Comunidade; Eixo 4- Parcerias comunitárias e Promoção da Participação Comunitária.

CONCLUSÃO E BREVE DISCUSSÃO

Ao longo deste estudo de caso foi desenvolvida uma intensa pesquisa bibliográfica, de forma a conhecer e compreender a temática em questão.

Com este trabalho pudemos perceber que a instituição de acolhimento estudada, apresenta-se como um espaço organizado cujo fim é promover e consagrar os direitos e garantias das crianças/jovens, e em situações de crise continuada é a única forma de lhes proporcionar segurança e afeto, pelo que deve ser visto como continuidade dos serviços de proteção à infância e não como último ou pior recurso.

A colocação da criança na instituição deve ser entendida não apenas como o auxílio necessário, mas como uma oportunidade de ganhos efetivos, tanto para a criança como para a família (Gomes, 2010).

Assim, ressalta-se a importância de uma intervenção que abranja várias dimensões sociais, para a boa reintegração social das crianças, tendo em conta a sua situação, das suas famílias, contexto relacional, social e o seu desenvolvimento (Carneiro et al, 2005).

O trabalho de intervenção neste CAT desenvolve-se em equipa multidisciplinar e atua numa perspetiva ecológica, sistémica e de trabalho em rede com os diversos colaboradores das estruturas da comunidade, tal como previsto e de acordo com o que foi referido no enquadramento teórico deste trabalho.

No Plano Individual da Intervenção, constatamos que existem procedimentos neste CAT, tal como a literatura sugere, para as diversas situações cujo Projeto de Vida se inscreve no regresso à família biológica. São eles, o plano de visitas, as visitas domiciliárias, as entrevistas com a família e a articulação com todas as entidades envolvidas no processo.

O Educador Social trabalha com várias populações, entre elas encontra-se a que abordamos ao longo de todo o nosso projeto.

A principal função de um Educador Social passa por diagnosticar os problemas existentes, esquematizar soluções, procurando dar resposta às necessidades com que se depara.

Na nossa opinião, o técnico deve fazer com que as crianças e jovens se sintam úteis para a sociedade, proporcionando assim, uma estabilidade quer psicológica quer social.

Este profissional deve organizar atividades com o intuito de garantir uma vida ativa, saudável e harmoniosa às crianças e jovens, sendo que as atividades

implementadas junto desta população podem ser diversificadas desde atividades lúdicas e desportivas, atividades no exterior, experiências, palestras, entre outras.

Com efeito, estas crianças e jovens são uma população que merecem um olhar mais atento por parte dos profissionais visto que são pessoas com mais necessidades, mais carências e que vêem o Educador Social como alguém que faça parte da sua família, depositando assim uma maior confiança e um maior à vontade para expor os seus problemas e realizar com mais segurança as atividades propostas. Obviamente quando existe esta ligação o trabalho do Técnico também se torna mais facilitado.

O Educador Social tem de manter o rigor e a responsabilidade que lhe é exigida na sua profissão mas ao mesmo tempo tem de ser sensível, no entanto tem de ser capaz de manter um determinado distanciamento de forma a procurar e dar as respostas às situações que estão em causa.

O Educador Social é fundamental na vida destas crianças e jovens, proporcionando-lhes autonomia e ao mesmo tempo um conforto de que estes necessitam e que pensavam ter perdido após a entrada na instituição.

Após a intensiva pesquisa de literatura em função do tema em causa, podemos apresentar algumas conclusões próprias.

O motivo da institucionalização não se prende apenas com ausência de retaguarda ou suporte familiar, mas sim de condições e competências parentais e a tipologia de problemáticas é diferenciada e complexa do ponto de vista comportamental. Neste sentido alguns autores percecionam a institucionalização como provisória com a perspectiva de regresso à família. Contudo, esse regresso é adiado pela dificuldade em promover as competências parentais necessárias ao desenvolvimento holístico da criança/jovem, mas também pela complexidade em intervir com adolescente e jovens em contexto institucional e de forma lata na sociedade atual.

De uma forma geral, é essencial a sociedade perceber que os maus-tratos infantis existem e é fundamental continuar a intervir/prevenir esta problemática.

Diminuir as institucionalizações e o tempo da institucionalização, realizar um acompanhamento mais próximo às famílias com carências devidamente sinalizadas, consciencializar a sociedade para esta problemática, são estratégias fundamentais neste âmbito.

