

Adolescentes institucionalizados: aconselhamento vocacional. Um estudo exploratório

2011

Tese

Maria Fernanda Marceneiro Gaspar
Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra

Contacto:
fernandagaspar@iol.pt

RESUMO

A orientação vocacional e profissional tem sido uma parte activa no desenvolvimento educacional, e tem sido alvo de uma evolução que assume uma relação cada vez mais estreita com a intervenção psicológica. Reflectir sobre os adolescentes institucionalizados e os seus projectos de vida é considerar os fundamentos, as possibilidades e os limites que lhes estão subjacentes. Como são definidos estes projectos de vida? Para tentar responder a esta questão foram utilizadas as Histórias de Vida dos sujeitos participantes neste estudo para serem procurados e analisados temas comuns a cada indivíduo e ao grupo. Esta investigação intenta apurar como algumas variáveis do contexto familiar/institucional podem estar associadas ao desenvolvimento e escolhas vocacionais destes adolescentes, bem como à elaboração do seu projecto de vida. Pretende, também, ser um contributo para promover a reflexão e a compreensão sobre a influência explícita ou implícita que o contexto institucional tem no desenvolvimento vocacional dos adolescentes e jovens, para que, conhecendo, se possa intervir para o influenciar, através de intervenções intencionais e sistemáticas. Os resultados apontam para a intenção dos adolescentes se alienarem da Instituição, sendo evidente a sua necessidade de uma maior intervenção, por parte da Instituição, na orientação e aconselhamento para o seu projecto de vida.

Palavras-chave: Adolescentes institucionalizados, orientação vocacional, projecto de vida

INTRODUÇÃO

Falar da institucionalização de crianças e adolescentes é um desafio, não só pelo tema vasto e complexo em si, mas também pelo facto de, no domínio científico, serem tão raras as referências a esta temática. Partimos de uma definição de Instituição como “um lugar de residência e de trabalho onde grande número de indivíduos, colocados na mesma situação, cortados do mundo exterior por um período relativamente longo, levam em conjunto uma vida fechada cujas modalidades são explícitas e minuciosamente reguladas” (Carvalho, 1999). A Convenção sobre os direitos da criança (Diário da República de 9/12/90), no ponto 3 do Artigo 3º, refere que “Os Estados Partes garantem que o funcionamento das Instituições, serviços e estabelecimentos que têm crianças a seu cargo e asseguram que a sua protecção seja conforme às normas fixadas pelas autoridades competentes, nomeadamente nos domínios da segurança, saúde, relativamente ao número e qualificação do seu pessoal, bem como quanto à existência de uma adequada fiscalização”, realçando apenas o carácter protector, primando pela ausência de qualquer indicação de pendor educativo e afectivo. Assim, a intenção primária que é proteger a criança/adolescente pode revestir-se de várias implicações que levarão ao paradoxo da institucionalização; isto é, se o objectivo do internato é a protecção, a criação de condições de desenvolvimento e de bem-estar que não são asseguradas pelo contexto familiar, o resultado pode traduzir acréscimo dos danos nas crianças e adolescentes já de si sensibilizadas, fragilizadas e ou carenciadas. Pinto e Soares (2001) apresentam ainda investigação levada a cabo à luz das perspectivas sistémica, da teoria do *attachment* de Bowlby e do processo de definição da identidade dos trabalhos de Erickson e perceberam que a ligação psicológica aos pais está relacionada com as crenças de auto-eficácia na carreira bem como com o realismo das preferências profissionais. Sendo os indivíduos alvo deste estudo exploratório obrigados a redefinir imagens de apego e a encontrar adultos de identificação que não os da família de origem, tal facto carece de investigação cuidada e este pretende ser um trabalho que traga alguma renovação tanto no que respeita às questões da preparação para a escolha de carreira de jovens “especiais” quanto para a re-leitura das condições de vida e de promoção do desenvolvimento de expectativas profissionais (porque não dizê-lo de projectos de vida) de indivíduos desprovidos de vivências familiares ditas regulares.

O desenvolvimento vocacional tem sido conceptualizado, ao longo do tempo, a partir de múltiplas abordagens teóricas, emergindo daí diversos pontos de vista sobre o problema, com incidências incontornáveis na delimitação do seu âmbito, bem como nas estratégias de intervenção para a sua promoção.

Pode-se assumir que o desenvolvimento vocacional se constitui como uma dimensão integradora do desenvolvimento psicológico global, referindo-se à confrontação do indivíduo



com as sucessivas tarefas relacionadas com a elaboração, implementação e reformulação de projectos de vida multidimensionais, ao longo do ciclo vital, onde estão em jogo a educação/formação, a qualificação e a actividade profissional, na articulação com a escolha de um estilo de vida que comporta a coordenação dos diferentes papéis da existência (Campos, 1991). Embora reconhecendo-se os contributos que outras perspectivas teóricas proporcionaram à investigação para a compreensão e transformação da realidade vocacional, a perspectiva construtivista, ecológica e desenvolvimental, do nosso ponto de vista, emerge como a proposta mais útil e integradora, ao considerar que os projectos vocacionais não se descobrem, mas constroem-se nos contornos das oportunidades que os contextos histórico-sociais viabilizam ou impossibilitam. Dentro deste quadro geral histórico/construtivista, o desenvolvimento vocacional processa-se ao longo da história de vida do indivíduo, através das relações que o sujeito psicológico estabelece com os segmentos diversificados da realidade, sob forma de encontros, experiências, contactos, questionamentos e significados, implicando a desconstrução de projectos anteriores e a reconstrução de novos investimentos (Coimbra et al., 1994). Cada vez é mais difícil para qualquer pessoa entrar no mundo do trabalho. As hipóteses de escolhas académicas são cada vez mais e a oferta de emprego é cada vez menor. É cada vez mais necessária uma preparação dos adolescentes para a escolha ser ponderada e reflectida. Pensa-se que seja pertinente conhecer os agentes e os contextos para perceber as potencialidades, viabilidades e eventuais necessidades dos adolescentes institucionalizados. Neste trabalho pretendemos, portanto, avaliar de que modo estes adolescentes conseguem projectar a sua vida, passando por um plano de definição de carreira.

I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

O desenvolvimento sócio-emocional na adolescência

A adolescência é uma época da vida humana marcada por profundas transformações fisiológicas, pulsionais, afectivas, cognitivas, sociais, de identidade no limite, vivenciadas num determinado contexto cultural. Actualmente, a adolescência é considerada um período em que os jovens, após momentos de maturação diversificados, constroem a sua identidade e os seus pontos de referência e escolhem o seu caminho profissional e o seu projecto de vida. Neste sentido, a adolescência pode ser definida enquanto período biopsicossocial, em que ocorrem modificações corporais e de adaptação a novas estruturas psicológicas e ambientais, que conduzem o indivíduo da infância à idade adulta. “A adolescência constitui a fase de desenvolvimento em que as mudanças se revestem de grande amplitude (...), desde as mudanças bio-fisiológicas às mudanças decorrentes do desenvolvimento da inteligência, da reivindicação de autonomia relativamente à família à busca de sentido para a vida no plano da construção de projectos de

futuro e de adesão pessoal a valores e a ideais.” (Abreu, 2002). Conforme Vondracek, Lerner e Schulenberg (1983), referidos por Pinto e Soares (2001), o desenvolvimento é concebido como “construção efectuada a partir de um processo contínuo de interacção dinâmica entre a pessoa e os contextos em que se insere, entre os quais se destaca a família.”. Ainda estas autoras sustentam a importância incontornável do meio familiar apoiando-se na teoria sócio-cognitiva da carreira (Lent, Brown & Hackett, 1996), segundo a qual “os conceitos de expectativas de auto-eficácia, expectativas de resultados e objectivos pessoais, explicita a influência parental em diversos aspectos. Os pais participam nas experiências comportamentais e vicariantes que ocorrem na família; constituem fontes de informação relevante nos processos de modelação, de avaliação de desempenho e de mérito; contribuem para o desenvolvimento de interesses e valores.” Ao iniciar o estudo sobre o desenvolvimento sócio-emocional, não o poderíamos fazer de outro modo, se não pela importância das emoções. De acordo com Goleman (1997) as emoções são impulsos para agir, planos de instância para enfrentar a vida que a evolução instalou em nós. Todos nós temos um repertório emocional moldado quer pela nossa experiência de vida quer pelo meio sócio-cultural em que estamos inseridos. As emoções desenvolvem-se nos primeiros instantes da vida das crianças e são as bases primárias mais importantes para o desenvolvimento cognitivo e social. Estudar as modificações que têm lugar nos contextos sociais em que o adolescente está inserido como resposta às suas “novas” capacidades é uma forma de analisar o desenvolvimento social durante a adolescência. Há mudanças cognitivas que capacitam o adolescente a poder imaginar futuros papéis sociais, a equacionar possibilidades e escolhas e a atingir um raciocínio sócio-emocional e cognitivo mais estável. As características deste novo modo de pensar estendem-se ao pensamento do adolescente sobre si, sobre os outros e sobre o mundo, interferindo deste modo nas suas relações interpessoais.

Muitos são os autores que se centraram no desenvolvimento vocacional, porém não nos podemos afastar do modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979, 1994). Este modelo permite-nos, assim, orientar a investigação de uma forma mais coerente e eficaz uma vez que nos remete para a influência do contexto que surge neste caso como diferença evidente entre os adolescentes institucionalizados e os seus pares não institucionalizados. Bronfenbrenner defende que os contextos em que o sujeito participa vai ter grande influência no seu desenvolvimento; haverá, portanto, contextos mais ou menos estimulantes para esse mesmo desenvolvimento. A partir da abordagem ecológica é possível explorar o desenvolvimento psicológico global em contexto, ressaltando que também o desenvolvimento vocacional ocorre pela influência de cinco sistemas que se relacionam entre si: o microsistema, o mesossistema, o exossistema, o macrossistema e o cronossistema.¹

De acordo com um estudo efectuado pelo Centro de Estudos Territoriais (2005), “Neste âmbito, as vicissitudes do contexto e projectos de vida dos jovens não são indissociáveis das suas famílias e, mais tarde, das instituições que os enquadram, e o processo de construção identitária

sofre as influências desse contexto, frequentemente turbulento, “moldando” e condicionando a sua autonomia e estratégia individual.”

Modelo de construto pessoal de carreiras

Construtos pessoais, segundo Kelly (1955), são dimensões de avaliação que os indivíduos usam para fazerem sentido de si mesmos e das suas situações. São pré-conceitos pessoais que os sujeitos podem transformar em ocupações sociais. Os construtos de um indivíduo podem ser vistos como valores de julgamento e avaliação. Um construto consiste num par de alternativas de onde se faz uma escolha. Os construtos providenciam, pois, uma orientação pessoal em direcção a eventos que os indivíduos encontram ao longo da sua vida. Os indivíduos usam construtos activamente para ordenar as suas vidas, gerar significado e modelar a acção. Quando os indivíduos descobrem um acontecimento ou precisam de tomar uma decisão, invocam os seus construtos para determinar o que está em causa e para identificar respostas alternativas.

Os construtos canalizam o movimento dos indivíduos em conjunto com os caminhos das acções que eles mesmos erigiram. Ver o mundo do trabalho através dos seus construtos permite aos indivíduos reconhecer oportunidades e possibilidades que lhes são úteis e significativas. Quando eles articulam construtos pessoais a papéis ocupacionais ficam interessados. Desta forma, os construtos interagem com o contexto social para produzir interesses ocupacionais. Assim, os interesses denotam o reconhecimento subjectivo de oportunidades para executar os construtos e implementar o auto-conceito de uma pessoa, afirmando, assim valores e manifestando identidade.

Os interesses, ao contrário dos construtos e dos valores, não estão dentro da pessoa. Os interesses representam potenciais ligações entre indivíduos e as suas situações sociais.

Uma característica importante dos construtos é a sua correlação. Cochran (1977) explica como o estreitamento de correlação entre dois ou mais construtos produz temas. Os temas e a intensidade que fornecem podem ser bastante úteis na construção de escolhas de carreira (Cochran, 1983) porque constituem um âmbito para a identidade vocacional e compromissos de valor. É claro que os temas devem ser harmoniosos ou internamente consistentes, para fornecer aos indivíduos uma visão clara de quem são e do que querem. Temas inconsistentes conduzem ao conflito (Cochran, 1977). O conflito envolve abordar uma escolha com dois construtos que se opõem. À medida que a integração de construtos contrastantes aumenta, também aumenta a intensidade do conflito interno. Estes conflitos devem ser resolvidos através do compromisso para permitir que uma escolha integrativa emergja. A falta de compromisso pode produzir um padrão de carreira onde o indivíduo oscila entre posições que oferecem altruísmo ou retorno económico.

Em relação ao trabalho e ocupações, Kelly (1955) enunciou a expressão “sistemas de construto vocacional” para denotar esta matriz de significado. O sistema vocacional é um sistema de construto contido, criado por uma sensibilização auto-consciente e deliberação relativa ao papel do trabalho. Proporciona, ainda, orientação, controlo, propósito e avaliação do comportamento vocacional como um meio de melhorar a realização da identidade de uma pessoa através do trabalho. O sistema vocacional pode ser visto como uma sensibilização estruturada e uma rede de caminhos de acção.

Os sistemas de construtos desenvolvem-se de forma a expandir abrangência de descrição, antecipação e controlo. À medida que o sistema se desenvolve, o significado do comportamento vocacional torna-se mais claro, os recursos internos tornam-se mais disponíveis e as alternativas são selectivamente tornadas mais óbvias.

Descontinuidades ou transições de vida fomentam a elaboração dos sistemas vocacionais por parte dos indivíduos. O desenvolvimento de sistemas vocacionais segue uma sequência de mudanças estruturais nas relações entre os construtos no sistema. A reestruturação hierárquica ocorre através da diferenciação e da integração.

A diferenciação refere-se ao número e diversidade de construtos. O aumento da diferenciação adensa o entendimento ao permitir discriminações mais refinadas e perspectivas do trabalho mais complexas e multidimensionais. Os construtos, eventualmente, podem tornar-se demasiado numerosos para funcionar de forma efectiva, a não ser que sejam organizados. No norteio das carreiras, a diferenciação excessiva de um sistema de construto vocacional produz indecisão no indivíduo. Para desfazer a indecisão requer-se uma reorganização do sistema para integrar alternativas percebidas e facilitar a tomada de decisão.

A integração estrutural, por sua vez, organiza o sistema ao inter-relacionar os construtos e fazê-los depender uns dos outros, tal como nos temas descritos por Cochran (1977). Descritivamente, isto significa reformular os construtos já existentes e não acumular informação nova. Tal como demasiada diferenciação sem integração traz problemas, também demasiada integração sem mais nenhuma diferenciação os traz. A integração excessiva promove rigidez porque a apertada rede de construtos inter-relacionados daí resultante dificulta a mudança de uma única ideia, pois outros numerosos construtos teriam também de mudar. Num extremo, construtos estreitamente integrados tornam-se praticamente impenetráveis pelos novos, deixando pouca margem para novas descobertas. A reestruturação hierárquica é mais bem servida por um equilíbrio entre diferenciação e integração. O desenvolvimento do sistema de construto vocacional através de processos dialécticos de diferenciação e integração constitui um processo contínuo.

Interesses ocupacionais

O construtivismo representa uma meta-teoria e uma postura epistemológica que enfatiza características auto-conceptoras, auto-organizadoras e proactivas do conhecimento humano (Neimeyer & Mahoney, 1997). O crescente interesse da comunidade científica na construção social da realidade, com a sua multiplicidade de perspectivas, encerra muitas implicações de teorias de desenvolvimento vocacional e de aconselhamento. Em anos recentes, investigadores têm produzido uma literatura embrionária que utiliza o construtivismo para entender carreiras.

Os indivíduos têm que escolher uma ocupação de entre centenas de empregos especializados e compartimentados, engendrados pela industrializaçãoⁱⁱ. Uma ocupação especializada que emergiu foi a orientação vocacional. A orientação vocacional aplica, então, o ponto de vista da ciência positivista e dos seus procedimentos técnicos para ajudar os indivíduos a, racionalmente, escolher as suas ocupações. Frank Parsons (Zunker, 2002) concebeu o paradigma para a orientação vocacional moderna ao exortar os Psicólogos a objectivar as capacidades e interesses dos clientes e, então, usar o raciocínio para adaptar estes traços a ocupações com requisitos correspondentes e recompensas.

Contudo, o final do século XX encontrou uma sociedade a mudar a sua base de indústria para uma base de informação. Assim, as carreiras devem tornar-se mais pessoais e auto-direccionadas para desabrochar numa época pós-moderna de informaçãoⁱⁱⁱ. A necessidade de se transferirem para um significado pessoal e tornarem-se num agente da sua própria vida atrai inspiração e apoio da meta-teoria construtivista (Savickas, 1995). A lente do construtivismo permite que Psicólogos vejam as carreiras não como um emprego para toda a vida numa escala organizacional, mas como um portador de significado pessoal que define e estrutura eventos importantes de uma vida.

O construtivismo estende o ponto focal do objectivismo ao prever quem se ajusta a que ocupações, para incluir o significado do trabalho para os indivíduos, e como podem utilizar este significado para gerir as suas carreiras e realizar as suas vidas. Em vez de olhar apenas para como as pessoas se encaixam na estrutura ocupacional, os construtivistas prevêm como é que o trabalho se encaixa na vida das pessoas (Richardson, 1993; Savickas, 1993, 1994). A psicologia de construção pessoal oferece uma psicologia construtivista que torna o aconselhamento vocacional mais útil aos indivíduos e mais interessante para os profissionais.

Kelly (1955) no seu livro “Psicologia dos Construtos Pessoais” lançou um programa de reflexão e pesquisa quando escreveu que a vocação é “um dos principais meios pelo qual ao papel da vida de alguém é dado clareza e significado”. Psicólogos, baseados em construtos pessoais, compreendem as carreiras ao examinar os construtos que os agentes usam para canalizar as suas interpretações e antecipações sobre o papel que o trabalho desempenha nas suas vidas.

Estádios de desenvolvimento em sistemas de construto vocacional

Os quatro estádios, ou marcos, no modelo progridem em direcção a uma maior efectividade.

O primeiro estádio deste processo reflecte pouca diversidade e pouca integração. Os indivíduos que façam sentido do papel a desempenhar no trabalho utilizando este tipo de sistema de construto vocacional possuem relativamente poucas dimensões para entender as ocupações e as dimensões que usam são debilmente organizadas. Neste estádio os indivíduos carecem de valores no trabalho e de compreensão do seu mundo. Com uma visão geral e uma estrutura coerente, encontram-se mal preparados para fazer escolhas realistas. Eventualmente, devem explorar largamente as ocupações para aumentar a discriminação relativamente ao papel do trabalho e expandir o seu fundo de informação ocupacional.

O segundo estádio integra construtos existentes numa organização coerente e clara. Se a organização é demasiado rígida, poderá produzir um túnel de visão e estreitar a exploração. O exemplo mais comum de túnel de visão é demonstrado em indivíduos que se estancam nos valores dos pais para integrar sistemas. Em contraposição, um sistema organizado livremente melhora a tomada de decisão pessoal sobre preferências e providencia um ponto focal para exploração com maior profundidade de um grupo de ocupações adequado e viável (Neimeyer et al., 1985; Nevill et al., 1986).

Em tempo devido, esta exploração em profundidade produz novos construtos e aumenta a diferenciação. Este terceiro estádio dá uma sensibilidade e uma discriminação entre ocupações que muitas pessoas confundiriam. Esta precisão aumenta a ansiedade e a indecisão se os indivíduos não a organizarem.

Consequentemente, a re-integração no quarto estádio origina uma nova organização com uma variedade de construtos sistematicamente inter-ligados para julgar ocupações. Este sistema altamente diferenciado, ainda que estreitamente integrado, permite ao indivíduo fazer decisões de carreira eficientes, especificar escolhas ocupacionais e articular identidade vocacional.

Apesar dos sistemas de construtos suscitados com títulos de ocupações terem, certamente, aplicações úteis no aconselhamento e na investigação, o seu uso generalizado poderia reforçar a dicotomia falsa entre aconselhamento pessoal e de carreira. Kelly (1955) acautelou sobre a separação destes dois domínios quando escreveu que “ um cliente que goste de pregar pregos, fazer buracos ou olear maquinaria tem mais probabilidades de usar construtos que governem a sua relação com pessoas, bem como a sua relação com coisas”.

A segunda maior abordagem construtivista de aconselhamento vocacional surgiu com o modelo de história de vida de Super (1957) para o aconselhamento de padrão de carreira. Actualmente denominado hermenêutica biográfica (Bujold, 2004), esta construção psicobiográfica de carreira partilha uma concentração de psicologia de construto pessoal na auto-concepção e nos processos de auto-organização.

Super (1957) exortou os Psicólogos a adoptar uma perspectiva subjectiva na carreira para alargar o campo de visão dado pela perspectiva objectiva sobre as ocupações. Ao propor o conceito de carreira subjectiva, Super distinguiu-a da definição tradicional de carreira objectiva, que denota a sequência de posições ocupacionais que os indivíduos têm durante as suas vidas profissionais. A carreira subjectiva denota uma construção pessoal, um pensamento que envolve a perspectiva longitudinal da pessoa no presente, no passado vocacional lembrado e no futuro vocacional antecipado. A carreira subjectiva forma um construto super-ordenado, um padrão de significados, que os indivíduos usam para organizar e explicar o seu próprio desenvolvimento vocacional e papéis a desempenhar no trabalho (Young & Valach, 1996). A perspectiva ocupacional objectiva concentra-se em diferenças, tanto entre indivíduos como entre profissões. Em contrapartida, a perspectiva ocupacional subjectiva concentra-se nas diferenças entre o mesmo indivíduo ao longo do tempo, ou seja, como o indivíduo se tornou como é e como se desenvolve no futuro.

