

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA E HISTÓRIA DA
EDUCAÇÃO

A PARTICIPAÇÃO COMO PROCESSO DE
CONSTRUÇÃO DA RESPONSABILIDADE NA
INTERVENÇÃO EDUCATIVA JUNTO DE CRIANÇAS
E JOVENS EM RISCO

ESTUDO DE CASO: O CENTRO
DE ACOLHIMENTO “Mãe D’Água”

AUTOR:

João Paulo Ferreira Delgado

DIRECTORES:

Prof. Doutor Adalberto Dias de Carvalho

Prof. Doutor José Antonio Caride Gómez

SANTIAGO DE COMPOSTELA

2002

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Adalberto Dias de Carvalho;
Ao Professor Doutor José António Caride Gómez;
Ao Professor Humberto Baquero Moreno;
À Universidade Portucalense Infante D. Henrique;
A todos os colegas que contribuíram com o seu apoio;
À Santa Casa da Misericórdia de Valongo;
A toda a Equipa do Centro de Acolhimento Mãe D'água, com
uma referência especial para a sua directora, a Dra. Cecília Jorge ;
À Comissão de protecção de Crianças e Jovens em Risco de
Valongo; Ao Núcleo de Apoio à Família do Centro Distrital de
Solidariedade e Segurança Social do Porto; À Dra. Eliana Gersão;
À Lídia.

O mesmo sorriso, a mesma mão aberta, a mesma alegria, o mesmo olhar devorador que a minha filha transporta no início da sua vida. A mesma página por escrever, em branco, exposta, ansiosa por letras azuis e graciosas, simples e bonitas, tranquilas.

Compreende-se então, de uma forma aguda e profunda que estas crianças serão aquilo que se puder, ou aquilo que se quiser fazer por elas.

“A ordem que a nossa mente imagina é como uma rede, ou uma escada, em que se constrói para alcançar qualquer coisa. Mas depois deve-se deitar fora a escada, porque se descobre que, se acaso servia, era privada de sentido. (...) As únicas verdades que servem são instrumentos para deitar fora.”

Eco (1980: 487).

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1: A SOBERANIA INDIVIDUAL: EM BUSCA DA RESPONSABILIDADE PERDIDA (ESPAÇOS, TEMPOS, ESTRUTURAS E CONFLITOS)	27
1.1. A (re)emergência do sujeito: identidades, estruturas e conflitos em mudança.....	29
1.2. Consumo e comunicação: os objectos dos nossos desejos	38
1.3. Os novos espaços familiares.....	43
1.4. A liberdade e a responsabilidade: transições, fronteiras e (in)definições.....	52
1.5. «Por quem os sinos dobram?»: A responsabilidade, a participação e a criança.....	60
1.6. O «tempo da aprendizagem»: a interrogação e a reconstrução do saber	74
CAPÍTULO 2 : PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO, ESTRATÉGIAS PREVENTIVAS E FACTORES DE RISCO	79
2.1. Multifactores de risco: a interacção do sujeito com o meio	81
2.2. Factores relacionados com a própria criança e com a família	87
2.3. Factores relacionados com a escola.....	93
2.4. Factores relacionados com o grupo de amigos e com o bairro em que vivem	103
2.5. Factores relacionados com a instituição de acolhimento e de internamento	107
2.6. Actuação preventiva e ordem social	112
2.7. Uma estratégia preventiva: os programas de educação familiar.....	123
CAPÍTULO 3 : LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL SOBRE CRIANÇAS E MENORES: ENTRE A UTOPIA, O DESEJO E A REALIDADE	135
3.1. O Direito Internacional e a Ordem jurídica interna	138
3.2. Evolução histórica da legislação internacional sobre crianças e jovens	145

3.3. Os efeitos jurídicos da legislação internacional sobre crianças e jovens: a realidade na ficção.....	154
3.4. O direito de participação da criança e do jovem: de figurante a protagonista.....	162
3.5. O direito à educação	175
3.6. Os direitos sociais: a responsabilidade da família, da comunidade e do Estado ...	179

CAPÍTULO 4: O SISTEMA PORTUGUÊS DE PROTECÇÃO E EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS 185

4.1. A Organização Tutelar de Menores.....	191
4.2. As medidas de promoção e de protecção.....	196
4.2.1 Caracterização das medidas de promoção e de protecção.....	196
4.2.2 As finalidades da intervenção.....	198
4.2.3 Medidas aplicáveis	203
4.2.4 Entidades responsáveis pela intervenção	234
4.2.5 Disposições processuais gerais.....	246
4.2.6 Os princípios da participação e da responsabilidade.....	252
4.2.7 Quadro legal aplicável.....	255
4.3. As medidas tutelares educativas.....	256
4.3.1 Caracterização	256
4.3.2 Finalidades da intervenção	258
4.3.3 Medidas aplicáveis	260
4.3.4 Entidades responsáveis.....	269
4.3.5 Disposições processuais gerais.....	271
4.3.6 Os princípios da participação e da responsabilidade.....	276
4.3.7 A finalidade das medidas: A tutela e a educação	279
4.3.8 Quadro legal aplicável.....	281
4.4. O regime penal especial para jovens adultos.....	282
4.4.1 Caracterização	282
4.4.2 Finalidade da intervenção.....	283
4.4.3 Medidas aplicáveis	284
4.4.4 Entidades responsáveis.....	288
4.4.5 Disposições processuais gerais.....	288
4.4.6 Os princípios da participação e da responsabilidade.....	289
4.4.7 Quadro legal aplicável.....	289
4.5. A adopção	290
4.5.1 Caracterização	290
4.5.2 Finalidades da intervenção	292
4.5.3 Medidas aplicáveis	294
4.5.4 Entidades responsáveis.....	297
4.5.5 Disposições processuais gerais.....	298
4.5.6 Os princípios da participação e da responsabilidade.....	306
4.5.7 Quadro legal aplicável.....	310

