



**Poltécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

PV - ESEV 2021

O contributo de projetos de intervenção social nas Casas de Acolhimento Residencial (CAR) - Perceções dos profissionais

Sílvia Alexandra Brás Lopes

O contributo de projetos de intervenção social nas Casas de Acolhimento Residencial (CAR) - Perceções dos profissionais

Sílvia Alexandra Brás Lopes

Abril 2022



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

O contributo de projetos de intervenção social nas Casas de Acolhimento Residencial (CAR) - Perceções dos profissionais

Sílvia Alexandra Brós Lopes

Dissertação de mestrado

Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco

Trabalho efectuado sob a orientação de
Professora Doutora Esperança Ribeiro
Professora Especialista Ana Berta Alves

Abril 2022

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Sílvia Alexandra Brás Lopes, n.º 13913 do curso de Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, declara, sob compromisso de honra, que o Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 23 / 11 / 2021

O aluno, _____ Silvia Lopes _____

Agradecimentos

Ao longo desta dissertação de mestrado, tive o privilégio de contar com o apoio de pessoas que me acompanharam em todo o processo e chega o momento de demonstrar o meu agradecimento a cada uma delas.

À minha família, em especial aos meus pais e irmã, pelo apoio incondicional em todos os momentos e por nunca duvidarem das minhas capacidades. As suas palavras sábias de incentivo ajudaram-me a ser determinada e a não fraquejar perante adversidades que foram ocorrendo ao longo do percurso académico. Sem dúvida que serão sempre o meu maior exemplo.

Ao meu namorado e aos meus amigos, pela presença constante, por todo o carinho, apoio, motivação e por estarem sempre ao meu lado e não me deixarem desistir.

Um agradecimento especial à minha orientadora, a Professora Doutora Esperança Ribeiro, e à coorientadora, a Professora Especialista Ana Berta Alves, pela disponibilidade em cooperarem comigo, pelos momentos de partilha e apoio e pelo acompanhamento ao longo deste estudo, as quais foram, sem dúvida, fundamentais para a finalização da dissertação.

Aos diversos docentes que conheci ao longo do mestrado, por todas as aprendizagens e conhecimentos proporcionados.

Agradeço também, às instituições, sobretudo às pessoas que aceitaram participar neste estudo, pois sem elas nada disto teria sido possível.

E, por fim, mas não menos importante, agradecer às minhas colegas de curso que foram como uma espécie de segunda família durante a minha estadia em Viseu.

Resumo

Nas últimas décadas, tem-se assistido a uma evolução quanto à forma de entender e intervir com crianças e jovens institucionalizados onde a promoção da autonomia e o desenvolvimento de competências com vista à vida independente têm sido cada vez mais reconhecidos. No entanto, apesar de significativos avanços, existe ainda um longo caminho a percorrer em Portugal. O presente estudo tem o objetivo de perceber, na perspetiva dos profissionais, a pertinência da implementação de projetos de intervenção social que promovam o desenvolvimento de competências de vida e do processo de autonomia das crianças e jovens acolhidos nas Casas de Acolhimento Residencial (CAR). Participaram nesta investigação 14 profissionais de estruturas de acolhimento residencial da zona Norte e Centro do país que aceitaram responder a entrevistas semi-estruturadas sobre a referida problemática. Os resultados obtidos revelam que este tipo de projetos e respetivas atividades são percecionados como fundamentais para o desenvolvimento das crianças e jovens, apresentando, maioritariamente, resultados positivos na vida adulta. Os resultados apontam também para a o facto de não existir evidencias de trabalho efetivo de colaboração entre os diferentes profissionais, uma vez que alguns dos elementos afirmam desconhecer as práticas de autonomização, dizendo que cabem a equipa técnica. Neste sentido, resultados também permitiram perceber que é fundamental que as CAR sejam dotadas de profissionais adequados e com formação especializada, sobretudo para os elementos da equipa educativa, porque, apesar de estar previsto na lei, os resultados obtidos demonstram que tal não se verifica na prática, o que pode interferir na qualidade e sucesso das práticas desenvolvidas.

Palavras-Chave: Casas de Acolhimento Residencial; Crianças e Jovens; Projetos de Intervenção; Autonomia.

Abstract

In the last decades, there has been an evolution regarding the way of understanding and intervening with institutionalized children and young people, where the promotion of autonomy and the development of competences in order to live an independent life, has been increasingly recognized. However, despite the significant advances, there's still a long way to go in Portugal. Aware of the reduced implementation and use of structured projects on autonomy, emerges the present study, with the aim of understanding, from a professional perspective, the relevance of the implementation of social intervention projects that promote the development of life competences and the process of autonomy of children and young people cared for in Homes for Residential Reception. The sample is constituted by 14 professionals from residential care structures in the north and center of our country through the realization of interviews. The results obtained show that this kind of projects and the activities done for this purpose, are fundamental and necessary to develop children and young people showing, mostly, positive results in adult life. The results also point to the fact that there is no evidence of effective collaborative work between the different professionals, since some of the elements claim to be unaware of the practices of empowerment, saying that it is up to the technical team. These results also made it possible to realize that it is essential that the CAR are equipped with adequate professionals with specialized training, especially for the members of the educational team, because despite the fact that they are in the law, the results obtained show that this doesn't actually happens in reality, which interferes in the success of the practices that are developed.

Keywords: Residential Care Houses; Children and Young People; Intervention Projects; Autonomy.

Índice

Introdução.....	1
CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA.....	3
1. O projeto na intervenção social: a especificidade dos projetos de desenvolvimento de competências e autonomia em crianças e jovens.....	3
2. Sistema e medidas de promoção e proteção de Crianças e Jovens: As Casas de Acolhimento Residencial (CAR).....	11
3. A promoção da autonomia e o desenvolvimento de competências de vida nos jovens em acolhimento.....	20
CAPÍTULO II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA.....	26
1. Contextualização e justificação da temática em estudo	26
2. Definição da questão de estudo	26
3. Definição dos objetivos gerais e específicos do estudo	27
4. Metodologia	28
4.1. Participantes.....	29
4.2. Instrumentos.....	30
4.3. Procedimentos	31
4.4. Técnicas de análise de dados	32
5. Apresentação e discussão dos resultados	32
Conclusão.....	50
Referências bibliográficas.....	52
Anexos	59
Anexo A - Pedido de colaboração no estudo às instituições	59
Anexo B – Guião da Entrevista.....	60

Índice de Tabelas

Tabela 1 Caracterização das CAR.....	29
Tabela 2 Dimensões Resultantes da Análise de Conteúdo.....	33
Tabela 3 Categorias inerentes à Promoção da Autonomia e Competências de Vida..	34
Tabela 4 Categorias inerentes a Implementação de Programas Próprios de Autonomia e Competências de Vida.	37
Tabela 5 Categorias inerentes à Intervenção da CAR	40
Tabela 6 Categorias inerentes aos Constrangimentos para a Intervenção na CAR	42
Tabela 7 Categorias inerentes ao Trabalho em Equipa	45
Tabela 8 Categorias inerentes à Perceções Sobre os Projetos de Autonomia e Competências de Vida	47

Lista de Abreviaturas

Art – Artigo

CAR – Casa de Acolhimento Residencial

CAT – Casas de Acolhimento Temporário

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

EE – Equipa Educativa

ET – Equipa Técnica

FCG – Fundação Calouste Gulbenkian

ISS – Instituto da Segurança Social

LIJ – Lar de Infância e Juventude

LPCJP – Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo

ONU – Organização das Nações Unidas

Introdução

Em Portugal, o acolhimento residencial é uma das últimas medidas de promoção e proteção aplicada às crianças e jovens que se encontrem em situação de risco e/ou perigo. O acolhimento residencial assume um peso bastante significativo em comparação com o acolhimento familiar, existindo um acentuado desequilíbrio entre ambos, já que em 2019 encontravam-se 7.046 crianças e jovens acolhidos e destes apenas 191 estavam inseridos no acolhimento familiar, o que equivale a 2,7% do total de crianças e jovens acolhidos em Portugal (Instituto da Segurança Social [ISS], 2020).

Frequentemente, verificam-se atrasos e dificuldades no desenvolvimento e comportamento das crianças e jovens que crescem em instituições (Van IJzendoorn et al., 2011), tornando-se necessário a implementação de projetos e técnicas de intervenção social adequadas às suas necessidades para promover o seu desenvolvimento saudável e integração social (Bravo & Del Valle, 2009).

Desta forma, a aquisição de competências de vida e a promoção da autonomia devem ser incentivadas nas crianças e jovens que se encontram em estruturas de acolhimento residencial com o intuito de promover uma vida social positiva e responsável para que consigam ser autónomos, adaptando-se ao meio e superando as adversidades, evitando, assim, situações graves como a exclusão social.

O presente estudo nasce com o propósito de contribuir para a investigação acerca do contributo da implementação de projetos de intervenção social, direcionados para o desenvolvimento de competências e para a promoção da autonomia, nos Lares de Infância e Juventude (LIJ) ou em centros de acolhimento juvenil, agora designados por Casas de Acolhimento Residencial (CAR), na perceção dos seus profissionais. É importante salvasguardar que, ao longo do estudo, irão aparecer ambas as designações.

O interesse pela temática a desenvolver na presente investigação surgiu da escassez de estudos sobre a pertinência da implementação de projetos de intervenção social que promovam o desenvolvimento de competências de vida e do processo de autonomia das crianças e jovens acolhidos nas CAR.

O trabalho está estruturado em duas grandes partes. Na primeira, denominada de Revisão da Literatura, é feita a contextualização e fundamentação das diferentes perspetivas de vários autores na área dos projetos de intervenção social direcionados para a promoção da autonomia e aquisição de competências, esclarecendo vários conceitos e visões sobre o tema escolhido. A segunda parte, designada de Investigação Empírica, refere-se ao enquadramento empírico do projeto, na qual se procede à

contextualização e apresentação do plano de investigação, à indicação da questão de estudo e à definição dos objetivos, ao tipo de estudo e à metodologia utilizada, abordando também a caracterização da amostra e dos instrumentos, a descrição dos procedimentos de recolha de dados e, posteriormente, a discussão e apresentação dos resultados.

Por fim, na conclusão, é elaborada uma reflexão global sobre os resultados obtidos, as limitações e aprendizagens adquiridas ao longo de todo o desenvolvimento da dissertação e os pontos de melhoria possíveis em investigações futuras sobre o mesmo tema.

CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA

1. O projeto na intervenção social: a especificidade dos projetos de desenvolvimento de competências e autonomia em crianças e jovens

A intervenção social consiste na atividade desenvolvida numa determinada realidade com vista à mudança social, de forma a promover condições sociais que permitam responder sistematicamente aos problemas e necessidades dos sujeitos (Carmo, 2002).

Na perspetiva de Carmo (2002), a intervenção social possui uma dupla finalidade a atingir, nomeadamente “responder a necessidades de subsistência e de participação” (p.7). Nesta dupla finalidade da intervenção social, surgem duas funções básicas que consistem em ajudar ao contexto e aos indivíduos a saírem da situação de risco em que se encontram e à criação de condições necessárias para o pleno exercício dos seus direitos cívico.

Deste modo, a intervenção social operacionaliza-se em três dimensões distintas: uma dimensão assistencial que consiste no fornecimento de recursos mínimos à subsistência como, por exemplo, alimentação, vestuário e serviços sociais; uma dimensão socioeducativa na qual se ajudam os indivíduos no processo de readaptação, para que sejam capazes de identificar e utilizar os recursos disponíveis no meio em que vivem e se valorizem como pessoas; e, por último, uma dimensão sociopolítica que diz respeito à ajuda dada aos indivíduos para que tomem consciência dos seus direitos e os ajude a lutar por eles (Carmo, 2002).

Neste sentido, a intervenção social responde às necessidades e aos problemas sociais existentes nos contextos e baseia-se na elaboração e implementação de projetos com objetivos específicos (Hespanha, 2008, citado por Gomes, 2015).

Moreira (2016) alude à importância de que os projetos de intervenção social sejam realizados e desenvolvidos sempre em função e de acordo com os contextos educativos onde são implementados.

Neste sentido, quando falamos na intervenção com crianças e jovens falamos no desenvolvimento e na formação dos mesmos, por isso torna-se necessário evidenciar a importância das práticas não formais de educação (Hortas & Campos, 2014), sendo que, para Gohn (2006), a educação não formal se refere aos processos de partilha das experiências vividas no quotidiano.

Segundo Hortas e Campos (2014), o desenvolvimento de práticas não formais permitem adquirir conhecimentos com efeitos bastante significativos de diferentes áreas da vida social, nomeadamente, “na educação para a cidadania, na integração social, nos percursos educativos formais e, ainda, nos itinerários específicos de integração social de populações com origens diversas” (p.1).

Existem vários autores que tentam dar o seu contributo de modo a encontrar uma melhor definição para o conceito de projeto. No entanto, este conceito é utilizado por variadas áreas do conhecimento e, como tal, torna-se difícil uma definição única do mesmo.

No entender de Boutinet (1990), um projeto é desenvolvido “para nos afastar da rotina, para particularizar as situações, para responsabilizar os seres e as coisas; cada projeto pretende, justamente, confrontar-se com um problema que se quer único, que se pretende resolver de forma inédita” (p. 252).

No entanto, segundo Cembranos et al. (2003, citado por Monteiro, 2018), convém relembrar que o projeto apresenta sempre a vertente da utopia, já que esta permite obter as doses de motivação essenciais para ultrapassar as dificuldades que possam surgir durante todo o processo até atingir a finalidade pretendida.

Na perspetiva de Mendonça (2002), o desenho e desenvolvimento de um projeto devem ter um motivo intencional. O projeto parte de “uma dinâmica e não de um processo linear” (p.18), sendo este um método consciente para tornar claras as preferências e referências dos envolvidos, para que estes façam opções e tomem uma decisão. Para finalizar, tal como refere Boutinet (1990), o projeto deve ser único, adequando-se às características individuais de cada um.

Com efeito, o projeto não poderá ser usado em várias ocasiões, tendo em conta a sua singularidade, que faz com que este se torne único pelas características específicas, cabendo ao autor do mesmo definir processos e instrumentos para responder aos seus objetivos (Boutinet, 1990; Serrano, 2008).

Na ótica de Guerra (2010, citado por Monteiro, 2018), vivemos em constantes mudanças na nossa realidade, cada vez mais complexas, sendo, nesse sentido, que se torna fundamental desenvolver projetos sociais para analisar a realidade de forma adequada e profunda, de modo a que a intervenção seja eficaz, consciente e dirigida.

Seguindo esta linha de pensamento, Serrano (2008) refere que, num projeto de Educação e Intervenção Social, é primordial observar o desejo de pretender aperfeiçoar uma determinada realidade, já que os projetos podem ser polivalentes, podendo ter diferentes objetivos. Normalmente, estes projetos são direcionados para a resolução de

problemas com o intuito de colmatar as necessidades dos indivíduos. Logo, para que um projeto seja desenvolvido com êxito, torna-se fundamental ponderar muito bem os recursos, tanto físicos como humanos, que temos ao dispor.

Embora os projetos possam ser polivalentes e possam ter diferentes objetivos, Serrano (2008) afirma que um projeto social se sustenta no desejo de mudança da realidade concreta, sendo que os projetos sociais ambicionam à resolução de problemas com o intuito de colmatar as necessidades dos sujeitos.

Lage (2019) refere que o principal objetivo de um projeto social é promover a mudança, quer dos sujeitos, como também do contexto em análise, através de uma metodologia de intervenção.

Deste modo, no desenvolvimento de um projeto social, o mesmo deve estar diretamente relacionado a uma investigação que é necessário ser efetuada, já que esta possibilita o conhecimento acerca da realidade para, deste modo, conseguir estabelecer e definir os objetivos de forma intencional e dirigida. Uma investigação desta natureza é exemplo de investigação-ação participativa, na medida em que procura que os profissionais e os sujeitos envolvidos encontrem respostas e conheçam melhor a sua própria realidade (Lima, 2003).

Neste sentido, Lima (2003) considera ainda que a realização de projetos sociais devem assentar na metodologia de investigação-ação participativa, sendo crucial a participação dos indivíduos desde o início do projeto para, posteriormente e em conjunto, se conseguirem identificar as necessidades e potencialidades da realidade onde se pretende intervir. Convém lembrar que a participação dos indivíduos está relacionada com todos os contextos em que o indivíduo está envolvido (doméstico, profissional e público, por exemplo). No entanto, esta autora refere também que o projeto é co-construído com indivíduos e surge para dar resposta a determinados problemas ou necessidades, tendo em conta os recursos e as potencialidades disponíveis para que o mesmo seja desenvolvido com êxito.

Timóteo e Bertão (2012) afirmam que, na realização dos projetos de intervenção social, é fundamental envolver e dar voz aos indivíduos com quem pretendemos intervir, de modo a possibilitar o surgimento de novas estratégias de conhecimento, quer seja próprio como do mundo.

Fonseca (2016) enfatiza que, quando os indivíduos participam e se envolvem ativamente na implementação de projetos, permite-se que os mesmos consigam encontrar soluções ou respostas mais eficazes para satisfazer as suas necessidades, trabalhando na transformação e mudança social.

Os projetos de intervenção social têm como finalidade promover e atingir uma mudança social que, segundo Gomes (2015), é a intenção de dar resposta a problemas sociais, económicos e políticos, de modo a colmatar as injustiças que possam afetar indivíduos mais vulneráveis e suscetíveis à pobreza e à exclusão social, permitindo que os mesmos consigam ter oportunidade de aceder aos recursos necessários.

Quando nos debruçamos sobre as diferentes etapas para a elaboração de um projeto, os pressupostos de investigadores como Boutinet (1990), Cembranos et al. (2001) e Guerra (2006) são cruciais.