Super (1957) sugeriu que os Psicólogos melhorassem a teoria do traço com os seus instrumentos psicométricos, ao usar a teoria da história de vida e métodos biográficos que reconhecem a importância da experiência pessoal. Esta perspectiva pessoal pode ajudar os clientes a entender as suas acções e as suas escolhas a partir do seu ponto de vista. As pessoas funcionam num mundo assente no significado que elas próprias dão às situações.

Os Psicólogos que analisam as carreiras através das histórias de vida tomam uma abordagem biográfico-hermenêutica para o aconselhamento construtivista de carreira. Young e Collin (1992) estão de entre os primeiros que explicitamente aplicaram cânones hermenêuticos para produzir conhecimento que construisse carreiras. Deram ênfase à perspectiva subjectiva das histórias de vida ao escreverem que “a biografia diz respeito ao papel fenomenal da experiência vivida” (Collin & Young, 1986). Os Psicólogos reúnem relatos autobiográficos dos seus clientes e depois usam a interpretação psicológica para construir um tema de vida coerente e unificador com o qual elucidam e modelam a história de vida. Como a interpretação aplica sistematicamente princípios de psicologia da personalidade, os resultados podem designar-se por psico-biografia.

A hermenêutica, a ciência da interpretação, fornece princípios e métodos para compreender o significado central nas histórias de vida e, assim, entendê-los como psico-biografia. Os cânones hermenêuticos assentam no axioma que o significado de uma passagem num texto deve ser entendida a partir da perspectiva das intenções do autor e do texto como um todo. A aplicação

dos cânones hermenêuticos produz uma compreensão que é intrínseca ao texto, não uma explicação baseada num dogma extrínseco.

O método funciona de uma forma dialéctica para interpretar um todo desconhecido ao referir-se àquilo que já é conhecido, ou seja, as partes. As partes são vistas no todo e o todo é visto através das partes que o constituem. Inicialmente, os episódios moldam o todo, mas à medida que a interpretação procede, a formação do tema integra os episódios para que o tema molde dialecticamente os episódios. O círculo hermenêutico cria um todo cada vez mais integrado que interpreta e incorpora as partes enquanto estas constroem o todo. De notar que o todo ou a verdade narrativa construídos pelo círculo hermenêutico difere do facto científico. A ciência valida os seus factos por correspondência à realidade exterior. A hermenêutica confirma a sua validade negociando consenso e acordo inter-subjectivo, bem como demonstrando coerência, consistência interna e utilidade pragmática. Um todo coerente e consistente, ou tema de vida, “fica sob” uma vida para suportar o significado presente e sustentar o planeamento futuro. Os Psicólogos vocacionais construtivistas usam o círculo hermenêutico para juntar as partes ao todo, os pontos particulares dos relatos da história de vida ao tema de vida geral. O tema biográfico procede o seu significado de episódios individuais, mas o tema controla a interpretação e os seus episódios constituintes. Os Psicólogos interpretam detalhes específicos numa história de vida como parte da estrutura global do padrão de vida. O tema produz um relato convincente do significado da história de vida do cliente e os Psicólogos usam-no, num círculo hermenêutico, para tornar episódios passados, experiências presentes e ambições futuras mais inteligíveis e disponíveis para informar a tomada de decisão e planeamento de vida.

O conhecimento hermenêutico tem uma relevância singular para compreender vidas humanas. Uma vida que tenha sido vivida cria um texto que fica disponível para interpretação (Ricoeur, 1971). A abordagem biográfico-hermenêutica do aconselhamento vocacional construtivista procura colher uma história de vida para depois perceber o tema relacionado que produz uma psico-biografia coerente e unificada. Assim, a abordagem biográfico-hermenêutica nas carreiras mobiliza as histórias de vida do cliente e adapta os métodos de aplicação hermenêutica de forma a entender os temas de vida, e depois propagar a psico-biografia resultante no futuro como base para a tomada da decisão de carreira e planeamento de vida.

O modelo de aconselhamento vocacional biográfico-hermenêutico esboça-se em duas tradições na psicologia da personalidade – a psicologia do *ego* de Adler (1956) e Erikson (1968) e a psicologia da personalidade de Allport (1961) e Murray (1938). Estas duas tradições de história de vida partilham em comum uma crença de que todas as pessoas têm problemas psicológicos e ultrapassá-los é a questão mais importante da sua vida. Tanto a psicologia do *ego* como a psicologia da personalidade centram as suas atenções sob a visão do comportamento manifestado e das características objectivas para se focarem nos motivos latentes, sejam estes necessidades psicogénicas ou temas de vida.



As teorias da história de vida concordam que os temas de vida trabalham com adaptação e, por isso, cada um concentra atenções em adaptar-se ou mover-se em direcção aos objectivos para ultrapassar adversidades. A adaptação pode ser definida em sentido lato como “melhorias no padrão do organismo de interacção com o seu ambiente que aumenta as suas hipóteses de sobrevivência, auto-realização cultural e perpetuação do tipo” (Rado, 1969). Assim, o padrão do tema de vida revela como e em que direcção um indivíduo se move para se tornar mais pleno.

A adaptação dirige-se sempre para o objectivo geral de mestria gradual ou auto-expansão (Angyal, 1965) do sujeito para o agente. Os seres humanos fazem sempre tudo o que podem para crescer em direcção a um objectivo final subjectivamente definido. Adler (1956) descreveu esta linha de movimento como passando de um ponto que se julga negativo a uma vantagem reconhecida.

O objectivo de aperfeiçoar-se a si mesmo ou tornar-se mais completo, ao compreender activamente o que passivamente sofreu, não é um objectivo imediato, como terminar um livro. Pelo contrário, é um objectivo de vida em direcção ao que o indivíduo deseja e pugna continuamente mas que nunca consegue totalmente alcançar. Esta luta constante, em direcção a um todo maior, estrutura um *eu* coerente e contínuo à medida que os indivíduos seguem o seu tema de vida no decorrer da sua vida. O tema de vida compõe-se de episódios comportamentais num todo significativo; torna a pessoa auto-consciente e, assim, inteligível ao *eu* e identificável pelas outras pessoas. Carecendo de auto-consciência, um indivíduo seria apenas uma colecção de comportamentos que carecem de direcção. Enquanto os comportamentos e as estratégias de vida mudam e são conduzidos à medida que o indivíduo se adapta e desenvolve, o tema de vida permanece constante.

Cada distinta escola de pensamento na psicologia utiliza a história de vida como conceito distintivo com o qual guia a procura hermenêutica para um tema decisivo na vida em relatos auto-biográficos. Estes conceitos unificadores fornecem uma lente com que se reconhece um padrão único nos episódios de vida. Cada um toma um ponto de vantagem ligeiramente diferente a partir do qual se observa o todo. É importante lembrar o uso destas lentes para reconhecer o significado da experiência no sujeito, partindo do seu próprio ponto de vista. Os conceitos unificadores nunca devem ser usados como padrões pré-concebidos para serem impostos numa história de vida.

Os conceitos unificadores são variados, tanto no nome como no conteúdo, como por exemplo o estilo de vida de Adler (1956), o *proprium* de Allport (1961), o guião de Berne (1972), a ego-identidade de Erikson (1968), o papel essencial de Kelly (1955), a auto-consciência de Lecky (1945) e o tema de unidade de Murray (1938). Estes conceitos unificadores são, cada um, variantes do conceito fundamental – o tema de vida.



Temas de vida envolvem arquétipos para viver e estruturam como os eventos são recordados e novas experiências encontradas (Ochberg, 1994). São simplificações ideológicas que organizam a experiência numa construção convincente que satisfaz as necessidades adaptativas do indivíduo. Csikszentmihalyi e Beattie (1979) dão uma boa introdução para o uso de conceitos de temas de vida no aconselhamento de carreira. Baseando-se numa examinação dos conceitos de tema de vida em diferentes teorias de personalidade, eles produzem uma definição integrativa de tema de vida – um problema ou conjunto de problemas que uma pessoa deseja resolver acima de tudo e os meios que encontra para alcançar a solução. A abordagem biográfico-hermenêutica no aconselhamento de carreira construtivista procura ajudar os indivíduos a articular a concepção do seu projecto enquanto seres humanos. Começa com uma avaliação que suscita a história de vida e interpreta temas de vida. Segue, então, para o aconselhamento que ajuda os clientes a entenderem os seus temas e estendê-los no futuro para clarificar escolhas e melhorar a tomada de decisão. Quando conduzem a avaliação de padrões de carreira, os Psicólogos podem também suscitar um significado subjectivo aos clientes, usando técnicas projectivas (Watkins et al., 1990).

Ao construir um tema de vida usando o círculo hermenêutico, os Psicólogos pugnam por reconhecer a linha de vida do cliente ao definir dois pontos – o problema e a solução percebida. A partir dos relatos auto-biográficos identificam-se os problemas centrais e objectivos. Por exemplo, Savickas (1995) descreveu um procedimento para revelar os problemas e os objectivos dos clientes. Ele identifica o problema partindo das memórias passadas da infância dos clientes. Estas memórias revelam as preocupações tácitas e os enredos que organizam a vida de um cliente. Estes modelos propõem guiões culturais que os indivíduos podem seguir para resolver problemas diferentes. Savickas acredita que as memórias passadas mostram a tensão enquanto os modelos mostram intenção. Ligar tensão a intenção, ou problema a objectivo, sugere uma linha de interesses.

Os interesses estabelecem uma ponte entre o *id* e o *ego*, do negativo sentido à vantagem percebida e das necessidades aos valores. Os interesses retratam como os indivíduos, subjectivamente, planeiam transcender limitações anteriores para se tornarem mais completos, guiando, assim, a linha de acção ao longo do caminho da carreira. Os interesses expressam antecipação e intencionalidade quando se descobrem para impor direcção no comportamento vocacional futuro (Miller-Tiedeman, & Tiedeman, 1985).

A interacção entre necessidades-valores-interesses ou problemas-objectivos-soluções constitui o tema de vida e gera a linha de acção do cliente. Ao identificar o tema de vida, o Psicólogo formou o todo a partir das suas partes constituintes e deve entender as partes (relatos auto-biográficos) no sentido do todo (tema de vida). Os Psicólogos devem estudar e unificar a história de vida para entender a função do cliente na sua própria vida. Neste sistema, Stanislavsky enfatizou que cada personagem numa peça tem um objectivo geral que condiciona



todo o seu comportamento no decorrer da peça. Este objectivo combina todos os aspectos do papel e o actor deve conhecer o objectivo de forma a conseguir uma personagem integrada e com propósito em cada cena. Assim, o Psicólogo deve usar o tema de vida do cliente, com a sua objectividade, para compreender e compilar episódios de história de vida numa psico-biografia coerente e consistente. A psico-biografia descreve tanto o tema de vida do cliente como os seus episódios particulares de história de vida construídos em termos desse tema.

As implicações de carreira de uma psico-biografia podem ser sucintamente afirmadas numa frase marcante que liga a ocupação objectiva à carreira subjectiva. Savickas (1989) impulsiona os Psicólogos a usarem métodos objectivos e subjectivos em conjunto. Centrarem-se ou na ocupação do público ou na carreira pessoal produz uma visão unidimensional do cliente. Usadas em conjunto, as perspectivas duais sobre o papel do trabalho para o indivíduo produzem um retrato de vida mais complexo, realista e significativo.

A psico-biografia e a sua extensão dramática para o futuro devem ajudar os clientes a impor uma direcção no seu comportamento vocacional ao clarificar os seus objectivos de carreira e os meios para atingir esses objectivos. Ao discutir como os seus temas se prolongam no futuro, os Psicólogos lutam por incutir nos clientes um sentido de unidade e propósito, ou seja, um sentimento de totalidade e confiança em que as suas vidas estão a mover-se numa direcção auto-cartografada. A extensão de futuro do tema deve ajudar a clarificar escolhas alternativas e assim facilitar a tomada de decisão de carreira do cliente. Esta clarificação de carreira ajuda os clientes a pensar como os projectos pessoais podem ser validados e avançados através de ocupações sociais. O Psicólogo intervém neste processo ao encorajar os clientes a ver os papéis ocupacionais como soluções pessoais que, através da contribuição e cooperação, os insere numa comunidade. Ligar temas pessoais a ocupações sociais leva os clientes a tomar decisões de carreira que oferecem o potencial de transformar a sua desvantagem pessoal numa vantagem social.

A centralização, tanto nas vitórias pessoais como nas contribuições sociais, leva a escolhas egoístas ou altruístas, sendo que nenhuma destas pode fornecer uma solução verdadeira para os problemas de vida.

Os métodos de aconselhamento biográfico-hermenêutico mais efectivos incorporam a perspectiva objectiva das ocupações com uma perspectiva subjectiva de carreira.

A aplicação do aconselhamento do estilo de vida (Adler, 1956) na Psicologia Individual de Savickas (1989) mistura os métodos biográfico-hermenêuticos com os métodos de representação de Holland (1985). A combinação do significado público com o contributo social e o significado pessoal compõe a psico-biografia. O Psicólogo usa a psico-biografia para elucidar o rumo da carreira do cliente, os interesses vocacionais e as perspectivas ocupacionais.



O Psicólogo refere-se frequentemente à psico-biografia e à ideia que as ocupações fomentam uma mestria activa e promovem a auto-competição à medida que o aconselhamento avança, através de sete fases estruturadas: discutir a psico-biografia com o cliente; examinar o tema de vida, pois este afecta a decisão de carreira; estudar como os interesses do cliente escrevem o próximo capítulo nas suas psico-biografias ao apontar certas ocupações como úteis por compreenderem activamente o que sofreram passivamente; preparar uma lista de ocupações e estratégias para a sua exploração com mais profundidade; rever os resultados da exploração em termos da psico-biografia; fazer escolhas provisórias educacionais e vocacionais; planear recolher apoio social para uma escolha e cooperar com os obstáculos da escolha.

A terceira e mais recente abordagem construtivista ao aconselhamento vocacional integra o construto pessoal e as abordagens biográfico-hermenêuticas numa abordagem mais compreensiva com a ideia de que a narração constrói significado. No que diz respeito à função do trabalho, a narração modela a carreira como um construto ordenado que guia a acção ao longo das linhas temáticas do desenvolvimento. A narração de histórias relacionadas com o trabalho modela o significado de carreira e guia a acção vocacional. A orientação narrativa dá identidade ao dizer quem somos, como chegámos por aquele caminho e para onde vamos. As narrativas de carreira guiam a forma como os indivíduos concretizam o papel do trabalho. Para além de afirmar que a narração constrói a carreira, o paradigma narrativo dá ênfase à ideia marcante de que a carreira narrada é socialmente construída através de diálogos com aqueles de quem mais gostamos. O paradigma narrativo interpreta a carreira como um processo em que “as pessoas intencionalmente participam para adquirir significado social no sistema das suas vidas” (Young, Valach & Collin, 1996).

A teoria de carreira tradicional pressupõe que o mundo do trabalho é previsivelmente estável e que as preferências individuais de trabalho permanecem constantes (Herr, 2001; Savickas, 1993; Young & Valach 2000). Teorias emergentes desafiam aquelas assumpções ao reconhecer que ambas mudam constantemente. Estas teorias encorajam a criatividade e a exploração temática (Cochran, 1997; Savickas, 1993; Young & Valach 2000).

Muitas das teorias que guiam a prática do aconselhamento vocacional desenvolveram-se numa altura em que as carreiras eram relativamente estáveis e os trabalhadores podiam contar ficar numa carreira e com um mesmo empregador durante as suas vidas de trabalho (Herr, 2001; Savickas, 1993). Embora muitos Psicólogos continuem a utilizar avaliações tradicionais, o uso e interpretação destas medidas cresceu para incorporar discussões de significado, propósito e criatividade (Toman & Savickas, 1997). Em vez de trabalhar com os clientes para tomar uma decisão baseada em ajuste, Psicólogos estão a induzir os clientes a avaliarem-se constantemente a si mesmos e a situações de trabalho para gerir a transição de carreiras longas (Savickas, 1997).

Teorias de carreiras construtivistas têm emergido deste novo conceito de aconselhamento vocacional. O desenvolvimento de carreira construtivista pressupõe que o indivíduo se organize a si mesmo e ao mundo que o rodeia em categorias baseadas nas suas próprias experiências e na sua reflexão (Bujold, 2004; Young & Collin, 1992; Savickas, 1993, 1995; Young & Valach, 2000). A concepção de carreiras é uma construção e, como tal, varia de acordo com a experiência de cada indivíduo, com o seu entendimento e com o emolduramento pessoal dessa experiência. O processo de aconselhamento vocacional inclui a construção de um novo conceito de carreira, específica para o indivíduo, criada através da acção e do discurso (Cochran, 1997; Savickas, 1993; Young & Collin, 2004; Young & Valach, 2000).

O desenvolvimento de carreira implica escrever e rever uma narrativa pessoal e profissional coerente através da exploração, experiência e reflexão. Ao criar narrativas pessoais de vocação, os clientes são instigados a fazer transições de carreiras de acordo com construções de carreira de longo alcance e a longo prazo (Cochran, 1997; Savickas, 1993; Young & Valach, 2000).

O Modelo de Aconselhamento Vocacional Narrativo (Cochran, 1997; Young & Collin, 1992) tem diversas vantagens. Primeiramente, utiliza a linguagem dos próprios clientes e não confia apenas na referência de normas, reflectindo a diversidade da experiência humana (Semmler & Williams, 2000). Em vez de reduzir clientes a um conjunto de traços particulares, o processo de narrativa convida os clientes a expandir a sua experiência, explorar opiniões e criar oportunidades que encaixem nas suas construções de mudança de carreira. Em segundo lugar, encorajam a gestão de transições estratégicas a longo prazo, em vez de uma só decisão que pode criar um padrão cíclico, com uma escolha rápida seguida de uma crise (Perrig-Chiello & Perren, 2005; Savickas, 1997). Finalmente, permite que ao Psicólogo que ao cliente que sejam criativos num mundo em constante mutação em vez de confiarem apenas na estabilidade da pessoa ou do seu ambiente (Kidd, 1998; Mignot, 2004; Savickas, 1993).

Há um número emergente de intervenções de narrativa para uso em aconselhamento vocacional. Cronologias, diários, memória de infância, colagens, portfólios, exploração de modelos, histórias favoritas e mesmo a vida têm sido utilizadas para ajudar o cliente e o Psicólogo a entender as construções de carreira (Cochran, 1997; Mignot, 2004; Young & Valach, 2000).

Uma desvantagem do modelo de narrativa poderá ser a profundidade do trabalho necessário, tanto a Psicólogos como a clientes. Criar é certamente mais difícil e mais moroso do que fazer corresponder. A avaliação vocacional de auto-ajuda construída sobre o modelo narrativo pode ser útil para tornar o modelo narrativo mais acessível e conveniente quer para Psicólogos, quer para clientes. Assim, o modelo de narrativa pode assumir uma grande

importância na orientação e aconselhamento vocacionais, uma vez que toda a história de vida de um indivíduo tem uma influência inegável no seu futuro.

A realidade institucional em Portugal

De acordo com a Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei 147/99, de 1 de Setembro), “A medida de acolhimento em instituição consiste na colocação da criança ou jovem aos cuidados de uma entidade que disponha de instalações e equipamento de acolhimento permanente e de uma equipa técnica que lhes garantam os cuidados adequados às suas necessidades e lhes proporcionem condições que permitam a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral”. Estas instituições “...funcionam em regime aberto e são organizadas em unidades que favoreçam uma relação afectiva do tipo familiar, uma vida diária personalizada e a integração na comunidade” e “...dispõem necessariamente de uma equipa técnica, a quem cabe o diagnóstico da situação da criança ou do jovem acolhidos e a definição e execução do seu projecto de promoção e protecção” que “...deve ter uma constituição pluridisciplinar, integrando as valências de psicologia, serviço social e educação.”. Ainda segundo esta Lei, as crianças e jovens institucionalizados têm, entre outros, os direitos de “Manter regularmente, e em condições de privacidade, contactos pessoais com a família e com pessoas com quem tenham especial relação afectiva...”, “Receber uma educação que garanta o desenvolvimento integral da sua personalidade e potencialidades, sendo-lhes asseguradas a prestação dos cuidados de saúde, formação escolar e profissional e a participação em actividades culturais, desportivas e recreativas”, “Usufruir de um espaço de privacidade e de um grau de autonomia na condução da sua vida pessoal adequados à sua idade e situação” e “Receber dinheiro de bolso”.

Em 2007, o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social criou o Plano DOM – Desafios, Oportunidades e Mudanças, segundo o qual se impõe “...que o Estado e a sociedade civil assegurem o necessário fortalecimento técnico, organizativo e funcional dos lares de infância e juventude, numa aposta clara das competências técnicas dos recursos humanos destas instituições. Pretende-se assim, através do desenvolvimento de um plano de intervenção integrada, incentivar a melhoria contínua da promoção de direitos e protecção das crianças e jovens acolhidas nos lares, nomeadamente no que se refere à definição e concretização, em tempo útil, de um projecto que promova a sua desinstitucionalização, após um acolhimento que, ainda que prolongado, lhes deverá garantir a aquisição de uma educação para a cidadania e, o mais possível, um sentido de identidade, de autonomia e de segurança, promotor do seu desenvolvimento integral.”.