CAPÍTULO 5: ESTUDO DE CASO - O CENTRO DE ACOLHIMENTO	
TEMPORÁRIO «MÃE D'ÁGUA».....	311
5.1. Projecto de trabalho de campo.....	313
5.1.1 Instituição	313
5.1.2 Planificação do trabalho de investigação	313
5.2. Alterações introduzidas no projecto de trabalho de campo	318
5.2.1 Planificação do trabalho de investigação	318
5.3. Análise da instituição.....	322
5.3.1 Caracterização do meio	322
5.3.2 Evolução histórica	324
5.3.3 População - Alvo	326
5.3.4 Espaço físico	327
5.3.5 Forma jurídica	342
5.3.6 Fontes de financiamento.....	343
5.3.7 Projecto educativo e regulamento interno	344
5.3.8 Regime disciplinar / Regime de recompensas.....	348
5.3.9 Processos individuais sobre cada menor	350
5.3.10 Organigrama / Equipa do centro	354
5.3.11 Abertura à comunidade	355
5.3.12 Evolução da população de utentes.....	358
5.4. Análise da vida quotidiana.....	361
5.4.1 Horário das diferentes actividades	361
5.4.2 Registo diário das auxiliares de acção educativa do grupo dos 7 aos 14 anos de idade	372
5.4.3 A atenção das necessidades biológicas e sociais.....	385
5.4.4 Organigrama «de facto»: liderança e comunicação interna	389
5.4.5 Relação afectiva e ambiente humano	391
5.4.6 Critérios e procedimentos de entrada e de saída de menores na instituição e respectivas causas.....	396
5.4.7 Relações com o exterior	399
5.4.8 Procedimentos internos e externos de avaliação	405
5.5. Do exterior para o interior: A perspectiva dos agentes da prática educativa.....	408
5.6. A palavra das crianças (entrevista semi-estruturada ao grupo dos 7-14 anos)	418
5.7. Conclusão do estudo de caso	420
CONCLUSÕES.....	431
BIBLIOGRAFIA	443

Índice de Figuras

Figura 1 - O casamento.....	45
Figura 2 - Intenções residenciais	46
Figura 3 - A conciliação do lar com o trabalho	49
Figura 4 - O direito à indemnização	54
Figura 5 - Participação e processo de aprendizagem.....	66
Figura 6 - Multifactores de risco de crianças e jovens	84
Figura 7 - Índice sintético de fecundidade.....	91
Figura 8 - Nados-vivos dentro e fora do casamento	92
Figura 9 - Exclusão escolar e disfunções sociais e cognitivas	95
Figura 10 - Modelo ecossistémico.....	113
Figura 11 - Modalidades de tratamento familiar	125
Figura 12 - Sistema de protecção e educação de crianças e jovens.....	188
Figura 13 - Enquadramento das crianças e jovens em risco	203
Figura 14 - Acolhimento familiar	210
Figura 15 - Interação entre os diversos intervenientes no acolhimento familiar ...	215
Figura 16 - Acolhimento em instituição	228
Figura 17 - Comunicação das situações de perigo	247
Figura 18 - Processo nas comissões de protecção de crianças e jovens em risco ...	250
Figura 19 - Processo judicial de promoção e protecção	251
Figura 20 - Centro educativo	264
Figura 21 - Fases do processo tutelar educativo/inquérito	274
Figura 22 - Fases do processo tutelar educativo/fase jurisdicional	275
Figura 23 - Fases processuais da adopção	299
Figura 24 - Adopção e risco de problemas	305
Figura 25 - Consentimento para a adopção	307
Figura 26 - Área geográfica da proveniência das crianças e jovens.....	323
Figura 27 - Vista geral do Centro Mãe d'Água.....	327
Figura 28 - Parque infantil.....	328
Figura 29 - Espaço exterior	329
Figura 30 - Parque infantil.....	329
Figura 31 - Hall de entrada	330

Figura 32 - Quarto das meninas dos 7/14 anos.....	332
Figura 33 - Sala das crianças dos 3 meses / 3 anos	333
Figura 34 - Copa das crianças dos 3 meses / 3 anos.....	333
Figura 35 - Berçário.....	334
Figuras 36 e 37 - Sala da psicomotricidade.....	335
Figura 38 - Corredor.....	336
Figura 39 - Quarto dos meninos dos 3/6 anos	337
Figura 40 - Armários embutidos.....	337
Figura 41 - Cozinha	338
Figura 42 - Pátios interiores ajardinados	339
Figuras 43 e 44 - Salão de actividades	340
Figuras 45 e 46 - Refeitório	341
Figura 47 - Sala de estudo/visitas	342
Figura 48 - Organigrama da equipa do centro	354
Figura 49 - Aula de natação.....	357
Figura 50 - Evolução da população de crianças e jovens	359
Figuras 51 e 52 - Dinâmica de grupo	364
Figura 53 - Registo da ocorrência de conflitos por dias da semana	376
Figura 54 - Registo da ocorrência de conflitos por período do dia	377
Figura 55 - Registo dos intervenientes nos conflitos.....	378
Figura 56 - Número de conflitos por criança do sexo masculino.....	379
Figura 57 - Número de conflitos por criança do sexo feminino	379
Figura 58 - Tipos de conflitos registados	380
Figura 59 - Evolução do número de conflitos	384
Figura 60 - Actividades sobre os alimentos.....	386
Figura 61 - Problemáticas que conduziram à admissão das crianças	397
Figura 62 - Medidas de protecção tentadas antes do acolhimento	398
Figura 63 - Festa de aniversário	404
Figura 64 - Identificação das necessidades de formação das auxiliares de acção educativa.....	412
Figura 65 - Festa de Natal.....	414
Figura 66 - Identificação pela equipa técnica dos valores do projecto educativo da instituição.....	425