O que acontece muitas vezes é que as situações temporárias de acolhimento se prolongam por anos e anos, e as crianças crescem num meio em que a única família corresponde aos técnicos que trabalham na instituição.

Com as observações, entrevistas e os resultados obtidos percebemos que as crianças/jovens se encontram, maioritariamente, satisfeitas tanto quanto às infraestruturas disponíveis, quanto às relações que desenvolvem com a equipa técnica e com a equipa educativa.

Ainda no âmbito teórico denota-se um desajustamento das respostas sociais para crianças e jovens em perigo, faltam famílias de acolhimento e unidades de autonomia de vida, para lhes proporcionar a integração num modelo familiar e/ou meio natural de vida.

Quanto às pistas futuras, seria interessante realizar este estudo noutros Centros de Acolhimento Temporário, de forma a conhecer a opinião de outros técnicos que lidam, diariamente, com crianças/jovens e cruzar informações, de forma a aprofundar as necessidades de intervenção do TSES neste âmbito.

Realizar um estudo de natureza quantitativa pelo país e cruzar diferentes opiniões seria muito útil para esta área de intervenção do TSES, até porque existem poucos estudos em CAT's. Este estudo permitiria depois delinear estratégias de intervenção ajustadas ao perfil do técnico nestes contextos.

Acreditamos que os técnicos fazem o possível para que o Centro de Acolhimento Temporário seja um lar confortável para as crianças/jovens, porque na realidade o CAT é a casa delas, das crianças/jovens que são abandonadas ou que não podem ser criadas pelos pais/mães.

É importante que estas crianças/jovens tenham uma família e cresçam com figuras parentais de referência, por isso, e cada vez mais convictas disso, salientamos que é fundamental intervir com as famílias, para eliminar os seus fatores de risco e potenciar fatores protetores a fim de que o CAT deixe de ser o lar destas crianças. Neste âmbito da intervenção familiar, o TSES também tem um papel fundamental.

Foi bastante gratificante contactarmos de perto e podermos observar uma realidade que era desconhecida à investigadora, mas que mostrou ser uma experiência enriquecedora para as crianças/jovens, quando o seu próprio contexto familiar não permite.

Esta equipa de profissionais demonstrou, quer através dos seus relatos, quer das entrevistas e também através dos contactos informais, que de facto é possível concretizar-se um trabalho de parceria, de partilha de experiências, de saberes, de angústias, de dificuldades e de sucessos e revelam, claramente, que só desta forma é possível proporcionarem um ambiente propício a um desenvolvimento pleno e coerente das crianças que têm à sua responsabilidade.

As profissionais mostraram também que têm o maior respeito pelas crianças/jovens, pelas suas famílias e pela confidencialidade dos casos, referindo que essa é uma norma da instituição.

Neste sentido, parece-nos importante continuar a desenvolver estudos sobre o objeto de estudo que elegemos, de forma aumentar o conhecimento sobre a intervenção do TSES no CAT, bem como formas de melhorar e de difundir boas práticas. Para finalizar, é proeminente referir que foi um prazer alargar os conhecimentos nesta área e ter a possibilidade de os constatar na prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberto, I. (2002). *Como pássaros em gaiolas? Reflexões em torno da institucionalização de menores em risco*. Coimbra: Texto Editores, Lda.
- APES, Associação Portuguesa de Educadores Sociais. (s. d.). *A Profissão do Educador Social em Portugal*. Obtido de www.apes.pt
- Azevedo, S. (2011). *Técnicos Superiores de Educação Social: Necessidade e pertinência de um estatuto profissional*. Porto: Fronteira do Caos Editores.
- Azevedo, S., & Correia, F. (2013). A Educação Social em Portugal: evolução da identidade profissional. *Revista de Educación Social*, 17, 1-11.
- Baptista, I. (2001). *Educação Social, um espaço profissional com valor e sentido. Espaço(s) de Construção de Identidade Profissional*. Porto: Universidade Portucalense.
- Bardin, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta.
- Bogdan, R. (1991). *Investigação Quantitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cabanas, J. (1998). *Antecedentes históricos da Educação Social. Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- Canastra, F. (2011). A emergência da profissão do Educador Social: uma aproximação a partir dos processos de profissionalização. *Revista de Ciências de Educação*, 24, 17-32.
- Cansado, T. (2008). *Institucionalização de crianças e jovens em Portugal: o caso das instituições particulares de solidariedade social*. Obtido de <https://eces.revues.org/>
- Capul, M., & Lemay, M. (2003). *Da Educação à Intervenção Social*. Porto: Porto Editora.