Assim, podemos dizer que a instituição, enquanto microssistema, vai influenciar a vida e o desenvolvimento das suas crianças e jovens. A instituição, além de formar o indivíduo, tem o dever de lhe fornecer instrumentos operativos para que este possa apreender as normas e valores

da sociedade que o rodeia, ao mesmo tempo que o deve preparar para uma vida futura autónoma e independente da instituição. Há, portanto, uma variedade de factores que influenciarão este mesmo desenvolvimento tais como, segundo o estudo do Centro de Estudos Territoriais (2005), “...as 'novas' expectativas de rendimento escolar, a importância atribuída pela instituição ao sucesso escolar, a percepção institucional da positividade da criança, a avaliação das relações entre a instituição e a criança.”

II - OBJECTIVOS

Este estudo pretende ser um contributo para promover a reflexão e a compreensão sobre a influência explícita ou implícita que o contexto institucional tem no desenvolvimento vocacional dos adolescentes e jovens, para que, conhecendo, se possa intervir para o influenciar, através de intervenções intencionais e sistemáticas. Especificamente, procura-se, aqui, analisar como algumas variáveis do contexto familiar/institucional podem estar associadas ao desenvolvimento e escolhas vocacionais, bem como à elaboração do seu projecto de vida. Ao mesmo tempo procura-se com este estudo identificar a presença ou ausência de factores, por parte da instituição, promotores da definição do projecto de vida dos adolescentes, indo ao encontro dos seus interesses. Nas perspectivas clássicas da Psicologia e Orientação Vocacional, o desenvolvimento vocacional era conceptualizado como uma dimensão ao lado do desenvolvimento psicológico global (Campos, 1980), introduzindo um sistema de clivagens no funcionamento psicológico e social do indivíduo, como se o sujeito psicológico não fosse um todo integrado no seu desenvolvimento pessoal e social. Além disso, geralmente, circunscrevia-se esta dimensão do desenvolvimento ao sistema individual, negligenciando a poderosa influência dos contextos sociais de vida no processo. Até mesmo as perspectivas desenvolvimentais (Super, 1983), que chamaram a atenção para a influência dos contextos de vida no desenvolvimento vocacional, conceberam-no numa perspectiva unidireccional, nem sempre levando na devida linha de conta o facto de que os contextos e o indivíduo estão em constante interacção, influenciam e são influenciados (Grotevant & Cooper, 1988). Daí que neste estudo se tenha privilegiado a importância dos contextos de vida, especificamente um dos mais importantes – a família/Instituição –, numa dimensão específica do desenvolvimento psicológico, o desenvolvimento vocacional/projecto de vida. Como o presente trabalho se circunscreve aos limites da Instituição, enquanto primeiro e nuclear contexto de desenvolvimento, com incidências na auto-organização do indivíduo, para avaliar em que medida os outros significativos têm um impacto relevante no desenvolvimento vocacional, recorreu-se à História de Vida narrada pelo próprio sujeito como instrumento de análise, para perceber como a realidade institucional é por eles organizada e vai ser “fonte reguladora” ao longo do ciclo vital, e como contribui para a

construção da identidade de cada um dos elementos que a constituem. Como está a ser feito o aconselhamento vocacional destes adolescentes? Em que medida está a Instituição a participar na definição do seu Projecto de Vida?

III – METODOLOGIA

Caracterização da amostra e critérios de amostragem

A selecção dos casos ou sujeitos da investigação, para a organização da amostra, assenta na subjectividade como dimensão presente em cada escolha pois os indivíduos são tomados com base na apresentação das características requeridas pelo investigador para o assunto em apreço (Ribeiro, 2007).

Para este estudo foi utilizada uma amostra de conveniência, assente na disponibilidade de 12 adolescentes institucionalizados em Instituições de Regime Aberto, em regime de acolhimento prolongado, com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos e de ambos os sexos. A População desta amostra tem como ponto comum estar na Instituição há três anos ou mais. A recolha da amostra decorreu em três Instituições do Distrito de Coimbra, sendo que de cada Instituição participaram quatro Adolescentes, dois do sexo masculino e dois do sexo feminino. Na tabela 1 encontram-se descritas características da amostra.

Tabela 1. Características da amostra (N=12)

Característica/Variável	N	Percentagem %
Género		
Feminino	6	50
Masculino	6	50
Idade (anos)		
14	1	8,3
15	1	8,3
16	3	25
17	4	33,3
18	3	25
Nacionalidade		
Portuguesa	8	66,7
Guineense	4	33,3
Intervenção Judicial		
Sim	7	58,3
Não	5	41,7

Instrumentos

“... para poderem ser, os seres humanos têm de começar por contar. A identidade não é mais do que o relato que de nós próprios fazemos” (Montero, cit in Gonçalves, 2002).

De acordo com Ribeiro (2007), atendendo aos objectivos do estudo, procedeu-se à organização de uma entrevista semi-estruturada, à revisão de documentos e a gravações^{iv} (cf. Anexo I). A seguir às narrativas foi pedido que fornecessem informação sobre o seu Projecto de Vida. Tratando-se este de um estudo exploratório, não há lugar à definição de hipóteses prévias mas à análise de conteúdo realizada a partir das narrativas obtidas, permitindo inferências de conhecimento relativo à produção dos discursos tal como foram surgindo e estas inferências foram assentes em indicadores presentes nas afirmações e conjecturas de cada indivíduo (Bardin, 2008).

O aconselhamento vocacional narrativo é um tipo de modelo construtivista que dá ênfase à linguagem, ao discurso e ao desenvolvimento do tema (Cochran, 1997; Young & Collin, 1992; Ochberg, 1994; Savickas, 1993; Young & Valach, 2000). A avaliação vocacional de auto-ajuda construída sobre o modelo narrativo pode ser útil para tornar este modelo mais acessível e conveniente quer para os Psicólogos quer para os sujeitos. Lofquist e Dawis (1969) demonstraram que os indivíduos se debatem pela congruência entre reforços ocupacionais e as suas próprias necessidades e valores. Savickas et al. (1992) descreveram formas de detectar temas importantes das histórias de vida dos clientes. Medos e esperanças podem vir à superfície. As histórias de vida dos participantes podem ser examinadas para temas comuns a cada pessoa e comuns ao grupo. Obstáculos ao progresso podem ser identificados e ajustados. O paradigma narrativo interpreta a carreira como um processo em que “as pessoas intencionalmente participam para adquirir significado social no sistema das suas vidas” (Young, Valach & Collin, 1996).

Procedimentos

As questões de ordem ética podem ser levantadas quando trabalhamos com amostras muito pequenas e a informação é verdadeiramente pessoal (trata-se da história de vida de cada um) pelo facto de se correr o risco de ser possível identificar os informadores e por isso não cumprir o compromisso de confidencialidade que sabemos ter de respeitar (Guerra, 2008). Procedeu-se, portanto, ao pedido de autorização e ao compromisso junto dos responsáveis das Instituições, abordando a confidencialidade e o anonimato das respostas veiculadas, obtendo, assim, o consentimento informado. Os sujeitos foram informadas do estudo e pedida a sua colaboração. As entrevistas foram efectuadas individualmente com início em 07/03/2009 e término em 24/04/2009.

Tecido o respectivo agradecimento pela colaboração no Projecto iniciou-se a Entrevista. A metodologia de entrevista gera uma tensão de relação entre entrevistador e entrevistado. Esta relação pode ser apontada como menos pura em ciência, por obrigar a interações e a forte possível proximidade entre investigador e sujeito. Contudo, a necessidade de “dar lugar” e “ouvir” as narrativas de cada entrevistado “definem o objectivo dessa interação: um pretende colher informações sobre percursos e modos de vida sobre os quais o outro é um informador privilegiado” (Guerra, 2008).

Apesar da história de vida ser uma narrativa pessoal foi pedido aos sujeitos que abordassem, da forma que entendessem, os seguintes pontos: projecto de vida profissional, projecto de vida não profissional, incentivo para a definição do projecto de vida, suporte familiar e interesse manifestado pela instituição em ir ao encontro dos seus gostos. Aspectos que, no tratamento da informação, seriam tratados como categorias de análise. Todos os dados biográficos foram fornecidos pelos responsáveis das Instituições.

IV - RESULTADOS

Neste estudo foram analisados vários pontos partindo da história de vida narrada pelos próprios sujeitos, nomeadamente o Projecto de Vida Profissional, Projecto de Vida Não Profissional, Incentivo para a Definição do Projecto de Vida, Suporte Familiar e Interesse da Instituição em ir ao encontro dos gostos dos adolescentes.

Assim, apresentam-se na Tabela 2 os resultados da análise do Projecto de Vida Profissional. Podemos verificar que, da amostra, 12 sujeitos (100%) têm figura de referência para a elaboração do seu projecto de vida profissional, sendo que nenhum tem essa figura dentro da Instituição. Cumulativamente, ainda neste ponto, constata-se que 8 (66,7%) sujeitos referem que uma das principais motivações para conseguir um emprego é sair da Instituição e que 2 (16,7%) deles visam também satisfazer algum familiar. Salienta-se nesta análise o facto de a figura de referência ser na totalidade dos casos fora da Instituição. Nenhum sujeito referiu o ordenado como factor motivacional para a sua vida profissional.

Tabela 2. Projecto de Vida Profissional

	Sujeitos (n=12)	Percentagem %
Figura de Referência dentro da Instituição	0	0
Figura de Referência fora da Instituição	12	100
Não tem Figura de Referência	0	0
Sair da Instituição	8	66,7
Ordenado	0	0
Satisfação Familiar	2	16,7



Na Tabela 3 apresentam-se os resultados da análise do Projecto de Vida Não Profissional. Verifica-se que 12 (100%) dos sujeitos referem o casamento como elemento constituinte deste seu projecto, 11 (91,7%) referem que querem ter filhos, 12 (100%) incluem neste projecto a saída da Instituição, 3 (25%) mencionam que pretendem voltar para a família e 9 (75%) dizem querer ter uma vida independente.

Tabela 3. Projecto de Vida Não Profissional

	Sujeitos (n=12)	Percentagem %
Casar	12	100
Ter Filhos	11	91,7
Sair da Instituição	12	100
Voltar para a Família	3	25
Vida Independente da Família	9	75

Analisando a Tabela 4 que se refere ao Incentivo para a definição do projecto de vida apura-se que, da amostra, 6 (50%) afirmam não ter incentivo de ninguém, 5 (41,7%) têm o incentivo da família e 1 (8,3%) de outra pessoa não pertencendo a este grupo. Salienta-se o facto de nenhum dos sujeitos relatar a Instituição como elemento incentivador para a definição deste seu projecto.

Tabela 4. Incentivo para a Definição do Projecto de Vida

	Sujeitos (n=12)	Percentagem %
Ninguém	6	100
Família	5	91,7
Instituição	0	100
Outro	1	25

No que se refere à Tabela 5, Suporte Familiar, podemos analisar que 11 sujeitos (91,7%) referem a Família Biológica e 1 (8,3%) a Família de Acolhimento. Numa análise ao suporte familiar mas referente às visitas/contactos averiguou-se que 12 (100%) vão visitar a família, 6 (50%) mantém contacto telefónico mas nenhum recebe visitas da família.

Tabela 5. Suporte Familiar

	Sujeitos	Percentagem
--	----------	-------------

	(n=12)	%
Família Biológica	11	91,7
Família de Acolhimento	1	8,3
Visitas da Família	0	0
Visitas à Família	12	100
Contacto telefónico	6	50

A Tabela 6 mostra os resultados da análise do Interesse da Instituição em ir ao encontro dos gostos dos adolescentes. Assim, 12 sujeitos (100%) referem que a Instituição não evidencia interesse algum pelos gostos dos seus utentes. Realça-se aqui que nenhum dos sujeitos mencionou que a Instituição evidenciasse qualquer interesse relativo aos seus gostos.

Tabela 6. Interesse da Instituição em ir ao encontro dos gostos dos adolescentes

	Sujeitos (n=12)	Percentagem %
Evidencia	0	0
Não evidencia	12	100

Em suma, inicialmente pensámos ser possível encontrar dados narrativos acerca de aspectos como referências à família (história pessoal passada); a aspectos de vinculação e novos afectos (por exemplo, se se demarcaria um familiar antigo, se alguém da Instituição ou outro); quanto ao projecto de vida em sentido lato, esperávamos alusões várias (por exemplo, em relação ao futuro com a Instituição, sobre a hipótese de constituição da própria família, sobre a eventualidade de ter filhos) e, finalmente, no que diz respeito aos planos de ocupação profissional ou carreira, queríamos descortinar que tipo de suporte à escolha podiam encontrar na Instituição, na Escola, a partir dos contactos ou memórias familiares ou outros elementos que fossem surgindo. Estas categorias de análise foram, em parte, encontradas presentes nas narrativas obtidas mas de forma diluída ao longo do discurso e de modo quase unívoco sobre a impressão de desamparo por parte das Instituições em aspectos como a preparação para o futuro e especificamente sobre a orientação de carreira e em temas como a importância atribuída à família de origem e à vontade de criar a sua própria vida familiar após a saída da situação actual.

Na verdade, e talvez atendendo à dimensão da amostra e mesmo pela relativa simplicidade das narrativas obtidas, estes aspectos foram reportados mas optámos por apresentar as tabelas de análise tal como fizemos, remetendo para a discussão a transcrição de algumas afirmações ilustradoras dos aspectos que nos parecem mais exemplares.

V - DISCUSSÃO

Apesar do tamanho reduzido da amostra e de ser apenas uma pesquisa única e limitada, tratando-se de um estudo de cariz meramente exploratório, os resultados mostram-nos que todos os sujeitos têm um projecto de vida profissional onde têm uma figura de referência sendo que esta, em todos os sujeitos, não pertence à Instituição onde vivem há pelo menos três anos. Salienta-se também que sair da Instituição/lar é considerado uma prioridade dentro do projecto de vida destes adolescentes. O ordenado, por outro lado, não tem qualquer peso na definição desta meta. Uma explicação possível e que nos parece bastante provável prende-se com o facto de estes adolescentes não serem preparados pela Instituição para saberem gerir o seu próprio dinheiro, acabando por não conhecer o “valor real” do dinheiro (“Tudo o que seja mesmo preciso o lar compra... mas vem para as nossas mãos sem podermos escolher.”; “O que me faz ficar triste no curso é que eu tenho que levar lanche enquanto os meus colegas compram lá... mas as “Dras.” não nos dão dinheiro...”; “Claro que não os posso orientar no dinheiro... isso nem eu sei... aqui ninguém nos dá “tusto” para a mão! O lema é: diz o que te faz falta e logo se vê se se compra!”) Analisando o também evidenciado projecto de vida não profissional, os valores (cf. Tabela 3) chamam-nos a atenção para o facto de todos os sujeitos incluírem o casamento neste projecto, assim como, e mais uma vez, sair da Instituição. Quanto ao item “ter filhos”, apenas um não referiu este objectivo, tendo os restantes referido que queriam ter filhos. Não menos importante nesta análise é a baixa percentagem de sujeitos (25%) que refere querer voltar para a família, sendo que os restantes evidenciam claramente que querem ter uma vida independente da Instituição e da família. Quanto ao incentivo que têm para a definição do seu projecto de vida, apesar de o estudo nos revelar que alguns sujeitos têm alguém que os incentive e outros não, e sendo que as percentagens são iguais, não nos é possível inferir com rigor a importância deste incentivo. Há, no entanto, um resultado ao qual não podemos ficar indiferentes: nenhum dos sujeitos recebe incentivo por parte da Instituição. Este resultado, contudo, remete-nos para a questão da resiliência^v, que aqui se revela importante, dado que mesmo os adolescentes que não referenciaram a existência de alguém que os incentive na definição do seu projecto de vida o definiram por si próprios. A partir de trabalhos de Sanford, vários investigadores assumem que o desenvolvimento assenta em duas condições que se interligam, uma de desafio e outra de apoio. Contudo, reconhecesse-se que, embora não se possa falar de desenvolvimento sem a ultrapassagem de desafios, estes serão apenas tolerados na medida do razoável por/para cada indivíduo e essa razoabilidade é directamente dependente do apoio disponível para cada um. Apesar de se tratar de um trabalho dedicado às condições e características de estudantes do ensino superior, Ferreira e Ferreira (2001) afirmam a este propósito que os conflitos desenvolvimentais experienciados pelos jovens “podem ser um factor de desenvolvimento quando devidamente suportados por estruturas e serviços que os apoiem.” Os sujeitos do nosso



estudo são, à partida, potencialmente mais frágeis e terão menor acesso a estruturas de suporte em todos os momentos do percurso de vida no sentido da definição do próprio projecto de vida. Contudo, apesar da maior fragilidade e do menor acesso a estruturas de suporte por parte destes jovens, o facto de definirem o seu projecto de vida, com ou sem incentivo externo, denota claramente a sua capacidade de resiliência. Assim, mais uma vez, a Instituição fica fora do traçado do projecto de vida dos adolescentes institucionalizados. Analisando a existência de suporte familiar, conclui-se que todos os sujeitos em estudo revelaram ter esse suporte. Relacionam-se com este ponto as visitas da família ao adolescente e as visitas à família por parte do adolescente sendo que, conforme podemos ver na Tabela 5, todos vão visitar a família mas nenhum é visitado por ela. Ainda no âmbito deste parâmetro há uma percentagem de sujeitos que mantém contacto telefónico com a família, não sendo no entanto um valor que nos leve a qualquer inferência. Apesar de estar oculta a Instituição, não será descabido salientar que o facto de a família não ir visitar os adolescentes acaba por ser mais um agente afastador da Instituição na vida destes indivíduos. Concluindo a análise aos pontos quantificados neste estudo referenciamos-nos aos itens da Tabela 6, que se referem ao facto de a Instituição tentar ir ao encontro dos gostos dos adolescentes. Também aqui se chama a atenção para o facto de todos os sujeitos afirmarem que a Instituição não demonstra qualquer interesse pelos seus gostos. Se por um lado, e embora alguns aspectos só estejam relatados na história de vida e não estejam considerados nas tabelas de resultados, alguns dos indivíduos revelam alguma gratidão para com a Instituição (“deixou claro que está muito grato ao Director por tudo o que fez por ele e pelos irmãos, e isso nunca vai esquecer”; “mas recorda com gratidão os momentos que passou na instituição”; “fala com algum carinho do fundador da Instituição a quem hoje agradece o facto de o ter acolhido”), é certo que todos eles evidenciam o desinteresse por parte desta (“...ninguém quer saber como é que ela pensa o seu futuro...”; “Aqui, ninguém mostra preocupação com o nosso futuro.”; “...as coisas podiam ser melhor na instituição, se as pessoas de lá se interessassem pelo futuro dos jovens.”; “...ninguém pergunta o que é que gostávamos de fazer ou o que nos apetece fazer...”). Não obstante o carácter protector das instituições baseado na lei, este resultado confirma a já referida ausência de qualquer indicação de pendor educativo e afectivo por parte da Instituição em relação aos utentes. Segundo Ochberg (1994), os temas de vida envolvem arquétipos para viver, estruturam como os eventos são recordados e novas experiências encontradas, sendo estes temas simplificações ideológicas que organizam a experiência numa construção convincente que satisfaz as necessidades adaptativas do indivíduo. Relacionando os dados deste estudo com os trabalhos de Ochberg (1994), podemos dizer que, apesar de os temas das histórias versarem sempre separações, encontros e reencontros familiares envoltos em tristeza e ansiedade, todos os sujeitos referem estes factos como superados (“...tem muito orgulho na mãe pelo acto de coragem que teve ao separar-se das filhas para elas não morrerem à fome. Quando vai a casa dela está sempre a agradecer-lhe o que ela fez pelas filhas.”; “...a pouco e pouco fui-me aproximando dela [mãe] e agora adoro-a e tenho muita vontade de



estar com ela.”; “As saudades do pai eram muitas e, para surpresa sua, também começou a sentir saudades da mãe.”; “...está sempre a “contar os dias” que faltam para ir para lá [casa da mãe].”). Se relacionarmos o ponto Visitas à Família da Tabela 5 com o ponto Vida Independente da Família da Tabela 3, ousamos inferir que o facto de os sujeitos visitarem a Família, e terem contacto com realidades já vividas, faz com que eles, na maioria, almejem uma vida independente. Os resultados apurados, principalmente relativos às posições (ausência) que as instituições tomam nos itens estudados e que se referem essencialmente ao projecto de vida do jovem, remetem-nos claramente para “a importância de ser amado”. Apesar de os sujeitos terem sido colocados nas instituições por motivos de as suas famílias de origem serem de estatuto sócio-económico baixo, vivendo em casas sem condições mínimas, com pais separados, alcoólicos, toxicodependentes e ligados à prostituição, o alheamento e falta de envolvimento por parte da Instituição leva-nos a inferir que seja este um ponto para que, apesar das experiências negativas vividas no seio familiar, estes adolescentes queiram constituir família. Essas mesmas experiências negativas são também, *per se*, um factor motivacional no que diz respeito a este seu desejo de constituir família, idealizando e tendo como objectivo um ambiente familiar em tudo oposto ao que tinham vivenciado e que os levou à institucionalização (“Gostava também de ter dinheiro para sustentar os filhos para nunca se separar deles...”; “...para constituir família tem que ser com um marido que a faça feliz e que queira ter filhos. Gostava de poder viver, ainda que em adulta, a vida familiar que não viveu em criança.”; “...casar, ter dois filhos e criá-los com muito amor e carinho.”).