Índice de Quadros

Quadro 1 - Modelo de avaliação da participação das crianças ou jovens	69
Quadro 2 - Características do menor em risco.....	88
Quadro 3 - Problemas familiares	90
Quadro 4 - Transformações no espaço familiar.....	91
Quadro 5 - Consequências da situação de risco na aprendizagem	96
Quadro 6 - Características negativas das Instituições de acolhimento	108
Quadro 7 - Níveis de adaptação à instituição	110
Quadro 8 - Níveis de actuação preventiva.....	117
Quadro 9 - Classificação de programas de educação familiar.....	126
Quadro 10 - Relação entre os conteúdos programáticos dos programas de educação familiar e as faixas etárias dos filhos.....	132
Quadro 11 - Diplomas de Direito Internacional relativos à infância e juventude ...	143
Quadro 12 - Princípios da intervenção para a promoção dos direitos e protecção da criança.....	199
Quadro 13 - Medidas no meio natural de vida	206
Quadro 14 - Estruturas do serviço de acolhimento familiar	214
Quadro 15 - Perspectivas de evolução do acolhimento residencial.....	231
Quadro 16 - Intervenção das entidades responsáveis	235
Quadro 17 - Entidades sinalizadoras das situações de risco.....	241
Quadro 18 - Problemáticas detectadas nas crianças e jovens.....	243
Quadro 19 - Propostas ao nível da criação de respostas sociais.....	244
Quadro 20 - Medidas tutelares educativas.....	261
Quadro 21 - Penas substitutivas do regime penal especial para jovens adultos	285
Quadro 22 - Tipos de adopção.....	295
Quadro 23 - Número de candidatos a adopção/número de adopções decretadas	302
Quadro 24 - Grelhas de programação das actividades.....	316
Quadro 25 - Grelhas das actividades realizadas	320
Quadro 26 - Confronto do projecto de Regulamento do Centro e a estrutura do Regulamento Interno	347

Quadro 27 - Duração da estadia dos menores que saíram.....	359
Quadro 28 - Duração da estadia dos crianças e jovens.....	360
Quadro 29 - A percepção das agentes da acção educativa	408
Quadro 30 - Resultados da avaliação institucional.....	427
Quadro 31 - Vectores de actuação socioeducativa no âmbito da colocação institucional	428

INTRODUÇÃO

A criança ou jovem em risco é um sujeito em formação submetido a dificuldades de diferente índole, de modo particular as que limitam a possibilidade de alcançar o desenvolvimento físico, afectivo e psíquico que caracteriza, idealmente, a dignidade humana. A dignidade funda-se nos direitos humanos que se impõem como deveres a todos os que dela participam. Sob a sua égide, constrói-se o estatuto de cidadania, que garante a construção de um projecto de vida, a autonomia da pessoa, integrada na sociedade civil e respeitada pelo Estado democrático.

Os direitos e deveres que nos caracterizam enquanto seres que se relacionam, vinculam-nos à celebração de um contrato: ser cidadão é, em primeiro lugar, responder pelos outros e pelo bem público. Resposta que cruza o respeito, a solidariedade, a participação, a hospitalidade, a abertura perante o olhar do outro (Levinas, 1988).

Há uma forte conexão entre os direitos e a dignidade, assente na auto-estima, e os direitos e o respeito, por si e pelos outros, assente no princípio da igualdade e na responsabilidade de ouvir e de aceitar a expressão dos pontos de vista diferentes. Respeitar o outro significa respeitar a sua própria dignidade e integridade (Flekkoy e Kaufman, 1997) e no caso concreto da relação entre as crianças e as gerações que detêm o poder, representa vencer a incomunicabilidade que os afastam e os remetem para uma percepção estereotipada de estilos de vida e modos de apreensão do mundo (Sarmiento, 2001).

À entrada de um novo século, a generalização da condição do sujeito enquanto ser livre, responsável e autónomo adquire uma nova importância. As estruturas normativas e colectivas de integração social são despromovidas pela soberania individual, que legitima a diferença, a tolerância e a multiplicidade de padrões de vida. Os períodos de mudança criam a necessidade de se construir ou redefinir os valores e os conceitos e de se estabelecerem novas fronteiras morais e éticas. Neste sentido, o individualismo não pode alhear o sujeito da sua responsabilidade social.

A criança que sofre a (in)acção da sua família, que se encontra sozinho ou foi abandonado, tende a adoptar condutas que pela sua gravidade o podem conduzir à inadaptação, se não existir uma resposta preventiva adequada. Uma intervenção preventiva primária e secundária pode diminuir as probabilidades que do perigo se evolua para a marginalidade e a delinquência.

São diversas e interrelacionadas as causas que conduzem ao risco, que evoca sempre a existência de maus tratos, de acordo com a classificação de Gallardo (1994). Todos devem fazer o que estiver ao seu alcance para combater o maltrato infantil. A responsabilidade pelos outros e por tudo o que lhes acontece é irrenunciável, inelutável, nas palavras de Lévinas: “O laço com outrem só se aperta como responsabilidade, quer esta seja, aliás, aceite ou rejeitada, se saiba ou não como assumi-la, possamos ou não fazer qualquer coisa de concreto por outrem. Dizer: eis-me aqui. Fazer alguma coisa por outrem. Dar. Ser espírito humano é isso” (1988 : 89).