- Caride, J., & Trillo, F. (2010). *Dicionario Galego de Pedagogía*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia e Editorial Galaxia.
- Carneiro, R., Brito, A., Carvalho, A., Sampaio, D., Rocha, D., Gomes, J., Azevedo, J., Roquette, J., & Almeida, L. (2005). *Casa Pia de Lisboa: um Projecto de esperança – as estratégias de acolhimento das crianças em risco*. Lisboa: Principia.
- Carvalho, A., & Baptista, I. (2004). *Educação Social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º147/99, Diário da República – I Série – A – N.º204 – 1 de Setembro de 1999.
- Decreto-Lei n.º142/2015, Diário da República -1Série- N.º175- 8 de Setembro de 2015.
- Delgado, P. (2006). *Os Direitos da Criança: Da Participação à Responsabilidade*. Porto: Profedições, Lda.
- Díaz, A. (2006). Uma aproximação à Pedagogia-Educação Social. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 91-104.
- Escola Superior de Educação de Viseu. (2012). *Competências Profissionais do Educador Social*. Obtido de <http://www.esev.ipv.pt>
- Fonseca, A. (2004). Crianças e Jovens em Risco: análise de algumas questões actuais. *Crianças e Jovens em Risco – Da investigação à Intervenção*. Coimbra: Almedina.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso escolar abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora editora.
- Gaspar, J. P. (2014). *Os desafios da autonomização: estudo compreensivo dos processos de transição para diferentes contextos de vida, na perspetiva de adultos e jovens adultos ex-institucionalizados (Tese de Doutoramento)*. Obtido de <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/1881>

Gomes, I. (2010). *Acreditar no futuro*. Alfragide: Texto editores.

Gonçalves, C. (2000). *Desenvolvimento vocacional e promoção de competências*. Comunicação apresentada no II Encontro Internacional de Formação Norte de Portugal/Galiza, Porto.

Heather J. Hair, M. (2005, December 4). Outcomes for Children and Adolescents After Residential Treatment: A Review of Research from 1993 to 2003. *Journal of Child and Family Studies*, 14, 551–575.

Instituto da Segurança Social. (s/d). *Manual de processos-Chave – Centro de acolhimento Temporário*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.

Instituto da Segurança Social. (2005). *Manual de Boas Práticas – Um guia para o acolhimento residencial das crianças e jovens para dirigentes, profissionais, crianças, jovens e familiares*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.

Instituto da Segurança Social. (2008). *Plano de Intervenção Imediata - Relatório de Caracterização das Crianças e Jovens em Situação de Acolhimento*. Lisboa, Instituto da Segurança Social. Lisboa: Instituto da Segurança Social.

Instituto da Segurança Social. (2010a). *Plano de Intervenção Imediata - Relatório de Caracterização das Crianças e Jovens em Situação de Acolhimento em 2009*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.

Instituto da Segurança Social. (2010b). *Recomendações Técnicas para Equipamentos Sociais – Centros de Acolhimento Temporário*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.

Instituto da Segurança Social. (2011). *Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.

Instituto para o Desenvolvimento Social (IDS). (2000). *Lares de Crianças e Jovens – Caracterização e Dinâmicas de Funcionamento e Crianças e Jovens que vivem em Lar – Caracterização Sociográfica e Percursos de Vida*. Lisboa: Instituto para o Desenvolvimento Social do Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