Também não nos podemos abstrair de que, ao nível das instituições em si, a regulamentação de espaços e tempos que constituem a rotina se, por um lado, tem uma dimensão positiva (segurança e organização), revestem-se, por outro, de uma dimensão negativa ao atingirem os mais íntimos pormenores da vida dos sujeitos, correndo o risco de os despojar da sua própria identidade. Segundo Savickas (2003), as memórias passadas mostram a tensão enquanto os modelos mostram intenção. Ligar tensão a intenção, ou problema a objectivo, sugere uma linha de interesses. Os dados obtidos na nossa investigação levam-nos a concluir que nada do que é feito nestas instituições vai ao encontro desta teoria. Na nossa amostra não se verifica a participação das instituições no desenvolvimento vocacional ou traçado do projecto de vida global (profissional ou não profissional) dos sujeitos, indicando que estes usam construtos activamente para ordenar as suas vidas, gerar significados e modelar a sua acção, providenciando uma orientação pessoal baseada em acontecimentos que encontraram ao longo da sua vida. Se por um lado é verdade que com este estudo podemos concluir que as instituições tecem projectos de vida profissional para os seus utentes, certo é também que o fazem sem a anuência do próprio jovem. Pese embora as instituições definam um projecto de vida para os seus utentes, não têm em linha de conta os seus interesses, impondo-lhes uma profissão ou uma vida académica sem lhes ser feita qualquer abordagem pessoal ou profissional, conforme relatado em algumas histórias de



vida. Num cruzamento de todos os dados das Tabelas deste estudo, apesar de a amostra ser pequena, depreende-se que o facto de as instituições não evidenciarem interesse pelos gostos dos adolescentes e de não darem incentivo para a definição do seu projecto de vida contribui para que, nos resultados do projecto de vida geral, o sair da Instituição seja um objectivo comum a todos os sujeitos. Concluimos também que outro atributo que torna o emprego atractivo é ter uma vida independente, quer da instituição quer da família, onde possam concretizar as suas próprias vontades (“É uma tristeza saber que podíamos ser ou viver de outra maneira e somos obrigados a tudo!”; “...cada vez sente mais vontade de sair do lar, de ter vida própria, de sair da “prisão!””; “...é regime militar: toque de campainha para almoçar, para lanchar, para estudar... nunca tem um bocadinho que possa estar sossegada no quarto, porque o quarto é só para dormir.”; “...só consegue comparar o lar a uma prisão.”; “...arranjam-lhe um curso e nem lhe perguntam se ele gostava!”; “...é preciso preencher um papel para “isto”, pedir à “Dr^a” “aquilo”, escrever no livro de registos “aqueleoutro”...”). Numa perspectiva construtivista, e reportando-nos a Savickas (1995), é lícito reafirmar a necessidade destes adolescentes se transferirem para um significado pessoal, transformando-se assim em agentes da sua própria vida. Conclui-se, portanto, que na definição do projecto de vida dos adolescentes institucionalizados a Instituição exclui a parte afectiva (“O que é preciso é ter cama, mesa e roupa lavada.”; “Comida nunca lhe faltou mas faltava-lhe o pai e o interesse que ele tinha por cada dia que passava na escola ou com as amigas.”; “A comida não era como a que o pai fazia, tinha que ir para a cama a horas certas e ninguém lhe dava um beijo de boas noites como o pai fazia quando chegava do restaurante, mesmo que fosse tarde.”), limitando-se a concretizar algumas das suas obrigações legais (de referir o facto de não lhes dar o chamado “dinheiro de bolso”).

VI - CONCLUSÕES

“Os seres humanos não são apenas animais com cérebros complexos; os seres humanos são melhor caracterizados como seres espirituais que têm experiência física. Isto significa que os programas e as políticas precisam de atender ao seu impacto nas necessidades espirituais.” (Garbardino, 2000).

Apurou-se com este trabalho que os adolescentes institucionalizados, em termos de desenvolvimento vocacional, não têm qualquer apoio por parte da Instituição. Apesar de as suas histórias serem feitas de estórias depressivas que aprenderam a desvalorizar vivendo o dia-a-dia, esperam, ainda, ter um futuro risonho ou pelo menos de realização pessoal. Silva e Ferreira (2007), sustentados por trabalhos de Chickering e Reisser, afirmam que para o crescimento do jovem adulto “são necessários dois ingredientes: desafios adequados ao seu nível de maturidade e

apoio.” E consideram que aqui se reconhece a importância do meio ambiente no maior ou menor ajustamento dos sujeitos, conforme os níveis de apoio que cada um pode encontrar “na família, nos amigos, nos pares, na instituição que acolhe o jovem adulto e na própria capacidade do indivíduo para o procurar.”. A reflexão sobre aquilo que os rodeia, a tomada de posições e a definição de valores próprios leva-os à inadaptação às exigências estabelecidas pela Instituição, defendendo muito afincadamente as suas crenças e tudo aquilo em que o grupo em que se integram acredita. Apesar de lhes chamarem “casa”, para estes adolescentes a Instituição é um mero espaço físico onde se valoriza a satisfação das necessidades básicas, descurando, porém, toda a parte afectiva e emocional. Ousamos dizer que as instituições não fazem uso do seu papel de educadores e de substitutos da família, não fazendo a devida análise às histórias de vida destes adolescentes, ignorando a sua existência anterior à institucionalização, ao mesmo tempo que não os esclarecem devidamente em relação a aspectos importantes e até mesmo fundamentais numa vida futura fora da Instituição^{vi}. Esta asserção encontra-se de acordo com Ricouer (1971) quando refere que “uma vida que tenha sido vivida cria um texto que fica disponível para interpretação”. A ausência de participação das instituições no desenvolvimento vocacional dos seus utentes poderia ser colmatada com a inclusão de um Psicólogo de Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento nas equipas multidisciplinares já existentes. Caberia, então, a esta equipa fazer o acompanhamento e analisar, juntamente com o utente, a sua história de vida para procurar, assim, dar uma orientação vocacional eficaz e adequada ao tema de vida de cada um dos seus utentes, trabalhando desta forma para a excelência. Esta atitude dá consistência ao defendido por Bronfenbrenner (1994) quando afirma que os contextos em que o sujeito participa influenciam o seu desenvolvimento vocacional, havendo, porém, contextos mais ou menos estimulantes para esse desenvolvimento, devendo a Instituição primar por ser um “contexto” estimulante, não descurando todos os contextos que constituem a história de vida dos seus utentes. Analisando a institucionalização como um meio de desresponsabilização das famílias, o que desenvolve nos sujeitos o sentimento de não ser importante e de ser esquecido, cabe-nos dizer que se correrá, desta forma, o risco destes perderem a percepção de controlo pessoal relativamente ao futuro deixando a sua vida/carreira ser “moldada” pelo acaso, circunstâncias ou outras pessoas, e não pelas suas intenções, tal como postulado por Rotter (1966).

Com este estudo apurámos que a institucionalização de crianças e adolescentes faz-se acompanhar de implicações de carácter negativo, sendo imprescindível passar de uma fase de acomodação e indiferença social e científica a uma fase de reflexão e de consciencialização do impacto. Se a função das instituições é proteger os menores das condições negativas que caracterizavam o seu contexto familiar e promover o seu desenvolvimento e bem-estar, os estudos nesta área, apesar de escassos, apontam tendencialmente para sintomas que poderão pôr em causa os resultados efectivos dessa institucionalização. Objectivos pessoais e contextos educativos que incentivem a autonomia são melhores promotores da adaptação futura dos



indivíduos do que contextos fundamentados no controle exercido de fora para dentro (a instituição sobre o indivíduo, por exemplo, no caso que estudamos) e na definição externa de objectivos (Lens & Tsuzuki, 2007). Mais facilmente, conforme a própria expressão destes autores, “Desenvolver e realizar uma carreira escolar e profissional exige a formulação de objectivos realistas, no futuro próximo e mais distante, ou seja, o desenvolvimento de estruturas motivacionais meio-fim ou de planos e projectos de acção.” A Instituição deve ser calorosa, isto é, dar importância ao indivíduo em todas as actividades ao longo do dia, deve fornecer condições que possibilitem a (re)construção do “eu”, quer pela (re)formulação do passado, quer pela construção de projectos de futuro que se acompanhe de uma reestruturação do auto-conceito. Uma instituição com estas características acabaria, portanto, por permitir uma maior realização pessoal dos seus utentes, fazendo uso de processos de personalização inerentes à socialização, levando a uma maior satisfação dos utentes. Para tal é necessário rever algumas características verificadas nas instituições, tais como a sua dimensão (por vezes exagerada), a uniformização e consequente despersonalização das suas normas e o constante envolvimento e actuação por parte da equipa técnica.

Com histórias de maior revolta ou de alguma adesão por parte dos adolescentes que se sentem lá “presos”, não deixa de ser um espaço definido pelas relações de quem a constitui, e que se vai reformulando à medida que saem uns e entram outros. Um espaço que pretende funcionar como uma família alargada mas, como realidade dinâmica que é, vai-se renovando num vaivém sistemático e permanente, para melhor ou para pior.

Após este breve estudo, urge dizer que cada Instituição é um organismo vivo, que se caracteriza e compõe de outros seres vivos, todos eles com vivências, afectos, passados, presentes e futuros próprios. Cada Instituição é uma casa de “faz-de-conta”, é uma família de “faz-de-conta”, para crianças e adolescentes que continuam a sentir um profundo vazio de uma casa “a sério”, com uma família “a sério”.

Pensamos, pois, que este estudo pode ser um ponto de partida para futuras investigações que se proponham a validar as alterações propostas e/ou a sugerir outras também pertinentes.

Consideramos também que, ao despertar o alento de outros investigadores nesta matéria, estaremos a contribuir para uma melhor reflexão por parte das instituições sobre o que é e o que deveria ser o seu papel na realidade.

BIBLIOGRAFIA

Abreu, M. (2002). A complexidade bio-psico-sócio-axiológica da personalidade humana: Contributos para uma teoria integradora. *Psychologica*, 30, 41-55.

Adler, A. (1956). The neurotic dispositions. In H. L. Ansbacher, & R. R. Ansbacher (Eds.), *The Individual Psychology of Alfred Adler* (pp. 239-262). New York: Harper Torchbooks.

Angyal, A. (1965). *Neurosis and Treatment*. (pp. 48 – 58). New York: Wiley.

Allport, G.W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Berne, E. (1972). *What do you say after you say hello?: The psychology of human destiny*. New York: Grove Press.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *Encyclopedia of Education*, 3, 1643-1647.

Bujold, C. (2004). Constructing career through narrative. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 470-484.

Campos, B. P. (1980). A orientação vocacional numa perspectiva de intervenção no desenvolvimento psicológico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIV, 195-230.

Campos, B. P., & Coimbra, J. L. (1991). Consulta Psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.

Carvalho, Maria João Leote (1999). Um Passado, um Presente. Que Futuro? Desvio e delinquência juvenis: aspirações e expectativas pessoais, escolares e profissionais de jovens em

regime de internamento em Colégio do Instituto de Reinserção Social. *Instituto de Reinserção Social, 4*, 9-147.

Coimbra, J. L., Campos, B. P., & Imaginário, L. (1994). *Career intervention from psychological perspective: definition of main ingredients of an ecological developmental methodology*. Comunicação apresentada no 23º International Congress of Applied Psychology, Madrid.

Collin, A., & Young, R.A. (1986). New directions for theories of career. *Human Relations, 39*, 837-853.

Cochran, L. (1977). Difference between supplied and elicited considerations in career evaluations. *Social Behavior and Personality, 2*, 141-147.

Cochran, L. (1983). Implicit versus explicit importance of career values in making a career decision. *Journal of Counseling Psychology, 30*, 188-193.

Cochran, L. R. (1997). *Career Counseling: A narrative approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Csikszentmihalyi, M. & Beattie, O. (1979). Life Themes: a theoretical and empirical exploration of their origins and effects. *Journal of Humanistic Psychology, 19*, 677-693.

Cyrułnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris: Odile Jacob.

Despacho n.º 8393/2007 de 10 de Maio. *Diário da República n.º 90/07 – II Série*. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Lisboa.

Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.

Ferreira, J. A. & Ferreira, A. G. (2001). Desenvolvimento Psicológico e Social do Jovem Adulto e Implicações Pedagógicas no Âmbito do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 35* (3), 119-159.

Garbardino, J. (2000). A conceptual tool box for understanding childhood social and cultural worlds. In *Actas do Congresso Internacional “Os Mundos Sociais e Culturais da Infância”*, (Vol. III) Braga: IEC, Univ. Minho.

Goleman, D. (1997). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.

Gonçalves, M. M. (2002). Identidade, Narrativa e Transformação nas terapias familiares: Um olhar de fora?. *Psychologica*, 31, 123–135.

Grotevant, H., & Cooper, C. (1988). The role family experience in career exploration: A life span perspective. In Baltes, P., Featherman, D. & Lerner (Eds), *Life-Span Development and Behavior* (pp. 231-253). New Jersey: LEA, Pub.

Guerra, I. C. (2008). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – sentido e formas de uso*. Parede: Principia.

Herr, E.L. (2001). Career development and its practice: A historical perspective. *Career Development Quarterly*, 49(3), 193-195.

Holland, J. (1985) *Making Vocational Choices* (2nd ed.) Odessa, FL.: Psychological Assessment Resources, Inc.

Kelly, G. (1955). *The psychology of personal constructs*. Vol. I, II. Norton, New York.

Kidd, J. M. (1998). Emotion: An absent presence in career theory. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 275-288.

Lecky, P. (1945). *Self-consistency: A theory of personality*. New York: Island Press.

Lei n.º 147/99 de 1 de Setembro. *Diário da República n.º 204/99 – I Série - A*. Assembleia da República. Lisboa.

Lens, W., & Tsuzuki, M. (2007). The Role of Motivation and Future Time Perspective in Educational and Career Development. *Psychologica*, 46, 29–42.

Lofquist, L.H., & Dawis, R.V. (1969). *Adjustment to work*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Miller-Tiedeman, A., & Tiedeman, D. V. (1985). Educating to advance the human career during the 1980s and beyond. *The Vocational Guidance Quarterly*, 34, 15-30.

Mignot, P. (2004). Metaphor and 'career.' *Journal of Vocational Behavior*, 64, 455-469.

Murray, H. A. (1938). *Explorations in Personality*. New York: Oxford University Press.

Neimeyer, G. J., Nevill, D. D., Probert, B., & Fukuyama, M. A. (1985). Cognitive structures in vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 27, 191-201.

Neimeyer, G. J. (1988). Cognitive differentiation and integration in vocational behavior. *The Counseling Psychologist*, 16, 440-475.

Neimeyer, R. A. & Mahoney, M. J. (1997). *Construtivismo em psicoterapia*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Nevill, D. D., Neimeyer, G. J., Probert, B. A., & Fukuyama, M. A. (1986). Cognitive structures in vocational information processing and decision making. *Journal of Vocational Behavior*, 28, 110-122.

Ochberg, R. L. (1994). Life stories and storied lives. In A. Lieblich & R. Josselson (Eds.), *Exploring identity and gender: The narrative study of lives* (Vol. 2, pp. 113-144). Thousand Oaks, CA: Sage.

Paixão, M. P. (2004). A avaliação dos factores e processos motivacionais na orientação vocacional (The evaluation of motivational factors and processes in vocational guidance). In L. M. Leitão (Ed.), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (pp. 387-425). Coimbra: Quarteto Editora.

Perrig-Chiello, P., & Perren, S. (2005). Biographical transitions from a midlife perspective. *Journal of Adult Development*, 12, 169-181.

Pinto, H. R., & Soares, M. C. (2001). Influência Parental na Carreira: Evolução de perspectivas na teoria, na investigação e na prática. *Psychologica*, 26, 135-149

Rado, S. (1969). *Adaptational psychodynamics: Motivation and control*. New York: Science House.

Resolução n.º 20/90 de 12 de Setembro. *Diário da República n.º 211/90 – I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Ribeiro, J. P. (2007). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Saúde*. Porto: Legis.

Ricoeur, P. (1971). What is a text? In J. B. Thompson (Ed.), *From text to action: Essays in hermeneutics, II* (pp.105-124). Evanston, IL: Northwestern University Press.

Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcements. *Psychological Monographs*, 80 (1, Whole No. 609).

Savickas, M., Carden, A., Toman, S., & Jarjoura, D. (1992). Dimensions of career decidedness. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 25, 102-112.

Savickas, M. L. (1989). Annual review: Practice and research in career counseling and development. *Career Development Quarterly*, 38, 100-134.

Savickas, M. L. (1993). Career counseling in the postmodern era. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 7, 205-215.

Savickas, M. L. (1994). Vocational psychology in the postmodern era: Comments on Richardson's proposal. *Journal of Counseling Psychology*, 41, 105-107.

Savickas, M. L. (1995). Examining the personal meaning of inventoried interests during career counseling. *Journal of Career Assessment*, 3, 188-201.

Savickas, M. L. (1997). Adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *Career Development Quarterly*, 45, 247-259.

Savickas, M. L. (2003). Advancing the career counseling profession: Objectives and strategies for the next decade. *Career Development Quarterly*, 52, 87-96.

Savickas, M. L. (2003). Career counseling in the next decade. *Career Development Quarterly*, 52, 4-7.

Semmler, P. L., & Williams, C. B. (2000). Narrative therapy: A storied context of multicultural counseling. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 28, 51-62.

Silva, S. L. R. & Ferreira, J. A. G. (2007). Vivências Pessoais, Sociais e Académicas dos Estudantes em Contexto do Ensino Superior: Contributos do autoconceito e do ambiente familiar. *Psychologica*, 45, 195–237.

Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.

Super, D. E. (1983). Assessment in career guidance: Toward truly developmental counseling. *Personnel and Guidance Journal*, 61, 555-562.

Toman, S. M., & Savickas, M. L. (1997). Career choice readiness moderates the effects of interest inventory interpretation. *Journal of Career Assessment*, 5, 275-291.

Watkins, C. E., Savickas, M. L., Brizzi, J. S., & Manus, M. (1990). The effects of counselor response behavior on clients' impressions during vocational counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 138-142.

Young, R.A., & Collin, A. (1992). *Interpreting career: Hermeneutical studies of lives in context*. New York: Praeger.

Young, R. A., & Collin, A. (2004). Introduction: Constructivism and social constructionism in the career field. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 373-388.

Young, R.A., Valach, L., & Collin, A. (1996). A contextual explanation of career. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career counseling and development* (3rd ed., pp. 477-552). San Francisco: Jossey-Bass.

Young, R.A., & Valach, L. (1996). Interpretation and action in career counseling. In M.L. Savickas & M.B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice* (pp. 361-375). Palo Alto, CA: Davies-Black.

Young, R.A., & Valach, L. (2000). Reconceptualizing career psychology: An action theoretical perspective. In A. Collin, & R.A. Young (Eds.), *The future of career* (pp. 181-196). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Young, R. A. & Valach, L. (2006). La notion de projet en Psychologie de l'Orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35 (4), 495-509.

Zunker, V.G. (2002). *Career counseling. Applied concepts of life planning* (6th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

“História de Vida”

1 – IDENTIFICAÇÃO

Nome: “R.”

Data de nascimento: 18/04/1995

Idade: 14 anos

Sexo: Feminino

Nacionalidade: Guineense

Data de entrada na instituição: 09/09/2001

Data da entrevista: 07/03/2009

Tempo de permanência na instituição: 8 anos

2 – SITUAÇÃO JURÍDICA

Acolhimento em instituição: curta duração ____; prolongada __X__;

Intervenção judicial: sim ____; não __X__

3 – HISTÓRIA FAMILIAR

Agregado familiar composto pelo pai e pela R.. Após o falecimento da mãe num atentado da guerra na Guiné-Bissau, R. e o pai vieram para Portugal. O pai era estudante universitário na Guiné-Bissau e continuou em Portugal o seu percurso académico no ensino superior, no curso de jornalismo, que finalizou. A habitação resumia-se a uma barraca de latas sem condições algumas de higiene e conforto. O pai, para conseguir estudar e sustentar o pequeno agregado familiar, tinha que trabalhar em *part-time* num restaurante, deixando, para isso, a R. entregue aos cuidados de uma vizinha que, embora a tratasse com carinho, não tinha muita disponibilidade. Perante esta situação, o pai solicitou o ingresso da R. numa instituição onde lhe pudessem ser proporcionadas as condições de alimentação, higiene e educação que ele não lhe conseguia dar.

4 – RELAÇÕES COM A FAMÍLIA BIOLÓGICA/ALARGADA/OUTROS ADULTOS DE REFERÊNCIA

- Suporte familiar regular – a R. vai a casa do pai, todos os períodos de férias. No restante período, o pai mantém contacto telefónico com a R. semanalmente, e por vezes mais que uma vez por semana.