Face ao número de crianças em perigo, perante a intolerância, o egoísmo e marginalidade, é incontestável que a nossa sociedade apresenta deficiências de funcionamento, (re)produzindo o desvio e a inadaptação. Os direitos civis, políticos e sociais, que tiveram na sua génese a liberdade, a igualdade e a fraternidade carecem ainda de uma aplicação universal.

A consagração efectiva dos direitos sociais falha face a um nível de vida que não garante a alimentação, o vestuário, o acesso à escola, a assistência médica, perante crianças que carecem de saúde física ou mental pelas omissões de que foram alvo. E sem ela colapsa igualmente o quarto tipo de direitos, na perspectiva de Pereirinha (1997), os direitos de integração, de pertença a uma comunidade.

A intervenção neste domínio procura “construir” melhores cidadãos, sujeitos livres, que se interrogam e nessa interrogação se colocam perante os outros, capazes de interagir com eles e, em simultâneo, com a sociedade. Possuidores de direitos e cumpridores de deveres. Ao privilegiar a educação para a cidadania esta intervenção valoriza a pertença a uma comunidade e, por consequência, deve estar organizada para que promova, simultaneamente:

- a liberdade e a responsabilidade;
- a igualdade e o respeito pela diferença;
- a solidariedade e a preservação da individualidade.

O objectivo geral ou principal deste trabalho é analisar até que ponto a atribuição de direitos e de deveres às crianças e aos jovens é acompanhada pela possibilidade de participar no seu exercício. A participação pode constituir um método privilegiado de construção da responsabilidade se reunir os meios, os espaços, os processos e poder de decisão adequados.

Os objectivos específicos, subordinados a este objectivo principal, são os seguintes:

- descrever o processo de valorização do indivíduo que caracterizou as últimas décadas do século XX e as consequências que acarretou na concepção e no exercício da responsabilidade e da participação, ao nível individual e social;
- destacar, dentro deste processo, a condição da criança e do jovem, evidenciando o (novo) estatuto de protagonista que lhes é atribuído e as contradições que afectam a sua concretização;
- identificar, por fim, dentro da(s) infância(s) a situação particular da criança ou jovem em risco, sublinhando as causas que estão na sua génese e as estratégias preventivas que possibilitam uma resposta oportuna e capaz de minorar as consequências negativas do maltrato infantil;
- caracterizar a participação como uma destas estratégias preventivas, que potencia a responsabilidade e a autonomia;

- questionar o papel da criança em situação de acolhimento institucional, nomeadamente a forma como se procura desenvolver a capacidade de construir o seu projecto de vida;
- analisar o quadro normativo sobre a criança e o jovem e a forma como condiciona ou promove a participação das crianças nas decisões que lhes dizem respeito, de acordo com as suas capacidades e com o grau dos seus conhecimentos.

O ponto de partida é analisar o contexto social que atribui às crianças uma nova responsabilidade: um estatuto participativo e autónomo, dotado agora de múltiplos direitos e deveres, que apelam, mais do que nunca, à mediação educativa. Este novo estatuto de sujeito de direitos é resultado de uma evolução em que a criança abandona progressivamente a condição de objecto da intervenção de terceiros, para assumir um novo papel, em que participa activamente nas decisões que lhe dizem respeito. O menor não é mais um incapaz, uma futura pessoa: pretende-se que seja um protagonista. Comentar-se-á, igualmente, as consequências dessa individualização e os novos riscos, associados ao desafio, que esta transformação envolve, se não se assegurarem as condições indispensáveis para a aprendizagem da responsabilidade.

Posteriormente, procurar-se-á evidenciar as causas que colocam os jovens em situação de risco, interligando-as entre si e analisando as diferentes reacções adoptadas para responder ao problema. Para o efeito, analisaremos as instituições de socialização tradicionais: a família, a escola, o grupo de amigos, o bairro e as instituições para menores. Neste campo, será evidenciado o papel da participação como estratégia de prevenção dos factores de risco, de acordo com a perspectiva sistémica que defende uma intervenção no meio e não somente na criança.

A análise do quadro normativo procurará sublinhar o novo estatuto que é reconhecido à criança e englobará a principal legislação internacional, publicada na segunda metade do século XX sobre a criança, integrada no movimento mais amplo do reconhecimento histórico dos Direitos Humanos e a ordem jurídica interna, daquela dependente.

A recente reforma introduzida em Portugal no âmbito do direito do menor merecerá um destaque especial, atendendo à sua relevância jurídica e social e ao facto de revolucionar um sistema que implementou durante várias dezenas de anos uma intervenção meramente proteccionista ou assistencial. As alterações legislativas foram determinadas, em grande parte, pela promoção da condição responsável e participativa do menor, enquanto sujeito dotado de autonomia e de discernimento. O estudo procurará classificar segundo os diferentes modelos o quadro legislativo actualmente vigente em Portugal, na sequência da reforma legislativa de 1999.

Após a abordagem conceptual, a segunda metade do estudo descreverá o estudo de caso realizado, no intuito de se interpretar e avaliar o projecto educativo de uma Instituição, a sua identidade e cultura organizacional bem como a prática educativa diária da instituição.

Para o efeito, optar-se-á por centrar o estudo num Centro de Acolhimento Temporário, que constitui uma modalidade inovadora de colocação institucional, na sequência da reforma legislativa referida e que por essa razão deve encarnar seguramente o espírito subjacente às alterações introduzidas no sistema.