- Martins, P. (2005). Das dificuldades (dos) menores aos problemas (dos) maiores: elementos de análise das representações sociais sobre as crianças em risco. *Saber (e) Educar*, 10, 69-78.
- Natorp, P. (2001). *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ortega, J. (1999). *Educación Social Especializada*. Barcelona: Ariel.
- Pacheco, P., & Sani, A. (2013). *Proposta de modelo de intervenção na integração social de crianças e jovens institucionalizadas em Lares de Infância e Juventude*. Obtido de Academia.edu: www.academia.edu/11690726
- Petrus, A. (1998). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- Pires, A. (2001). *Crianças (e pais) em risco*. Lisboa: ISPA.
- Ramião, T. (2006). *Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo (4ª edição)*. Lisboa: Quid Juris.
- Salgueiro, E. (1999). *A Criança e o Seu Futuro. Stress e Violência na Criança e no Jovem*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Sandomingo, J. (1998). *Centros de menores, de ontem a hoje*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Serapicos, A. (2006). *Alguns desafios que se colocam à Educação Social*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti,
- Serrano, G. (2005). Derechos Humanos y Educación Social. *Revista de Educación, Monográfico Educación Social*, 336, 19-39.
- Serrano, G. (2009). *Pedagogía Social – Educación Social. Construcción Científica e Intervención Práctica*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Timóteo, I. (2013). *A evolução da Educação Social. Perspetivas e desafios contemporâneos*. Guimarães: Praxis Educare.

- Vicente, B. (2009). *Desenvolvimento da autonomia sustentada de jovens provenientes de Acolhimento Institucional: Projeto para o desenvolvimento de competências emocionais e operacionais para a independência* (Dissertação de Mestrado).
Obtido de <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/1881>
- Vieira, R. (1998). Centro de Acolhimento – Intervenção para a afirmação do Direito de Cidadania da criança e da família, *Revista Intervenção Social*, 17/18, 69-83.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso – planejamento e métodos*. 2ª Edição. Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

ANEXO A- Guião de Entrevista Semiestruturada para TSES

Guião de Entrevista Semiestruturada - TSES

CONTEXTO: CAT

DESTINATÁRIO: Informador Privilegiado - Técnico Superior de Educação Social (TSES) do CAT

DATA: 13 junho 2011

HORA DE INÍCIO DA ENTREVISTA: 9h50m

HORA DE FIM DA ENTREVISTA: 11h30m

ENTREVISTADORA: Vanessa Saavedra

BLOCOS	OBJETIVOS	QUESTÕES	OBSERVAÇÕES	DURAÇÃO
<p>Legitimação da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentar a entrevistadora e os objetivos da entrevista; ✓ Garantir cuidados éticos; ✓ Explicar a forma de registo das respostas; ✓ Incentivar o entrevistado. ✓ Agradecer a colaboração. 	<p>O presente projeto está inserido no Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, sob orientação da Professora Doutora Esperança Ribeiro e coorientação da Professora Doutora Rosina Fernandes. O tema escolhido para esta proposta de projeto, a desenvolver no âmbito do trabalho final do ciclo de estudos, está centrado no papel do Técnico Superior de Educação Social (TSES) em contexto de Centro de Acolhimento Temporário de crianças em risco.</p> <p>O estudo implica a consulta de documentos da instituição (úteis para a caracterização da mesma), a realização de entrevistas aos técnicos e observações em contexto centradas no papel do TSES. A participação neste projeto é de carácter voluntário. Garante-se confidencialidade e anonimato, bem como o uso exclusivo dos dados para o presente estudo. Agradece-se, desde já, a colaboração.</p>		

Caracterização genérica do contexto (CAT) atendendo ao papel	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer o funcionamento e recursos da instituição disponíveis ao TSES; ✓ Conhecer o 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como caracteriza, em geral, a organização, nomeadamente espaços, materiais, recursos humanos e financeiros, bem como protocolos/parcerias necessários ao trabalho do TSES? 2. Quais os aspetos mais positivos desta organização (internamente e na sua relação com o exterior)? E Dificuldades? (nomeadamente com relevância para o trabalho do TSES) 3. Quais as normas de funcionamento da organização a cumprir pelo TSES? 		

do Educador Social	público-alvo de intervenção do TSES.	4. Quais as principais características do público-alvo com quem trabalha (crianças/famílias)? Que necessidades e potencialidade identifica no público-alvo (crianças/famílias)? Como reagem as crianças à institucionalização? E as suas famílias? .		
Caracterização específica do papel do do TSES no CAT	✓ Caracterizar o trabalho específico do TSES no CAT.	1. Qual a finalidade do trabalho do TSES no CAT? Quais os principais objetivos da sua intervenção? 2. Quais os principais problemas alvo de intervenção do TSES no CAT? 3. Que prioridades são estabelecidas para a intervenção? 4. Que tipo de apoio é prestado pelo TSES às crianças? Qual o tipo de atividades que as crianças mais apreciam? 5. Realiza alguma tarefa com as famílias? Qual(is)? 6. Que outras tarefas realiza neste contexto (ex.: mais burocráticas)?		