5 – HISTÓRIA DE VIDA (narrada pelo próprio)

A R. recorda com saudade o tempo em que vivia com o pai. Lembra-se que ficava muito tempo sem estar ao pé dele porque ele tinha que ir trabalhar, mas quando estava brincava muito com ela. Lembra-se vagamente da mãe e de viver com ela, com o pai e com a avó materna. Disseram-lhe que a mãe tinha morrido na guerra mas ela não se lembra disso. Lembra-se do dia em que chegou ao Lar, levada pelo pai, e de quanto chorou agarrada a ele porque não queria lá ficar. Foi difícil habituar-se a estar longe do pai, assim como à vida no lar. Era tudo diferente da casa onde vivia. A comida não era como a que o pai fazia, tinha que ir para a cama a horas certas e ninguém lhe dava um beijo de boas noites como o pai fazia quando chegava do restaurante, mesmo que fosse tarde. A pergunta diária que o pai lhe fazia “então filhota como correu hoje?”. No Lar ninguém dá estes mimos a ninguém! Lembra-se que a única coisa que gostava no lar era de tomar banho porque tinha um chuveiro e aproveitava para chorar enquanto a água lhe corria pela cara e, assim, ninguém dava conta do seu choro. Todos os outros já lá estavam há mais tempo e, tendo-se habituado a “tudo aquilo”, gozavam com ela por ela chorar. R. respondia mal a todas as funcionárias (“mesmo às que eram boas”) numa tentativa de as mandarem embora novamente para junto do pai. O pai telefonava muitas vezes mas isso não chegava porque ela queria estar com ele. Quando chegaram as férias grandes foi-lhe dito pela “Drª” que ia passá-las com o pai o que a deixou radiante. Ainda hoje fica muito feliz quando chegam as férias porque pode ir “para casa”. Apesar de saber que tem que estar no lar, não se habitua a essa ideia, o que por vezes causa conflitos com as funcionárias quando estas lhe lembram que ela tem que lá estar quer queira quer não. Da Guiné lembra-se pouco, ou melhor, quando nas férias conversa com o pai e lhe relata alguns acontecimentos de que se lembra, este diz-lhe que “isso aconteceu na Guiné”. No lar “há pessoal fixe mas há outros que julgam que são donos da casa; é complicado viver assim”. Às vezes, no quarto, ainda chora quando recorda o tempo em que vivia com o pai e as brincadeiras que faziam juntos. Tem também pena de não se lembrar com muita clareza de viver com a mãe, e sente mais pena ainda quando no telejornal passam imagens da guerra. “A minha mãe ainda podia estar viva se não fosse a guerra e assim eu podia viver com os dois, fosse na Guiné ou na China...”. Fica sempre mal-humorada quando vê guerra na televisão mesmo que seja em filmes, mas os outros não entendem porquê. O pai agora tem uma namorada e R. acha bem porque ele é muito novo e ainda pode ser feliz. Tem muita pena do pai ter acabado o curso e não conseguir o emprego que gostava, mas acha que ele vai conseguir porque é um lutador. Apesar de não gostar de estar no lar, todas as férias agradece ao pai tê-la lá deixado porque assim não morreu à fome. “É melhor isto que nada...!” Na escola a vida tem corrido normalmente, é uma aluna razoável e até podia ser melhor se estudasse, mas não lhe apetece muito... só começa a estudar mais no último período porque a seguir vai para casa do pai e é para ele ficar contente com as notas, porque de cada vez que ele telefona está sempre a recomendar-lhe que estude. Nos dias mais próximos do telefonema até estuda, mas depois volta ao mesmo. Acha que mesmo assim as coisas podiam ser melhor na instituição, se as pessoas de lá se interessassem pelo futuro dos jovens. Mas

este futuro não é dar-lhes comida até eles irem embora, mas sim dar-lhes pistas para um futuro profissional, para que se sintam realizados profissionalmente! Ninguém lhes “abre” os olhos para a vida, “como diz a canção, temos que nos valer da seita que tem um radar...”, a tristeza não tem medida! Sente muito a falta de uma família porque, e apesar de muitos dizerem que no lar todos são uma família, ela queria voltar a viver com uma família normal, com pai, avó... ”enfim não há, não há! Paciência. Vou esperando pelas férias!”

6 – PROJECTO DE VIDA PREVISTO PELO PRÓPRIO

A R. confessa que gostava de tirar um curso superior mas ainda está um pouco baralhada com a escolha. Gosta mesmo de Jornalismo, mas o pai é jornalista e ela olha para a vida dele e vê que não tem emprego. Ela está a pensar em tirar Direito porque lhe parece, pelo que ouve na televisão, um curso com mais futuro. Sente que tem que pensar melhor no assunto, mas afirma que para conseguir tirar um curso, qualquer que seja, vai ter de arranjar um emprego para poder sair do lar o mais rápido que lhe for possível, e depois seguir com a sua vida para a frente, ter um casamento com filhos, “enfim, ter uma vida normal como qualquer pessoa”.

7 – A DEFINIÇÃO DO PROJECTO DE VIDA DO JOVEM É INCENTIVADA POR:

- Ninguém __X__
- Família ____
- Instituição ____
- Outro ____



“História de Vida”

1 – IDENTIFICAÇÃO

Nome: “C.”

Data de nascimento: 11/03/1994

Idade: 15 anos

Sexo: Masculino

Nacionalidade: Portuguesa

Data de entrada na instituição: 08/05/1998

Data da entrevista: 18/03/2009

Tempo de permanência na instituição: 11 anos

2 – SITUAÇÃO JURÍDICA

Acolhimento em instituição: curta duração ____; prolongada ;

Intervenção judicial: sim ; não ____

3 – HISTÓRIA FAMILIAR

Agregado familiar composto por pai e mãe. Habitação rural de aluguer com condições precárias, sem saneamento básico, só com um quarto, não reunindo as condições mínimas de higiene, saúde e conforto. Pai e mãe alcoólicos, sendo que o pai não trabalha todos os dias e a mãe está desempregada e também não demonstra vontade de trabalhar, constatando-se este facto na falta de asseio da casa e na má alimentação que proporciona ao filho. A única comida que entra em casa são enlatados e, dados os fracos recursos económicos, em pouca quantidade. Através da CPCJ foi-lhes retirado o filho e colocado na instituição. Passados uns meses os pais foram para França e não regressaram.

4 – RELAÇÕES COM A FAMÍLIA BIOLÓGICA/ALARGADA/OUTROS ADULTOS DE REFERÊNCIA

- Suporte familiar regular – o C. vai a casa da avó paterna todos os períodos de férias escolares.

5 – HISTÓRIA DE VIDA (narrada pelo próprio)

O C. entrou na Instituição com 4 anos de idade. Não se lembra de nada da sua vida antes de entrar na instituição. Nela cresceu e viveu e enquanto foi mais pequeno nunca sentiu necessidade de sair de lá. Refere que até sentia medo quando pensava que um dia teria que sair. Tinha medo porque não sabia como se vivia cá fora. Extra instituição só conhecia a escola e, mesmo assim, era apenas nas aulas. Este medo fez com que ganhasse muitas raízes no lar e até gostasse daquilo que muitos não gostavam, como por exemplo o regime, as funcionárias, as horas de deitar, etc.. Para ele só era preciso que não o mandassem embora e por isso o seu comportamento era exemplar. Se por um lado sentia uma enorme tristeza porque não tinha ninguém que se interessasse verdadeiramente por ele, ninguém fazia nada para que fosse bom aluno, ninguém lhe dava os parabéns pelas boas notas nem ralhava pelas más e ninguém lhe dizia para estudar porque assim teria melhor futuro, por outro tinha medo de sair do Lar. Quando ia passar as férias a casa da avó, também não saía de casa porque ela já era velha e ele tinha muito medo de sair sozinho. Em toda a sua vida relata sempre a palavra “medo”. O tempo foi passando e o C. foi crescendo tentando escolher sempre os colegas mais sossegados e ajudando sempre em todas as tarefas do lar, para que gostassem dele. “Como as notas da escola não eram muito boas a “Dr” disse que eu que tinha que ir para um curso de formação profissional de cozinha e eu disse logo que sim embora pensasse cá para mim que ninguém me perguntou se era isto que eu queria”. O curso abriu-lhe as portas a novos horizontes. Através deste curso o C. começou a ter uma vida diferente e a tomar contacto com a vida fora do lar. Começou a despertar nele uma vontade muito grande de sair de lá o que, até ali, era impensável. As conversas com os colegas de curso eram completamente diferentes das do lar, todos eles tinham famílias normais mas tratavam-no como igual. Já estagiou durante dois meses num restaurante, o que também o ajudou a ver o outro lado da vida. Está a tirar muito boas notas e está a gostar muito do curso. Tem pena de não se lembrar da mãe e do pai, mas recorda com gratidão os momentos que passou na instituição, os brinquedos que, mesmo em 2ª mão, eram sempre bem-vindos. A vida para ele foi sempre dentro do lar e tem uma história de vida, na sua opinião, com muito pouco para contar.

6 – PROJECTO DE VIDA PREVISTO PELO PRÓPRIO

O C. quer acabar o 9º ano no curso de cozinha que está a decorrer e gostava muito de continuar a aperfeiçoar-se na cozinha. Depois queria arranjar emprego num restaurante para poder ter condições para sair do lar quando atingir os 18 anos, dado que antes não lhe será permitido. Quer muito sair do lar para ter uma casa sua e quando chegar a idade talvez constituir família, quem sabe.

7 – A DEFINIÇÃO DO PROJECTO DE VIDA DO JOVEM É INCENTIVADA POR:

- Ninguém X

- Família _____
- Instituição _____
- Outro _____

“História de Vida”

1 – IDENTIFICAÇÃO

Nome: “F.”

Data de nascimento: 28/01/1992

Idade: 17 anos

Sexo: Masculino

Nacionalidade: Portuguesa

Data de entrada na instituição: 08/09/2004

Data da entrevista: 08/04/2009

Tempo de permanência na instituição: 5 anos

2 – SITUAÇÃO JURÍDICA

Acolhimento em instituição: curta duração ____; prolongada __X__;

Intervenção judicial: sim __X__; não ____

3 – HISTÓRIA FAMILIAR

Agregado familiar composto por pai e uma fratria de três irmãos. Habitação urbana, propriedade do pai. Após o abandono da casa por parte da mãe, a fratria vivia com o pai. Para garantir o suporte financeiro da casa o pai trabalhava de noite mas tinha que levar os filhos com ele. Dada a situação irregular e imprópria para a idade da fratria, o pai foi avisado pela CPCJ para a obrigatoriedade de mudar de vida, estabilizando os horários de trabalho no decorrer do dia. Face a esta situação, o pai arranhou uma ocupação ilícita ligada ao tráfico de estupefacientes, o que levou à sua condenação a pena de prisão e à institucionalização da fratria. De salientar que a mãe abandonou o lar para ir viver com um amante.

4 – RELAÇÕES COM A FAMÍLIA BIOLÓGICA/ALARGADA/OUTROS ADULTOS DE REFERÊNCIA

- Suporte familiar regular – o F. vai a casa da avó paterna todos os períodos de férias escolares.

5 – HISTÓRIA DE VIDA (narrada pelo próprio)



O F. entrou na Instituição com 12 anos de idade. Detestava tudo e todos e salienta que isso não mudou muito com o passar do tempo. A revolta que sentiu por prenderem o pai foi tão grande que só consegue comparar o lar a uma prisão. Lembra-se que ao princípio lhe apetecia chorar muito mas pensava “chorar é coisa de gaja” e isso dava-lhe força para conter as lágrimas. À noite, no quarto, começou a ver que o colega com quem o partilhava era “boa praça” e isso ajudou-o a superar melhor a situação que estava a atravessar. Ainda hoje esse colega é o seu melhor amigo. Continua a achar que o pai não devia ser preso porque o que fez foi porque a mãe os abandonou e teve necessidade de sustentar a casa e os três filhos. Tem longas conversas com a irmã gémea e no início ainda arranjam um plano para fugir, mas acabaram por desistir. Não consegue esquecer a cena que viu e que o levou para a instituição: a polícia entrou em sua casa, em Santarém, e sem mais nada algemaram o pai e levaram-no preso. “Foi horrível... não me quero lembrar mas também não consigo esquecer”! Na escola começou a fazer piratarias para ver se era expulso do lar, mas foi ao contrário: foi suspenso da escola e teve que continuar no lar. Um dia foi chamado pela Assistente Social do Lar e esta disse-lhe que ele ia para um curso de bar e mesa que lhe dava o 9º ano. Primeiro só ralhavam e depois arranjam-lhe um curso e nem lhe perguntam se ele gostava! Ficou indignado. Sabia que não queria nada daquilo mas com esse curso podia ter uma profissão e ganhar dinheiro para sair do lar o mais rápido possível porque podia continuar com o Bar do pai. O que gostava mesmo era de electrónica e até já sabia umas coisas porque foi aprendendo com o pai no Karaoke. Também gostava de entrar para a Universidade tirar qualquer curso relacionado com rochas. Mas não lhe deram hipótese de escolha e ele também não esteve para se aborrecer. As saudades do pai eram muitas e, para surpresa sua, também começou a sentir saudades da mãe. Esta enviou-lhe por correio um DVD do Cristiano Ronaldo que o F. vê todos os dias e que não empresta a ninguém porque podem perder ou estragar. Até a mãe sair de casa tudo era normal: o pai trabalhava de noite mas eles ficavam com ela em casa. O pai sempre foi muito amigo dos filhos. Apesar de tudo, afirma que gosta muito da mãe. Andava na escola em Santarém, no 6º ano, mas teve que mudar de escola para ir para a instituição. Nunca teve, nem tem, vergonha do pai, sentindo muito orgulho nele! Sabia que tinha um comportamento errado mas “o que fizeram com o pai não foi melhor”. Foi difícil fazer amigos. Agora tem alguns no Lar, mas é só por obrigação, porque quando sair dali nem quer ouvir falar em mais ninguém, só no colega de quarto que é como um irmão e tem-no ajudado muito. Com as férias escolares vieram as ordens do Tribunal para ir visitar a avó, mas confessa que, sem ninguém saber, vai sempre ver o pai à prisão para ele sentir que não está sozinho. Não gosta da instituição nem das pessoas que lá trabalham (“há alguma excepção...”) porque tratam-nos como se estivessem numa prisão: “o toque da campainha para almoçar, para lanchar, para estudar... faz-nos sentir presos. Também ninguém pergunta o que é que gostávamos de fazer ou o que nos apetece fazer, é tudo imposto e sempre a dizer que é o melhor para nós não... estou farto disto! Quem para cá veio pequeno até se habituou mas para quem vem assim já com esta idade e habituado a uma vida normal em família, é uma tortura!” O facto de não poder levar um amigo do curso lá a casa, porque não há ordem no lar, deixa-o muito revoltado. O que o vai alegrando e motivando para enfrentar



esta vida são as visitas que faz ao pai e os dias de férias que passa com a avó, tios e primos. Sempre que pode tenta estar sozinho com a irmã para falarem no pai e nos momentos “fixes” que passaram, mas nestas casas é difícil haver privacidade... está logo alguém a “cuscar”. Não se consegue habituar a esta vida!

6 – PROJECTO DE VIDA PREVISTO PELO PRÓPRIO

O F. quer acabar o 9º ano, atingir a maioridade e sair para sempre do Lar. Gostava de casar, ter filhos e ganhar dinheiro de forma honesta para os sustentar. Não pensa continuar os estudos porque com este curso que está a tirar pode continuar com o negócio do bar do pai, coisa que até já estava habituado. Quando vai visitar o pai este está sempre a mandá-lo estudar para ter um bom futuro mas ele, apesar de ter pena, não lhe vai dar esta alegria. Quanto ao seu projecto de vida, objectivamente, passa por sair da instituição porque estar no lar não é projecto de vida para ninguém. Gostava muito de voltar a abrir o bar do pai e ser ele a tomar conta dele, trabalhando lá, sempre de forma honesta. Já disse ao pai que quer acabar o curso sair do lar para trabalhar e voltar para Santarém logo que possa e este concordou.

7 – A DEFINIÇÃO DO PROJECTO DE VIDA DO JOVEM É INCENTIVADA POR:

- Ninguém _____
- Família _____
- Instituição _____
- Outro _____

“História de Vida”

1 – IDENTIFICAÇÃO

Nome: “J.”

Data de nascimento: 07/08/1990

Idade: 18 anos

Sexo: Masculino

Nacionalidade: Portuguesa

Data de entrada na instituição: 04/07/1995

Data da entrevista: 08/04/2009

Tempo de permanência na instituição: 14 anos

2 – SITUAÇÃO JURÍDICA

Acolhimento em instituição: curta duração ____; prolongada ;

Intervenção judicial: sim ; não ____

3 – HISTÓRIA FAMILIAR

Agregado familiar composto por pai, mãe e uma fratria de três irmãos. Habitação rural, cedida pelos progenitores do pai, sem saneamento básico e com poucos recursos materiais. A fratria não era alimentada convenientemente, comendo unicamente na creche onde a última refeição era servida às 16 horas. Mostrava sinais de má nutrição, confirmada pelo médico. As causas económicas não podiam ser consideradas desculpa, pois o pai tinha um bom ordenado. Sem cuidados de higiene com a habitação e com os filhos, que usavam sacos de plástico em vez de fraldas (chegando a ter ferimentos provocados por esta situação), os progenitores do J. demonstraram sempre uma má gestão de receitas. Não havia regras de administração, dissipando-se os rendimentos imediatamente após a sua obtenção. Como consequência não dispunham de uma alimentação adequada. Dado que as crianças comiam bem na Instituição (creche), a alimentação não era preocupação para a mãe, que não tinha qualquer hábito de confecção de refeições. De referir as actividades nocturnas obscuras de ambos os progenitores, motivo pelo qual o J. e os irmãos ficavam sozinhos. Os progenitores revelaram sempre um comportamento negligente, não sendo perspectivável a sua capacidade para alterar a situação. Os avós, alegadamente, não tinham condições económicas para cuidar do J. e dos seus irmãos.



4 – RELAÇÕES COM A FAMÍLIA BIOLÓGICA/ALARGADA/OUTROS ADULTOS DE REFERÊNCIA

- Suporte familiar regular – o J. vai a casa da mãe (e do padrasto) todos os períodos de férias escolares.

5 – HISTÓRIA DE VIDA (narrada pelo próprio)

O J. entrou na Instituição com 5 anos de idade. Lembra-se de ter vivido com os pais e diz que todos os dias havia discussões porque faltava a comida. Pedia pão à mãe e ela não lhe dava. Hoje entende que ela não tinha dinheiro para comprar comida e por isso não lhe dava (“Vivia-se mal nessa altura”). Muitas vezes ficava sozinho à noite a tomar conta dos dois irmãos mais novos. No dia em que entrou para a Instituição lembra-se que não entendia nada daquilo... era uma casa enorme com muitos meninos e meninas lá dentro, alguns adultos que mandavam neles, mas não sabia porque é que lá estava. Apesar de tudo isto, não se importou de ficar. Lembra-se que logo no primeiro dia ao jantar “foi uma carne muito boa e arroz doce! Pude comer quanto quis.” Dormia com outro menino no mesmo quarto mas em camas diferentes e até achou o quarto bonito e grande. Uma funcionária andava sempre com o irmão mais novo ao colo e dava-lhe muitos beijos. O tempo foi passando e ele, de vez em quando, lembrava-se da mãe e até chorava com saudades, mas depois com as brincadeiras acabava por esquecer. Quando entrou para a escola começou a sentir a exclusão social, pois era tratado pelos colegas como “o menino do Lar”, e por isso não podia brincar com eles porque eles não deixavam. Foi aí que a sua tristeza se começou a fazer sentir. Revoltou-se com as funcionárias do Lar pelo facto de ir sozinho para a escola e de só o mandarem estudar sem lhe explicarem para quê... Mesmo pequeno já pensava que nunca iria ter ninguém que se importasse com ele! Nessa altura desejou voltar para a casa da mãe. Nas festas de Natal da escola o J. olhava e não via ninguém a bater-lhe palmas ao contrário dos outros meninos que tinham os pais, os tios, os avós e isto entristecia-o muito. Nunca teve interesse pela escola e, com todos estes acontecimentos, o pouco que tinha transformou-se em nada. Ir para a escola era um sacrifício que nem consegue explicar. Até que um dia, não se lembra bem de quantos anos tinha, o Director do lar chamou-o e disse-lhe que ele iria passar uns dias a casa da mãe. Quando lá chegou não viu o pai mas sim outro homem no lugar dele. Perguntou à mãe quem era ele e ela explicou-lhe que aquele agora é que era o seu pai. Grande confusão foi gerada na cabeça do J.. Era uma pessoa estranha e que não lhe fazia lembrar ninguém. Começou a recordar quando ia com o pai para o pinhal cortar árvores, porque o pai era madeireiro, de como o pai o ensinava a cortar os troncos, e sentiu pena de nessa altura ser tão pequeno que pouco ou nada aprendeu dessa profissão. Voltou para o lar sem pena de deixar a casa da mãe. A partir dessa data todas as férias escolares foram passadas com a mãe e com o padrasto e aos poucos foi-se habituando à presença deste, e, embora não lhe chame pai, até gosta dele. Não voltou a ver o pai. As aulas continuavam e o J. continuava a não gostar daquilo e achava que tinha muitas dificuldades em aprender. Lembra-se de ter contado à mãe

que tinha dificuldades na escola e de ela lhe ter respondido que ele saía a ela “era burro, paciência”! O J. começou a pensar em deixar de estudar e, quando transitou para o 7º ano e na Instituição lhe disseram que ele ia para um curso para aprender uma profissão, ficou radiante. Os outros até lhe chamavam doido por ele estar tão contente, porque o tinham metido num curso sem lhe perguntar se era aquilo que ele queria. O J. compreendia e também sentia que o deviam ter consultado, mas, apesar de ter sido ao acaso, acertaram no curso que ele gostava. O curso que foi e ainda está a frequentar é de Carpinteiros de Limpos, dá-lhe equivalência ao 9º ano e fá-lo sentir mais perto da vida que tinha antes de ir para o Lar... quando está a trabalhar com a madeira sente-se próximo da família, mais propriamente do pai. Ficou muito satisfeito porque, sem saberem, as “Dras.” tinham acertado na escolha da profissão que o J. mais gostava. “O que me faz ficar triste no curso é que eu tenho que levar lanche enquanto os meus colegas compram lá... mas as “Dras.” não nos dão dinheiro...” Entretanto, e de forma súbita, faleceu-lhe a mãe. Não conseguiu explicar a tristeza que sentiu e que ainda sente. Vive há mais tempo no lar do que viveu com a mãe, mas as saudades e o facto de não a poder ver mais fazem com que ele chore todos os dias com pena dela. Agora continua a ir lá a casa mas há um vazio pois só está o padrasto e um irmão mais novo, filho desta união. Refere que apesar de estar habituado ao lar e de até nem desgostar de lá viver, o sonho dele era poder viver com a família onde agora já inseria o padrasto. O curso está a correr muito bem, tem boas notas e está quase a acabar. Quando pensa em deixar o lar, sente pena apenas por alguma funcionária mais carinhosa e algum amigo que lá fez e que se tornou mais íntimo, mas no restante não tem pena nenhuma. No entanto, deixou claro que está muito grato ao Director por tudo o que fez por ele e pelos irmãos, e isso nunca vai esquecer. Há alguns que se queixam porque toca a campanha para tudo mas o J. acha que é uma medida que sempre fez parte da sua vida, dizendo mesmo que já nem sabia viver no lar sem campanha!