Boutinet (1990) apoia a existência de quatro premissas base que serão utilizadas pelo projeto com vista à inovação e mudança, nomeadamente: a unicidade da elaboração e da realização (necessidade de construir e implementar o projeto); a singularidade de uma situação a ordenar (o projeto deve ser encarado como algo único e singular, atendendo as suas especificidades); a gestão da complexidade e de incerteza (o projeto deve ser realizado em situações complexas, onde existirá dúvida, vulnerabilidade, incerteza e dificuldade aquando do seu desenvolvimento); e a exploração de oportunidades num ambiente aberto (o projeto deve ser implementado em ambientes abertos para que seja possível a exploração e modificação do mesmo, podendo surgir a possibilidade de uma mudança).

No entender de Cembranos et al. (2001), para a elaboração e planificação do projeto é necessário responder às questões O quê, Quem?, Como?, Quando? e Porquê?. Para estes investigadores, o projeto surge para satisfazer uma ou várias necessidades e, para tal, é importante ter um conhecimento prévio dessas necessidades, envolvendo os próprios participantes e atores sociais, referindo, assim, que a análise da realidade e o diagnóstico revelam um avanço significativo no campo do trabalho social, constituindo-se como uma base essencial para a elaboração de um projeto.

No entanto, é importante mencionar que esta fase nunca acaba, na medida em que a realidade está em constante transformação, o que implica um conhecimento contínuo do contexto social onde se vai intervir.

Ainda a respeito do diagnóstico das necessidades num dado contexto de intervenção, Guerra (2006) realça que o diagnóstico se refere tanto às necessidades como às potencialidades e aos recursos da realidade. De acordo com o autor, o aprofundar a análise, o conhecimento da realidade e o identificar corretamente as necessidades irão possibilitar que se tenha a informação precisa e necessária para

realizar o desenho do projeto através de estratégias de intervenção apropriadas, quer aos grupos a que se refere, quer aos contextos de atuação.

Na ótica de Cembranos et al. (2001), desenhar um projeto requer pensarmos e procurarmos o que pretendemos mudar, através da formulação de objetivos e estratégias para definir as ações necessárias de modo a atingir a finalidade do projeto. Porém, é importante ter em conta que algumas finalidades só conseguem ser alcançadas a longo prazo e, por isso, devemos estar conscientes de que nem tudo o que desejamos poderá ser conquistado a curto e a médio prazo.

Posto isto, a fase seguinte refere-se ao desenho e desenvolvimento do projeto, sendo que, à luz de Cembranos et al. (2001), quando os problemas e as necessidades são identificados estamos prontos para definir a finalidade, que deve ser utópica, ainda que exequível, com o objetivo de alcançar uma mudança significativa. A finalidade deve fazer sentido para as pessoas envolvidas no projeto, para que, posteriormente, possam tomar decisões estabelecendo objetivos, estratégias e ações.

Deste modo, no desenvolvimento do projeto, põem-se em prática as ações anteriormente planificadas. Portanto, a intervenção deve ser a mais dinâmica e criativa possível, sendo fundamental a participação das pessoas envolvidas para a transformação da sua realidade social (Cembranos et al., 2001).

Após a análise da realidade, da planificação do projeto e da intervenção, surge a avaliação. No entanto, esta não é considerada a última etapa do projeto pois está presente do início ao fim do mesmo, visando controlar a forma como se alcançam os resultados assim como as falhas e os aspetos não previstos que vão surgindo (Serrano, 2008).

A avaliação de projetos de intervenção social permite obter as informações necessárias para perceber se o trabalho que está a ser desenvolvido e implementado, num contexto social, está a conseguir atingir os objetivos e as mudanças propostas, tornando-se, assim, um instrumento importante e integrado na implementação de projetos de intervenção social (Gomes, 2015).

Aguillar e Ander-Egg (1992, citado por Monteiro, 1996) especificam que a avaliação se baseia numa investigação social sistemática, planificada e orientada que possibilita obter dados suficientes para a investigação, produzindo, desta forma, resultados mais concretos e precisos, servindo estes “de base ou guia para uma tomada de decisão racional e inteligente entre cursos de acção, ou para solucionar problemas e promover o conhecimento e a compreensão dos factores associados ao êxito ou fracasso dos seus resultados” (p.139).

Stufflebeam e Shinkfield (1995), por sua vez, referem que a avaliação deve ter em consideração as informações e o conhecimento adquiridos ao longo do processo, acrescentando que se deverá valorizar os interesses dos participantes, tendo em conta tanto as suas necessidades como as da realidade social em análise, utilizando sempre os recursos disponíveis na mesma.

À luz de Serra (2002), a avaliação de projetos sociais pode ser um elemento contraditório, na medida em que pode ser uma forma de controlo ou de reformulação ou até mesmo de transformação de objetivos, atividades ou ações. Este autor refere que a avaliação deve ser um processo participativo com o propósito de fortalecer e beneficiar a mudança, na qual o diálogo, a negociação e a participação dos elementos inseridos no contexto são elementos fulcrais que devem ser considerados em todo o processo de avaliação. Portanto, pretende-se que sejam valorizados, quer a opinião coletiva dos participantes, quer as ideias e os interesses de cada um dos participantes.

Atendendo às considerações de Serra (2002), que se aproximam das ideias preconizadas por Stufflebeam e Shinkfield (1995), o processo de avaliação deve ser, efetivamente, um processo participativo que possibilite a participação de cada um dos seus intervenientes e onde sobressaia a valorização da sua opinião, das suas ideias e dos seus interesses.

Face ao exposto, nos projetos sociais, a avaliação não deve ser entendida como uma forma de controlo, mas sim como um fator que possibilita a transformação, promovendo a mudança social.

Cembranos et al. (2001) também indicam que o processo de avaliação passa por perceber o que queremos avaliar, definir as perguntas a que queremos responder, ou seja, esclarecer os critérios de avaliação, identificar o que nos pode ajudar a responder às questões formuladas como, por exemplo, os indicadores quantitativos e qualitativos, decidir a forma de obter a informação em falta, construir os instrumentos necessários, aplicar os instrumentos para produzir a informação e, posteriormente, fazer a sua análise, sintetizar a informação e apresentá-la para, depois, proceder à divulgação dos resultados.

Deste modo, a avaliação do projeto deve acontecer em qualquer momento do mesmo, ser permanente, contínua e participativa devido à existência de um diálogo aberto com todos os participantes, sendo que estes atores estão presentes na procura de soluções e tomada de decisões. Deve ser também formativa pois surge como um instrumento de aprendizagem mútuo que nos oferece condições para a tomada de consciência crítica através da prática (Almeida et al., 1993; Monteiro, 1996).

Assim sendo, sem descurar os pressupostos dos investigadores anteriormente mencionados, pode-se considerar que, no processo de avaliação, devem existir indicadores e critérios que possibilitem adquirir conhecimentos sobre o que queremos avaliar, dado que a avaliação é um processo contínuo que permite observar, conhecer, caracterizar, refletir, agir e reformular de forma crítica uma determinada realidade.

Neste seguimento, torna-se fundamental perceber o impacto social que as intervenções dos projetos provocam no contexto social. No entender de Becker e Vanclay (2003), a avaliação do impacto social diz respeito a todas as etapas e processos de análise das intervenções desenvolvidas ao longo do projeto, incluindo também todos os métodos de mudança social.

Gomes (2015) refere que a avaliação de impactos sociais de um projeto é “feita essencialmente sobre a medição e/ou avaliação da mudança” (p.26), permitindo, assim, desenvolver ações e estratégias para melhorar os impactos positivos da intervenção realizada, de modo a equilibrar e atenuar os impactos negativos do projeto.

Dada a abrangência que os projetos de intervenção social englobam, optou-se por priorizar os projetos direcionados para a promoção da autonomia e o desenvolvimento de competências desenvolvidos nas CAR com crianças e jovens.

Deste modo, é fundamental que exista uma intervenção focada na superação das dificuldades e preparação das crianças e jovens para a transição da vida adulta, potenciando o crescimento e a autonomia, a capacidade para tomarem decisões e resolverem os problemas, assumindo as responsabilidades nas diferentes áreas da sua vida (Carvalho & Cruz, 2015).

Para além disso, a oportunidade de as crianças e jovens desenvolverem a promoção da autonomia nas instituições é muito importante para incutir nelas segurança pessoal e desenvolver uma autonomização com sucesso, combatendo o risco de exclusão social futura (Sousa, 2015). Estudos realizados por Carvalho e Cruz (2015), Pires (2011), Silva (2019), Sousa (2015) e Veloso (2014), dão conta de que, quando o desenvolvimento da autonomia é realizado, mais elevada será a autoestima e menos serão os comportamentos depressivos. Portanto, simultaneamente, é promovido o desenvolvimento saudável das crianças e jovens acolhidos nas CAR.

Neste sentido, é essencial a criação e implementação de projetos ou programas que visem a promoção da autonomia e o desenvolvimento de competências, de modo a conseguirem dar resposta às necessidades das crianças e jovens institucionalizados (Oliveira, 2019).

Em Portugal, apesar de existirem vários espaços e programas de autonomização nas CAR e nos Centros de Acolhimento Temporário (CAT) para que os jovens desenvolvam a sua autonomia e lidem com as situações do quotidiano, constata-se que esta ainda é uma resposta social escassa (Azeredo, 2017), tendo em conta o número de crianças e jovens que se encontram institucionalizados no nosso país, mais concretamente, 7.046 no ano de 2019 (ISS, 2020).

No art.º 45.º da Lei n.º 147/1999, é evidenciada a medida de apoio para a autonomia de vida, direcionada a jovens com idade superior a 15 anos, que tem o intuito de proporcionar apoio económico e acompanhamento psicopedagógico e social, promovendo o desenvolvimento de competências necessárias para que os mesmos sejam capazes de viver autonomamente.

Os apartamentos de autonomização também são uma resposta social existente em Portugal, sendo destinados a jovens inseridos numa medida de promoção e proteção. Ora, o seu grande objetivo é apoiar precisamente a transição para a vida adulta através do envolvimento e articulação de diferentes serviços que potenciem os recursos necessários à promoção e ao desenvolvimento de competências de autonomia para facilitar a transição dos jovens para a vida adulta (ISS, 2020).

O Programa Umbrella foi criado e desenvolvido na sequência do projeto Leonardo da Vinci, por diversos profissionais ligados à proteção de menores, nos anos de 1997 a 2000. O seu propósito foi o de criar um instrumento com várias vertentes para intervir na promoção da autonomia com crianças e jovens institucionalizados, de modo a desenvolver competências essenciais para a independência dos mesmos, ajudando-os a resolver as situações diárias da vida (Cardoso, 2017).

Com base no Programa Umbrella, foi criado o Projeto Autonomia na Casa de Acolhimento Residencial Oficina de São José, situada em Braga. Este projeto foi desenvolvido e financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), tendo como objetivo geral apoiar e promover o desenvolvimento de processos de transição pós-institucional. Neste programa, potencia-se o desenvolvimento de competências práticas de autonomia atribuindo às crianças e jovens muitas tarefas que anteriormente eram realizadas pelos profissionais da casa, constatando-se que muitas das dinâmicas de autonomia têm vindo a ser assumidas pelas crianças e jovens (Costa et al. 2015).

Neste sentido, é importante referir o contributo da FCG, já que tem desenvolvido várias iniciativas na intervenção com crianças e jovens em risco. Um dos programas desenvolvidos é o “Programa Crianças e Jovens em Risco” com início em 2012 e que visa contribuir para a implementação de melhores práticas centradas no bem-estar e na

autonomia das crianças e jovens em situação de acolhimento. Este programa permitiu criar e melhorar as condições necessárias para a implementação de ações direcionadas para a promoção da autonomia e a plena integração na vida adulta dos jovens acolhidos, capacitando, desta forma, as equipas técnicas e educativas de cada acolhimento residencial de modo a desempenharem melhor o seu papel enquanto profissionais (Fundação Calouste Gulbenkian [FCG], 2019). Para além da implementação de diversos programas e iniciativas, a Fundação disponibiliza brochuras com imensa informação sobre as ações desenvolvidas que podem ser consultadas no respetivo site.

Na Casa Pia de Lisboa, também são desenvolvidos dois programas para a promoção da autonomia, especificamente as residências de pré-autonomia e os apartamentos de autonomização. As residências intervêm através de um programa de intervenção específico que procura promover a aquisição de competências a nível social e pessoal para incluir as crianças e jovens na sociedade. Os apartamentos de autonomização são uma resposta para os jovens que já possuem capacidades e responsabilidades suficientes que lhes permitem integrar um projeto estruturado de competências de autonomia de vida que engloba diferentes áreas, desde a gestão do tempo e do dinheiro até aos recursos cognitivos e sociais (Casa Pia, 2020).

Estes são alguns dos exemplos de projetos e programas implementados em Portugal, com vista ao desenvolvimento de competências e promoção de autonomia de crianças e jovens em acolhimento residencial.

2. Sistema e medidas de promoção e proteção de Crianças e Jovens: As Casas de Acolhimento Residencial (CAR)

Tendo por referência a Carta das Nações Unidas que defende a necessidade de preparar a criança ou jovem para viver individualmente na sociedade e ser educada num espírito de dignidade, paz, liberdade, tolerância e solidariedade, na Convenção Sobre os Direitos Humanos da Criança, adotada pela Assembleia-Geral nas Nações Unidas (realizado em Nova Iorque a vinte de novembro de 1989 e por Portugal em 21 de setembro de 1990), reconhece-se a necessidade de a criança crescer num ambiente familiar saudável, num clima de amor, felicidade e compreensão, elementos que contribuem para que se dê o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade (Organização das Nações Unidas [ONU], 1989). Reconhece-se também que, devido à vulnerabilidade das crianças, estas necessitam de uma atenção e proteção especial,

sublinhando o papel e responsabilidade crucial da família no que se refere aos cuidados e proteção (Carvalho, 2013).

Neste documento da ONU (1989), estão estabelecidos quatro grandes princípios orientadores para a intervenção tais como: a não discriminação, a salvaguarda do interesse superior da criança, o direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento, bem como à livre expressão das crianças.

Convém frisar que o interesse superior da criança é um dos princípios que merece maior destaque, na medida em que este deve nortear as atuações dos Estados na defesa da sua dignidade, reconhecendo a importância de a criança participar e de ser ouvida em todos os procedimentos que lhe digam respeito (ONU, 1989).

A Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP) revela que a intervenção tutelar de promoção e proteção se desenvolve relativamente a situações em que se comprove a ameaça dos direitos essenciais (cívicos, económicos, sociais e culturais) da criança ou jovem até aos 18 anos de idade que se encontre em situação de perigo afetando a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento, solicitando, assim, a atuação do Estado (Lei n.º 147/1999). Este deve garantir a satisfação das necessidades e condições apropriadas à promoção dos direitos e proteção das crianças ou jovens que sofrem de abuso, abandono, negligência ou que estejam privados de um ambiente familiar que garanta o seu bem-estar e desenvolvimento integral (Carvalho, 2013; Guerra, 2004).

Deste modo, todas as situações que indiquem a violação dos Direitos Humanos constituem um potencial risco para os sujeitos, impondo a tomada de medidas que promovam o respeito pelos direitos individuais (Carvalho, 2013).

Em diplomas internacionais, está previsto, através de normas consagradas, que quando as crianças ou jovens são, temporária ou definitivamente, separados do seu meio familiar, têm o direito à proteção do Estado. Nos termos da LPCJP, aprovada pela Lei n.º 147/1999, de 1 de setembro e alterada pela Lei n.º 31/2003, de 22 de agosto, pela Lei n.º 142/2015, de 8 de setembro, e pela Lei n.º 23/2017, de 23 de maio, em Portugal, considera-se que uma criança ou jovem se encontra em risco quando

- a) Está abandonada ou vive entregue a si própria; b) Sofre maus tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais; c) Não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal; d) Está ao cuidado de terceiros, durante período de tempo em que se pode observar forte vinculação com os mesmos e em simultâneo o não exercício pelos pais das suas funções parentais; e) É obrigada a atividade ou trabalhos excessivos ou inadequados à

sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento; f) Está sujeita, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional; g) Assume comportamentos ou executa atividades ou consumos que afetem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto lhes oponham de modo adequado a remover essa situação. (n.º 2.º do art.º 3.º da Lei n.º 147/1999, p.7212).

Partindo do que está definido na LPCJP, Carvalho (2013) afirma que “nem todos os riscos para o desenvolvimento da criança legitimam a intervenção do Estado e da sociedade na sua vida, na sua autonomia e na da sua família” (p. 10).

Não obstante, nas situações de perigo, que estão juridicamente tipificadas, de acordo com Carvalho (2013), deve ser ativada uma intervenção tutelar de promoção e proteção pelas Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) ou pelos tribunais, a qual terá como objetivos remover o perigo em que a criança se encontra e protegê-la do perigo identificado. Importa lembrar que “a multidimensionalidade e complexidade das problemáticas de perigo provocam nas vítimas efeitos físicos, psicológicos e sociais, materializados na desorganização total ou parcial dos seus percursos de vida” (Carvalho, 2013, p.10) e, como tal, torna-se imprescindível a intervenção dessas entidades, no exercício de um controlo social formal, de modo a prevenir tais situações e suas consequências.

Tal como consagrado no art.º 4.º da Lei n.º 147/1999, a intervenção tutelar de promoção e proteção obedece a um leque de princípios orientadores, nomeadamente: o interesse superior da criança e do jovem; a privacidade; a intervenção precoce: a intervenção mínima; a proporcionalidade e atualidade; a responsabilidade parental; a prevalência da família; a obrigatoriedade da informação; a audição obrigatória e participação e a subsidiariedade.