<p>Caracterização específica do papel do TSES no CAT</p>	<p>✓ Caracterizar o trabalho específico do TSES no CAT (cont.)</p>	<p>7. Como descreve as funções e competências do TSES no CAT?</p> <p>8. Com que profissionais articula na sua intervenção? Como funciona o trabalho de equipa? Quantas vezes se reúnem? Quais as principais limitações/dificuldades em relação ao trabalho com outros profissionais?</p> <p>9. Que outros obstáculos sente no seu trabalho no CAT? E quais os aspetos mais positivos do seu trabalho neste contexto?</p> <p>10. O vencimento está de acordo com o seu grau de habilitações?</p> <p>11. Que cuidados éticos são essenciais no seu trabalho no CAT?</p> <p>12. Como caracteriza o contributo específico de um TSES num contexto como o CAT?</p> <p>13. Quais as ferramentas que sustentam o trabalho do técnico (ex.: planificações, relatórios...)? Como avalia a sua intervenção (que ferramentas/instrumentos)? Que documentos produzidos/utilizados pelos TSES me pode facultar? (mesmo alguns documentos mais genéricos da instituição como o projeto educativo, código de conduta, etc.).</p>		
---	--	---	--	--

Encerramento da entrevista	✓ Efetuar o levantamento de toda informação importante e agradecer a colaboração.	1. Existe algum aspeto importante que queira referir ou acrescentar aos assuntos questionados? - Obrigada pela colaboração.		
-----------------------------------	---	--	--	--

ANEXO B – Guião de entrevista semiestruturada para a Diretora do CAT

Guião de Entrevista Semiestruturada - Diretora do CAT

CONTEXTO: CAT

DESTINATÁRIO: Informador Privilegiado - Diretora Técnica do CAT

DATA: 4 julho 2017

HORA DE INÍCIO DA ENTREVISTA: 10h15m

HORA DE FIM DA ENTREVISTA: 11h20m

ENTREVISTADORA: Vanessa Saavedra

BLOCOS	OBJETIVOS	QUESTÕES	OBSERVAÇÕES	DURAÇÃO
<p>Legitimação da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentar a entrevistadora e os objetivos da entrevista; ✓ Garantir cuidados éticos; ✓ Explicar a forma de registo das respostas; ✓ Incentivar o entrevistado; ✓ Agradecer a colaboração. 	<p>O presente projeto está inserido no Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, sob orientação da Professora Doutora Esperança Ribeiro e coorientação da Professora Doutora Rosina Fernandes. O tema escolhido para esta proposta de projeto, a desenvolver no âmbito do trabalho final do ciclo de estudos, está centrado no papel do Técnico Superior de Educação Social (TSES) em contexto de Centro de Acolhimento Temporário de crianças em risco.</p> <p>O estudo implica a consulta de documentos da instituição (úteis para a caracterização da mesma), a realização de entrevistas aos técnicos e observações em contexto centradas no papel do TSES. A participação neste projeto é de carácter voluntário. Garante-se confidencialidade e anonimato, bem como o uso exclusivo dos dados para o presente estudo.</p> <p>Agradece-se, desde já, a colaboração.</p>		

<p>Caracterização genérica do contexto (CAT) e do papel do Educador Social</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Caracterizar o contexto (âmbito de intervenção, missão, valores, história e tutela); ✓ Avaliar o tipo de apoio prestado à população alvo; ✓ Conhecer as normas de funcionamento do CAT; ✓ Caracterizar o público-alvo e o tipo de profissionais (também voluntariado); ✓ Caracterizar o papel específico do TSES. ✓ 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual o âmbito em que a organização trabalha? 2. Qual a Missão e Valores da organização? 3. Qual a história da organização? 4. Que entidade tutela esta organização? 5. Quais são as valências da organização? 6. Pode apontar as principais normas de funcionamento do CAT? 7. Qual a população/alvo a que se destina a organização? Como a caracteriza? 8. Neste momento quantas crianças usufruem do serviço prestado pela organização? 9. Qual o tipo de atividades que as crianças mais apreciam? 10. Quanto tempo podem permanecer as crianças na organização? 11. Findo o tempo útil de permanência, qual o encaminhamento que é dado? 12. Que tipos de apoio prestam às crianças? 13. Quais as limitações existentes na prestação dos vossos serviços com a população alvo? 14. Como é constituído o organograma da instituição? 		
---	--	---	--	--