6 – PROJECTO DE VIDA PREVISTO PELO PRÓPRIO

O J. quer acabar o curso para poder exercer a profissão que gosta: Carpinteiro. Vai fazer os possíveis para arranjar trabalho em Anadia para ficar em casa do padrasto até conseguir ter dinheiro para tirar a carta e viver sozinho. Já tem uma namorada no Centro de Formação e gostava de casar e ter filhos. Já falou neste projecto ao padrasto, que o apoiou e lhe disse que podia contar com ele mesmo sem a mãe estar presente. Não quer continuar a estudar porque, tendo a profissão que gosta, não vê necessidade de andar a matar a cabeça e, se conseguir arranjar emprego ou estabelecer-se por conta própria com uma carpintaria, ganhará o suficiente para sustentar uma família.

7 – A DEFINIÇÃO DO PROJECTO DE VIDA DO JOVEM É INCENTIVADA POR:

- Ninguém __X__
- Família __X__
- Instituição _____
- Outro _____

“História de Vida”

1 – IDENTIFICAÇÃO

Nome: “D.”

Data de nascimento: 28/01/1992

Idade: 17 anos

Sexo: Feminino

Nacionalidade: Portuguesa

Data de entrada na instituição: 08/09/2004

Data da entrevista: 08/04/2009

Tempo de permanência na instituição: 5 anos

2 – SITUAÇÃO JURÍDICA

Acolhimento em instituição: curta duração ____; prolongada __X__;

Intervenção judicial: sim __X__; não ____

3 – HISTÓRIA FAMILIAR

Agregado familiar composto por pai e uma fratria de três irmãos. Habitação urbana, propriedade do pai. Após o abandono da casa por parte da mãe dois anos antes da institucionalização, a fratria vivia com o pai. Para garantir o suporte financeiro da casa, o pai trabalhava de noite, mas tinha que levar os filhos com ele. Dada a situação irregular e imprópria para a idade da fratria, o pai foi avisado pela CPCJ para a obrigatoriedade de mudar de vida, estabilizando os horários de trabalho no decorrer do dia. Face a esta situação, o pai arranjou uma ocupação ilícita ligada ao tráfico de estupefacientes, o que levou à sua condenação a pena de prisão e à institucionalização da fratria. De salientar que a mãe abandonou o lar para ir viver com um amante.

4 – RELAÇÕES COM A FAMÍLIA BIOLÓGICA/ALARGADA/OUTROS ADULTOS DE REFERÊNCIA

- Suporte familiar regular – a D. vai a casa da avó paterna todos os períodos de férias escolares.

5 – HISTÓRIA DE VIDA (narrada pelo próprio)



A D. entrou na Instituição com 13 anos de idade. Trazia consigo uma grande revolta pois o pai foi preso, na sua opinião, injustamente. “Ele até podia ter que parar com aquela vida e ter que pagar uma multa, mas nunca ir preso porque ele só vendia droga para sustentar os filhos.” Como entrou para o lar com o irmão gémeo, era com ele que conversava, dizendo-lhe muitas vezes que estar no lar é o mesmo que estar preso como o pai. A única diferença é que o pai não sai do edifício onde fica a prisão e eles saem para ir para a escola. Quanto ao resto, têm que dar “satisfação” de tudo o que fazem ou pensam fazer, mesmo que seja limpar o próprio quarto. Também não podem escolher roupa para comprar e muitas vezes até veste roupa usada que pessoas de fora oferecem. Quando entrou trouxe muita roupa mas com o passar do tempo foi deixando de lhe servir. “Tudo o que seja mesmo preciso o lar compra... mas vem para as nossas mãos sem podermos escolher.” No dia em que entrou, apesar de não ter chorado na presença de outras pessoas, quando ficou sozinha no quarto chorou a noite toda. E à primeira noite seguiram-se muitas outras iguais. Comida nunca lhe faltou mas faltava-lhe o pai e o interesse que ele tinha por cada dia que passava na escola ou com as amigas. As saudades do pai eram muitas e as pessoas eram todas estranhas. Os colegas já residentes na instituição tentavam aproximar-se mas ela não gostava muito porque, com o irmão, pensava num plano para fugir. Em conversa com o irmão deu conta que tinha saudades da mãe, coisa que até entrar no lar achava impossível, dado que ela os abandonou para fugir com um amante. “A minha vida é para esquecer...”, disse, “a partir do dia em que o meu pai foi preso foi uma catástrofe”. Estavam todos em casa (ela, o pai e os irmãos) quando entrou a polícia e, sem perguntar nada, algemaram o pai e levaram-no preso. Ela só podia culpar a mãe pelo que aconteceu. Até ela sair de casa tudo era normal: o pai trabalhava de noite mas eles ficavam com ela em casa. O pai sempre foi muito amigo dos filhos mas a mãe era mais distante, não lhes dando tantos carinhos e atenção. Apesar de tudo, afirma que gosta muito da mãe. Andava na escola em Santarém, no 6º ano, mas teve que mudar de escola por ir para a instituição. A adaptação à nova escola também não foi fácil. Sentia-se sem motivação para estudar e para ir às aulas. Mas a “Dr^a” obrigava-a “sem nunca entender que era difícil mudar de vida de um dia para o outro, ficar longe da família e com o pai preso, enfim...” Sempre se achou incompreendida; embora saiba que a escola é importante gostava que alguém lhe desse um pouco de valor por tudo o que ela estava a passar. Nunca teve vergonha do pai, referindo que sente muito orgulho dele. Por muito que tentasse, não conseguia estudar e as notas começaram a ser negativas. Sabia que era errado não estudar mas não se importava, queria voltar a viver em Santarém. Foi difícil fazer amigos. Agora tem alguns amigos no Lar, mas é só por obrigação, porque quando sair dali nem quer ouvir falar em mais ninguém. Com as férias escolares vieram as ordens do Tribunal para ir visitar a avó, mas confessa que, sem ninguém saber, vai sempre ver o pai à prisão juntamente com o irmão gémeo, para ele sentir que não está sozinho e que eles gostam muito dele. Com a falta de estudo, reprovou uma vez, no 7º ano e na Instituição disseram-lhe que era melhor ir fazer o 9º ano num curso de formação profissional de Técnicas Administrativas. Nem sabia o que isso era mas também não perguntou porque “o que queria mesmo é sair do lar rapidamente e, se ter esse curso ajuda, ótimo.” Não gosta da instituição nem das pessoas que lá trabalham (“há uma ou outra

que escapa”) porque tratam-nos como se estivessem numa prisão, é regime militar: toque de campainha para almoçar, para lanche, para estudar... nunca tem um bocadinho que possa estar sossegada no quarto, porque o quarto é só para dormir. Outra coisa que considera triste, e sobre a qual já falou com o irmão, é não poder receber os colegas do curso lá no Lar. “Afinal para umas coisas o lar é a nossa casa, para outras não podemos lá levar ninguém de fora!” Quanto à profissão ou ao curso que podem querer, também é outra “aberração”... é a instituição que decide tudo, quer os jovens gostem quer não. Lembra-se de um dia em que trouxe um teste com Satisfaz Plenamente e entrou na instituição a saltar de alegria, e foi de imediato repreendida pelo comportamento, mesmo depois de ter explicado o motivo: a boa nota! A partir desse dia nunca mais disse notas de testes, fossem boas ou más, e, para seu espanto, também ninguém lhe perguntou! O que a vai alegrando e motivando para enfrentar esta vida são as visitas que faz ao pai e os dias de férias que passa com a avó, tios e primos. Por outro lado, agora também já está no lar o irmão mais novo e ele precisa de ser educado, mas com carinho, e essa tarefa a D. faz questão de desempenhar. E tem muito orgulho nele porque tem tirado excelentes notas, apesar de não deixar de ser “um puto irrequieto”. Para não errar na forma como educa o irmão mais novo, pede conselhos a uma colega que tem uma irmã que é animadora social. Ao princípio nem sabia o que isso era, mas agora já falou directamente com ela e admira muito o seu trabalho porque é com crianças e idosos. Faz coisas muito interessantes e úteis.

6 – PROJECTO DE VIDA PREVISTO PELO PRÓPRIO

A D. quer acabar o 9º ano de Técnicas Administrativas mas gostava de trabalhar com idosos. Está a pensar tirar um curso de Animador Social ou Agente de Geriatria com equivalência ao 12º ano para depois poder exercer num Centro de Dia (num lar não gostava). Está ansiosa para atingir a maioridade e sair para sempre do Lar, levando com ela o irmão mais novo. Sabe que para conseguir isto tem que ter uma vida estável para o Tribunal autorizar, mas vai trabalhar para isso. Gostava de casar e ter um filho para ter a sua própria família e ganhar dinheiro de forma honesta para o sustentar. Como está a gostar do curso, gostava de trabalhar na área administrativa e para isso vai continuar a tirar um curso de secretariado com equivalência ao 12º ano. Já se informou e pode começar logo que termine o curso actual. Quando vai visitar o pai, este está sempre a mandá-la estudar para ter um bom futuro, e ela vai dar-lhe essa alegria. Quer sair da casa onde vive mas insiste em não lhe chamar casa porque ali não há ambiente de família e é tudo programado com horas, com datas e com papéis. Quanto ao seu projecto de vida, objectivamente, passa por sair da instituição, porque ser institucionalizada não é projecto de vida para ninguém. Já disse ao pai que quer acabar o curso, sair do lar para trabalhar, continuar a tirar o 12º ano e voltar para Santarém logo que possa, tendo este demonstrado agrado nesta decisão.

7 – A DEFINIÇÃO DO PROJECTO DE VIDA DO JOVEM É INCENTIVADA POR:

- Ninguém __X__
- Família __X__
- Instituição _____
- Outro _____

“História de Vida”

1 – IDENTIFICAÇÃO

Nome: “B.”

Data de nascimento: 27/02/1991

Idade: 18 anos

Sexo: Masculino

Nacionalidade: Portuguesa

Data de entrada na instituição: 02/07/1993

Data da entrevista: 08/04/2009

Tempo de permanência na instituição: 15 anos

2 – SITUAÇÃO JURÍDICA

Acolhimento em instituição: curta duração ____; prolongada __X__;

Intervenção judicial: sim __X__; não ____

3 – HISTÓRIA FAMILIAR

Agregado familiar composto por mãe, irmão e avó materna. Habitação rural sem condições básicas de higiene e conforto. A mãe denotava grande falta de responsabilidade, era alcoólica profunda, manifestava total desinteresse pelos filhos e tinha um comportamento leviano e desregrado. Era mãe solteira e não sabia o paradeiro do pai das crianças. Usou a prostituição como meio de subsistência, mas com pouca frequência dado o nível de consumo alcoólico que alcançou. Dado o risco a que estas crianças estavam sujeitas, o Tribunal decidiu a sua institucionalização. Após um período de ausência de visitas ou de quaisquer contactos com os filhos, a partir de 1997 passa a telefonar esporadicamente. Desde 1998 que vive maritalmente com um companheiro em França.

4– RELAÇÕES COM A FAMÍLIA BIOLÓGICA/ALARGADA/OUTROS ADULTOS DE REFERÊNCIA

- Suporte familiar regular – o B. vai a casa da mãe, em França, nos períodos de férias. É a mãe que o vai buscar e levar à Instituição.

5 – HISTÓRIA DE VIDA (de acordo com a narrativa do próprio)



O B. recorda-se de “existir” no Lar e não recorda nada da sua vida antes da institucionalização. Tem pena se não se lembrar do dia em que entrou no Lar nem tão pouco de ter vivido noutra local ou com outras pessoas, o que o faz sentir que nasceu do nada (“apareci e pronto” *sic*).

“Só me lembro de já cá estar no lar com muitos amigos, uns pretos outros brancos, com funcionárias que umas eram mais simpáticas que outras e um menino que andava sempre comigo e que me disseram que era meu irmão. Lembro-me que quando estavam as melhores funcionárias eu ficava muito contente porque elas davam-me muitos abraços e beijos. Entrei para a escola e tinha muita pena porque os meus colegas que viviam fora do lar tinham avós ou pais à espera deles e eu não tinha ninguém ou se tinha era uma das senhoras funcionárias. Dentro do lar, a fazer os trabalhos de casa, às vezes sentia vontade de chorar, e até chorava, porque não tinha quem me dissesse se estava bem ou mal o que eu fazia, e muitas vezes achei que não queria andar na escola, preferia brincar. Afinal estudar para quê? Não tinha nada a perder e, nessa altura, a ganhar também não. Um dia chamaram-me para atender o telefone, coisa que nunca tinha feito até ali, e era uma senhora que queria falar comigo e que disse que era a minha mãe. Não sei dizer o que senti. Não sabia se era verdade. Por outro lado queria ver a cara dela, perguntar-lhe porque é que eu não vivia com ela, o que é que ela fazia, sei lá... era tanta coisa que nem conseguia explicar. Ela perguntou-me se eu estava bem, se gostava de ali estar, etc. mas eu só respondia sim a tudo. Esperava que ela me perguntasse se eu queria ir viver com ela mas isso não aconteceu. A partir desse dia os telefonemas começaram a ser mais e eu comecei a ficar contente por isso e sempre à espera que me chamassem para falar com ela. Fui crescendo sempre com a ideia de que um dia iria viver com a minha mãe, que ainda não conhecia. Umas férias, andava eu no 5º ano, as funcionárias disseram-me que as iria passar com a minha mãe. Não consigo dizer o que senti, pois de repente senti medo e alegria por a ir conhecer mesmo. No princípio das férias ela apareceu de carro para me levar, já as funcionárias tinham as minhas coisas todas em sacos. Fui com ela para França que era onde ela vivia, e ainda vive, e embora ao princípio fosse para mim uma estranha, a pouco e pouco fui-me aproximando dela e agora adoro-a e tenho muita vontade de estar com ela. Vou sempre lá passar as férias grandes, as do Natal e por vezes as da Páscoa. Comecei a ter vontade de estudar porque ela perguntava-me sempre como eram as minhas notas e eu queria mostrar-lhe que eram boas. Sim, porque na instituição “estavam-se nas tintas” para as notas! Logo que o comportamento não lhes desse trabalho era muito bom. Tinha Satisfaz Plenamente a Ciências, Físico-Química e Matemática e Satisfaz Bem às outras todas. Nas férias grandes em que passei para o 10º ano ela deu-me uma camisola “muita gira” e disse-me que eu era o orgulho dela porque na família ninguém tinha o 9º ano, eram todos burros. Entrei para o 10º ano e continuei a estudar bastante, continuando também a jogar à bola e a fazer algumas “macacadas” no lar, mas queria muito ter boas notas para que a minha mãe tivesse orgulho em mim. Entretanto o meu irmão que estava comigo no lar atingiu os 18 anos, fez muitas piratarias, tirou o 9º ano num curso de formação profissional qualquer e foi viver com ela. Isto deixou-me muito triste porque apesar de ter muitos amigos no lar, deixei de ter lá o único familiar e além disso fiquei com um pouco de inveja por ele ir viver com a minha mãe. Nessa altura baixei as notas, mas não tirei



negativas. Agora que estou no 11º ano a minha mãe continua a dizer que eu sou o mais inteligente da família. Ainda tenho uma dúvida grande mas não sei como é que hei-de perguntar à minha mãe, que é quem é o meu pai, onde é que ele está, o que faz, se tenho mais família... enfim! À noite quando estou sozinho no quarto dou comigo a imaginar viver numa casa normal com o meu pai, a minha mãe e o meu irmão, a falarmos à hora do jantar de coisas que não sejam o que se fala aqui no lar (futebol – quem ganhou, quem jogou melhor; raparigas – quem namora, quem anda; de saídas à noite mesmo sem autorização...) porque isto são as mesmas conversas que temos na escola e eu gostava de sentir uma família. No lar, por exemplo, ninguém me perguntou até hoje o que é que eu quero seguir, ninguém me disse que eu tinha jeito para esta ou aquela área, ninguém me disse as profissões que há e o que se pode fazer em cada uma... sei lá... as coisas acabam por se saber mas é entre colegas na escola e que têm uma família normal... porque se estivermos à espera de qualquer esclarecimento por parte do Lar, nunca nos dão as respostas! Há sempre uma outra coisa mais importante para fazer naquela hora! Aqui, ninguém mostra preocupação com o nosso futuro. O que é preciso é ter cama, mesa e roupa lavada. É uma tristeza saber que podíamos ser ou viver de outra maneira e somos obrigados a tudo!” *sic*

6 – PROJECTO DE VIDA PREVISTO PELO PRÓPRIO

O B. confessa que gostava de entrar para a Universidade para tirar o curso de Engenheiro Civil. Tem este sonho, como lhe chama, por duas coisas: a primeira para ser o único Engenheiro da família e assim aumentar o orgulho da mãe e também porque pelo que falam alguns colegas da escola e que têm pais engenheiros civis, gostava de fazer aqueles projectos de que eles falam. Se não conseguir este curso vai tentar outro, mas não sabe bem qual. Quer arranjar um emprego para poder sair do lar, ter uma vida independente, arranjar uma namorada, casar e ter três filhos. Gostava também de ter dinheiro para sustentar os filhos para nunca se separar deles porque “só quem vive sem a família é que sabe o que custa”. Quando sair do lar quer continuar a visitar a mãe e o irmão. Há muito tempo que pensa neste sonho e embora nunca o tenha dito a ninguém, porque também ninguém lhe perguntou, é uma coisa que para ele é muito importante e que quer mesmo conseguir. “Embora muitos dos que aqui estão digam que é difícil, para quem está num lar, arranjar um emprego digno ou entrar na faculdade por falta de apoios, eu tenho que fazer qualquer coisa quer goste ou não, para sair do lar e ter uma vida decente. Isto aqui não é vida para ninguém!” *sic*

7 – A DEFINIÇÃO DO PROJECTO DE VIDA DO JOVEM É INCENTIVADA POR:

- Ninguém
- Família

- Instituição _____

- Outro _____

“História de Vida”

1 – IDENTIFICAÇÃO

Nome: “A.”

Data de nascimento: 12/01/1993

Idade: 16 anos

Sexo: Feminino

Nacionalidade: Portuguesa

Data de entrada na instituição: 24/05/1995

Data da entrevista: 09/04/2009

Tempo de permanência na instituição: 14 anos

2 – SITUAÇÃO JURÍDICA

Acolhimento em instituição: curta duração ____; prolongada __X__;

Intervenção judicial: sim ____; não __X__

3 – HISTÓRIA FAMILIAR

Agregado familiar composto pela mãe e dois irmãos. Apesar de trabalhar, a mãe não conseguia usufruir de um ordenado que conseguisse cobrir as necessidades básicas dos filhos. A morte inesperada (acidente) do marido deixou-a ficar com algumas dívidas e, sozinha, não tinha forma de conseguir ultrapassar a sua situação financeira precária. A Habitação era rural mas reunia as condições mínimas de higiene, saúde e conforto. As baixas habilitações literárias da mãe não permitiam que conseguisse um emprego de ordenado fixo e que fosse mais rentável. A todas estas condições junta-se o facto de não haver outros familiares próximos que pudessem ajudar.

4 – RELAÇÕES COM A FAMÍLIA BIOLÓGICA/ALARGADA/OUTROS ADULTOS DE REFERÊNCIA

- Suporte familiar regular – a A. vai a casa da mãe todos os períodos de férias. No restante período a mãe mantém contacto telefónico com a A..