Neste sentido, considerando tais princípios orientadores, Carvalho (2013) defende que essa intervenção seja exercida unicamente pelas entidades e instituições cuja ação é indispensável aos objetivos a alcançar. Logo, essa intervenção deverá ser exercida, tanto no nível precoce como no mínimo, ser adequada à situação de perigo de maneira a interferir na vida da criança e na família somente no estritamente necessário e proporcionalmente ao que foi identificado, assentar numa perspetiva de interdisciplinaridade e atender ao princípio da subsidiariedade. Assim, a família também

deverá ter um papel preponderante na resolução dos problemas, dando o seu contributo com vista à qualidade e eficácia do apoio prestado.

Na ótica de Delgado (2006), é importante que a rede social seja eficaz, existindo uma boa articulação entre os equipamentos de saúde, o serviço social, o sistema escolar e as instituições de acolhimento para que exista um bom funcionamento do sistema de proteção para as crianças ou jovens que se encontrem em perigo, de forma a aplicar as medidas de promoção e proteção adequadas a cada situação.

À luz do disposto no art.º 34.º da Lei n.º 147/1999, as medidas de promoção e proteção das crianças ou jovens que se encontrem numa situação de perigo têm como principais objetivos afastá-las do perigo, proporcionar-lhes as condições básicas e os mecanismos necessários para promover o seu bem-estar e o seu pleno desenvolvimento, de modo a garantir a recuperação, tanto física como psicológica, das crianças e jovens que sejam vítimas de abuso ou exploração.

Com efeito, no art.º 35.º da Lei 147/1999, são apresentadas as medidas de promoção e proteção, nomeadamente

a) apoio junto dos pais; b) apoio junto de outro familiar; c) confiança a pessoa idónea; d) apoio para a autonomia de vida; e) acolhimento familiar; f) acolhimento residencial; g) confiança a pessoa selecionada para a adoção, a família de acolhimento ou a instituição com vista à adoção. (p. 7219).

É importante referir que, quando uma criança se encontra em perigo, dá-se prioridade às medidas realizadas em meio natural de vida, mais concretamente às referidas nas alíneas a), b), c) e d), de modo a promover a prevalência na família e favorecer os vínculos familiares, caso contrário, se a situação de perigo ainda se verificar, aplicam-se as medidas de colocação, como é o caso do acolhimento familiar e residencial. Relativamente à alínea g), considera-se uma medida em meio natural de vida quando a criança é confiada à pessoa selecionada para a adoção; sendo que, quando a criança é confiada a uma família ou a instituição, considera-se uma medida de colocação (n.º 3 do art.º 35.º da Lei n.º 147/1999).

Estas medidas de promoção e proteção são da competência da CPCJ e dos tribunais, à exceção da última referente à adoção que é exclusivamente da competência do tribunal (art.º 38.º da Lei n.º 147/1999). Convém frisar que a intervenção destas entidades só ocorre quando há consentimento expresso dos pais, do representante legal ou da pessoa que tenha a guarda da criança ou jovem, e também com a autorização da criança com idade igual ou superior a 12 anos. Caso não se obtenha

algum dos consentimentos ou exista a oposição do jovem, o caso é remetido para o tribunal e a intervenção passa a ser de natureza judicial (art.º 10.º da Lei n.º 147/1999).

Carvalho (2013) põe em evidência um conjunto de princípios básicos para a intervenção com as crianças e jovens em perigo, estabelecidos na Recomendação do Conselho da Europa (2005), destacando “o princípio da prevalência da família natural e o princípio que determina o carácter excecional e transitório da situação de acolhimento em instituição” (p. 25).

A intervenção concretizada no âmbito do sistema nacional de acolhimento manifesta-se, como já referido, através do acolhimento familiar ou do acolhimento institucional.

Tal como contemplado no art.º 46.º, da Lei n.º 147/1999, o acolhimento familiar de crianças e jovens em perigo é uma medida que se executa através da atribuição da confiança da criança ou do jovem a uma pessoa singular ou a uma família, habilitadas para o efeito, proporcionando a sua integração em meio familiar e a prestação de cuidados adequados às suas necessidades e bem-estar e a educação necessária ao seu desenvolvimento integral (p.7220).

De acordo com a mesma lei, a família de acolhimento selecionada é vista como uma resposta social que requer um enquadramento técnico e que não possua nenhuma relação de parentesco com a criança ou jovem acolhido, podendo ser esta medida concretizada em lar profissional ou em lar familiar.

Assim, no âmbito do sistema de acolhimento (ISS, 2009, citado por Carvalho, 2013), os familiares das crianças acolhidas deixam de ser considerados como candidatos a esta medida.

Verificando os dados do relatório CASA 2019 (ISS, 2020), é possível constatar que, no ano do presente relatório, se encontravam inseridas em famílias de acolhimento 191 crianças e jovens, correspondendo ao valor percentual de 2,7%. Considera-se, assim, que é importante referir, que no ano de 2018, se observou a maior queda registada na última década relativamente ao número de crianças e jovens no acolhimento familiar (-19%), sendo que, por sua vez, nos últimos 10 anos ocorreu uma redução bastante significativa, cerca de 65%, pois em 2010 registaram-se 553 crianças e jovens em famílias de acolhimento e em 2019 apenas 191.

Conforme identificado na Lei n.º 147/1999, no art.º 49.º, o acolhimento residencial consiste na colocação das crianças e jovens em perigo, deixando-as ao cuidado de uma entidade e de uma equipa técnica que disponibilize instalações

adequadas, satisfazendo as necessidades das crianças e jovens em acolhimento, garantindo a segurança dos mesmos, oferecendo-lhes condições que possibilitem o seu bem-estar, a sua educação e o seu desenvolvimento integral.

Após a análise feita do relatório CASA 2019 (ISS, 2020), verifica-se que, entre os anos de 2010 a 2019, ocorreu uma queda de 21% no número de crianças e jovens em situação de acolhimento. Em 2019, encontravam-se cerca de 7.046 crianças e jovens distribuídas pelas diferentes respostas sociais.

No sistema nacional de acolhimento de crianças e jovens em perigo, existem três níveis diferentes de respostas e unidades especializadas para o acolhimento, sendo eles o acolhimento de emergência, o acolhimento temporário e o acolhimento prolongado (art.º 50.º da Lei n.º 147/1999).

O acolhimento de emergência destina-se a acolher crianças e jovens que se encontrem numa situação grave ou em perigo iminente em unidades ou vagas de emergência disponíveis nas instituições, cuja duração não deve ser superior a 48 horas (Carvalho, 2013). De acordo com as estatísticas do relatório CASA 2019 (ISS, 2020) nota-se que, no ano de 2019, se registou um número de 34 crianças e jovens acolhidas nestas unidades de emergência.

O acolhimento temporário é efetuado na CAT ou numa família de acolhimento e diz respeito ao acolhimento de crianças e jovens que necessitam de ser afastadas da família provisoriamente por um período máximo de 6 meses. A CAT é uma resposta social destinada a receber crianças e jovens de ambos os sexos até aos 18 anos, cujo acolhimento se considera urgente e temporário, com a finalidade de satisfazer as necessidades básicas, possibilitando uma intervenção conjunta com a família, de modo a realizar e definir o projeto de vida mais adequado à situação da criança e/ou jovem (Carvalho, 2013). Assim, tendo em conta os dados do relatório CASA 2019 (ISS, 2020), é possível constatar que, no ano de 2019, se encontravam cerca de 1.916 crianças e jovens distribuídos pelas CAT.

Por último, o acolhimento prolongado tem uma duração superior a 6 meses, podendo ser mesmo definitivo. Este destina-se a crianças e jovens que se encontrem numa situação de perigo no meio familiar, que não permite nem possibilita as condições necessárias para a intervenção junto com a família e cujas problemáticas levam ao afastamento prolongado da mesma, e, por isso, a criança e/ou jovem deve ser institucionalizada numa CAR ou ser adotada (Carvalho, 2013).

Neste sentido, verifica-se que o sistema de acolhimento em Portugal apresenta um valor significativo de crianças e jovens em acolhimento de emergência, CAT e LIJ,

mais concretamente 6.095, correspondendo em termos percentuais a 86% de crianças e jovens nestas respostas. Contudo, os LIJ, no ano de 2019, acolhiam a maioria das crianças e jovens, cerca de 4.179, correspondendo a uma percentagem de 59,3% (ISS, 2020).

Tendo em conta a temática do presente estudo de investigação, considera-se fundamental clarificar e elaborar uma breve caracterização das CAR, abordando, assim, a intervenção que é ou deveria ser feita nas mesmas.

A CAR constitui-se como uma resposta social destinada ao acolhimento de crianças e jovens de ambos os sexos e até aos 18 anos, podendo prolongar-se até aos 21, sempre que se encontrem numa situação de perigo, sendo necessário o afastamento do meio familiar e o apoio de uma entidade residencial (Alves, 2007; Carvalho, 2013).

Posto isto, o art.º 49.º da Lei n.º 147/1999 refere que o acolhimento residencial tem como principal finalidade a criação de condições e mecanismos adequados que consigam satisfazer as necessidades “físicas, psíquicas, emocionais e sociais das crianças e jovens e o efetivo exercício dos seus direitos” (p.7221), de modo a promover o bem-estar e o desenvolvimento integral dos mesmos, favorecendo, portanto, a sua integração num contexto sociofamiliar seguro, estável e previsível.

No art.º 3.º do Decreto-Lei n.º 164/2019 são apresentados os objetivos do acolhimento residencial de crianças e jovens em perigo, nomeadamente

- a) Satisfação adequada das suas necessidades físicas, psíquicas, emocionais, educacionais e sociais;
- b) Estabelecimento de laços afetivos, seguros e estáveis, determinantes para a estruturação e desenvolvimento harmonioso da sua personalidade;
- c) Minimização do dano emocional resultante da exposição da criança ou do jovem a situações de perigo;
- d) Aquisição de competências destinadas à sua valorização pessoal, social, escolar e profissional;
- e) Condições que contribuam para a construção da sua identidade e integração da sua história de vida;
- f) Aquisição progressiva de autonomia com vista a uma plena integração social, escolar, profissional e comunitária (pp. 66-67).

Na recomendação do Conselho da Europa, segundo Carvalho (2013), são ainda definidos e detalhados os direitos especiais das crianças e jovens que estejam acolhidos em instituições residenciais, tais como o de contactar com a família periodicamente, participar nos processos de tomada de decisão que lhes dizem respeito e ter acesso a educação e a cuidados básicos de saúde.

A este respeito, as instituições detêm um cargo de controlo e coesão social, garantindo a segurança das crianças e jovens com menos proteção na comunidade, assegurando, deste modo, os seus direitos (Carvalho, 2013), sendo que, ao substituírem a família de origem, deverão adotar o papel de família e lar junto das crianças e jovens que acolhem (Alves, 2007), fornecendo-lhes as condições necessárias para combater os problemas que os colocaram em situação de perigo, oferecendo uma base de apoio com vista ao seu desenvolvimento biopsicossocial. Assim, a intervenção no acolhimento residencial deve ser centrada na criança e jovem de forma individual e com vista ao futuro dos mesmos, mobilizando todos os agentes sociais para a sua (re)integração familiar e/ou social (Gomes, 2010).

Importa lembrar que no momento do acolhimento da criança e do jovem deve ser fornecida uma explicação da situação em que se encontra, adequada ao nível de desenvolvimento e compreensão, de modo a facilitar todo o processo de adaptação à nova realidade (Li et al., 2019).

Na ótica de Delgado (2006), a institucionalização deve promover práticas de conduta e afeto, intervindo num ambiente de respeito, empatia, responsabilidade, liberdade e sobretudo de diálogo, adequando a intervenção e as respostas necessárias a cada criança e jovem, evitando, assim, uma intervenção massificada.

Seguindo esta linha de pensamento, Sousa (2015) refere que a CAR deve ser promotor de um contexto seguro, estável e facilitador de modo a permitir a boa integração na sociedade e na vida adulta da criança e do jovem, salvaguardando e valorizando sempre a participação, os interesses e as vontades dos mesmos.

No estudo realizado por Pacheco e Sani (2013), questionaram a um conjunto de CAR, tendo verificado que, na sua maioria, os técnicos que nelas trabalhavam afirmaram que uma intervenção individualizada, criativa e específica para cada criança e jovem seriam aspetos fundamentais e necessários, respeitando sempre os direitos e a autonomia dos mesmos, de modo a promover a sua individualidade, privacidade e, sobretudo, a sua participação em todo o processo de acolhimento.

De igual modo, para se iniciar uma intervenção com crianças e jovens em acolhimento é necessário que os profissionais/técnicos da casa de acolhimento conheçam os gostos e interesses destas crianças e jovens, sem nunca esquecer a história e o percurso de vida de cada um (Sousa, 2015). Devemos ter em conta que estas crianças e jovens tendem a apresentar uma maior probabilidade de sofrer problemas de desenvolvimento psicossocial que poderão ter um impacto bastante

negativo na trajetória de cada um e, por isso, torna-se necessário que a intervenção e as respostas sejam adequadas e dirigidas a cada um (Van IJzendoorn et al., 2011).

Assim, torna-se fundamental que as CAR sejam um referencial de qualidade e bem-estar, já que a intervenção não deve ser apenas vista como uma forma de emendar problemas que possam ter ocorrido no contexto familiar destas crianças ou jovens, mas sim como uma oportunidade que, de facto, possa promover o superior interesse da criança ou jovem (Sousa, 2015), intervindo, assim, numa perspetiva de crescimento social e pessoal (Pacheco & Sani, 2013).

Assim sendo, a CAR, para além da sua função protetora, deve ser encarada e promovida como uma oportunidade que possa proporcionar mais-valias às crianças e jovens, numa perspetiva de empoderamento e inclusão na comunidade envolvente (Alves, 2007). De facto, é importante que o acolhimento residencial se centre nas necessidades e na individualidade das crianças e jovens, mas também se foque na qualidade do acolhimento, que é onde poderão ser introduzidas alterações no sentido de serem prestados cuidados adequados às necessidades das crianças e jovens (Van IJzendoorn et al., 2011).

Neste sentido, a intervenção na CAR deve ser o mais individualizada possível e direcionada para alcançar os objetivos estabelecidos no projeto de vida de cada criança e jovem, atendendo sempre às suas necessidades e evolução (Rodrigues, 2013).

A este respeito, de acordo com o disposto nos art.º 9.º e 10.º do Decreto-Lei n.º 164/2019, o acolhimento residencial implica a elaboração de um projeto de promoção e proteção, construído pela equipa técnica da CAR em conjunto com o gestor do processo e com a participação da criança ou do jovem. Neste projeto de promoção e proteção é incluído detalhadamente o diagnóstico da situação específica da criança ou do jovem e deve servir de base para a definição do plano de intervenção individual, onde são “estabelecidos os objetivos a atingir em função das necessidades, vulnerabilidades e potencialidades diagnosticadas na situação da criança ou do jovem, definindo as estratégias de atuação, os programas de intervenção, as ações a desenvolver” (p.69).

Portanto, o plano de intervenção individual de cada criança ou jovem acolhido é elaborado e constituído por um ou mais projetos de intervenção que devem ter em conta as necessidades identificadas no diagnóstico realizado a cada um.

Com efeito, o art.º 54.º da Lei n.º 147/1999 mostra-nos que as CAR dispõem de equipas articuladas, como é o caso da equipa técnica que é constituída de modo pluridisciplinar, integrando vários técnicos formados nas áreas do trabalho social e da psicologia, da equipa educativa composta por colaboradores “com formação profissional

específica para as funções de acompanhamento socioeducativo das crianças e jovens acolhidos e inerentes à profissão de auxiliar de ação educativa e de cuidados de crianças” (p.7205) e também por uma equipa de apoio organizada por participantes de serviços gerais.

Na perspetiva de Gomes (2010), quer a equipa educativa quer a equipa técnica devem ser constituídas por indivíduos com valores humanos, já que, geralmente, estes indivíduos tornam-se um modelo de referência para as crianças e jovens acolhidos nas CAR.

Desta forma, a intervenção realizada pelas equipas técnica e educativa nos projetos de intervenção social deve ser multidisciplinar e concertada, assentando em valores de empatia, de afeto, de diálogo, de confiança e de individualização, com o intuito de acompanhar e responder adequadamente às necessidades das crianças e jovens, valorizando as capacidades e potencialidades de cada um e desenvolver as competências de vida e de autonomia necessárias para a integração social dos mesmos (Abrantes & Teixeira, 2014).

Neste sentido, torna-se imperativo aludir à importância de uma comunicação positiva e eficaz entre os diferentes profissionais de cada equipa para que exista um maior envolvimento e qualidade das práticas desenvolvidas na CAR. Costa (2016) refere que a comunicação é essencial para o funcionamento de qualquer instituição, sendo um processo que permite que todos os elementos estejam a par das situações e mudanças que surgem no interior da instituição, facilitando a troca de informação e responsabilização, além de favorecer o trabalho em equipa, a motivação e o bem-estar dos profissionais.

Devesa (2017) afirma que uma comunicação interna eficaz é uma ferramenta fundamental para conseguir atingir os objetivos e ter um desenvolvimento positivo das práticas realizadas em qualquer instituição, contribuindo, assim, para a qualidade e o sucesso da mesma.

3. A promoção da autonomia e o desenvolvimento de competências de vida nos jovens em acolhimento

No Manual de processos-chave do Lar de Infância e Juventude (Instituto da Segurança Social [ISS], 2007), é indicado que os projetos de intervenção social mais comuns e implementados são direcionados para a aquisição de competências e comportamentos adequados que visam promover a autoestima, as competências

personais, cognitivas e sociais e o desenvolvimento de valores, projetos direcionados também para as dificuldades de aprendizagem, para a educação sexual, para o encaminhamento escolar, para a autonomia e a integração na vida ativa e para a saída da casa de acolhimento.

Pacheco e Sani (2013) confirmaram no seu estudo que tais projetos de intervenção social se verificam nos lares questionados, sendo os mais implementados os direcionados para a aquisição de competências sociais e pessoais e para a promoção da autonomia.