Acresce a este motivo o facto de o Centro em causa, o Centro Mãe D'Água, pertencente à Santa Casa da Misericórdia de Valongo, ser uma instituição recente cuja entrada em funcionamento ocorre após a reforma legislativa e ainda a razão fundamental de acolher crianças até aos 14 anos de idade, o que não sucedia à data do estudo na região do grande Porto em nenhum outro caso.

A observação abarcará a instituição propriamente dita e a prática pedagógica quotidiana nela decorrente, centrando-se neste último parâmetro no trabalho desenvolvido com os jovens entre os 7/8 anos e os 12 anos, período correspondente à puberdade.

O objectivo é determinar de que forma os princípios fundamentais da responsabilidade e da participação, que passam a caracterizar o estatuto da criança

e do jovem são compreendidos, assumidos e postos em prática no acolhimento temporário dos menores em risco e qual a eficácia na sua consecução, nos diferentes pontos de vista dos intervenientes.

Simultaneamente, a análise da Instituição permitirá avaliar as várias dimensões do seu funcionamento e formular sugestões para a melhoria qualitativa das suas práticas educativas visando, idealmente, otimizar a estadia das crianças e jovens.

Por valor, entende-se “as metas e objectivos de carácter geral que permanecem estáveis através de diferentes situações, guiam a conduta dos seres humanos e ordenam-se segundo a sua importância subjectiva” (Schwartz, 1992, referido por García e outros, 1998: 202), permitindo avaliar o que nos rodeia e a nós mesmos.

Precise-se que o objectivo do estudo não é eleger uma amostra que permita retirar conclusões aplicáveis a todos as instituições deste tipo, nem tão pouco aferir a eficácia da aplicação da medida, de acordo com os resultados obtidos no período posterior ao acolhimento. Pretende-se precisamente que prevaleça “a compreensão profunda de uma realidade complexa sobre a possível generalização dos resultados” (Caride e Meira, 1995 : 156).

Quintana (1995 : 47) refere-se à descoberta da natureza própria do que se observa: “dado que esta natureza é universal, encontramos a explicação geral que procura a ciência. Na realidade, com um só caso, mas realmente típico, poderemos alcançar o conhecimento deste tipo, isto é, o conhecimento genérico e, por tanto, científico”.

O estudo do acolhimento das crianças na instituição será orientado numa dupla perspectiva:

- análise do grupo / instituição, numa abordagem sócio-institucional;
- análise da vida quotidiana, numa abordagem sociológica;

É de primordial importância o conteúdo da intervenção educativa durante o acolhimento, nomeadamente analisar quais os métodos pedagógicos utilizados, quem são os agentes que a desenvolvem, qual o seu percurso profissional e cultural, que espaços ocupa, que outros funcionários mobiliza, como é acompanhada e avaliada.

Neste sentido o estudo de caso é a estratégia mais adequada dentro das metodologias de investigação, quando se visa, como neste projecto, a análise exaustiva e aprofundada de um grupo / instituição (Caride e Meira, 1995). A descrição pretende abarcar a globalidade dessa «realidade desconhecida», os padrões da sua evolução, a sua estrutura e a forma como nela se enquadram e relacionam os seus actores, as regras e os significados expressos e implícitos do seu viver.

Trata-se, portanto, de uma investigação onde os métodos quantitativos não são os mais indicados, uma vez que prossegue a complexa realidade informal e se procura estudar o caso “de dentro”, na perspectiva dos que nele estão envolvidos. Uma abordagem formal dificilmente captará este sentido mais profundo, quantas vezes contraditório, entre o que se diz e o que sabe, e aquilo que se faz (Gillham, 2000).

São múltiplas as vantagens da utilização desta estratégia qualitativa. Entre outras, podemos enumerar as seguintes:

- A compreensão dos acontecimentos e do significado real que eles têm para os seus actores;
- Não implicar a formulação de uma teoria ou modelo pré-concebido: perante o caso, “dentro” do caso, o investigador formulará a explicação pertinente. A investigação deve partir de um desenho aberto, flexível, que se reexamina e altera de acordo com a evolução do processo;

- A possibilidade de se recorrer aos métodos quantitativos, como secundários ou auxiliares;
- O conhecimento das pessoas no seu contexto, o que permite compreender a forma como experimentam a realidade, como a interpretam e reagem, face ao seu significado mais profundo: “O objectivo é compreender a cultura e a vida simbólica dos seus protagonistas” (Caride e Meira, 1995);
- A ponderação de diferentes perspectivas que são consideradas como de igual valor: “Assim, a perspectiva do delinquente juvenil é tão importante como a do juiz ou conselheiro.” (Taylor e Bogdan, 1992: 21). Todas as variáveis são dignas de estudo; ao investigador qualitativo interessa a realidade multifacetada, e não perspectivas singulares, forçosamente parciais (Bogdan e Biklen, 1994);
- O conhecimento das pessoas, na sua complexidade humana. O que isso envolve de subjectividade, incoerência e imperfeição, é compensado, no pólo contrário, pela aproximação ao aspecto humano da vida social, à realidade, tal como ela é: impossível de classificar com parâmetros estandardizados;
- A hipotética construção de bases de dados para múltiplos propósitos, inclusivamente diferentes dos que motivaram a investigação (Ruiz, 1995), como por exemplo formação ou ensino formal.
- O hipotético contributo para a acção.

Bogdan e Bilken (1994), por seu turno, sintetizam a investigação qualitativa em cinco características: a promoção do ambiente natural da realidade objecto de estudo, o seu carácter descritivo, a prioridade pelo processo em detrimento do resultado, a indução e a importância do significado para as diferentes pessoas. Gillham (2000) evidencia, de entre os traços idiossincráticos desta estratégia, a

especificidade que impossibilita a generalização e a subjectividade, assente na percepção de cada um das suas razões “escondidas”.