5 – HISTÓRIA DE VIDA (narrada pelo próprio)



A A. entrou para a instituição ainda bebé, o que faz com que não tenha memórias de todo o período passado em cada dos pais. Lembra-se de viver sempre naquela casa (Lar) e de quando era muito pequena ter sempre uma menina e um menino que a agarravam ao colo e a protegiam sempre. Com o passar do tempo veio a saber que os dois eram seus irmãos. Apesar de serem irmãos, A. considera que as raízes não são assim tão profundas quanto gostaria. O facto de eles a tratarem de forma diferente de todos os outros habitantes do lar aproximou-a mais deles, mas acha que se vivessem numa casa normal com a família, esses laços eram mais fortes e sentidos. Para ela, eles eram uns amigos muito especiais, diferentes de todos os outros, mas gostava de ter outro tipo de sentimentos “mais de irmãos do que de amigos”. Recorda que brincava no pátio da instituição com os meninos e que até achava tudo normal, nunca pensando que havia alguém que não tinha uma vida assim. Adorava quando vinha alguém de fora e levava um saco com brinquedos usados, que para ela eram novos. Lembra também com alguma tristeza os seus aniversários e a forma como eram “festejados”: “havia um bolo enorme, porque tinha que dar uma fatia a cada menino, cantavam os parabéns e pronto”. Foram sempre assim as festas para ela e para todos os outros. Foi crescendo e foi-se apercebendo que alguns dos seus amigos mais “velhitos” iam passar algum tempo a casa e isso fazia-lhe confusão. Um dia a irmã mais velha explicou-lhe tudo: como lá foram parar, que também tinham uma mãe e que o pai tinha morrido num acidente. A. refere que ficou baralhada, feliz por também ter uma mãe, mas triste por não a conhecer, chegando mesmo a ter sentido inveja dos irmãos por estes serem mais velhos e lembrarem-se de viver com os pais. Depois compreendeu que não havia culpados. Entendeu também porque é que notava nos irmãos uma revolta relativamente à instituição, que ela não sentia. Para ela aquela sempre foi a sua casa e até gostava de lá estar. Com a entrada para a escola tudo mudou. A. começa a ver-se marginalizada pelos colegas porque era “mais uma do lar”, verifica que todos têm os pais nas festas e para irem buscar as notas e ela ou não tinha ninguém ou então tinha alguma funcionária. Não gostava nada da escola. Aos poucos, e com o passar do tempo, habituou-se e até era boa aluna, e também os colegas a passaram a tratar como igual e a inseri-la nas brincadeiras. Ia vendo que os irmãos, de vez em quando, eram chamados para atenderem o telefone mas não sabia porquê e também não perguntava porque passou a ter medo das respostas. Um dia foi também ela chamada ao telefone e era para falar com a mãe. A. não conseguiu falar. Lembra-se bem de, perante as perguntas da mãe, só acenar com a cabeça, não conseguindo dizer uma só palavra. No fim chorou como nunca tinha chorado, e a partir desse dia até lhe chamavam a “chorona” porque passou a chorar por tudo e por nada. Nas férias seguintes foi com os irmãos para casa da mãe. Não consegue descrever o que sentiu quando a mãe a abraçou, mas foi bom. Verificou como era a vida fora do lar e passou a desejar ter essa vida. Hoje fala da mãe com naturalidade, telefona-lhe com frequência e continua a ir lá nas férias. Entretanto a irmã e o irmão já saíram da instituição. A irmã tirou o 9º ano num curso de formação profissional de acção educativa e o irmão tirou o 12º ano num curso de formação profissional de Técnico de Electrónica. A irmã casou, tem um filho e trabalha numa creche e o irmão vive sozinho, namora e trabalha numa empresa de electrónica muito conceituada. Entretanto a mãe vive com um companheiro em França e quando chegam as férias A.



prefere ir metade do tempo para casa da irmã e outra metade para casa do irmão, não indo tempo algum para casa da mãe. Justifica esta escolha pelo facto de ter vivido sempre com os irmãos e só às vezes com a mãe, o que faz com que ela sinta mais saudades dos irmãos. Os irmãos telefonam-lhe todas as semanas para saberem como vão os estudos e também para a obrigarem a estudar. Numa das vezes que foi a casa da mãe trouxe consigo uma fotografia do pai que tem no seu quarto e, embora não o tenha conhecido, pelo que a mãe lhe contou (era um pai carinhoso e trabalhador), gosta do pai através da fotografia. Apesar de estar habituada à vida do lar onde cresceu desde tenra idade, A. admite, à medida que os anos passam e tem contacto com a vida em sociedade, que estar nestas casas não é o ideal para ninguém. Tem que haver regras, concorda, mas também as podem ter cá fora. Uma coisa que a revolta é quando recebe um teste, seja a nota boa ou má, não tem quem se interesse por isso... perguntam por perguntar, mas a frase é sempre a mesma “tens que estudar”. Não há conversas familiares com as funcionárias, muito menos com as “Dras.”, ninguém quer saber como é que ela pensa o seu futuro, ou pelo menos não demonstram e isso para ela é frustrante. Em conversa na escola verifica que as colegas falam em casa com os pais sobre as diversas profissões, sobre as que são mais rentáveis, sobre os seus gostos e interesses, e a A. sente que isto também faz falta no Lar. Gostava que lhe perguntassem o que é que ela queria ser, o que é que ela gosta e pensa fazer no futuro, que lhe explicassem as profissões e lhe dessem opiniões tendo em conta os seus gostos. Mas isto não se verifica. Sente que as pessoas estão ali a “ganhar o delas ao fim do mês e mais nada”. Às vezes pensa que nem vale a pena lutar por nada. Não nega que passou bons momentos no lar enquanto mais pequena, mas que agora, à medida que vai crescendo, “as coisas são sempre iguais, como se fossem rituais: festa de Natal como na escola, festa de Carnaval como na escola... enfim, parece a 2ª edição da escola. Isto não é a vida de uma família”. Apesar de todos estes “contras”, agradece à mãe tê-la lá colocado para que sobrevivesse, e agradece à instituição por a ter feito crescer. Agora estuda bastante e tem boas notas, o que faz com que receba os parabéns por parte dos irmãos, do cunhado e da mãe, levando-a a estudar cada vez com mais vontade.

6 – PROJECTO DE VIDA PREVISTO PELO PRÓPRIO

A A. tem dois grandes sonhos que tudo fará para alcançar. Gostava de tirar o curso de Educadora de Infância, de casar e ter um filho como a irmã e de sair do lar, se possível antes ainda de tirar o curso. Já falou com a irmã e com o cunhado para saber se podia ir viver com eles quando fizesse 18 anos, arranjando um trabalho em *part-time* para ajudar nas despesas da casa e continuar a estudar. Ambos concordaram e até o irmão disse que seria mesmo o melhor para ela, porque só se sabe o que é viver quando se sai do lar. Sabe que a idade que tem não lhe permite sair ainda, mas logo que seja possível é isso que vai fazer. Se vai ter saudades... logo se verá!

7 – A DEFINIÇÃO DO PROJECTO DE VIDA DO JOVEM É INCENTIVADA POR:

- Ninguém _____
- Família __X__
- Instituição _____
- Outro _____

“História de Vida”

1 – IDENTIFICAÇÃO

Nome: “F.”

Data de nascimento: 08/03/1992

Idade: 17 anos

Sexo: Feminino

Nacionalidade: Guineense

Data de entrada na instituição: 14/09/1999

Data da entrevista: 10/04/2009

Tempo de permanência na instituição: 9 anos

2 – SITUAÇÃO JURÍDICA

Acolhimento em instituição: curta duração ____; prolongada __X__;

Intervenção judicial: sim ____; não __X__

3 – HISTÓRIA FAMILIAR

Agregado familiar composto pela mãe e duas irmãs, uma delas gémea com a F.. A habitação é uma barraca num bairro de lata só com um quarto e sem as condições mínimas de higiene, saúde e conforto. Fugindo da guerra da Guiné, a mãe chegou a Portugal com o marido e as três filhas. Passado pouco tempo, o marido abandona a família e é a mãe sozinha que tenta sustentar a família. Com baixo ordenado e horário alargado, vê-se obrigada a pedir a institucionalização das duas filhas gémeas, que eram as mais novas, ficando consigo a mais velha.

4 – RELAÇÕES COM A FAMÍLIA BIOLÓGICA/ALARGADA/OUTROS ADULTOS DE REFERÊNCIA

- Suporte familiar regular – a F. vai a casa da mãe todos os períodos de férias. No restante período a mãe mantém contacto telefónico assíduo com a F., sendo maior a frequência em período de testes escolares.

5 – HISTÓRIA DE VIDA (narrada pelo próprio)

A F. vivia com os pais e com as irmãs, uma delas gémea com ela. Gostava de brincar na rua, em Algés, com os vizinhos que também eram “pretos” *sic*. A irmã também brincava com ela e eram muito amigas. Não tinha brinquedos a sério mas brincava com as coisas que iam buscar ao contentor do lixo ou que achavam na rua. Tudo servia para brincar; desde a garrafa de cerveja até à bola toda rasgada, tudo dava para inventar jogos e para rir. A mãe contava-lhe que a terra dela não era aquela, mas sim a Guiné, sendo que desta a F. não se recorda de nada. As gargalhadas eram dadas na rua porque dentro de casa, à noite, o pai e a mãe ralhavam entre eles, até que pouco tempo depois se separaram. A mãe tinha que ir trabalhar para sustentar as filhas e tinha pouco tempo para estar em casa, ficando sempre as três irmãs sozinhas. Como ficavam sozinhas, depois de ter entrado para a escola F. nunca estudava e dizia à professora que não tinha tido tempo. O pior era a sua irmã gémea, que dizia logo a verdade porque ela era, e ainda é, muito aplicada nos estudos. A F. considera-se um pouco “baldas” no que diz respeito à escola. Começou a aplicar-se mais a partir do 7º ano mas nem sabe bem porquê. Um dia a mãe chamou-a a ela e à irmã gémea e disse-lhes que elas tinham que ir para um colégio interno porque ela já não tinha mais dinheiro para as sustentar. Uns dias depois vieram de comboio só com um saquinho de roupa e entraram para o lar. Até que a mãe se veio embora não entendia muito bem o que se ia passar mas, quando a mãe se despediu a chorar, logo ela viu que era a separação. Chorou bastante durante alguns dias e admite que o que a ajudou foi ter ficado junto com a irmã. Algumas funcionárias até lhe davam carinho, outras diziam que tinha que ser assim, mas para F. isto não devia acontecer porque o que queria mesmo era estar com a mãe. Logo de seguida teve que ir para a escola onde não conhecia ninguém... e quando lhe perguntavam onde morava ela dizia que morava em Algés e claro que ninguém acreditava, o que a baralhava mais! Aos poucos, e com a ajuda da irmã que entendeu mais rápido tudo o que se passava, F. entendeu que morava ali e que a mãe é que morava em Algés. Sentia-se muito triste e rejeitada. Foi fazendo amigos na escola e também no lar. Foi percebendo que havia dois tipos de vida: a normal e a que ela e os outros que viviam no lar tinham. A que ela tinha diferia das outras em muitos pontos mas o que a deixava mais triste era chegar à noite ao lar e ninguém lhe perguntava e estava bem, ninguém lhe perguntava, mesmo que fosse em jeito de brincadeira, que é que ela queria ser quando fosse grande, enfim... ser boa aluna para quê? A Mãe telefonava-lhe muitas vezes e ela começou a ver que não tinha sido esquecida. Chegadas as férias foi com a irmã para casa da mãe e ainda hoje lá passam todas as férias. No decorrer das férias gosta imenso de ouvir a mãe a contar as tarefas diárias que desempenha no emprego quando cuida do idoso. “Acho muito interessante e admiro-a muito por este trabalho!” Relativamente ao pai sente uma raiva enorme porque, se ele não tivesse abandonado a casa, a mãe tinha tido dinheiro e ela não estaria a viver no lar. Quanto à mãe, sente muita admiração e quando for mãe gostava de ser como ela, não para deixar os filhos num lar, mas para lutar pelo futuro deles. É assim que F. vê agora a atitude da mãe quando decidiu entregá-la no lar: assegurar que as filhas iam ter um futuro. Tem muito orgulho na mãe pelo acto de

coragem que teve ao separar-se das filhas para elas não morrerem à fome. Não gosta de ouvir algumas amigas dizerem mal das mães. Foi, apesar de tudo, a irmã que a ajudou a levantar as notas e a pensar na preocupação que a mãe tinha quanto à sua situação na escola. Admite que ainda hoje não está inteiramente adaptada à vida do lar. Há muita gente e tem que se “meter um requerimento” para tudo: é preciso preencher um papel para “isto”, pedir à “Dr^a” “aquilo”, escrever no livro de registos “aqueleoutro”... enfim, muita burocracia e pouca liberdade para ser gente. Tudo é muito rotineiro e isso verifica-se até nas conversas quer entre as funcionárias quer entre os próprios jovens. “Só não se mete requerimento para falar no que a gente gosta ou no curso que a gente pode seguir no futuro... mas não se mete requerimento porque pura e simplesmente não se fala sobre isso! É quase proibido... os nossos gostos não têm influência nenhuma... alguém escolhe por nós. É como se não fôssemos gente!”. Sabe que tem que haver regras, mas quase que têm que contar os próprios pensamentos. No entanto, como é das mais velhas do lar, ajuda os mais novos nos trabalhos de casa, e até lhes dá alguns beijinhos à noite porque lembra-se como sentiu essa falta quando era mais pequena.

6 – PROJECTO DE VIDA PREVISTO PELO PRÓPRIO

A F. gostava de tirar um curso que desse para trabalhar com idosos, e a nível pessoal quer ter uma família com marido e filhos e, se possível, trazer a mãe para viver com ela. Para já está no 10º ano porque continuando a estudar sempre terá um futuro melhor. Sabe que para trabalhar com idosos há cursos de formação profissional, mas ela acha que quanto mais elevado for o grau académico mais fácil é arranjar emprego, portanto pensa atingir o 12º ano e fazer depois o curso profissional. À parte de todos estes gostos está bem presente no pensamento da F. sair do lar e ter condições para constituir família.

7 – A DEFINIÇÃO DO PROJECTO DE VIDA DO JOVEM É INCENTIVADA POR:

- Ninguém __X__
- Família ____
- Instituição ____
- Outro ____



“História de Vida”

1 – IDENTIFICAÇÃO

Nome: “M.”

Data de nascimento: 08/03/1992

Idade: 17 anos

Sexo: Feminino

Nacionalidade: Guineense

Data de entrada na instituição: 14/09/1999

Data da entrevista: 17/04/2009

Tempo de permanência na instituição: 9 anos

2 – SITUAÇÃO JURÍDICA

Acolhimento em instituição: curta duração ____; prolongada __X__;

Intervenção judicial: sim ____; não __X__

3 – HISTÓRIA FAMILIAR

Agregado familiar composto pela mãe e duas irmãs, uma delas gémea com a M.. A habitação é uma barraca num bairro de lata só com um quarto e sem as condições mínimas de higiene, saúde e conforto. Fugindo da guerra da Guiné, a mãe chegou a Portugal com o marido e as três filhas. Passado pouco tempo, o marido abandona a família e é a mãe sozinha que tenta sustentar a família. Com baixo ordenado e horário alargado, vê-se obrigada a pedir a institucionalização das duas filhas gémeas, que eram as mais novas, ficando consigo a mais velha.

4 – RELAÇÕES COM A FAMÍLIA BIOLÓGICA/ALARGADA/OUTROS ADULTOS DE REFERÊNCIA

- Suporte familiar regular – a M. vai a casa da mãe todos os períodos de férias. No restante período a mãe mantém contacto telefónico assíduo com a M., sendo maior a frequência em período de testes escolares.

5 – HISTÓRIA DE VIDA (narrada pelo próprio)

A M. lembra-se de ser uma criança alegre e feliz vivendo com os pais e com as irmãs. Da Guiné não se lembra de nada. Recorda com saudade o tempo em que, apesar de haver muitos “ralhos”, o pai e a mãe viviam juntos. Depois o pai saiu de casa e começou outra vida. A mãe tinha que ir trabalhar para dar de comer às três filhas, tinha pouco tempo para estar em casa, ficando sempre as três sozinhas. Apesar de ficarem sozinhas, M. lembra-se que se portavam muito bem para não aborrecerem a mãe. Andava na escola e era boa aluna, e só não fazia alguns trabalhos de casa porque não tinha luz eléctrica e quando era de noite ela já não via o suficiente para escrever. À noite, quando todos estavam a dormir, ela ouvia a mãe chorar e rezar para ter dinheiro no dia seguinte para dar de comer às filhas. M. chorava também em silêncio e sem que ninguém se apercebesse. Dormiam todas no mesmo quarto e a mãe até dormia no chão, mas apesar disso sente pena de ter que sair de lá. Um dia a mãe chamou-a, a ela e à irmã gémea, e disse-lhes que elas tinham que ir para um colégio interno porque ela já não tinha mais dinheiro para lhes dar de comer. M. não entendia muito bem o que era isso mas como a mãe começou a chorar, viu logo que não era “coisa boa”. Passaram dois dias e a mãe meteu alguma roupa num saco de plástico e saiu com a M. e a irmã gémea para apanharem o comboio. Ia para “o tal colégio interno...”! Quando lá chegou e viu que já lá estavam muitas crianças e que a mãe se vinha embora, agarrou-se a ela numa tentativa de não ficar. Tal não aconteceu e a M. teve mesmo que ficar juntamente com a irmã gémea. Nesse dia, recorda, não comeu nada, só chorava. Chorou durante alguns dias ou talvez semanas, mas começou a ver que tinha que ficar e então tratou de arranjar amigos. Não foi difícil! Uns com uma história outros com outra, mas todos se davam bem e até a chamavam para brincar. Na escola, ao início era tímida e não brincava mas depois começou também a brincar e, como era boa aluna, a professora gostava muito dela. A Mãe telefonava-lhe muitas vezes e ela começou a ver que não tinha sido esquecida. Chegadas as férias foi com a irmã para casa da mãe e ainda hoje lá passa todas as férias. Ao contrário do que sente pelo pai (indiferença com algum rancor) tem muito orgulho na mãe pelo acto de coragem que teve ao separar-se das filhas para elas não morrerem à fome. Quando vai a casa dela está sempre a agradecer-lhe o que ela fez pelas filhas. Nas conversas que tem com a mãe, apesar de a admirar pelo seu trabalho, nota-lhe pena quando refere que gostava de exercer enfermagem porque foi para isso que estudou e nunca esqueceu esta profissão. Acha que a mãe merecia um prémio porque a M. sabe o quanto lhe custou deixar as filhas. Talvez por entender esta atitude, M. esforça-se sempre nos estudos para quando a mãe telefona a perguntar como estão a correr os testes ela lhe poder dizer que estão muito bem! Apesar de tudo, não foi fácil adaptar-se ao lar. A falta de interesse demonstrado por parte da que deveria ser “a sua família” lá no lar (refere os adultos que trabalham na instituição) dava-lhe vontade de abandonar os estudos, de abandonar os sonhos de um futuro que ela idealizava. Achava que não tinha nada a perder! Era muita coisa junta: a ausência da mãe, a comida diferente, viver numa casa com tanta gente, ter que obedecer a ordens de quem “não lhe era nada”... enfim... agora, e como já cresceu e já está “há uns anitos” no lar, é a vez de ela orientar os mais pequenos. “Claro que não os posso orientar no dinheiro... isso nem eu sei... aqui ninguém nos dá “tusto” para a mão! O lema é: diz o que te faz falta e logo se vê se se compra!” Nesta tarefa que faz com muito



gosto tenta fazer o que nunca ninguém da instituição faz, ou seja, perguntar o que e que eles querem ser quando forem grandes, tentar descobrir alguns interesses deles e àqueles que não têm, M. tenta mostrar-lhe algumas pistas dentro das poucas que sabe. Gostava que eles tivessem uma juventude melhor do que a dela, mesmo sendo no Lar. A vida não foi fácil para ela desde que se lembra que existe, mas “é tudo uma questão de hábito”. “Com o passar do tempo todos se adaptam e sabem conviver com a saudade, mas esquecer os bons momentos que passaram com a família, isso nunca!”

6 – PROJECTO DE VIDA PREVISTO PELO PRÓPRIO

O M. gostava de entrar para a Universidade para tirar o curso de Enfermagem, Fisioterapia ou outra área ligada à saúde. Sabe que será difícil porque as médias de entrada são muito altas, mas está-se a esforçar bastante. Se não for nestas áreas terá que entrar noutra, ainda que não faça parte dos seus gostos, porque tem a noção que sem um curso superior irá passar o que a mãe passou, e isso, garantidamente, não faz parte dos seus planos. Gostava de primeiro acabar o curso e depois casar, ter dois filhos e criá-los com muito amor e carinho, como a mãe fez com ela. Apesar da distância sentiu sempre a preocupação da mãe e é assim que ela quer ser no futuro, embora gostasse muito de ter os filhos sempre com ela. O ideal, o “sonho”, era conseguir um emprego em *part-time* para poder sair da instituição, ter a sua vida própria e estudar em simultâneo.

7 – A DEFINIÇÃO DO PROJECTO DE VIDA DO JOVEM É INCENTIVADA POR:

- Ninguém __X__
- Família _____
- Instituição _____
- Outro _____



“História de Vida”

1 – IDENTIFICAÇÃO

Nome: “P.”