Neste sentido, e considerando os projetos de intervenção social mais implementados nas CAR, convém realçar o contributo de se intervir na aquisição das referidas competências e na promoção da autonomia.

Na perspetiva de Sousa (2015), é necessário que, ao longo da institucionalização de crianças e jovens, se trabalhem as competências sociais e pessoais de modo a proporcionar “apoio ao nível da estruturação pessoal e ao nível de competências de autogestão social e financeira” (p.33).

Para o efeito, as competências sociais dizem respeito a comportamentos que interferem na relação estabelecida com os outros como, por exemplo, a resolução de problemas e conflitos, o diálogo, colocar-se no lugar do outro, respeitando sempre os sentimentos dos demais e competências de responsabilidade e assertividade. Relativamente às competências pessoais, estas referem-se às características próprias que intervêm na interação que a criança ou jovem tem consigo mesma, nomeadamente o autoconceito e a maneira como se vê a si própria, a autoconfiança, a capacidade de reconhecer os seus sentimentos e a gestão de emoções, a autoestima e a autonomia (ISS, 2007).

Gomes e Marques (2012, citados por Dias et al., 2012), afirmam no seu estudo de investigação que, quando se treinam competências nas crianças e jovens, estes demonstram uma maior satisfação com a vida e tendem a desenvolver comportamentos e atitudes adequados e saudáveis, potenciando, assim, uma autonomização com sucesso.

Apesar de a autonomia ser um conceito linear e multidimensional, na ótica de Veloso (2014), esta está ligada a diversas características, tais como a capacidade de autorregulação, autodeterminação, maturidade psicossocial, individualização, independência, autoeficácia e capacidade em assumir e gerir a tomada de decisão. Deste modo, a autonomia não deve limitar-se apenas à área psicológica, sendo necessário também trabalhar a aquisição de conhecimentos e competências funcionais,

que possibilitem a plena emancipação do jovem para, simultaneamente, se promoverem aspetos fundamentais para construção da vida pessoal e/ou familiar (Sousa, 2015).

A autonomia é considerada uma das tarefas que deve ser desenvolvida na adolescência por ser um período de transição entre a infância e a idade adulta, sendo considerada uma fase de desenvolvimento físico, psicológico e de emancipação e independência pessoal (Veloso, 2014), fatores essenciais para a integração na vida adulta (Sousa, 2015)

Segundo Brites et al. (2016), intervir na promoção da autonomia e da integração na vida ativa permite que as crianças e jovens apreendam e desenvolvam competências de vida essenciais para a integração social e profissional no futuro de cada um.

Deste modo, a intervenção na promoção da autonomia nas crianças e jovens institucionalizados deve ser centrada em vários aspetos, apesar de não existir um caminho único para a construção deste processo. Na ótica de Carvalho e Cruz (2015), um dos aspetos mais importantes na promoção da autonomia nestas crianças e jovens é a necessidade de lhes dar voz enquanto atores sociais, permitindo que os mesmos tenham a oportunidade de participar ativamente na vida social, aumentando, assim, a responsabilidade de cada um.

Outro aspeto fundamental é concernente à aprendizagem e ao treino de competências, de modo a favorecer a intervenção no processo de autonomia. No entender de Gomes (2010) e de Sousa (2015), as competências podem ser trabalhadas de duas formas distintas, mas ambas essenciais para a promoção da autonomia. Uma diz respeito à aquisição de competências de autonomia relacional ou pessoal, ligadas ao autoconceito, autoestima, capacidade de resolver problemas e conflitos, autoconfiança, gestão de emoções, criação de relações com pessoas significativas e competências de responsabilidade e assertividade. A outra prende-se com a obtenção de competências de autonomia funcional relativas à aprendizagem de capacidades necessárias para uma vida independente, como é o caso da higiene pessoal, tratamento da roupa, gestão e organização dos espaços, gestão do dinheiro, utilização de serviços públicos e saber procurar informação e recursos na comunidade, entre outros. Com base no exposto, estudos realizados por Azeredo (2017) referem que as crianças e jovens em situação de acolhimento apresentam ter mais dificuldades em aspetos da organização dos espaços e na gestão do dinheiro do que nas competências diárias e de autocuidado.

Seguindo esta linha de pensamento, Veloso (2014) refere que uma das melhores formas de aquisição de competências de autonomia passa pela aprendizagem prática

de tarefas por parte das crianças e jovens, propondo que a intervenção nas instituições de acolhimento passe pela organização interna da mesma, de modo a possibilitar o desenvolvimento da autonomia e comportamentos adequados, pela organização das rotinas, de forma a transmitir às crianças e aos jovens uma estruturação adequada das suas necessidades pela responsabilização clarificada quer dos adultos quer dos jovens, possibilitando que assumam as suas responsabilidades e tomem as suas próprias decisões, pelo estabelecimento dos direitos, deveres, entre outros aspetos.

Neste sentido, a promoção da autonomia das crianças e jovens em acolhimento deve ser um processo de aprendizagem gradual baseado na individualidade de cada um, de modo a que se sintam em casa (aproximando-se o mais possível a um modelo familiar) e sejam responsáveis por si próprios e pelos seus comportamentos, trabalhando, assim, o seu desenvolvimento e a sua autonomia (Pires, 2011).

No entanto, na perceção de Sousa (2015), as CAR são um contexto que dificulta a promoção da autonomia e o treino de competências, devido ao facto de nele a liberdade ser controlada e condicionada pelos outros, interferindo na autodeterminação dos jovens. Não obstante, trata-se também de um contexto facilitador, já que permite o exercício de ações relativamente à vontade individual, como o sentimento e o pensamento. O autor acrescenta que as CAR devem promover a integração na vida adulta e na sociedade das crianças e jovens institucionalizados, envolvendo-os no seu projeto de vida, valorizando os seus interesses, gostos e vontades. Deste modo, as CAR devem potenciar ambientes estáveis, trabalhando as competências e a promoção da autonomia (Carvalho & Cruz, 2015) com o intuito de preparar as crianças e jovens para os desafios que o processo de transição e a idade adulta impõe (Gomes, 2010).

Contudo, não podemos esquecer que o momento da saída da instituição, sem uma preparação prévia, pode comprometer de forma negativa o futuro dos jovens, levando-os a desenvolver comportamentos desviantes e de risco, problemas de saúde mental, delinquência, parentalidade precoce, entre outros aspetos (Velo, 2014). Assim, torna-se fundamental que as CAR e os profissionais promovam o desenvolvimento de competências e de autonomia, trabalhando da mesma forma o momento da transição, uma vez que esta saída implicará a reintegração do jovem em contexto real, segundo Silva (2019).

Neste sentido, convém ter sempre presente de que todo o processo de intervenção na promoção de competências pessoais, sociais e cognitivas e da autonomia deve ser um processo co-construído com as crianças e os jovens, de modo a envolvê-los ativamente na própria construção pessoal, proporcionando uma

participação efetiva na construção de uma vida social positiva e responsável, valorizando o conhecimento individual e o potencial de cada um para que autonomamente consigam adaptar-se ao meio e superar as adversidades.

A título de exemplo, podemos referir a intervenção realizada por Antunes e Correia (2016) junto de crianças e jovens acolhidos em contexto residencial, com o propósito de promover a autonomia através de uma metodologia participativa na qual foram valorizadas as potencialidades, vivências e conhecimentos dos jovens, envolvendo-os, assim, no próprio processo de construção pessoal. Ao longo da intervenção, os autores vivenciaram mudanças comportamentais bastante significativas e denotaram um maior envolvimento e participação por parte dos jovens, afirmando que os resultados da intervenção foram positivos, na medida em que possibilitou a aquisição de valores, atitudes, aprendizagens, criação de vínculos afetivos e relações interpessoais com os profissionais da instituição, desenvolvendo, desta forma, competências essenciais para uma vida adulta autónoma, positiva e segura. Não obstante os resultados positivos alcançados, estes investigadores aludem à necessidade de se desenvolverem projetos contínuos tendo em conta que a promoção de competências de autonomia nos jovens é um processo demorado.

Outro exemplo a evidenciar foi a intervenção executada por Santos et al. (2017), na qual aplicaram um programa de desenvolvimento de autonomia e confirmaram que houve um aumento bastante significativo da mesma, bem como das competências pessoais e sociais dos jovens que participaram no programa, sobretudo ao nível da gestão doméstica, da gestão do dinheiro, da execução das tarefas de rotina diária, do empenho na escola e no trabalho e o saber utilizar os recursos disponíveis na comunidade. Estes investigadores evidenciam as vantagens dos projetos ou qualquer tipo de intervenção centrada na autonomia e nas competências de vida, considerando as mesmas fundamentais e necessárias, no sentido de tornarem os jovens independentes garantindo uma boa integração na comunidade, já que os resultados indicaram uma melhoria ao nível comportamental, emocional e na aquisição de competências de vida.

Em suma, Pacheco e Sani (2013) referem que todos os projetos de intervenção social elaborados e implementados nas CAR devem ser constantemente avaliados e até reformulados, caso seja necessário, por forma a alcançar os objetivos definidos para cada criança e jovem. Estes investigadores afirmam, também, que existem poucos estudos sobre o trabalho específico realizado no âmbito dos projetos de intervenção social nas CAR com as crianças e jovens acolhidos e, como tal, torna-se imprescindível

que esta temática seja mais estudada, investigada e difundida, de modo a contribuir para o desenho de novas formas de intervenção com outras crianças e jovens que são colocados no sistema de acolhimento.

Neste sentido, de modo a conhecer as perceções dos diferentes profissionais das CAR sobre o contributo dos projetos de aquisição de autonomia e competências de vida, surge o estudo que se apresenta de seguida.

CAPÍTULO II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Neste capítulo, é referido o plano de investigação do presente estudo, no qual se apresentam a metodologia utilizada, os objetivos, os participantes, bem como os instrumentos e os procedimentos de recolha e análise de dados.

1. Contextualização e justificação da temática em estudo

A temática das crianças e jovens institucionalizados em CAR tem bastante visibilidade social, contudo existe uma escassa investigação e estudos sobre a importância da implementação de projetos de intervenção social desenvolvidos, o que motiva a elaboração e realização deste estudo.

Considerando a literatura, para se iniciar uma intervenção com crianças e jovens em acolhimento é necessário que o profissional conheça os gostos e interesses destas crianças e jovens, sem nunca esquecer a história e o percurso de vida de cada um. Devemos ter em conta que estas crianças e jovens tendem a apresentar uma maior probabilidade de sofrer de problemas de desenvolvimento psicossocial que terão um impacto bastante negativo na trajetória de cada um e, por isso, torna-se necessário que os projetos de intervenção social e as respostas sejam adequadas e percebidas como necessárias, tal como é preconizado por Veloso (2014).

Neste sentido, é importante que a implementação dos projetos de intervenção social e todo o processo de intervenção, seja um processo co-construído com as crianças e os jovens, de modo a envolvê-los ativamente na própria construção da autonomia, promovendo uma participação efetiva na edificação de uma vida social positiva e responsável, valorizando o conhecimento individual e o potencial de cada um, para que autonomamente consigam adaptar-se ao meio e superar as adversidades.

2. Definição da questão de estudo

Após o levantamento e análise da revisão da literatura no enquadramento teórico sobre o contributo dos projetos de intervenção social que tenham como finalidade trabalhar as competências e a autonomia das crianças e jovens nas CAR, surge a questão de estudo que orientará todo o plano de investigação: Qual é a perceção dos profissionais sobre o contributo da implementação de projetos de intervenção social direcionados para aquisição de competências e a promoção da autonomia nas CAR?

3. Definição dos objetivos gerais e específicos do estudo

Há, agora, que definir os objetivos gerais para nos ajudar a compreender e responder à questão de estudo que, segundo Lakatos e Marconi (2001, citados por Larocca et al., 2005), orientam o processo de pesquisa e investigação, estando diretamente relacionados com a questão de estudo do projeto. No presente estudo, formularam-se como objetivos gerais:

- ❖ Conhecer, na percepção dos profissionais, de que forma a implementação de um projeto direcionado para aquisição e desenvolvimento de competências e a promoção da autonomia tem impacto na vida das crianças e jovens da CAR.
- ❖ Compreender, na percepção dos profissionais, a pertinência do envolvimento de diferentes profissionais na elaboração, implementação e ajustamento do projeto direcionado para aquisição de competências e a promoção da autonomia na CAR.

Neste sentido, para sustentar a análise dos objetivos gerais, foram delineados objetivos específicos, que são algo mais concreto, procurando ir ao encontro das particularidades e atingir os objetivos gerais existentes. Assim, os objetivos específicos são:

- ❖ Conhecer a utilização de projetos de autonomia e competências de vida estruturados e/ou validados.
- ❖ Perceber se os profissionais formulam e ajustam estratégias de intervenção adequadas às crianças e jovens no âmbito dos projetos de intervenção social.
- ❖ Compreender de que modo a CAR proporciona oportunidades para que as crianças e jovens participem ativamente em todas as fases do projeto de intervenção social direcionado para a aquisição de competências e a promoção da autonomia.
- ❖ Analisar a importância do trabalho em equipa na elaboração, implementação e avaliação deste tipo de projetos.
- ❖ Perceber os principais desafios do trabalho na CAR.
- ❖ Perceber se a aquisição de competências e a promoção da autonomia é percebida pelos profissionais como promotora de mudança no percurso de vida das crianças e jovens.

- ❖ Identificar os benefícios de um projeto de intervenção social direcionado para a aquisição de competências e a promoção da autonomia no percurso das crianças e jovens.
- ❖ Demonstrar de que modo cada profissional percebe como pode contribuir para o desenvolvimento deste tipo de projeto de intervenção social.

4. Metodologia

Depois de concluída a primeira fase do processo de investigação na qual foi delineada a questão de estudo com os respetivos objetivos do mesmo, considera-se agora o desenvolvimento do projeto, definindo a metodologia de investigação, os sujeitos e participantes e os respetivos instrumentos e procedimentos que serão utilizados para recolher a informação e os dados necessários para responder à questão inicial de investigação do presente estudo.

Neste sentido, desenhado o plano de investigação e atendendo à questão de estudo e aos objetivos formulados, a metodologia utilizada será a de investigação qualitativa.

Quando falamos numa metodologia de investigação qualitativa, torna-se importante referir as questões éticas da investigação. Desta forma, o investigador deve informar corretamente os participantes sobre os objetivos de estudo e conceder a proteção aos participantes, já que os mesmos têm direito à privacidade ou não participação no processo de investigação, salvaguardando a privacidade e a identidade dos participantes, de modo a garantir o anonimato e a confidencialidade dos seus dados pessoais. Neste sentido, para proteger os dados, é necessário obter o consentimento escrito, livre e esclarecido dos participantes, dando a conhecer toda a informação sobre o estudo (Rodrigues, 2013).

Na perspetiva de Pinto et al. (2018), a credibilidade e a confiabilidade são aspetos essenciais para garantir que a análise dos dados reflita o contraste entre fontes de informação distintas, construídas pelos próprios indivíduos, de forma a evitar os viés e juízos pessoais do investigador.

Assim sendo, para Simões e Paiva (2004), a metodologia de investigação qualitativa engloba um conjunto de correntes humanísticas cujo interesse se centra no estudo dos significados das ações humanas e da vida social, tendo como finalidade compreender como os participantes se comportam, percebem, modificam e interpretam a realidade em que estão inseridos.

Seguindo esta linha de pensamento, Öhman (2005) corrobora que este tipo de metodologia é indutiva, no sentido de, a partir da informação recolhida, proceder à compreensão e explicação das diferentes perceções e pontos de vistas das pessoas sobre a sua própria realidade, realizando, assim, descrições e análises abstratas a um nível teórico.

Deste modo, na investigação qualitativa, o plano de investigação é flexível por ser delineado ao longo do estudo, constituindo-se como uma abordagem descritiva e interpretativa que pretende compreender e interpretar a informação obtida (Aires, 2011; Bogdan e Biklen, 1994).

4.1. Participantes

No entender de Aires (2011), quando estamos perante uma metodologia de investigação qualitativa, a seleção da amostra deste plano de investigação é muito particular, já que tem como principal objetivo procurar a máxima informação e variação possível para fundamentar o projeto de pesquisa desenvolvido.

Neste sentido, é necessário selecionar a dimensão da amostra e a técnica de amostragem, sendo que se optou pela amostragem não probabilística por conveniência, uma vez que a escolha da amostra é intencional porque os participantes envolvidos no projeto são escolhidos com base na questão, objetivos e critérios específicos do estudo (Aires, 2011).

Posto isto, na presente investigação, os participantes são profissionais de Estruturas de Acolhimento Residencial da zona Norte e Centro do país. Assim, foram contactadas 5 CAR da zona Norte e Centro do país, dos quais 2 aceitaram participar, 1 recusou e 2 não responderam. Uma das CAR é da zona Norte do país e a outra da zona Centro.

Tabela 1
Caracterização das CAR

	População acolhida	Capacidade da CAR	N.º de crianças e jovens acolhidos	Idade média das crianças e jovens
CAR 1	Masculina	30	13	16/17
CAR 2	Feminina	45	28	15/16

Neste sentido, integraram no estudo 2 diretores técnicos, 7 colaboradores da equipa educativa, 1 colaborador do Departamento Técnico-Educativo e 4 colaboradores

da equipa técnica com diferentes áreas de formação, tais como, 2 psicólogas clínicas, 1 assistente social e 1 educadora social, dando um total de 14 entrevistas realizadas. A média do tempo de trabalho e experiência em contexto de CAR é de aproximadamente 9 anos e, apesar das diferentes áreas de formação de cada profissional, foi possível verificar que nenhum entrevistado possui formação específica na área da promoção da autonomia e competências de vida.

4.2. Instrumentos

No presente estudo e tendo como base a revisão da literatura, a questão e objetivos delineados para a elaboração do mesmo, o instrumento de recolha de dados utilizado é a realização de entrevistas semi-estruturadas aos profissionais das CAR, com o propósito de compreender as diversas perceções que os profissionais têm sobre o contributo de projetos de intervenção social direcionados para a aquisição de competências e a promoção da autonomia.