O rigor e a objectividade científica que deve presidir à aplicação deste método de investigação qualitativa não pode ignorar os riscos ou desvantagens da sua utilização, que procuraremos minorar, nomeadamente as relacionadas com a generalização dos resultados do estudo, a que já se fez referência, bem como as que se prendem com o envolvimento do investigador no estudo e de que como os seus preconceitos e formação podem influir na interpretação dos dados. Sarmiento e Pinto (s/d: 26) comentam precisamente que “o sentido geral da reflexividade investigativa constitui um princípio metodológico central para que o investigador adulto não projecte o seu olhar sobre as crianças, colhendo junto delas apenas aquilo que é o reflexo conjunto dos seus próprios preconceitos e representações. Não há olhares inocentes, nem ciência construída a partir da ausência de concepções pré-estruturadas, valores e ideologias”. Por fim, objecções que se prendem com a confidencialidade dos dados e a necessidade de se preservar o anonimato das pessoas ou instituições envolvidas.

Para além do estudo de caso, da análise documental e do trabalho com a produção científica da(s) área(s) conexas com o tema da tese, recorrer-se-á igualmente à realização de um conjunto de entrevistas semi-estruturadas (que aparecem assinaladas a *itálico* no texto) realizadas junto de instituições com competência em matéria da adopção, da colocação familiar e da protecção de crianças e jovens em risco. O intuito é o de complementar o conhecimento científico com a experiência prática, com o conhecimento constituído por quem está no «terreno», cujo valor e sentido são inegáveis e contribuintes essenciais para iluminar, esclarecer e interrogar a reflexão científica.

CAPÍTULO 1: A SOBERANIA INDIVIDUAL: EM BUSCA DA RESPONSABILIDADE PERDIDA (ESPAÇOS, TEMPOS, ESTRUTURAS E CONFLITOS)

- 1. A (re)emergência do sujeito: identidades, estruturas e conflitos em mudança**
- 2. Consumo e comunicação: os objectos dos nossos desejos**
- 3. Os novos espaços familiares**
- 4. A liberdade e a responsabilidade: transições, fronteiras e (in)definições**
- 5. «Por quem os sinos dobram?»: a responsabilidade, a participação e a criança**
- 6. «O tempo da aprendizagem»: a interrogação e a reconstrução do saber**

À medida que, ao longo de todo o século XX, a imposição do dever abandona progressivamente a moral, a religião, a política, a vida pública e privada, vai-se consolidando em novos moldes relativamente à modernidade aquele que acaba por ser o valor dos tempos contemporâneos, o sujeito, a pessoa humana, autónoma e responsável pelas suas escolhas e pelo seu destino. A profissão, a sexualidade, a filiação, deixam de ser unívocas e autoritárias. A educação dos filhos torna-se uma responsabilidade que não decorre da obediência «cega» de outrora. É discutida e questionada pelos mais novos, que exigem esclarecimentos e explicações que não podem assentar, simplesmente, na autoridade paternal. A repressão é substituída pela persuasão, corporizando a estratégia sedutora da sociedade pedagógica (Beillerot, s/d). Os comportamentos adoptados fundam-se na interiorização consciente da sua adopção, a qual substitui a ameaça coerciva ou a

punição. O proibido perde o estatuto antigo de «tabu», porque antes de uma aceitação, exige-se a compreensão. A imposição transcendente não é suficiente, por si só, para legitimar princípios ou condutas, porque a ele se sobrepõe, agora, o imperativo subjectivo.

Neste período de tempo incerto, de múltiplas opções e diversificados sentidos, em que se apagaram rotas claramente assinaladas e as referências inabaláveis, ganhámos em liberdade, em novas opções. Neste contexto, a responsabilidade adquire uma importância primordial, pois orienta-nos no percurso, auxilia-nos a procurá-lo, pela consciência e pelo poder que ela nos transmite quando nos desperta o desejo de conhecer e responder pelo outro, voluntária e gratuitamente, «de outro modo que ser» (Lévinas, 1988).

A pessoa constitui agora a referência central nos mais diversos domínios, como a política, o trabalho ou a ciência. Os conselhos sábios, abstractos, as lições distantes e convencionais não mobilizam as atenções gerais. A autenticidade sobrepõe-se aos princípios da razão pura, que omite a sensibilidade do ser humano. O sujeito não se funde no colectivo nem na racionalidade abstracta, é único, irreplicável, e merece toda a atenção. Tudo converge para o sujeito, em prejuízo das ideologias que não sejam humanistas, na sua essência, o que explica que se aceitem as mais diversas escolhas, desde que sejam feitas voluntariamente. A autonomia individual, que pressupõe a intersubjectividade, constitui-se como a principal motivação do nosso tempo.

Este capítulo pretende descrever o processo de (re)emergência do sujeito e as influências que ele exerce, por exemplo, nos hábitos de consumo e na estrutura familiar. É igualmente sua finalidade reflectir sobre o novo estatuto da responsabilidade, nomeadamente a que se atribui à criança, dotada agora de múltiplos direitos e deveres, que apelam, mais do que nunca, à mediação educativa da escola.

1.1. A (re)emergência do sujeito: identidades, estruturas e conflitos em mudança

A desvalorização do dever e do sacrifício como valores estruturais, acompanhada pelo desvanecimento das classificações abrangentes e maniqueístas, deu lugar à promoção do bem-estar, da realização pessoal e do prazer, que se transformam, no presente, em «imperativos categóricos».