<p>Caracterização genérica do contexto (CAT) e do papel do Educador Social (cont.)</p>	<p>✓ Caracterizar o tipo de profissionais (cont.);</p> <p>✓ Caracterizar o papel específico do TSES.</p>	<p>15. Que recursos humanos existem na organização? Quais as suas funções?</p> <p>16. Tendo em conta que existe um Técnico Superior de Educação Social, qual o seu papel (finalidade e objetivos de intervenção)? Que funções desempenha? A que problemas dá resposta prioritariamente?</p> <p>17. Quais as suas principais competências?</p> <p>18. Que tipo de atividades realiza com as crianças? E o trabalho com as famílias? Realiza outras tarefas?</p> <p>19. Como caracteriza o trabalho deste profissional em equipa? E os aspetos éticos envolvidos no seu trabalho?</p> <p>20. Qual a importância específica deste profissional num CAT?</p> <p>21. A organização necessita de outros profissionais especializados além dos já existentes?</p> <p>22. Existe voluntariado na organização? Como é feito o seu recrutamento?</p>		
---	--	--	--	--

<p>Pontos fortes e fracos da organização</p>	<p>✓ Perceber a importância da organização na comunidade sociedade;</p> <p>✓ Reconhecer pontos fortes e fracos (externos e internos).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. A organização tem protocolos /parcerias com outras entidades? 2. Como caracteriza os seus recursos (espaços, materiais, humanos e financeiros)? 3. Que aspetos positivos destaca na sua relação com o meio envolvente? E internamente? 4. Neste momento quais as dificuldades provenientes do exterior e existentes no interior com que se depara a organização? 		
<p>Outras características relevantes para o projeto de investigação</p>	<p>✓ Recolher outra informação relevante para o projeto de investigação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Há aspetos que não foram abordados na entrevista e que considere relevante surgirem na tese/projeto de investigação? 2. Há possibilidade de inquirir (entrevista ou questionário) os TSES (outros profissionais que considere pertinente)? 3. Quanto à possibilidade de realizar observações o que poderá ser efetuado? 4. Que documentos poderei consultar? 	<p>A organização possui regulamento interno que possa ser consultado para este trabalho ou outros documentos de caracterização (que contenham a sua história, projeto educativo, código de conduta...)?</p>	
<p>Encerramento da entrevista</p>	<p>✓ Efetuar o levantamento de toda informação importante e agradecer a colaboração.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Existe algum aspeto importante que queira referir ou acrescentar aos assuntos questionados? <p>- Obrigada pela colaboração.</p>		

ANEXO C – Registo da observação da atividade “Intervenção Socioeducativa 1”

Observadora(s): Vanessa Saavedra		
Observadas(os): TSES 1 jovem		
População-alvo: TSES		
Nome da atividade: Intervenção Socioeducativa		
Data: 23/10/2017	Hora de início: 18h	Hora de fim: 18h20
Local: Gabinete TSES		
Objetivo da atividade: Perceber a justificação da jovem sobre as faltas às aulas		
Descrição da atividade: A TSES recebeu um e-mail da diretora de turma da jovem a informar que esta tinha faltado a uma aula e perguntou o porquê de isto ter acontecido. A jovem explicou que estava com problemas familiares e que isso a estava a afetar, ficando muito nervosa. Disse que o ex-namorado da irmã de 22 anos, com duas filhas, andava a ameaçar os seus pais. “Esta justificação não é válida para faltar às aulas”, disse a TSES. A TSES referiu que desde que a jovem começou a ir a casa mais frequentemente que o seu comportamento se está a alterar, supostamente “ir a casa” é um benefício mas “neste caso está a influenciar negativamente”. A TSES teve uma conversa informal com a jovem sobre a escola, afirmando que esta tem de comparecer às aulas e que esta situação não se pode vir a repetir.		
Recursos Humanos: TSES	Recursos Materiais: 1 mesa e 4 cadeiras	
Observações: A jovem ligou à mãe e notou-se que ficou alterada. Quando desligou o telemóvel disse que estava com um aperto no peito.		
Avaliação da atividade: A intervenção foi bem-sucedida, sem nenhum incidente crítico, uma vez que a jovem aceitou todos os avisos e conselhos dados pela TSES, afirmando que iria mudar de comportamento.		
Reflexão: A jovem aceitou bem o compromisso de ter que ir às aulas, no entanto só com o tempo é que se perceberá o cumprimento ou não.		