Na perspetiva de Aires (2011), a entrevista é uma técnica de investigação para a recolha de dados mais comum nos estudos de carácter qualitativo que melhor permite estudar e perceber o modo como os indivíduos interpretam e representam a realidade social, salientando, assim, a voz dos mesmos.

A entrevista semi-estruturada tem como característica específica a sua flexibilidade e adaptação a distintas situações, dando a liberdade ao entrevistador de, apesar de possuir um guião de perguntas pré-estabelecidas, conseguir utilizar o mesmo guião de entrevista para diversos indivíduos em semelhantes condições, podendo alterar a ordem ou acrescentar perguntas consoante o desenrolar da entrevista (C. Moreira, 1994; Rodrigues, 2013).

Neste sentido, e com base nos objetivos do estudo, foi elaborado um guião de entrevista para os profissionais envolvidos no estudo que tinha como objetivo conhecer, na perceção dos profissionais, de que forma a implementação de um projeto direcionado para a aquisição e desenvolvimento de competências e a promoção da autonomia tem impacto na vida das crianças e jovens da CAR e compreender, na perceção dos profissionais, a pertinência do envolvimento de diferentes profissionais e da própria criança/jovem na elaboração, implementação e ajustamento do projeto direcionado para a aquisição de competências e a promoção da autonomia na CAR.

O guião da entrevista foi estruturado em diferentes blocos temáticos (Anexo B) de modo a permitir uma melhor organização, qualidade e clareza das questões e, assim, conseguir obter respostas mais fiáveis (Estrela, 1994).

Outro instrumento de recolha de dados utilizado foi a análise de outros documentos e informações no site de cada CAR como, por exemplo, relatórios e/ou programas para cruzar com a informação obtida nas entrevistas realizadas, sendo que Coutinho et al., (2009) aludem à análise documental como sendo uma das técnicas que possibilita uma melhor análise da realidade, possibilitando a triangulação de fontes.

Neste sentido, a triangulação é também um instrumento de recolha de dados utilizado neste estudo pois, na ótica de Aires (2011), é uma técnica muito usada na metodologia qualitativa que consiste na recolha e análise de dados a partir de diferentes pontos de vista com o objetivo de os contrastar e interpretar. Ora, esta confrontação de dados pode estender-se aos métodos, aos investigadores, às teorias e à informação.

4.3. Procedimentos

Inicialmente foram selecionadas algumas CAR da zona Norte e Centro do país, das quais 5 foram contactadas informalmente, via telefone e via e-mail, com o intuito de informar sobre o presente estudo e enviar o respetivo pedido de colaboração e participação no projeto (Anexo A), sendo que 2 CAR responderam positivamente à participação do estudo.

Após a resposta das CAR e consoante a disponibilidade e autorização dos participantes, foi agendada a realização das entrevistas, via presencial e online, sendo que, por questões deontológicas as identificações sobre as CAR e os técnicos foram confidenciais e omissas, utilizando a informação recolhida estritamente para fins de pesquisa. Deste modo, para garantir a privacidade e a confidencialidade foi atribuído um código a cada CAR (CAR1, CAR2) e a cada profissional referindo se pertence a equipa educativa (EE1, EE2, etc.) ou a equipa técnica (ET1, ET2, etc.).

As entrevistas realizadas aos profissionais ocorreram entre maio e setembro de 2021 e tiveram uma duração média de 30 minutos. A forma de registo foi efetuada consoante a autorização de cada profissional, sendo que os que consentiram a gravação por áudio foram transcritas totalmente e os que não deram o consentimento, foram registadas manualmente ao longo do decorrer da entrevista (Anexo C, Anexo D e Anexo E).

4.4. Técnicas de análise de dados

Depois da recolha de informação das entrevistas, segue-se a fase de análise de dados, devendo organizar e analisar devidamente a mesma, de forma a chegar às conclusões e resultados, que permitam responder à questão de investigação e aos objetivos de estudo.

A análise de informação recolhida foi efetuada através da análise de conteúdo com o propósito de interpretar as diferentes perceções e ideias dos participantes envolvidos neste projeto.

No entender de Moraes (1999), a análise de conteúdo possibilita distintos modos de conduzir o processo de investigação, permitindo descrever e interpretar adequadamente toda a informação, de forma sistemática e compreensiva.

A análise de conteúdo refere-se a um 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, 1977 citado por Leite, 2017, p. 542).

De acordo com Bardin (2004), a análise de conteúdo é dividida em três etapas, nomeadamente, a pré-análise que consiste na elaboração de um esboço definido previamente flexível que poderá ser alterado ao longo do projeto, a exploração do material que se refere à execução e cumprimento das decisões tomadas e, por fim, ao tratamento dos resultados, no qual se procura validar toda a informação recolhida tornando-a significativa.

Assim sendo, torna-se necessário codificar todos os dados recolhidos para facilitar a análise da informação, procedendo-se à categorização emergente e subcategorização da mesma. Esta categorização permite agrupar os dados de acordo com as características em comum entre eles, de forma a simplificar e organizar toda a informação obtida (Moraes, 1999).

5. Apresentação e discussão dos resultados

A análise de conteúdo realizada possibilitou a sistematização e organização de toda a informação recolhida através das 14 entrevistas realizadas aos profissionais. Nesta análise avaliaram-se as respostas das duas CAR em conjunto, procedendo-se a distinção entre ET e EE para uma melhor discussão e compreensão dos dados. Neste

sentido surgiram seis dimensões sendo que, quer as dimensões como as categorias e subcategorias serão apresentadas em tabelas para destacar a informação obtida pela análise. Para além das tabelas, as dimensões serão destacadas entres aspas e as categorias e subcategorias aparecerão em itálico. Desta forma, na Tabela 2 são evidenciadas as dimensões resultantes da análise de conteúdo.

Tabela 2
Dimensões Resultantes da Análise de Conteúdo

Dimensões	N.º de referências	Percentagem %
Promoção da autonomia e competências de vida	63	19,7
Implementação de programas próprios de autonomia e competências de vida	35	11
Intervenção da CAR	79	24,8
Constrangimentos para a Intervenção da CAR	51	16
Trabalho em equipa	41	12,8
Perceções sobre os projetos de autonomia e competências de vida	50	15,7
Total	319	100

Na tabela 2 é possível verificar que a dimensão “Intervenção da CAR” foi a mais mencionada pelos profissionais, 79 vezes (24,8%), seguida pela “Promoção da autonomia e competências de vida, mencionada 63 vezes (19,7%). A dimensão “Constrangimentos para a Intervenção da CAR” foi referida 51 vezes, correspondendo a 16%, posteriormente seguiu-se a dimensão “Perceções sobre os projetos de autonomia e competências” mencionada 50 vezes (15,7%), seguidamente pela “Trabalho em equipa” sendo referida 41 vezes (12,8%) e por fim, a “Implementação de programas próprios de autonomia e competências de vida”, mencionada 35 vezes (11%).

A tabela 3 refere-se à dimensão “Promoção da autonomia e competências de vida” na qual surgiram quatro categorias que são *idade*, *conceito de autonomia*, *espaço físico* e *estratégias*, originando doze subcategorias.

Tabela 3*Categorias inerentes à Promoção da Autonomia e Competências de Vida*

Categorias	Subcategorias	N.º de referências			
		ET	%	EE	%
Idade	14/15/16 anos	5	7,9	4	6,4
	Em todas as idades	1	1,6		
	Entrada na CAR	2	3,2		
Conceito de Autonomia	Trabalhada	7	11,1		
	Nunca trabalhada			1	1,6
	Questões diárias			6	9,5
Espaço físico	Próprio	2	3,2		
	Não próprio	5	7,9	7	11,1
Estratégias	Atividades diárias	7	11,1	6	9,5
	Programas próprios	6	9,5	3	4,7
	Apartamentos de transição	1	1,6		
Total					63

Na categoria *idade*, surgiram as subcategorias *14/15/16 anos* referida 5 vezes (7,9%) pela ET e 4 vezes (6,4%) pela EE, *em todas as idades* referida 1 vez (1,6%) pela ET e *entrada na CAR*, mencionada 2 vezes (3,2%) por parte da ET.

Neste sentido, é possível verificar que a promoção da autonomia e competências de vida é trabalhada, maioritariamente, por volta dos 14/15 e 16 anos, apesar de referirem que a mesma é iniciada “a partir do momento em que eles entram na casa” (ET3), insistindo mais no período da adolescência.

Quanto à categoria *conceito de autonomia*, surgiram as subcategorias *trabalhada*, mencionada 7 vezes (11,1%) por parte da ET, *nunca trabalhada* referida 1 vez (1,6%) pelo EE2 e *questões diárias*, referida 6 vezes (9,5%) por parte da EE.

Deste modo, depreende-se que todos os elementos da ET referem que a autonomia é trabalhada nas CAR, sendo realizada sempre numa perspetiva de preparação para a vida ativa e inserção no mundo do trabalho. No entanto, denota-se um desconhecimento por parte dos elementos da EE, no sentido de aludirem, maioritariamente, que a autonomia diz respeito às questões diárias, como é o caso de os “ensinar a arrumar, a limpar, a organizar” (EE4) e dar-lhes o “acesso aos telemóveis” (EE5). Para além deste desconhecimento, o EE2 afirma que “o trabalho da autonomia é péssimo” e que a mesma “nunca foi trabalhada”, referindo ainda que nas CAR não é possível trabalhar as áreas necessárias para a promoção da autonomia porque os jovens “deparam-se com os problemas lá fora”.

Quanto à categoria *espaço físico* surgem as subcategorias *próprio*, mencionada 2 vezes (3,2%) por parte da ET e *não próprio* que foi referida 5 vezes (7,9%) pela ET e 7 vezes (11,1%) pela EE.

No que respeita a existência de um espaço próprio para desenvolver e trabalhar a promoção da autonomia e as competências de vida, é apontando uma “sala de atividades” (ET5), uma cozinha específica para o “ateliê de cozinha” (ET5) no qual preparam refeições, fazem estimativas dos gastos para as refeições e, sempre que é possível, vão fazer as compras, e também dispõem de “quatro apartamentos de transição que são T0 e que não são apartamentos de autonomização” (ET6) que acabam por ser uma mais-valia para que os jovens consigam viver de modo mais autónomo.

Quanto à inexistência de espaços próprios para desenvolver a autonomia e as competências de vida, os profissionais quer da ET e da EE, referem que este trabalho é realizado em espaços comuns da instituição, o que dificulta a intervenção nesse sentido. Contudo, houve um esforço em implementar atividades práticas promotoras de autonomia, dando a oportunidade aos jovens de as realizarem nos espaços da cozinha e da lavandaria e também através de uma proposta à direção para a criação de “um cantinho” (ET1), ou seja, de um espaço apetrechado com máquina de lavar roupa e para confeção de refeições.

Independentemente dos espaços utilizados para a promoção da autonomia, em ambas instituições trabalham a autonomia e as competências de vida através de várias estratégias.

Posto isto, quanto à formulação das estratégias de intervenção adequadas às crianças e jovens foi possível constatar que as intervenções são realizadas a partir do que os profissionais identificam nas avaliações diagnósticas realizadas e sempre tendo em conta os interesses e necessidades individuais e as faixas etárias das crianças e jovens, afirmando que “os projetos só fazem sentido se as crianças estiverem envolvidas, se não, não faz sentido” (ET1), tal como foi preconizado por Delgado (2006), Gomes (2010), Oliveira (2020) e Van IJzendoorn et al. (2011) que defendem que as estratégias de intervenção devem ser individualizadas e adequadas às necessidades da população acolhida.

Na categoria *estratégias*, surgiram as subcategorias *atividades diárias* mencionada 7 vezes (11,1%) pela ET e 6 vezes (9,5%) pela EE, *programas próprios*, referida 6 vezes (9,5%) por parte da ET e 3 vezes (4,7%) pela EE e *apartamentos de transição*, referida 1 vez (1,6%) pela ET6.

Relativamente à subcategoria *atividades diárias*, os profissionais de ambas equipas referem que “todas as áreas que temos na nossa rotina diária” (EE6) “são essenciais” (ET4) para que os jovens consigam estabelecer uma “vida autónoma”

(ET4). Estas atividades prendem-se sobretudo, com a “parte da higiene e apresentação pessoal” (ET1), com a gestão doméstica, desde a “organização do quarto” (EE4), a “confeção de alimentos na cozinha” (ET1), o “tratamento da roupa e depois alguns serviços básicos como é o banco, as finanças, o centro de emprego e de saúde” (ET4) e com a “gestão do dinheiro” (ET6). Estas atividades vão de encontro as ideias de I. Gomes (2010) e Sousa (2015) que referem este tipo de atividades são competências fundamentais e necessárias para uma vida independente.

No que concerne à subcategoria *programas próprios* de treino de autonomia e competências de vida, pelas respostas dadas pela ET5 e ET6, depreende-se que há, efetivamente, “um programa de autonomia específico” (ET5) que foi elaborado por ela e por estagiárias de educação social, em execução na instituição que representam, sendo o seu público-alvo preferencial jovens a partir dos 15 anos. Conforme as respostas dadas pelos ET1, ET2, ET3 e ET4, na instituição que representam, também existe um programa próprio para a promoção da autonomia e as competências de vida “para os jovens com idades superiores a 14/15 anos” (ET1), o qual foi delineado por dois técnicos, uma educadora social e um assistente social. É importante salientar que ambos programas desenvolvidos nas CAR, foram criados e adaptados tendo por base “projetos já validados e com bibliografia devidamente certificada” (ET2), como é o caso do “programa Umbrella” (ET4) e do autor del Valle que “é um autor espanhol que trabalha muito a questão da autonomia” (ET2) e também “adaptamos às necessidades das jovens” (ET5). No entanto, relativamente à perceção dos elementos da EE denota-se que apenas três profissionais sabem da existência de programas próprios de promoção de autonomia, sendo que os restantes desconhecem esta informação aludindo que é a “parte técnica” (EE3) que “fazem essa parte e estão a par disso” (EE1), verificando-se que, apesar de todos os profissionais trabalharem em prol do mesmo objetivo, existe uma grande discrepância e falta de comunicação entre ambas equipas, o que dificulta o trabalho em equipa e o sucesso da instituição. Estas informações vão ao encontro das ideias de Costa (2016) e Devesa (2017) que aludem à importância de uma comunicação positiva e eficaz entre todos os elementos de uma instituição, para que exista um maior envolvimento e qualidade das práticas desenvolvidas na CAR.

Já na subcategoria *apartamentos de transição*, a ET6 refere que existe “quatro apartamentos de transição que são T0 e que não são apartamentos de autonomização” (ET6) e são dirigidos para “as jovens com mais de 18 anos ou que já estejam em situações mais definidas” (ET6) que acabam por ser uma mais-valia para

conseguirem ter mais autonomia. Quando as jovens vão viver para estes apartamentos há uma fase de adaptação, ou seja, “um espaço de experiência para ver se efetivamente dá certo ou não” (ET6). Se der certo, podem ficar e é feito um contrato com elas pois há muitas regras a seguir. Quando não dá certo, voltam para a casa ou saem da instituição pois já são maiores de idade. Neste sentido, a ET6 enfatiza a importância de se ser autónomo para se poder viver nos apartamentos, embora haja sempre o acompanhamento por um técnico. Constata-se que, quando passam a viver nos apartamentos, as jovens não passam a ser totalmente independentes pois a instituição garante-lhes “apoio financeiro” (ET6) para comprarem comida, produtos de limpeza e de higiene nas situações em que não trabalham. Quando já trabalham, o suporte financeiro limita-se ao pagamento de despesas da água, luz, renda e consultas, ficando as restantes despesas a seu cargo.

A tabela 4 refere-se a dimensão “Implementação de programas próprios de autonomia e competências de vida” na qual surgiram três categorias que são *componente teórica*, *componente prática* e *avaliação*, originando onze subcategorias.

Tabela 4

Categorias inerentes a Implementação de Programas Próprios de Autonomia e Competências de Vida.

Categorias	Subcategorias	N.º de referências			
		ET	%	EE	%
Componente teórica	Sessões de sensibilização e esclarecimento	3	8,5		
	Visualização de vídeos	1	2,9		
	Exemplificação de ferramentas	1	2,9		
Componente prática	Sessões de grupo	2	5,7		
	Atividades no terreno	6	17,1	5	14,3
Avaliação	Avaliação diagnóstica	5	14,3		
	Instrumentos próprios da CAR	3	8,5	1	2,9
	Questionário checklist	1	2,9		
	Avaliações diárias	1	2,9		
	Reuniões			2	5,7
	Desconhecimento			4	11,4
Total					35

Quanto à categoria *componente teórica* surgem as subcategorias *sessões de sensibilização e esclarecimento* mencionada 3 vezes, correspondendo a 8,5%, *visualização de vídeos* que foi referida 1 vez (2,9%) e *exemplificação ferramentas* que foi mencionada 1 vez (2,9%). Convém salientar que, relativamente a esta categoria e as suas respetivas subcategorias, as mesmas foram referidas apenas por profissionais

que pertencem a ET dado ao desconhecimento, já mencionado anteriormente, por parte elementos da EE sobre o desenvolvimento dos projetos de autonomia e competências, afirmando que é a “equipa técnica que trata disso” (EE2).