São factores de diversa índole, nomeadamente culturais, tecnológicos ou demográficos, que se conjugam para introduzirem mudanças nas estruturas sociais, a um ritmo acelerado e constante. A presença incontornável da mudança gera um sentimento de «crise permanente». Discute-se não somente o ritmo como a orientação que os processos devem tomar, através da concertação social, parceiros que procuram gerir os conflitos sociais nomeadamente por intermédio da mediação de instituições reguladoras.

Esta mudança acarreta vários riscos e, ao mesmo tempo, um número significativo de aliciantes.

Nos primeiros, incluem-se o individualismo «obstinado», que não reconhece obrigações para além das que acatamos em relação a nós próprios (Lipovetsky, 1994), assim como o apagamento progressivo dos papéis sociais e das finalidades individuais e colectivas, que asseguravam, inelutavelmente, um lugar no mundo. Realce-se ainda a livre transformação das estruturas de suporte e de controlo e o aparecimento constante e acelerado de novas formas de organização, como sucede com a família, conducentes ao enfraquecimento da coesão social; a indiferença pela pobreza e o sofrimento, reprodutora, pela passividade, da exclusão; a apologia dos direitos que omite, no mesmo grau em que promove os privilégios, os deveres inerentes. Finkelkraut (1988) alerta precisamente para a importância de não se confundir o egoísmo com a autonomia. Acrescente-se, ainda, a reacção radical de certos grupos que tendem a aprofundar certos dogmas e doutrinas, como resposta à desagregação dos valores e dos princípios.

Por sua vez, o bem-estar atribui a cada um o direito à felicidade e remete-nos para o dever fundamental que carregamos em relação à nossa pessoa, obrigando-nos a lutar por ela. À liberdade de escolhas e de rumos, soma-se a autonomia, a consciência da individualidade, a flexibilidade de concepção e de pensamento, a aceitação e a compreensão da diferença, a possibilidade da ruptura e do recomeço, a procura incessante da realização pessoal, acompanhada da partilha, porque só com o outro nos poderemos daquela acercar. Neste contexto, a qualidade de vida não está adiada para um futuro radioso, mais ou menos longínqua. É ansiosamente desejada no presente.

Lipovetsky (1994: 23) contrapõe-nos dois tipos de individualismo, um assente em regras morais e na equidade, um outro que obedece à «lei da selva», a de cada um por si. A opção é rejeitar “a «ética da convicção», tanto quanto o amoralismo da «mão invisível», em benefício de uma ética dialogada da responsabilidade, virada para a procura de equilíbrios adequados entre eficácia e equidade”.

Não se trata, todavia, de «abraçar» a utopia do fim da injustiça ou da miséria, mas de responder mais rapidamente à sua inadmissível presença, de “ganhar tempo contra o mal e a dor dos homens” (Idem 1994: 25). O respeito pelos direitos dos homens assenta nessa disponibilidade interessada, e não apenas na edição solene de declarações universais de grande valor simbólico e sentimental, mas com escassos efeitos práticos. Com efeito, a aplicação concreta dos Direitos Humanos depende, segundo Carvalho (2001: 8), “das práticas e das representações que deles fazem os actores sociais, circunstância que implica a mediação educativa”.

Esta busca da felicidade não conduz, no entanto, à anarquia. Predomina a “procura social de limites justos, de responsabilidade calculada, de leis firmes capazes de proteger os direitos de cada um” (Lipovetsky, 1994: 58), em substituição de mandamentos morais colectivos. A responsabilidade actual não apela à consagração a ideais, como se constata pela desvalorização dos valores da Pátria, da família ou da prática religiosa. O equilíbrio e a justiça das regras

prevalentes, dependem precisamente do espaço que preservam para a realização individual, em detrimento do dever absoluto, que impõe o sacrifício de si próprio. Os direitos subjectivos consagram definitivamente o indivíduo e o interesse público, voluntariamente «negociado», assumido e organizado pela maioria democrática. Ao seu lado, mantém-se um espaço para a entrega absoluta a determinadas causas, transformando o próprio dever numa opção voluntária. Aceite e tolerada, mas pertença de uma minoria.

O narcisismo e o hedonismo são, segundo Lipovetsky (1988), a base de um novo individualismo.

A felicidade, nunca inteiramente alcançada em outras épocas, tornou-se obrigatória. Se tudo temos, só podemos ser felizes. As imagens da depressão, da doença e da morte são escondidas e «higienizadas», censuradas pela valorização do bem-estar e do desejo (Bruckner, 2000). Apesar da abundância e da prosperidade, originando um nível de vida nunca antes alcançado, o sentimento que domina é o da insatisfação, provocada pela diferença entre o que é prometido e o que é realizado.

O direito a ser feliz transformou-se num dever que, quando não é cumprido, gera uma sensação de marginalidade e de inferioridade. A partilha geral da ilusão da felicidade organiza formas de intimidação que obrigam a adoptar determinadas práticas.

Assim sendo, o ideal escapa-nos, à medida que multiplicamos os recursos para lhe aceder. O grande inimigo da felicidade não são os tabus ou a interdição, mas a felicidade ela mesma. No momento em que se alcança, dilui-se na rotina do quotidiano, conduzindo ao tédio. O estado eufórico da felicidade perece por si próprio. Bruckner (2000) descreve-nos uma «arte do indirecto», a propósito da capacidade de receber e usufruir dos momentos de felicidade que surgem na existência, ao invés de os recusarmos ou passarmos ao seu lado. «Arte», pela disponibilidade e pela diligência. «Indirecta», porque os momentos felizes não se obtêm directamente, como uma finalidade: são vagos, evanescentes e surgem sempre a propósito de outras coisas, na realização de certos projectos.