ANEXO D – Registo da observação da atividade “Intervenção Socioeducativa 2”

Observadora(s): Vanessa Saavedra		
Observadas(os): TSES 1 jovem		
População-alvo: TSES		
Nome da atividade: Intervenção Socieducativa		
Data: 23/10/2017	Hora de início: 18h30	Hora de fim: 18h50
Local: Gabinete STSES		
Objetivo da atividade: Perceber os interesses da jovem na celebração do seu aniversário		
Descrição da atividade: Cada jovem da instituição no seu dia de aniversário pode escolher o jantar, o bolo e uma prenda até 8€. Para tal, antes 15 dias a TSES chama a jovem que está prestes a fazer anos e pede-lhe para que escolha as suas preferências, tendo em conta as possibilidades que existem. Esta jovem para o jantar escolheu panados com batata-frita, bolo de brigadeiro e de prendas deu a possibilidade de camisola, brincos ou um lenço.		
Recursos Humanos: TSES	Recursos Materiais: 1 mesa e 4 cadeiras	
Observações: A jovem referiu que a mãe lhe ia dar um Iphone e a TSES disse que esta deveria pensar melhor nas suas prioridades.		
Avaliação da atividade: A atividade foi bem-sucedida, sem nenhum incidente crítico.		
Reflexão: Uma iniciativa bastante positiva para as jovens, para que estas se sintam bem no dia de anos.		

ANEXO E - Registo da observação da atividade “Hora de jantar”

Observadora(s): Vanessa Saavedra		
Observadas(os): TSES 2 auxiliares 22 Jovens		
População-alvo: TSES e jovens		
Nome da atividade: Hora de jantar		
Data: 23/10/2017	Hora de início: 19h	Hora de fim: 19h30
Local: Refeitório		
Objetivo da atividade: Promover a autonomia numa atividade de vida diária		
Descrição da atividade: Está definida uma jovem para preparar a mesa e servir as sopas, bem como para levantar a mesa e arrumar o refeitório (existe um planeamento definido pela TSES para a realização destas tarefas). A TSES e as 2 auxiliares sentam-se com as jovens a jantar. As jovens estão sentadas em mesas desenhadas em U. Durante a refeição as jovens contam episódios do dia-a-dia à TSES. É a TSES que dá ordem para se levantarem, irem à casa de banho, entre outras tarefas do quotidiano. A TSES pede para falarem o mais baixo que conseguirem. Após a finalização da refeição, a TSES dá autorização para subirem para os quartos.		
Recursos Humanos: TSES 2 auxiliares	Recursos Materiais: Mesas, cadeiras, auxiliares de cozinha	
Observações: As jovens quando vão jantar já tomaram banho e já estão de pijama. Quando acaba o jantar das jovens do CAT, chegam as do LJJ.		
Avaliação da atividade: A atividade foi bem-sucedida, sem nenhum incidente crítico.		
Reflexão: As jovens jantaram num ambiente tranquilo, com pouco barulho. Interagem bastante umas com as outras.		

ANEXO F - Consentimento informado

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

O presente projeto está inserido no Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, sob orientação da Professora Doutora Esperança Ribeiro e coorientação da Professora Doutora Rosina Fernandes. O tema escolhido para esta proposta de projeto, a desenvolver no âmbito do trabalho final do ciclo de estudos está centrado no papel do Técnico Superior de Educação Social (TSES) em contexto de Centro de Acolhimento Temporário de crianças em risco/perigo.

O estudo implica a consulta de documentos úteis para a caracterização da instituição, a realização de entrevistas aos técnicos e observações em contexto centradas no papel do TSES. A participação neste projeto é de carácter voluntário. Garante-se confidencialidade e anonimato, bem como o uso exclusivo dos dados para o presente estudo.

Agradece-se, desde já, a colaboração.

Eu, _____, **abaixo-assinado**, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca na participação da investigação que se tenciona realizar. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória. Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal. Foi-me ainda assegurado que os registos serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados num local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão. Por isso, consisto em participar no estudo em causa.

Data: ____/____/20____

Assinatura do participante:

O investigador responsável:

Nome: Vanessa Saavedra Nunes

Assinatura: _____