Neste sentido, os profissionais da ET referem que a parte teórica é feita por intermédio de “sessões de sensibilização e esclarecimento” (ET1), nas quais recorrem a vídeos exemplificativos para dar a conhecer ferramentas, instrumentos, equipamentos e materiais necessários à realização de tarefas e para demonstração das mesmas. É curioso notar que a parte teórica ministrada incluía a abordagem de diversas áreas (saúde, economia ligadas a questões bancárias e de gestão doméstica, por exemplo) e aspetos considerados pertinentes, depois de ser feito um diagnóstico “junto da comunidade de jovens” (ET2) dos seus interesses e das suas necessidades. Estas sessões de formação, permitem também obter informações diversificadas que lhe serão benéficas quando saírem da casa sobre gestão doméstica, relacionadas com a compra e a utilização de eletrodomésticos (do fogão, da máquina de lavar, do ferro de passar), a compra de bens essenciais no supermercado, aproveitando as promoções; sobre documentos pessoais (cartão de cidadão e passaporte); sobre o funcionamento/utilidade de determinadas entidades públicas em Portugal (finanças, segurança social, bancos, sistema nacional de saúde, centro de empregos, correios); ou sobre temas como “a alimentação, a violência no namoro e os primeiros socorros” (ET5) numa perspetiva de preparação para a vida ativa e de inserção no mundo do trabalho e em sociedade. Nota-se, portanto, que há o cuidado de fornecer o máximo de informações sobre assuntos do mundo à sua volta, para que os jovens se tornem mais autónomos, fiquem mais informados e possam estar mais preparados para a vida no exterior.

Por outro lado, na categoria *componente prática* surgem duas subcategorias, *sessões de grupo* referida 2 vezes (5,7%) pela ET e *atividades no terreno* referida 6 vezes (17,1%) pela ET e 5 vezes (14,3%) pela EE.

Deste modo, na perspetiva de ambas equipas, a parte prática dos programas de autonomia e competências de vida era realizada em contexto de refeitório, de dormitório e lavandaria, sendo-lhes atribuídas (e da sua responsabilidade) tarefas ligadas à preparação das refeições ou à “gestão e limpeza do próprio quarto” (EE1) e de outros espaços, ou seja, para além de fornecerem informações teóricas sobre as diferentes áreas, existe o cuidado de levar os jovens a participar na execução das atividades práticas do dia a dia (ir ao banco, às compras, marcar consultas) e em solicitar a colaboração de terceiros, “de pessoas de fora” (ET6), para virem falar sobre

“diferentes serviços” (ET6). Assim, a componente prática torna-se essencial para colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos na componente teórica, sendo “uma mais-valia, já que vão ganhando ferramentas e competências para gerirem a vida deles” (ET1), embora sempre com a retaguarda de um adulto da instituição, tal como é evidenciado por Hermosa et al. (1998, citado por Veloso, 2014) que afirmam que a aprendizagem prática de tarefas é uma das melhores formas de aquisição de competências de autonomia.

Na categoria *avaliação*, surgem as subcategorias *avaliação diagnóstica* mencionada 5 vezes (14,3%) pela ET, *instrumentos próprios da CAR* referida 3 vezes (8,5%) pela ET e 1 vez (2,9%) pela EE, *questionário checklist* e *avaliações diárias* ambas mencionadas 1 vez (2,9%) pela ET, *reuniões* referida 2 vezes (5,7%) pela EE e *desconhecimento* mencionada 4 vezes (11,4%) pela EE.

De acordo com as respostas dadas pelos elementos da ET, é possível verificar que a partir do momento em que a criança ou jovem entra na instituição é feita uma “avaliação diagnóstica em várias áreas, na área da psicologia, das competências sociais, da socio familiar” (ET1), na qual são recolhidos todos os dados referentes a situação da criança ou jovem e, mediante a análise feita por ambas equipas, intervêm nas “lacunas ou as áreas mais necessitadas de cada criança” (ET1), quer seja através de “situações individuais ou nos momentos em grupo” (ET6). Para além disso, contam com “instrumentos próprios criados pela instituição” (ET1) e com a formação específica de cada profissional que ajuda também nesta avaliação, no sentido de cada um utilizar os “seus próprios documentos” (ET7) e assim, conseguir dar resposta às necessidades e dificuldades das crianças e jovens. Referem ainda que após esta avaliação diagnóstica, realizam eventualmente uma “nova reavaliação” (ET7) para conseguirem perceber se as áreas necessitadas ou com mais dificuldade vão sendo trabalhadas com sucesso.

Já nas resposta dadas por parte da EE denota-se que, apesar de referirem que “as necessidades das crianças e dos jovens são sempre tidas em conta” (EE2) e que vão sendo realizadas “reuniões com eles para ir acompanhando o processo” (EE1), não compreendem e desconhecem como é que é feita essa avaliação e quais são os instrumentos utilizados para tal, aludindo novamente que é “a equipa técnica que trata desses assuntos” (EE7), o que demonstra que existe uma grande discrepância na colaboração e interação entre equipas, podendo influenciar nas práticas desenvolvidas para às crianças e jovens.

Na tabela 5 pode-se observar as categorias inerentes a dimensão “Intervenção da CAR” que são *impacto*, *vantagens* e *participação das crianças e jovens*, surgindo treze subcategorias.

Tabela 5
Categorias inerentes à Intervenção da CAR

Categorias	Subcategorias	N.º de referências			
		ET	%	EE	%
Impacto	Muito positivo	7	8,9	7	8,9
	Preparação para o futuro	2	2,5	2	2,5
	Pouca adesão			2	2,5
Vantagens	Aprendizagem diária	3	3,8	2	2,5
	Envolvimento com pessoas	1	1,3		
	Bom funcionamento entre equipas			1	1,3
	Bom relacionamento com os jovens	1	1,3	3	3,8
	Participação na evolução e crescimento dos jovens	3	3,8	2	2,5
Participação das crianças e jovens	Sentimento de mudança nos jovens	4	5	1	1,3
	Mais valia	7	8,9	7	8,9
	Envolvimento/participam	7	8,9	6	7,6
	Decisões conjuntas	3	3,8	4	5
	Pouca adesão	1	1,3	3	3,8
Total					79

Relativamente à categoria *impacto*, a mesma deu origem a três subcategorias que foram *muito positivo* mencionada 7 vezes (8,9%) por ambas equipas, a *preparação para o futuro* referida 2 vezes (2,5%) quer pela ET como pela EE e a *pouca adesão* mencionada 2 vezes (2,5%).

Na perceção dos profissionais de ambas equipas a aquisição de competências e promoção de autonomia é, sem sombra de dúvida, fundamental na vida das crianças e jovens acolhidos mesmo quando os jovens “não querem aderir” (EE3), referindo que esta área é promotora de mudança e tem um impacto positivo no percurso de vida e no futuro da população acolhida. Aludem ainda, a necessidade de todas as casas de acolhimento estarem preparadas para trabalhar e desenvolver a autonomia, de modo que estes jovens sejam dotados de competências de vida imprescindíveis e preparados para o futuro (Alves, 2007), já que mesmo que os jovens voltem para a família, muitas vezes, a família também carece de educação e por isso os jovens vão para o acolhimento. Nesse sentido e tal como refere o ET2, se as casas de acolhimento forem capazes de promover a “educação nestes jovens, no desenvolvimento do pleno

crescimento deles e de competências de autonomia, estamos a prepará-los para não serem dependentes de uma retaguarda familiar que carece disso” afirmando que intervém para criar cidadãos bons, autónomos e independentes.

Por outro lado, na categoria *vantagens* surgiram seis subcategorias, a *aprendizagem diária* mencionada 3 vezes (3,8%) pela ET e 2 vezes (2,5%) pela EE, o *envolvimento com pessoas* referida 1 vez (1,3%) pela ET, o *bom funcionamento entre equipas* mencionada 1 vez (1,3%) pela EE, o *bom relacionamento com os jovens* referida 1 vez (1,3%) pela ET e 3 vezes pela EE (3,8%), a *participação na evolução e crescimento dos jovens* mencionada 3 vezes (3,8%) pela ET e 2 vezes (2,5%) pela EE e por fim, o *sentimento de mudança nos jovens* tendo sido referida 4 vezes (5%) pela ET e 1 vez (1,3%) pela EE.

Deste modo, os profissionais da ET afirmam que apesar de o trabalho na CAR ser complicado, todos os dias são uma “aprendizagem diária” (ET6) que permite estar em contacto com diversas pessoas, vivenciar “experiências diferentes” (ET7) e acompanhar o crescimento e a “evolução deles e ver que começam a ficar educados e a fazer percursos” (ET2) de vida, o que leva aos profissionais a não desistirem do trabalho e da intervenção com as crianças e jovens, garantindo que é muito gratificante sentir que estão a “fazer a diferença na vida deles” (ET1).

Relativamente à perceção dos elementos da EE sobre as vantagens de intervir com crianças e jovens prende-se com a aprendizagem diária e com o sentimento de pertença e felicidade, no sentido de existir um bom relacionamento com os jovens e entre equipas, afirmando que “apesar de não haver muito fruto, os que há são muito bons e conseguem ter sucesso” (EE2) na vida e que mesmo quando não conseguem ajudar vão felizes para casa porque, tal como refere a EE5 “vou para casa feliz quando consigo ajudar e ao mesmo tempo vou feliz quando não consigo porque sei que no dia a seguir vou conseguir”, o que transmite um sensação muito boa e esperançosa por parte dos profissionais perante os jovens, acreditando que os mesmos conseguem ter um futuro na vida.

Já, a categoria *participação das crianças e jovens* originou cinco subcategorias, sendo elas *mais valia* referida 7 vezes por ambas equipas, representando 8,9%, *envolvimento/participam* mencionada 7 vezes (8,9%) pela ET e 6 vezes (7,6%) pela EE, *decisões conjuntas* referida 3 vezes (3,8%) pela ET e 4 vezes (5%) pela EE e *pouca adesão* mencionada 1 vez (1,3%) pela ET e 3 vezes (3,8%) pela EE.

Face às respostas dos profissionais de ambas equipas sobre a oportunidade que a CAR proporciona às crianças e jovens para participarem nas diversas atividades e

projetos, observou-se que os mesmos “estão sempre envolvidos” (ET4) e participam ativamente em todas as fases do projeto, estando sempre a par de todas as informações, alterações e decisões tomadas ao longo de todo o processo, sendo sempre um trabalho “em conjunto” (ET4) e com base nas opiniões das crianças e jovens (Carvalho & Cruz, 2015; Fonseca, 2016; Timóteo & Bertão, 2012). Os profissionais aludem ainda, que apesar de “custar muito incentivá-los para participarem” (EE6) e haver “sempre um ou dois que por norma não aderem” (ET3), a participação e o envolvimento nos projetos de autonomia é uma mais valia já que os prepara para uma vida futura mais autónoma e independente.

Na tabela 6 são apresentadas as categorias inerentes a dimensão “Constrangimentos para a Intervenção da CAR” que são ao *a nível institucional*, a nível dos profissionais e *a nível dos jovens*, originando doze subcategorias.

Tabela 6
Categorias inerentes aos Constrangimentos para a Intervenção na CAR

Categorias	Subcategorias	N.º de referências			
		ET	%	EE	%
A nível institucional	Espaços e instalações adaptadas	7	13,7	3	5,9
	Escassez de recursos	5	9,8		
	Aquisição de apartamentos	6	11,8	2	3,9
	Abdicar de regras e normas	1	2	1	2
	Elevado n.º de crianças e jovens	2	3,9		
A nível dos profissionais	Formação especializada	2	3,9	1	2
	Componente emocional	2	3,9		
	Incapacidade de realização do trabalho pretendido	1	2	2	3,9
	Lidar com os jovens	1	2	2	3,9
A nível dos jovens	Historial de vida complicado	2	3,9	4	7,8
	Idade avançada	2	3,9	2	3,9
	Pouca motivação	3	5,9		
Total					51

Quanto à categoria *a nível institucional* surgem as subcategorias *espaços e instalações adaptadas* mencionada 7 vezes (13,7%) pela ET e 3 vezes (5,9%) pela EE, *escassez de recursos* que foi referida 5 vezes (9,8%) pela ET, *aquisição de apartamentos* mencionada 6 vezes (11,8%) pela ET e 2 vezes (3,9%) pela EE, *abdicar de regras e normas* que foi referida 1 vez por ambas equipas, correspondendo a 2%, e *elevado n.º de crianças e jovens* que foi mencionada 2 vezes (3,9%) pela ET.

Na perceção dos profissionais da ET a falta de espaços e instalações adequadas, a aquisição de apartamentos de autonomia e a escassez de recursos são

os principais constrangimentos que influenciam na intervenção da CAR, afirmando que é necessário adaptar as instalações e ter estruturas físicas próprias para o desenvolvimento da autonomia, sendo que “a maior parte das casas de acolhimento são ligadas a questões religiosas (...) que eventualmente foram adaptadas, portanto não foram construídas de raiz” (ET7), o que torna a intervenção mais difícil por não terem as condições necessárias e terem que readaptar os espaços. Esta questão está relacionada com a aquisição de apartamentos de autonomia, já que “nem todas as instituições têm condições financeiras nem condições do próprio sistema” (ET6) para conseguirem ter acesso aos apartamentos, salientando ainda, que “estes apartamentos e os espaços de autonomização são muito importantes” (ET6). Outro constrangimento referido pela ET foi a necessidade de abdicar de regras e normas, no sentido de conseguir colocar os jovens na cozinha, por exemplo, “juntamente com a equipa que está a cozinhar” (ET1) de modo a “conseguir desenvolver competências na cozinha” (ET1). O elevado número de crianças e jovens também é sem dúvida um grande constrangimento, já que “as casas de acolhimento têm de trinta à quarenta crianças e jovens e isso não resulta” (ET2) e por isso, reduzir o número de jovens acolhidos possibilita “um trabalho mais próximo, mais estreito e mais produtivo, com resultados visíveis” (ET2). É importante salientar que apesar do art.º 12.º do Decreto-Lei n.º 164/2019 referir que as casas de acolhimento apenas podem ser dotadas até quinze crianças e jovens por unidade residencial, o mesmo ainda não se verifica em muitas das instituições, apresentando um número de trinta a quarenta crianças e jovens acolhidos.

Relativamente às respostas dadas pelos profissionais da EE é possível verificar que, maioritariamente, os constrangimentos prendem-se com a falta de espaços e instalações adequadas e a necessidade de ter apartamentos de autonomização, referindo que “a estrutura não está preparada para este tipo de intervenção” (EE3), sendo importante trabalhar a “rede de parceiros” (EE3) para ter “um apartamento de autonomia fora da instituição para que os jovens consigam ser autónomos (EE2), o que seria muito bom e fundamental para conseguirem realizar uma intervenção mais adequada e individualizada.

No que concerne a categoria *a nível dos profissionais*, a mesma deu origem a quatro subcategorias que foram *formação especializada*, mencionada 2 vezes (3,9%) pela ET e 1 vez (2%) pela EE, *componente emocional* referida 2 vezes (3,9%) por parte da ET, *incapacidade de realização do trabalho pretendido* mencionada 1 vez (2%) pela ET e 2 vezes (3,9%) pela EE e *lidar com os jovens* referida 1 vez (2%) pela ET e 2 vezes (3,9%) pela EE.

Deste modo, a ET afirma que a componente emocional dos profissionais, é um grande constrangimento para trabalhar com crianças e jovens, sendo necessário “ter uma forte inteligência emocional, os jovens são muito problemáticos, chegam-nos muitas vezes agressivos com questões do foro mental que é preciso compreender e saber gerir” (ET2), sendo um “trabalho extremamente desgastante” (ET2). Da mesma forma, aludem a necessidade de apostar numa “formação permanente e constante” (ET2), sobretudo “para a equipa educativa sobre estas áreas e sobre estas competências” (ET5) de modo a obter um corpo técnico adequado e atualizado. Convém salientar que apesar de estar previsto no art.º 54.º da Lei n.º 147/1999 que as CAR estão dotadas de EE com formação profissional e específica para conseguirem realizar as suas funções, tal não se tem verificado na prática devido ao desconhecimento de determinadas situações por parte da mesma. Por fim, a ET1 refere também como um constrangimento o não conseguirem realizar o trabalho como pretendem e lidar com os jovens devido a “resistência e falta de empatia” dos mesmos.

Já, nas respostas dadas por parte da EE o lidar com os jovens e a incapacidade de realizarem o trabalho como pretendem são os constrangimentos mais significativos, devido a “determinadas regras que temos que seguir” (EE2) e sobretudo porque os “jovens não querem ser ajudados muitas das vezes” (EE6). O EE6 refere também que é necessário insistir em formações “mais específicas e práticas para os profissionais” de forma a estarem sempre informados e atualizados.

Por fim, na categoria a nível dos jovens surgem as subcategorias historial de vida complicado mencionada 2 vezes (3,9%) pela ET e 4 vezes (7,8%) pela EE, idade avançada referida 2 vezes (3,9%) por ambas equipas e pouca motivação mencionada 3 vezes pela ET, correspondendo a 5,9%.

Na perspetiva dos profissionais da ET, o constrangimento mais mencionado foi a pouca motivação por parte dos jovens, referindo que é necessário estimulá-los “no intuito de eles quererem participar ativamente nos seus projetos de vida” (ET4) ou em qualquer tipo de atividade. Outro constrangimento diz respeito a idade avançada e ao historial de vida dos jovens, sendo que segundo o ET7 já houve alguns casos em que é muito complicado realizar uma intervenção, sobretudo, quando “a criança já esta a ser acompanhada pela CPCJ e outras entidades há quase 10 anos e não se entende como é que demoraram tanto tempo a chegar a esta decisão”, juntando-se ao historial de vida de cada um que envolve “problemáticas muito complicadas, comportamentos de risco muito graves e tudo o que envolva consumo de substâncias ou pequenos delitos” (ET3), o que interfere em qualquer tipo de intervenção executada.

No que concerne à percepção dos profissionais da EE, os maiores constrangimentos são a idade avançada e o historial de vida das crianças e jovens mencionando que existe uma “dispersão problemática, temos consumos, o absentismo escolar (...), problemas de família” (EE3), tornando-se “muito complicado lidar com estas situações (EE7).