Data de nascimento: 29/09/1992

Idade: 16 anos

Sexo: Masculino

Nacionalidade: Portuguesa

Data de entrada na instituição: 04/07/1996

Data da entrevista: 21/04/2009

Tempo de permanência na instituição: 13 anos

2 – SITUAÇÃO JURÍDICA

Acolhimento em instituição: curta duração ____; prolongada ;

Intervenção judicial: sim ; não ____

3 – HISTÓRIA FAMILIAR

Agregado familiar composto por pai, mãe e uma fratria de três irmãos. Habitação rural, cedida pelos progenitores do pai, sem saneamento básico e com poucos recursos materiais. A fratria não era alimentada convenientemente, comendo unicamente na creche onde a última refeição era servida às 16 horas. Mostrava sinais de má nutrição, confirmada pelo médico. As causas económicas não podiam ser consideradas desculpa, pois o pai tinha um bom ordenado. Sem cuidados de higiene com a habitação e com os filhos, que usavam sacos de plástico em vez de fraldas (chegando a ter ferimentos provocados por esta situação), os progenitores do P. demonstraram sempre uma má gestão de receitas. Não havia regras de administração, dissipando-se os rendimentos imediatamente após a sua obtenção. Como consequência não dispunham de uma alimentação adequada. Dado que as crianças comiam bem na Instituição (creche), a alimentação não era preocupação para a mãe, que não tinha qualquer hábito de confecção de refeições. De referir as actividades nocturnas obscuras de ambos os progenitores, motivo pelo qual o P. e os irmãos ficavam sozinhos. Os progenitores revelaram sempre um comportamento negligente, não sendo perspectivável a sua capacidade para alterar a situação. Os avós, alegadamente, não tinham condições económicas para cuidar do P. e dos seus irmãos.



4 – RELAÇÕES COM A FAMÍLIA BIOLÓGICA/ALARGADA/OUTROS ADULTOS DE REFERÊNCIA

- Suporte familiar regular – o P. vai a casa da mãe (e do padrasto) todos os períodos de férias escolares.

5 – HISTÓRIA DE VIDA (narrada pelo próprio)

O P. entrou na Instituição com 3 anos de idade. Não se lembra de ter vida fora da Instituição. Quando tinha cerca de 5/6 anos chegou a pensar que devia ter sido encontrado no lixo e levado para o Lar. Tudo lhe fazia confusão porque nessa altura não sabia que tinha mãe, pai ou outros familiares, à excepção dos dois irmãos, um mais velho e outro mais novo, que com ele entraram e permanecem na Instituição. Não se recorda de ter chegado à Instituição; as recordações da sua infância iniciam-se sensivelmente aos 4/5 anos e o que recorda é muito pouco: as funcionárias, que têm vindo a ser substituídas; fala com algum carinho do fundador da Instituição a quem hoje agradece o facto de o ter acolhido. Quando entrou para a escola começou a sentir a exclusão social, pois era tratado pelos colegas como “o menino do Lar”, e por isso não podia brincar com eles porque eles não deixavam. Foi aí que a sua tristeza se começou a fazer sentir. Reparava que os outros meninos tinham, no final das aulas, a mãe, o pai ou os avós à sua espera para os levarem para casa, e ele não tinha ninguém. Quando havia reuniões de pais, começou a perguntar na Instituição quem era o pai dele para poder ir à reunião. As respostas baralhavam-no, pois era-lhe dito que seria uma funcionária que ia à reunião. Lembra-se de um dia, no 3º ano, em que um colega foi visitado pela mãe no decorrer do intervalo e correu feliz para ela, que o agarrou ao colo, deu-lhe muitos beijos e um chocolate; quando o colocou no chão, o menino correu para o P. e, mostrando-lhe o chocolate, disse-lhe “bem feito, eu tenho chocolate porque a minha mãe gosta de mim, e tu nem tens mãe”. Foi perdendo o interesse pela escola, pelo aprender, e só fazia os trabalhos porque na Instituição o obrigavam. Aos 9 anos foi, pela primeira vez, passar uns dias a casa da mãe. Era uma pessoa estranha, e nessa altura quis voltar para o Lar. A mãe vivia com um homem que depois lhe foi explicado que não era o pai dele, mas sim padrasto, o que o fez sentir ainda mais medo. Quando entra para o 5º ano, e no decorrer deste percurso, passou a ter noção de que tirava muitas negativas, mas isso em nada mudava o seu comportamento. Nesta altura era ele que começava a não entender porque é que os colegas ficavam com medo dos pais quando tinham negativas nos testes. O P., quando chegava ao Lar, entregava os testes com a mesma satisfação, fosse a classificação positiva ou negativa; afinal, só os entregava porque era obrigado. Por outro lado, e em caso de negativas, podiam dizer-lhe “tens que estudar mais”, mas não sentia prazer nem obrigação para isso; quando tirava algum 4, o que era muito pouco frequente, era assinado o teste e ninguém lhe dizia mais nada. Neste percurso foi indo a casa da mãe com mais regularidade e, ao contrário do que sentia inicialmente, começou a ver o padrasto como uma pessoa amiga. Era ele que cozinhava lá em casa,

“comida muito boa”, e aos poucos foi-lhe ensinando a cozinhar, principalmente doces. O P. tem cada vez menos interesse na escola, não sente vontade de estudar, gostava de estar em casa da mãe com o padrasto. Reprovou dois anos seguidos no 8º ano e na Instituição foi-lhe dito que tinha que sair da escola e ir fazer um curso de formação profissional com equivalência ao 9º ano. Inscreveram-no nos cursos de “Serralharia” e “Mesa e Bar” uma vez que ele tinha que ir para esse Centro por imposição da Instituição. Sentiu-se aflito pois era a primeira vez que pensava em ter uma profissão e não sabia como iria ser, até porque serralharia não lhe dizia nada. Melhor dizendo, a única profissão que lhe dizia alguma coisa era ligada à cozinha porque todas as outras lhe diziam muito pouco ou nada. Nunca houve interesse por parte do Lar em explicar nada relativamente às profissões futuras, ou à forma de “ganha pão” que se poderia ter. Como gostava de cozinhar com o padrasto achou que o curso de “Serviço de Mesa e Bar” era o que mais se aproximava dos seus interesses, ainda pouco definidos. O primeiro curso a iniciar foi o de Serviço de Mesa e Bar e foi nesse que o P. entrou. Entretanto, e de forma súbita, faleceu-lhe a mãe. Não conseguiu explicar a tristeza que sentiu mas refere que “o que vale é que continua a ter o padrasto”. Está a frequentar o referido curso, satisfeito com a aprendizagem. Apesar de valorizar a Instituição por não o ter deixado morrer à fome e ao frio, sente que não teve o apoio de uma família e, muitas vezes, quando estava a gostar mais de alguma funcionária, ela saía. Estas situações foram-se repetindo ao longo dos anos, e quase não havia diferença entre a escola e o Lar: tudo funcionava com toque de campainha.

6 – PROJECTO DE VIDA PREVISTO PELO PRÓPRIO

O P. disse que após a morte da mãe, e porque não lhe mostrou em vida o que era capaz de fazer, começou a pensar no futuro com outros olhos. Gostava, e reforça que o vai fazer mesmo, de acabar este curso e depois tirar o curso que lhe dá a profissão que ele sonha ter: Pasteleiro. Já se informou no Centro de Formação que frequenta e sabe que o pode fazer, ficando depois também com o 12º ano. Falou com o padrasto que o incentivou, e está mesmo decidido e motivado a fazê-lo. Pensa também que, quando completar 18 anos, vai sair da Instituição para ter uma vida sua, com um emprego que goste. Apesar de se referir ao Lar como a sua casa, sente necessidade de ter mesmo uma casa só sua. Gostava de casar e de ter filhos, mas refere que os quer sempre a viver consigo e acompanhá-los na escola, com carinho, com chocolates, dando-lhes conselhos para a vida. Referiu, no entanto, que acha melhor não dizer já na Instituição o que pretende fazer pois tem medo que lhe digam que não pode ser.

7 – A DEFINIÇÃO DO PROJECTO DE VIDA DO JOVEM É INCENTIVADA POR:

- Ninguém _____
- Família __X__

- Instituição _____

- Outro _____

“História de Vida”

1 – IDENTIFICAÇÃO

Nome: “L.”

Data de nascimento: 15/07/1990

Idade: 18 anos

Sexo: Feminino

Nacionalidade: Guineense

Data de entrada na instituição: 06/05/1994

Data da entrevista: 24/04/2009

Tempo de permanência na instituição: 15 anos

2 – SITUAÇÃO JURÍDICA

Acolhimento em instituição: curta duração ____; prolongada __X__;

Intervenção judicial: sim ____; não __X__

3 – HISTÓRIA FAMILIAR

Agregado familiar composto pela mãe e padrasto. A habitação era uma barraca num bairro de lata sem as condições mínimas de higiene, saúde e conforto. Fugindo da guerra da Guiné, a mãe chegou a Portugal com o marido e a filha. Passado pouco tempo o marido abandona a família e é a mãe, sozinha, que a tenta sustentar. Com baixo ordenado e horário alargado, vê-se obrigada a pedir a institucionalização da L..

4 – RELAÇÕES COM A FAMÍLIA BIOLÓGICA/ALARGADA/OUTROS ADULTOS DE REFERÊNCIA

- Suporte familiar regular – a L. vai a casa da mãe, todos os períodos de férias. No restante período a mãe mantém contacto telefónico assíduo com a L.

5 – HISTÓRIA DE VIDA (narrada pelo próprio)



A L. não se lembra de ter vivido com a mãe, nem de ter entrado para a Instituição. Apenas se lembra de já brincar com os meninos do Lar e de dormir no quarto que ainda hoje é o dela. Para trás ficou um passado que ela tenta reconstruir através de alguns comentários e respostas das próprias funcionárias, sendo que quando questiona a mãe sobre esse passado, esta não lhe dá respostas “direitas” e corta o assunto. Lembra-se que a brincadeira que mais gostava era de fazer teatro, tentando sempre peças onde ela fosse a mãe, e imaginando como é que devia fazer. Há medida que o tempo foi passando, foi sempre tentando saber junto das colegas de escola que viviam em casas normais como era a sua vida e comparava-a com a dela. Verificava que havia muitas diferenças e que tinha que pensar que um dia também iria ter uma vida assim. Mas o tempo foi passando e ela começou a entender e a aceitar que a vida dela é assim mesmo: viver no Lar sem família e ir passar as férias com a mãe, chegar da escola e “dizer as notas por dizer porque ninguém estava à espera para a felicitar dos Satisfaz Bem...”. Começou a ter que aceitar que tinha que pensar por ela, que organizar o futuro por ela pois na Instituição ninguém lhe dava dicas das muitas possibilidades que existiam. Sentia-se triste porque ouvia as colegas falarem que os pais lhe tinham dito que seria melhor “isto ou aquilo”, que não bastavam “os testes psicológicos” da escola porque eles também lhe davam conselhos e nada disto ela vivia na instituição. Nunca foi abordada para saberem o que é que ela gostava de fazer, que profissão queria ter, só a mandavam estudar mas nunca lhe dizendo que havia “esta profissão que precisava mais da matemática ou aquela que precisava mais do português, ninguém dá conselhos, só repreensões pelos comportamentos que acham maus, mesmo que muitas vezes não sejam”. Com tudo isto, cada vez sente mais vontade de sair do lar, de ter vida própria, de sair da “prisão”! Hoje sente um grande carinho e admiração pela mãe, mas continua a ter dúvidas que sozinha não consegue esclarecer. Viver na Instituição, e como não conheceu outro tipo de vida, “até nem é muito mau... mas é muito parecida com a escola”. Detesta aquela campainha que toca para tudo, às vezes “não tem paciência para aturar” as funcionárias que vêm trabalhar de mau humor por problemas pessoais, detesta ter que estudar junto com outros habitantes do Lar (gostava de poder estudar no quarto mas não é possível por causa das regras da casa) e todas estas coisas juntas fazem com que tenha tido altos e baixos na vida escolar. Umas vezes apetece-lhe estudar para sair dali rapidamente e com futuro garantido, outras vezes apetece-lhe não estudar porque, afinal, quem é que lhe dá os parabéns como as colegas recebem? Vai vivendo, sempre que pode dentro do seu quarto, e tenta ajudar as mais novas, ensinando-lhes hábitos de limpeza e saber-estar. No lar o que mais gosta é de ver novelas portuguesas, principalmente se entrar a atriz Sofia Alves (delira quando a vê a fazer diversos papéis, “numa de faz de conta”). Nunca viu nenhum teatro ao vivo, mas é um sonho que ela gostava de realizar brevemente. O que mais gosta, quando vai a casa da mãe, é ter liberdade e jantar à hora mais ou menos normal sem ser por toque de campainha, mas admite que gostava de saber como são os beijos das mães, porque a mãe beija-a apenas quando ela chega e quando ela vai embora... e foi sempre assim! Mesmo assim, está sempre a “contar os dias” que



faltam para ir para lá. Quando volta para o Lar ainda a “irrita” mais aquela monotonia, mas sabe que tem que viver assim... embora tenha admitido que às vezes “passa-se”.

6 – PROJECTO DE VIDA PREVISTO PELO PRÓPRIO

A L. gostava de tirar um curso de teatro. Pensa que não será muito fácil porque ninguém apoia esta decisão dado que em Portugal é difícil viver do teatro. No entanto, como tem “gramado” toda a vida com tudo o que lhe querem impor, nesse assunto não vai deixar ninguém meter-se. Tem-se esforçado nas notas e sabe que tem que fazer pré-requisitos porque já lhe disseram na escola, mas mesmo assim quer “superar esta prova”. Nem quer pensar que não vai conseguir, mas se isso acontecer, vai tentar Direito porque acha que os advogados quando estão a defender um criminoso também estão a fazer um pouco de teatro. De qualquer forma, há uma coisa que tem certeza e que sabe que irá conseguir: sair do Lar, trabalhar para se sustentar, e quem sabe constituir família. Mas para constituir família tem que ser com um marido que a faça feliz e que queira ter filhos. Gostava de poder viver, ainda que em adulta, a vida familiar que não viveu em criança.

7 – A DEFINIÇÃO DO PROJECTO DE VIDA DO JOVEM É INCENTIVADA POR:

- Ninguém __X__
- Família _____
- Instituição _____
- Outro _____

“História de Vida”

1 – IDENTIFICAÇÃO

Nome: “D.”

Data de nascimento: 02/11/1992

Idade: 16 anos

Sexo: Masculino

Nacionalidade: Portuguesa

Data de entrada na instituição: 04/08/1998

Data da entrevista: 24/04/2009

Tempo de permanência na instituição: 10 anos

2 – SITUAÇÃO JURÍDICA

Acolhimento em instituição: curta duração ____; prolongada ;

Intervenção judicial: sim ; não ____

3 – HISTÓRIA FAMILIAR

Agregado familiar composto por pai, mãe e uma fratria de dois irmãos. Não tinha habitação estável, pernoitando em garagens e prédios em construção na cidade de Coimbra, não tendo, portanto, quaisquer condições de saúde, higiene e conforto. A alimentação não era minimamente adequada à idade e necessidades das crianças. O pai e a mãe eram toxicodependentes, pediam dinheiro nas ruas que depois gastavam, na sua maioria, para comprar droga. Ambos os progenitores estavam infectados pelo HIV. As crianças encontravam-se em perigo quer ao nível de contágio, quer ao nível da má nutrição e falta de higiene. Interveio a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens e foram institucionalizados.

4 – RELAÇÕES COM A FAMÍLIA BIOLÓGICA/ALARGADA/OUTROS ADULTOS DE REFERÊNCIA

- Sem suporte familiar.

5 – HISTÓRIA DE VIDA (narrada pelo próprio)



O D. entrou na Instituição com 5 anos de idade. Do que se lembra antes de entrar para a instituição é de viver nas garagens, de ter fome e frio e de a mãe estar sempre doente. Hoje sabe toda a sua história porque insistiu com a “Drª” para lhe contar o porquê de ele ali estar com o irmão, assim como quis saber onde estavam os pais. Foi-lhe dito que os pais vieram a falecer cerca de seis meses após a sua entrada na instituição e que ele já não tinha família, pois também o único familiar que tinha, o avô paterno, tinha falecido há muito tempo. Após estas revelações, o D. atravessou um período muito mau. Fugia da escola, fugia do lar, era mal educado para as funcionárias e tinha um comportamento que hoje considera horrível. Estava muito revoltado com tudo o que lhe tinha acontecido. Deixou de comer, de dormir e só pensava em fugir do lar pois ninguém, lá dentro, se importava com ele. Mas surgia-lhe uma dúvida: para onde ia? Não tinha nada nem ninguém. Foi aí que começou a “ganhar juízo”. Passou a dedicar-se mais aos estudos e a valorizar o que lhe faziam na instituição. Afinal, se não tivesse ido para lá, também teria morrido. Gosta de ajudar nas tarefas do lar, como por exemplo levantar a mesa, levar o lixo ao contentor, tomar conta dos mais novos no final do jantar... Não sendo aquela a vida que escolheu, teve que se adaptar e esquecer o passado. Tentou pensar que só existe a partir da data em que entrou no lar. Não foi fácil e nem conseguiu na totalidade, mas acha que o esforço que fez teve algum efeito positivo. Claro que viver num lar não é o mesmo que viver numa casa de família! Pôde comprovar isto porque felizmente lhe apareceu uma família de acolhimento onde costuma ir passar as férias e cujo pai é professor de TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) muito seu amigo, e aí sim, é uma vida a sério. A esposa e o filho também o tratam muito bem. Também têm regras mas não é preciso preencher papéis para ir, por exemplo, jogar à bola para o pavilhão ou ir ao café, bastando unicamente pedir consentimento. Tudo o que conhece fora do lar é através desse professor e da sua família. Mesmo fora das férias, muitas são as vezes em que ele lá vai passar os fins-de-semana. Este professor sempre o incentivou a estudar, mas, no ambiente do lar, uns puxam os outros e acabam por não estudar nada. Dada a área de trabalho deste professor, na sua casa há vários computadores e foi-lhe dada permissão para os utilizar e explorar. Foi a melhor coisa que lhe podia ter acontecido! Com a ajuda deste professor conseguiu entrar para um curso de formação profissional de Técnico de Reparação e Instalação de Redes Informáticas que lhe dá acesso ao 12º ano. Está a tirar boas notas e o curso já está quase a acabar. Tem pena de, no lar, não poder utilizar o computador como gosta, porque o que há tem que ser para todos. Com situações como estas é que ele vê o quanto é bom viver com uma família normal. As férias são sempre passadas com esta família e é com eles que tem conhecido muitos locais interessantes. Evita comparar o Lar com uma família para não sofrer mais, mas há coisas que saltam à vista e que não consegue evitar, principalmente porque tem os amigos que não tiveram a sorte dele. A título de exemplo menciona que no Lar ninguém fala em profissões, ninguém quer saber o que é que se pensa fazer quando se sair de lá, ninguém mostra os horizontes nem se interessam pelos gostos de quem lá foi criado e não tem mais nada! “Temos liberdade dentro de uma prisão e as escolhas

boas ou más são descobertas por nós mas impostas por eles”. Considera que a sua história de vida até aqui é curta, mas admite que ainda vai dar que falar!

6 – PROJECTO DE VIDA PREVISTO PELO PRÓPRIO

O D. quer seguir o ramo da Informática e admite que gostava de seguir um curso superior nesta área, tal como o seu amigo professor. Tem a noção das suas limitações financeiras e por isso vai tentar arranjar um emprego, de preferência na parte informática. Para sair do lar e ter uma casa própria, o que gostava que acontecesse assim que acabasse o curso e fizesse 18 anos, aceita qualquer emprego desde que seja honesto. Daqui a uns anos, quando já tiver a vida profissional estabilizada, gostava de casar e de ter filhos. Já falou com o professor sobre este projecto e ele achou muito bem pensado.

7 – A DEFINIÇÃO DO PROJECTO DE VIDA DO JOVEM É INCENTIVADA POR:

- Ninguém _____
- Família _____
- Instituição _____
- Outro __X__



ⁱ Bronfenbrenner definiu, em 1979, o microsistema como sendo o conjunto de actividades, papéis, expectativas e relações interpessoais do indivíduo; o mesossistema diz respeito às relações e transições que ocorrem entre os vários microsistemas em que o indivíduo actua; por exossistema entendem-se os sistemas que têm influência no indivíduo mas nos quais ele não participa activamente; macrosistema corresponde à consistência observável na cultura ou sub-cultura em que o indivíduo está inserido e aos sistemas de crenças e de ideologias sobre os quais se funda tal consistência. Em 1994, Bronfenbrenner adicionou um novo sistema ao seu modelo ecológico: o cronossistema. Este diz respeito ao contexto histórico-temporal em que o indivíduo está inserido.

ⁱⁱ Esta industrialização diz respeito ao Taylorismo, modelo de administração desenvolvido por Frederick Taylor (1856-1915), durante a Revolução Industrial. Este modelo caracteriza-se por enfatizar as tarefas, com o objectivo de aumentar a eficiência ao nível operacional.

ⁱⁱⁱ Actualmente, o recurso produtivo mais importante passou a ser o conhecimento adquirido, e é este conhecimento que permite o avanço tecnológico, a flexibilização da produção e a segmentação do consumo que caracterizam a sociedade de hoje.

^{iv} O compromisso inicial era gravar e transcrever todas as entrevistas. No entanto, face a dificuldades de ordem técnica não foi possível proceder à gravação de todas elas, tendo a entrevistadora recorrido a notas escritas no decorrer da narração. Para evitar enviesamento da informação, optou-se por apresentar estas entrevistas sob a forma de discurso indirecto.

^v A resiliência pode ser definida como a capacidade de ser bem-sucedido, de viver e se desenvolver positivamente, de maneira socialmente aceitável, apesar do *stress* ou de uma adversidade que normalmente implica o risco grave de um resultado negativo (Cyrulnik, 1999).

^{vi} A título de exemplo relativamente a estes aspectos para os quais os adolescentes não são devidamente esclarecidos podemos referir o facto de não lhes ser dado dinheiro nem oportunidade de aprenderem a gerir, o que leva a que na definição do seu projecto de vida profissional o valor do ordenado futuro não seja um factor considerado por nenhum deles.