Convém salientar que, os profissionais de ambas equipas percebem que apesar dos constrangimentos e dificuldades que influenciam a intervenção na promoção da autonomia realizada pela CAR, os mesmos consideram que a CAR detém um papel fundamental na vida da população acolhida, já que são pessoas que precisam mesmo de ajuda, de ser autónomos e capazes de resolver os problemas do exterior, de forma a integrá-los na sociedade e assim, construir um futuro estável, seguro e independente, tal como é preconizado por Alves (2007), Brites et al. (2016), I. Gomes (2010) e Sousa (2015).

Na tabela 7 são evidenciadas as três categorias resultantes da dimensão “Trabalho em equipa”, sendo elas *pertinência*, *articulação* e *constrangimentos*, das quais surgem dez subcategorias.

Tabela 7
Categorias inerentes ao Trabalho em Equipa

Categorias	Subcategorias	N.º de referências			
		ET	%	EE	%
Pertinência	Positiva	7	17,1	7	17,1
Articulação	Avaliação diagnóstica	1	2,4		
	Reuniões	5	12,2	1	2,4
	Intervenção em grupo	1	2,4	3	7,3
	Entidades da comunidade	1	2,4		
	Registo diário	1	2,4		
	Perspetiva de cada um	2	4,9	1	2,4
	Desconhecimento			2	4,9
Constrangimentos	Divergência de opiniões	3	7,3	4	9,7
	Diversificação de horários e rotatividade	2	4,9		
Total					41

Na categoria *pertinência*, os resultados revelam que a importância do trabalho em equipa e o envolvimento de profissionais de diferentes áreas de formação na elaboração, implementação e avaliação dos projetos de autonomia e competências de vida, é *positiva*, tendo sido referida 7 vezes por ambas equipas, correspondendo a 17,1%. Neste sentido, todos os profissionais afirmaram que este trabalho é fundamental, quer ao nível da equipa técnica quer ao da equipa educativa e de toda a comunidade

educativa, já que é uma mais-valia e permite que exista uma melhor organização, envolvimento e articulação entre todos os profissionais para conseguirem acompanhar e responder às necessidades das crianças e jovens acolhidos, criando assim, uma equipa multidisciplinar e unida em prol do mesmo objetivo, indo ao encontro das ideias de Abrantes e Teixeira (2014).

Quanto à categoria *articulação*, a mesma deu origem a sete subcategorias que foram *avaliação diagnóstica* mencionada 1 vez (2,4%) pela ET, *reuniões* referida 5 vezes (12,2%) pela ET e 1 vez (2,4%) pela EE, *intervenção em grupo* mencionada 1 vez (2,4%) pela ET e 3 vezes (7,3%) pela EE, *entidades da comunidade e registo diário* ambas referidas 1 vez (2,4%) por parte da ET, *perspetiva de cada um* mencionada 2 vezes (4,9%) pela ET e 1 vez (2,4%) pela EE e por fim, *desconhecimento* que foi referida 2 vezes (4,9%) por elementos da EE.

A ET afirma que esta articulação entre as diferentes equipas, mencionada no art.º 54.º da Lei n.º 147/1999, é geralmente, feita através de programas ou reuniões semanais e/ou diárias, conforme a necessidade das crianças e jovens e da própria CAR, onde “tomam-se decisões e depois articula-se e distribui-se responsabilidades e tarefas entre as duas equipas, sempre em conjunto com os jovens também” (ET4). Para além destas reuniões também realizam um “registo diário em que escrevemos todos os acontecimentos para que todos os elementos da casa estejam a par do que se vai passando na casa” (ET4). Referem ainda que nesta articulação a intervenção é feita em grupo e dão sempre o “contributo disciplinar de cada um” (ET2).

A EE afirma que maioritariamente a articulação entre as equipas é realizada através de programas, intervenções em grupo e reuniões que se tornam “fundamentais para estar a par de todas as situações da casa e dos jovens” (EE6). Contudo, apesar de referirem que a articulação e o trabalho em equipa ser muito bom, na perspetiva deles a ET é que coordenam e “delineiam todas as fases do projeto” (EE1) enquanto que a EE “é a que mais sofre” (EE7) no sentido de estarem “todo o dia constantemente com os jovens a fazer todo o acompanhamento” (EE7). É de salientar também que existem dois elementos da EE (EE2 e EE5) que demonstram um desconhecimento sobre como é feita a articulação entre equipas, respondendo apenas “não sei, não faço ideia” (EE5), o que dá a entender que existe novamente uma falha de comunicação e que nem todos os profissionais estão em sintonia sobre o que acontece na instituição, influenciando assim o sucesso de trabalho em equipa.

No que concerne à categoria *constrangimentos* surgiram duas subcategorias, sendo que uma delas destaca-se por ter sido referida com mais frequência que é a

divergência de opiniões, referida 3 vezes (7,3%) pela ET e 4 vezes (9,7%) pela EE e de seguida a *diversificação* de horários e rotatividade que foi mencionada 2 vezes (4,9%) por parte da ET.

Neste sentido, na perspetiva de ambas equipas, os principais constrangimentos que os profissionais se deparam para trabalhar em equipa, prendem-se sobretudo com as “diferentes opiniões” (EE3) e ideias muito vincadas difíceis de mudar, que apesar de ser uma dificuldade, alguns profissionais consideram ser também, um aspeto positivo na medida em que possibilita obter perspetivas e “diferentes visões sobre a situação” (ET6), permitindo assim, “resolver os problemas e chegar a um consenso” (EE4). Para além da divergência de opiniões, dois elementos da ET (ET1 e ET4) apontam outro constrangimento que é o facto de existir horários e rotatividade diversificados o que dificulta a concretização de certas atividades, já que maioritariamente, as atividades são feitas ao fim do dia e “nesse horário não está cá toda a gente” (EE4), sobretudo os profissionais da equipa técnica.

A tabela 8 diz respeito à dimensão “Perceções sobre os projetos de autonomia e competências de vida” na qual surgiram três categorias que são *benefícios*, *desvantagens* e *contributo dos profissionais*, perfazendo onze subcategorias.

Tabela 8

Categorias inerentes à Perceções Sobre os Projetos de Autonomia e Competências de Vida

Categorias	Subcategorias	N.º de referências			
		ET	%	EE	%
Benefícios	Mais valias para os jovens	6	12	4	8
	Autonomia e independência	3	6	3	6
	Contato com a realidade	1	2		
	Vida adulta	2	4		
	Jovens			1	2
	Desconhecimento			2	4
Desvantagens	Inexistência de espaços	2	4	1	2
	Nenhuma	5	10	2	4
Contributo dos profissionais	Formação académica	4	8	2	4
	Experiência	3	6	5	10
	Aprendizagem diária	1	2	3	6
Total					50

A categoria *benefícios* deu origem a seis subcategorias, que são *mais valias para os jovens* mencionada 6 vezes (12%) pela ET e 4 vezes (8%) pela EE, *autonomia e independência* referida 3 vezes (6%) por ambas equipas, *contacto com a realidade* mencionada 1 vez (2%) pela ET, *vida adulta* referida 2 vezes (4%) pela ET, *jovens*

mencionada 1 vez (2%) pela EE e *desconhecimento* referida 2 vezes (4%) por parte da EE.

No que respeita aos benefícios de um projeto de intervenção social direcionado para a aquisição de competências e a promoção da autonomia, é possível verificar que, na perceção dos profissionais da ET, os projetos deste tipo apenas têm benefícios e que as mais valias são “sempre todas positivas” (ET1) porque trata-se do “futuro” (ET6) das crianças e jovens, sendo importante ter “um contacto mais próximo com a realidade quando saírem” (ET1) e serem capazes de ter “uma vida potencialmente autónoma e independente” (ET2).

Quanto à perceção dos profissionais da EE, os mesmos referem que as “mais valias é tudo” (EE7) e “são os jovens” (EE3) também, no sentido de os projetos de autonomia e competências de vida serem feitos para os mesmos, pois permite que os jovens tenham a possibilidade de conseguir “ser autónomos e independentes” (EE7). Contudo, nas respostas dadas pelo EE1 e EE4 denota-se que não sabem quais são os benefícios destes projetos já que a ambas respostas foram “nem sei” (EE1).

Estes benefícios e mais-valias vão ao encontro das ideias elencadas por Alves (2007), Carvalho e Cruz (2015), Pires (2011), Santos et al. (2017), Silva (2019) e Veloso (2014) que apontam para as diversas vantagens dos projetos direcionados para a autonomia e as competências de vida, no sentido de promover um desenvolvimento saudável e autónomo, garantindo assim, uma plena integração na sociedade.

Quanto à categoria *desvantagens*, a mesma deu origem a duas subcategorias que foram a *inexistência de espaços*, referida 2 vezes (4%) pela ET e 1 vez (2%) pela EE e *nenhuma* que foi mencionada 5 vezes (10%) pela ET e 2 vezes (4%) pela EE.

Neste sentido, ambas equipas estão de acordo quando afirmam que não existe qualquer tipo de “desvantagem na autonomia” (ET1) porque os profissionais “trabalham para as crianças e jovens” (ET2) e a promoção da autonomia é fundamental para a vida adulta. Relativamente à *inexistência de espaços* é uma desvantagem no sentido de que “não ter espaços” (EE3) próprios e adequados para trabalharem as questões da autonomia, interfere na intervenção realizada por parte dos profissionais porque não conseguem trabalhar como desejariam.

Por fim, no que concerne à categoria *contributo dos profissionais*, surgiram três subcategorias, nomeadamente, *formação académica* que foi mencionada 4 vezes (8%) pela ET e 2 vezes (4%) pela EE, *experiência* que foi referida 3 vezes (6%) pela ET e 5 vezes (10%) pela EE e *aprendizagem diária* que foi mencionada 1 vez (2%) pela ET e 3 vezes (6%) pela EE.

Através das respostas obtidas foi possível perceber que na percepção dos profissionais da ET, os mesmos se constituem como elementos necessários e fundamentais para dar o seu contributo no desenvolvimento dos projetos de autonomia e competências de vida, já que a diversidade de áreas de formação e as experiências do dia a dia de cada um, possibilitam uma panóplia de conhecimentos pois “todo o conhecimento é bem-vindo” (ET5), permitindo também a troca de opiniões e visões diferentes sobre as situações, sendo que “essa visão sempre que seja partilhada é uma mais-valia para todos” (ET7).

Apesar de a EE concordar com a maneira de cada profissional contribuir com a sua formação académica, os elementos desta equipa dão mais ênfase a “experiência que tem cada um” (EE5) e a “forma como lidamos com o dia a dia” (EE7), afirmando que o “importante é trabalharem em conjunto” (EE4).

Conclusão

De um modo geral, e tendo como base a análise da pesquisa bibliográfica realizada e os resultados obtidos, considera-se que os projetos de intervenção social direcionados para a aquisição de competências e para a promoção da autonomia são fundamentais na vida das crianças e jovens que se encontram em CAR, uma vez que têm um impacto muito positivo na vida adulta.

Da mesma forma, constata-se que, independentemente de as crianças e jovens saírem da instituição por autonomização ou por reintegração na família, este tipo de projetos deve ser uma resposta implementada em todas as instituições de acolhimento, de modo a possibilitarem o treino e o estímulo de competências, potenciando o sucesso futuro, já que as crianças e jovens em acolhimento se encontram mais suscetíveis a desenvolver problemas de saúde e outros fatores, tal como foi mencionado anteriormente por Veloso (2014).

Com efeito, reconhece-se que não existe um único caminho para o desenvolvimento de competências e para a promoção da autonomia, já que cada criança ou jovem é um caso e, como tal, a intervenção deve ser levada a cabo de acordo com as necessidades e potencialidades de cada um, salvaguardando a importância dos planos de intervenção individual. Não podemos esquecer que é necessário emancipar as crianças e jovens através da aprendizagem de competências essenciais para a transição para a vida ativa, de forma a empoderar os mesmos para as diferentes decisões da sua vida, indo ao encontro das ideias preconizadas de Delgado (2006), I. Gomes (2010), Rodrigues (2013) e Sousa (2015).

Através dos resultados obtidos, também foi possível verificar que, apesar de existirem algumas discrepâncias na perceção dos profissionais, os mesmos têm uma perceção positiva e consciente da importância de se promover a autonomia e as competências de vida nas crianças e jovens acolhidos. Não obstante apesar de alguns constrangimentos e a inexistência de espaços próprios para desenvolver a autonomia, a mesma é trabalhada nessas instituições, denotando-se um esforço para intervir em diferentes áreas, de modo a capacitar os jovens para adquirir uma diversidade de informações e competências.

Este estudo possibilitou conhecer a utilização e a importância dos projetos sobre a aquisição da autonomia e de competências nas CAR, assim como perceber que as áreas mais trabalhadas estão relacionadas com a gestão doméstica e a gestão do dinheiro, de acordo com as necessidades das crianças e jovens. Para além da

população acolhida, constatou-se a pertinência de possuir uma equipa multidisciplinar com mais formação na área da autonomia e competências de vida, devendo apostar-se na formação especializada, constante e prática para os elementos da equipa educativa, já que foi visível uma discrepância de conhecimentos e falta de comunicação e cooperação entre equipas, situação que acaba por interferir no bom desenvolvimento das práticas executadas tendo em conta que são os profissionais da equipa educativa que passam mais tempo no dia a dia com as crianças e jovens.

Neste sentido, considerando os resultados obtidos, foi possível responder à questão de estudo formulada inicialmente e alcançar os objetivos gerais e específicos construídos com base na questão de estudo e nas pesquisas bibliográficas.

Apesar destas considerações, ao longo de todo o processo, surgiram algumas limitações e constrangimentos sobretudo no que diz respeito ao número de CAR envolvidos e respetivos profissionais, dada a conjuntura atual epidemiológica do país que dificultou, a nosso ver, a sua disponibilidade para o efeito. Outro constrangimento passou pela escassez de estudos e investigações na área dos projetos de intervenção social, direcionados para o desenvolvimento de competências e a promoção da autonomia, o que foi bastante complicado por ser um processo muito moroso de pesquisa e leitura, porém imprescindível para o desenvolvimento do trabalho.

Como tópico de investigação futura, fica a necessidade de incluir um maior número de CAR e de profissionais num estudo mais abrangente a realizar futuramente que possibilite espelhar melhor a realidade do nosso país. Seria igualmente interessante contar com um maior número de profissionais das diferentes valências para melhor podermos compreender as diferenças entre os elementos da equipa técnica e da equipa educativa.

Referências bibliográficas

- Abrantes, P., & Teixeira, A. R. (2014). A intervenção socioeducativa em territórios marginalizados: agentes de desenvolvimento local ou da ordem escolar?. *Revista Lusófona de Educação*, 27, 27-41.
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4828>
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada%29.pdf
- Almeida, C. Bortorf, G., & Nóvoa, A. (1993). *Avaliação participativa no decurso dos projectos: reflexões a partir de uma experiência de terreno – Programa JADE*. Porto Editora.
- Alves, S. (2007). *Filhos da Madrugada - Percursos de Adolescentes em Lares de Infância e Juventude*. Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Antunes, M. D. C. P., & Correia, L. F. L. (2016, Dezembro). *Educar para a autonomia de vida: uma intervenção com crianças/jovens institucionalizados* [Paper presented]. Atas do XIII Congresso SPCE, Cidadania, Formação e Trabalho, Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/51214>
- Azeredo, A. R. C. (2017). *Jovens em sistema de acolhimento: competências de vida diária, autocuidado, habitação e gestão do dinheiro* (Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa de Braga). Universidade Católica Portuguesa.
<http://hdl.handle.net/10400.14/22093>
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3ª ed.). Edições, 70.
- Becker, H. A., & Vanclay, F. (2003). *The international handbook of social impact assessment: Conceptual and methodological advances*. Edward Elgar Publishing.
https://www.academia.edu/767917/The_international_handbook_of_social_impact_assessment_Conceptual_and_methodological_advances
- Bravo, A., & Del Valle, J. F. (2009). Crisis y revisión del acogimiento residencial. Su papel en la protección infantil. *Papeles del psicólogo*, 30(1), 42-52.
<http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1655.pdf>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

- https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao
- Boutinet, J. (1990). *Antropologia do Projeto*. Instituto Piaget.
- Brites, J. R., Batista, V. C., Ribeiro, E. J., & Cordeiro, L. (2016). Projeto de vida em Lares de Infância e Juventude: Perspetivas dos técnicos. *Journal of Child & Adolescent Psychology/Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 7, 83-92. <https://doi.org/10.34628/vcs4-1844>
- Cardoso, L. (2017). *Programa Umbrella*. Prezi. <https://prezi.com/qe99xh6lz30b/programa-umbrella/>
- Carmo, H. (2002). Rumos da Intervenção Social com Grupos no início do século XXI. *Política Social e Sociologia*, 21, 103-187. <http://hdl.handle.net/10400.2/1837>
- Carvalho, M. J. L. (2013). *Sistema Nacional de Acolhimento de Crianças e Jovens*. Fundação Calouste Gulbenkian: Programa Gulbenkian de Desenvolvimento Humano. http://content.gulbenkian.pt.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2016/05/29202304/31_03-SNACJ.pdf
- Carvalho, M. J. L., & Cruz, H. (2015). Promoção da autonomia em crianças e jovens em acolhimento em instituição. In M. J. L. Carvalho, H. Cruz, & A. Salgueiro (Eds.), *Autonomia. Desafios e práticas no acolhimento de jovens em instituição* (pp. 4-15). Fundação Calouste Gulbenkian, Programa Gulbenkian de Desenvolvimento Humano. https://gulbenkian.pt/wp-content/uploads/2016/05/Brochura-Autonomia-Final-28_05.pdf
- Casa Pia Lisboa. (2020). *Acolhimento. Projetos de especialização*. <http://www.casapia.pt/index.html>
- Cembranos, F., Montesinos, D. H., & Bustelo, M. (2001). *La Animación sociocultural: una propuesta metodológica* (8ª ed.). Editorial Popular.
- Costa, A., Tomás, C., Luís, E., Rodrigues, L., Malheiro, M, & Gonçalves, S. (2015). Processos e práticas de autonomia com crianças e jovens em acolhimento: uma experiência no Lar de Infância e Juventude Oficina de S. José, Braga. *Autonomia. Desafios e práticas no acolhimento de jovens em instituição*, 16-43. https://gulbenkian.pt/wp-content/uploads/2016/05/Brochura-Autonomia-Final-28_05.pdf
- Costa, A. C. P. D. (2016). *A importância da comunicação nas instituições públicas: o caso da CIM Cávado* (Dissertação de mestrado, Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho). Repositório Científico da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/40840>

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 8(2), 355-379. <http://hdl.handle.net/1822/10148>
- Decreto-Lei n.º 164/2019. (2019). Diário da República n.º 206/2019, Série I de 2019-10-25.
- Delgado, J. P. F. (2006). *Os direitos da criança. Da participação à responsabilidade. O sistema de protecção e educação das crianças e jovens*. Profedições.
- Devesa, L. M. (2017). *A importância da comunicação no contexto organizacional: a comunicação organizacional como ferramenta de desenvolvimento e eficácia de uma organização* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal). Repositório Comum do Instituto Politécnico de Setúbal. <http://hdl.handle.net/10400.26/17915>
- Dias, I., Gomes, A. R., Peixoto, A., Marques, B., & Ramalho, V. (2012). Treino de competências de vida: Conceptualização, intervenção e investigação. In Almeida, L. S., Silva, B. D., & Franco, A. (Eds.), *Atas do II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"* (pp. 35-45). Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/19898>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto Editora
- Fonseca, D. P. X. D. (2016). *"Até ao Infinito e mais Além..." Um projeto de Educação e Intervenção Social com jovens da Freguesia do Bonfim* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto). Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/10202>
- Fundação Calouste Gulbenkian (FCG). (2019). Programa Crianças e Jovens em Risco. <https://gulbenkian.pt/project/programa-criancas-e-jovens-em-risco/>
- Gohn, M. G. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Revista Ensaio-Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(50), 27-38. <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/?format=pdf&lang=pt>
- Gomes, D. F. V. (2015). *A mudança social em projetos de intervenção social pela arte: o caso do projeto Bando À Parte* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra). Repositório científico da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/29705>

- Gomes, I. (2010). *Acreditar no Futuro*. Texto Editores: Uma Editora do Grupo Leya. <https://pt.scribd.com/document/456032142/Isabel-Gomes-Acreditar-no-Futuro-Leya-S-A-Texto-2011>
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. (1ª ed.). Príncipia. <https://books.google.pt/books?id=vQqGwxG2YPQC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>
- Hortas, M. J., & Campos, J. (2014). Educação formal e não formal: entre a formação e a intervenção. *Interações*, 10(29), 1-7. <https://doi.org/10.25755/int.3919>
- Instituto da Segurança Social, I. P. ISS (2007). *Lar de Infância e Juventude - Manual de processos-chave*. https://www.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_lar_infancia_juventude_processos-chave/ac3249ed-0086-48a6-8b18-7bc9b0541d02/ac3249ed-0086-48a6-8b18-7bc9b0541d02
- Instituto da Segurança Social, ISS I.P. (2020). *CASA 2019 - Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*. <https://www.seg-social.pt/documents/10152/13200/Relat%C3%B3rio+CASA+2019/0bf7ca2b-d8a9-44d2-bff7-df1f111dc7ee>
- Lage, P. J. C. (2019). *O futuro é amanhã, a mudança é hoje! Um projeto de educação e intervenção social em contexto de acolhimento residencial de crianças e jovens* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto). Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/15558>
- Larocca, P., Rosso, A. J., & de Souza, A. P. (2005). A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 2(3). <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/62/59>
- Lei n.º 147/1999. (1999). Diário da República n.º 204/1999, Série I-A de 1999-09-01.
- Leite, R. F. (2017). A perspectiva da análise de conteúdo na pesquisa qualitativa: algumas considerações. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 5(9), 539-551. <https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/129>
- Li, D., Chng, G. S., & Chu, C. M. (2019). Comparing long-term placement outcomes of residential and family foster care: A meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 20(5), 653-664. <https://doi.org/10.1177/1524838017726427>

- Lima, R. J. S. (2003). *Desenvolvimento levantando do chão... com os pés assentes na terra: Desenvolvimento local - Investigação Participativa – Animação Comunitária* (Tese de doutoramento, Universidade do Porto). Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/53042>
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e Aprender por Projetos*. Edições Asa.
- Monteiro, A. (1996). A avaliação nos projectos de intervenção social: reflexões a partir de uma prática. *Sociologia - Problemas e Práticas*, 22, 137- 154. <http://hdl.handle.net/10071/834>
- Monteiro, F. A. D. S. (2018). *Re construir o caminho. Um projeto de Educação e Intervenção Social em contexto residencial de crianças e jovens* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto). Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/12580>
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação, Porto Alegre*, 22(37), 7-32. http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html
- Moreira, C. S. F. (2016). *Projeto educativo de prevenção e intervenção social num contexto escolar:(re) educar-te (me)* (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Serviço Social do Porto). Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/17729>
- Moreira, C. (1994). *Planeamento e estratégias de investigação social*. Universidade Técnica de Lisboa.
- Öhman, A. (2005). Qualitative methodology for rehabilitation research. *Journal of rehabilitation medicine*, 37(5), 273-280. DOI 10.1080/16501970510040056
- Oliveira, S. S. D. S. P. (2019). *Promoção de autonomia em jovens institucionalizados: percepções dos profissionais de casas de acolhimento residencial* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu). Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.19/6319>
- ONU (1989). Convenção sobre os Direitos Humanos da Criança. <https://www.cidadaniaemportugal.pt/wp-content/uploads/recursos/unicef/Conven%c3%a7%c3%a3o%20sobre%20os%20Direitos%20da%20Crian%c3%a7a.pdf>
- Pacheco, P., & Sani, A. (2013). Proposta de modelo de intervenção na integração social de crianças e jovens institucionalizadas em Lares de Infância e Juventude. In Cunha, P., Toscano, A. M. D. C., Barros, C., Ramos, C. T., Jóluskin, G., Leite, I.

- C., Silva, I., Martins, J. S., Coutinho, M., Barros, N., Cardoso, P.R., & Toldy, T. M. (Eds.), *Construir a Paz: visões interdisciplinares e internacionais sobre conhecimento e práticas*. (pp.149-153). Edições Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/3950>
- Pinto, I. F., Campos, C. J. G., & Siqueira, C. (2018). Investigação qualitativa: perspetiva geral e importância para as ciências da nutrição. *Acta Portuguesa de Nutrição*, (14), 30-34. https://actaportuguesadenutricao.pt/wp-content/uploads/2018/11/06_Investiga%C3%A7%C3%A3o-qualitativa-Perspetiva-geral-e-import%C3%A2ncia-para-as-Ci%C3%A2ncias-da-Nutri%C3%A7%C3%A3o.pdf
- Pires, S. A. D. C. (2011). *A promoção da autonomia em jovens institucionalizadas* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança). Biblioteca digital do IPB. <http://hdl.handle.net/10198/6856>
- Rodrigues, L. D. A. (2013). *Intervenção nos lares de infância e juventude: percepção dos técnicos e jovens desinstitucionalizados* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Viseu do Instituto Politécnico de Viseu). Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.19/1832>
- Santos, L., Velho, C., Pinheiro, M. D. R., & Palaio, C. (2017). Processos e práticas durante o acolhimento de crianças e jovens: resultados de um programa de desenvolvimento de competências para a vida. *Cescontexto-debates*, (19). <http://hdl.handle.net/10316/46949>
- Serra, M. G. (2002). La evaluación de los servicios y programas sociales: ¿un elemento de control o de transformación de la acción social?. *Servicios Sociales y Política Social*, 57, 81-93. <https://www.serviciosocialesypoliticassociales.com/la-evaluacion-de-servicios-y-programas-sociales-un-elemento-de-control-o-de-transformacion-de-la-accion-social>
- Serrano, G. P. (2008). *Elaboração de projetos sociais: casos práticos*. Porto Editora.
- Silva, A. C. N. D. (2019). *Do acolhimento à autonomização: competências de vida de jovens institucionalizados* (Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa do Porto). Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/7540>
- Simões, C., & Paiva, J. (2004). *Metodologias de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sousa, R. E. P. D. (2015). *Desenvolvimento de competências de vida e os processos de autonomização em Lares de Infância e Juventude* (Dissertação de mestrado,

- Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra). Repositório científico da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/31190>
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Ediciones Paidós.
- Timóteo, I., & Bertão, A. (2012). Educação social transformadora e transformativa: Clarificação dos sentidos. *Sensos*, 2(1), 11-26. <http://hdl.handle.net/10400.22/6296>
- Van IJzendoorn, M. H., Palacios, J., Sonuga-Barke, E. J., Gunnar, M. R., Vorria, P., McCall, R. B., LeMare, L., Bakermans-Kranenburg, M. J., Dobrova-Krol, N. A., & Juffer, F. (2011). I. Children in institutional care: Delayed development and resilience. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 76(4), 8-30. doi:10.1111/j.1540-5834.2011.00626.x.
- Veloso, C. J. (2014). *Lares de Infância e Juventude: contributos para a autonomia* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Viseu do Instituto Politécnico de Viseu). Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.19/2264>

Anexos

Anexo A - Pedido de colaboração no estudo às instituições

Exmo.(a) Sr.(a) Presidente de:

Dr.(a) /Sr(a)...

O meu nome é Silvia Alexandra Brás Lopes e encontro-me a realizar o Projeto Final, no âmbito do Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu. Este estudo está a ser realizado sob a orientação da Professora Doutora Esperança Ribeiro e coorientação da Professora Especialista Ana Berta Alves.

Os objetivos deste projeto de investigação são: Conhecer, na perceção dos profissionais, de que forma a implementação de um projeto direcionado para a aquisição e desenvolvimento de competências e a promoção da autonomia tem impacto na vida das crianças e jovens das CAR e compreender, na perceção dos profissionais, a pertinência do envolvimento de diferentes profissionais na elaboração, implementação e ajustamento do projeto direcionado para a aquisição de competências e a promoção da autonomia nas CAR.

De forma a analisar os objetivos acima enunciados, a recolha de dados será feita através de uma entrevista aos profissionais de Casas de Acolhimento Residencial. Assim, para levar a cabo o estudo, peço autorização e colaboração dos profissionais das equipas técnica e educativa da Instituição que V. Ex^a superiormente dirige, para a realização da entrevista, no formato que considere mais adequado (presencial, online, telefone).

A utilização da informação é estritamente para fins de pesquisa, garantindo-se a confidencialidade e o anonimato.

Agradeço, desde já, toda a colaboração que possa prestar à realização deste estudo, e mostro-me disponível para os esclarecimentos que considerar necessários.

Atenciosamente,

Silvia Lopes

(silvia.alexandra07@hotmail.com)

Anexo B – Guião da Entrevista

Caracterização da CAR e Entrevistado(a)
<u>Nome da CAR:</u>
População acolhida: Feminina_____ Masculina_____ Mista _____
<u>Nome do entrevistado(a):</u>
Profissão do entrevistado(a):
Pertença à Equipa: Técnica _____ Educativa_____
Tempo total de trabalho em respostas de Acolhimento Institucional:
Data da entrevista:

Apresentação	
<p>Agradecer a disponibilidade do entrevistado. Dar-mo-nos a conhecer ao entrevistado. Apresentar os objetivos da entrevista. Duração da entrevista. Garantir a confidencialidade. Solicitar a autorização de gravação da entrevista ou outra forma de registo.</p>	<p>- Conhecer, na perceção dos profissionais, de que forma a implementação de um projeto direcionado para a aquisição e desenvolvimento de competências e a promoção da autonomia tem impacto na vida das crianças e jovens da CAR. - Compreender, na perceção dos profissionais, a pertinência do envolvimento de diferentes profissionais e da própria criança/jovem na elaboração, implementação e ajustamento do projeto direcionado para a aquisição de competências e a promoção da autonomia na CAR</p> <p>-Duração prevista: 40 minutos.</p>

Casa de Acolhimento Residencial		
Objetivos	Questões	Observações (anotações)
Caracterizar a CAR	1. Qual é a capacidade da CAR?	
	2. Quantas crianças e jovens se encontram acolhidos neste momento?	Na CAR mista qual é o nº de crianças/jovens do género feminino e masculino
	3. Qual é a idade média das crianças e jovens?	

Caracterizar as equipas de intervenção	4. Como é constituída a equipa técnica? Qual é a área de formação de cada profissional?	Nº de profissionais Género
	5. Como é constituída a equipa educativa? Qual é a área de formação de cada profissional?	Nº de profissionais Género
	6. Qual a estabilidade do quadro pessoal?	
	7. Existe algum tipo de supervisão externa?	
	8. Destas equipas, quais os profissionais responsáveis/envolvidos na área do desenvolvimento de competências e promoção de autonomia?	Nº de profissionais
	9. Têm formação específica na área do desenvolvimento de competências e promoção da autonomia.	

Intervenção da CAR		
Objetivos	Questões	Observações (anotações)
Conhecer a utilização de projetos de autonomia e competências de vida estruturados e/ou validados na intervenção efetuada	10. Como são trabalhadas as competências de vida e autonomia nas crianças e jovens? A partir de que idade?	
	11. Existem espaços concretos para o desenvolvimento de competências e a promoção da autonomia na CAR? Se sim, quais?	
	12. São utilizados instrumentos sistematizados para avaliar as necessidades das crianças/jovens? Se sim, quais?	(protocolos, questionários, checklist, grelhas de observação, entrevistas...)?
	13. Utilizam programas ou projetos validados? Se sim, quais e de que forma?	
	14. Como são elaborados os projetos direcionados para aquisição de competências de vida e a promoção da autonomia?	Quais os métodos e técnicas trabalhados de forma sistemática?
	15. Recorrem a projetos financiados para o treino destas competências? Se sim, quais?	

<p>Perceber se os profissionais formulam e ajustam estratégias de intervenção adequadas às crianças e jovens, no âmbito dos projetos de intervenção social</p>	<p>16. Considera que este tipo de projetos são delineados tendo em conta as necessidades de cada criança/jovem? De que modo?</p>	
<p>Compreender de que modo a CAR proporciona oportunidades para que as crianças e jovens participem ativamente em todas as fases do projeto de intervenção social.</p>	<p>17. As crianças e jovens participam no desenvolvimento do projeto? Se sim, em que fases, de que forma e porquê?</p>	<p>Falam sobre os objetivos de promoção da autonomia com as crianças/jovens? Tomam algumas decisões com as crianças/jovens?</p>
	<p>18. Acha que o envolvimento das crianças e jovens nestes projetos é/seria uma mais-valia? Porquê?</p>	
	<p>19. Existem constrangimentos, institucionais ou outros, para a participação das crianças e jovens no projeto de intervenção social da CAR?</p>	
<p>Analisar a importância do trabalho em equipa na elaboração, implementação e avaliação deste tipo de projetos.</p>	<p>20. Considera o trabalho em equipa importante para a elaboração e implementação deste tipo de projetos? Porquê?</p>	
	<p>21. O envolvimento de profissionais de diferentes áreas é importante/pertinente para o desenvolvimento e implementação deste tipo de projetos? Como é feita esta articulação na vossa instituição?</p>	
	<p>22. Na sua opinião, a relação e interação dos profissionais no desenvolvimento das estratégias ou atividades do projeto de intervenção social poderá aumentar a sua participação e envolvimento? Quer partilhar uma das experiências onde notou uma participação mais ativa ou referir os motivos que conduziram/ podem conduzir a essa situação?</p>	
	<p>23. Quais são as principais dificuldades com que se deparam quando têm de trabalhar em equipa na implementação de projetos de intervenção social?</p>	

	24. O envolvimento e concertação entre os diferentes profissionais, na implementação destes projetos, faz diferença no comportamento das crianças e jovens?	
Perceber os principais desafios do trabalho na CAR	25. No seu entender, quais são as principais dificuldades/desafios no trabalho na CAR? E as principais vantagens/potencialidades?	

Perceção dos profissionais		
Objetivos	Questões	Observações (anotações)
Perceber se a aquisição de competências e a promoção da autonomia é percebida pelos profissionais como promotora de mudança no percurso de vida das crianças e jovens.	26. Considera que aquisição de competências e a promoção da autonomia tem impacto no percurso de vida das crianças e jovens? Em caso negativo: - Que razão/razões fundamentam essa opinião? Em caso afirmativo: - Qual o impacto positivo na sua trajetória de vida?	
	27. O que poderá ser melhorado, também nas instituições que acolhem crianças e jovens em risco, de modo a que este possam ter um impacto (ainda mais) significativo no percurso dos mesmos?	
	28. No seu entender, qual é o papel das CAR na promoção de competências e de autonomia.	
Identificar os benefícios de um projeto de intervenção social direcionado para a aquisição de competências e a promoção da autonomia no percurso das crianças e jovens.	29. No seu entender, quais são as mais valias e as desvantagens na implementação deste tipo de projetos.	
Demonstrar de que modo cada profissional percebe como pode contribuir para o desenvolvimento deste	30. Quais são as áreas prioritárias ou atividades mais importantes para trabalhar o desenvolvimento de competências e a promoção da autonomia?	

tipo de projeto de intervenção social.	31. Como é que cada profissional pode/deve contribuir e/ou intervir neste tipo de projetos?	
--	---	--

Encerramento	
<p>Agradecer a disponibilidade e colaboração do entrevistado.</p> <p>Reforçar o anonimato das respostas dadas pelo entrevistado.</p> <p>Mostrar disponibilidade para responder a eventuais questões ou dúvidas do entrevistado.</p> <p>Fornecer ao entrevistado a informação analisada e os resultados da entrevista.</p>	