Fernandez (1999) realça o aumento das expectativas e a contradição entre estas e os recursos disponíveis para as satisfazer. A «sociedade aberta» elimina a hierarquia e a autoridade «senhorial», ao atribuir teoricamente a todos os seus membros os mesmos direitos, as mesmas possibilidades. Ao mesmo tempo, imputa a cada um responsabilidade pelo seu destino. A desigualdade de oportunidades conduz, então, a bicos sem saída, empurrando ao recurso a meios ilegítimos para alcançar as finalidades que outros, mais afortunados, atingem.

A vulnerabilidade invade a pessoa e a sua condição é, agora, mais só e estranha, na ausência de um sentido histórico ou metafísico. Paradoxalmente, é no momento em que ocupa o centro do palco, que o indivíduo mais carece de identidade. Como Narciso, na expressão de Lipovetsky, quanto mais se olha no espelho, menos se encontra, menos se define. No momento em que se promove o estatuto do diálogo, maiores são as dificuldades de comunicação entre os indivíduos.

Esvanecidos os grandes mandamentos colectivos, recusados os usos e costumes, compete actualmente a cada indivíduo traçar o destino e encontrar o sentido para a sua existência. De facto, a diminuição do peso da autoridade "não garante a autonomia do juízo e da vontade: o desaparecimento das obrigações sociais herdadas do passado não chega para assegurar a liberdade do espírito" (Finkelkraut, 1988: 131).

Na opinião de Bruckner (1996: 29), é este o preço a pagar pela vitória do indivíduo contra a sociedade, "no qual assentam a partir de então todas as servidões da liberdade". Seja qual for o critério adoptado para se medir o grau de sucesso do obtido, só o indivíduo pode responder pelas derrotas e vitórias, desempenhando o duplo papel de avaliador e de avaliado. A responsabilidade aumenta, portanto, com a individualidade e o peso das expectativas por cumprir torna-se difícil de suportar. A liberdade oferece todas as opções, mas compromete e obriga pelas consequências da escolha tomada: é esta a sua exigência.

O prazer, em si mesmo, relativiza-se, e passa a ocupar um lugar ao lado de outros valores, como a realização pessoal, a ecologia ou a saúde, perdendo o estatuto subversivo que os anos 60 lhe tinham atribuído (Lipovetsky, 1988). A violência, por seu turno, é crescentemente afastada dos padrões de conduta, precisamente porque o outro nos é indiferente. Prudentemente, aquele com que nos cruzamos não merece tamanho perigo. A violência é mais frequente, por consequência, no meio familiar ou nas pessoas mais chegadas.

A rejeição da dor e da marginalidade, na convicção de que a qualidade de vida não se alcança, em plenitude, na presença da violência e do sofrimento, leva a condenar, sem reservas, o mau trato infantil, que era legitimado, contraditoriamente, na «época de dever». Nesta, os castigos corporais faziam parte da correcta administração do poder paternal. A autoridade dos pais era exercida sem hesitações, recusando aos filhos o direito a uma vida privada. Os tempos livres, os estudos e o ofício que deviam aprender, assim como as relações extra-familiares, particularmente as relacionadas com o casamento, são assunto dos pais.

O aumento da sensibilidade à violência, explorado e simultaneamente promovido pelos *media*, explica a opinião geral de que a criminalidade cresce incessantemente, não obstante as estatísticas demonstrarem o inverso. A integridade do corpo exige um respeito absoluto (Prost, 1991).

A dicotomia corpo / espírito é, com efeito, substituída pela reabilitação do corpo, como o provam a preocupação com a aparência física, com a saúde e a luta contra o envelhecimento, bem como o culto pela vida ao ar livre e pela viagem, tendências fortemente multiplicadas pelos poderosos efeitos da publicidade.

Por outro lado, aumentam as dificuldades dos grupos desorganizados ou dotados de menor força reivindicativa, como os pobres ou as crianças e jovens, oriundos das periferias onde lavra o desemprego e a delinquência. Em resposta, estas minorias tendem a endurecer o seu comportamento, através da violência e do vandalismo, numa tentativa de afirmarem, de um modo extremo e desesperado, a sua identidade e autonomia. “ Quero, já, tudo o que me foi negado, porque não sei o que é o futuro”, afirma a sua revolta.

Bruckner (1996) entende que o individualismo corrente padece da doença da inocência, cujos sintomas são o infantilismo e a vitimização. O primeiro, estende a todas as idades os privilégios e comportamentos da infância: despreocupação, imaturidade, avidez, arbitrariedade e teimosia. A vitimização caracteriza-se pela recusa absoluta de admitir o erro e a culpa, associada à denúncia da perseguição infundada. Estes sintomas unem-se num traço comum: a irresponsabilidade.

Neste sentido, Miles (2000) considera que a dificuldade de identificar e atribuir significado à cultura juvenil resulta do facto das suas características serem agora comuns a todos os grupos sociais abaixo dos 60 anos, que se apropriaram da desculpa, ao longo da vida, justificando-se com a sua imaturidade e infantilidade.

Bruckner (2000) pensa que um dos problemas do individualismo moderno reside na procura generalizada da singularidade, o que acaba por criar grupos de pessoas muito parecidas. A ironia reside na forma como os indivíduos se assemelham quando intentam distinguir-se uns dos outros.

Os anciãos perdem o estatuto de outrora, assente na sabedoria, na seriedade ou até na fragilidade, para serem venerados apenas se souberem permanecer jovens de espírito e de corpo: “já não são os adolescentes que, para escapar ao Mundo, se refugiam na sua identidade colectiva, é o Mundo que corre desesperadamente atrás da adolescência” (Finkielkraut, 1988 : 138).

Entre os vários actores sociais que clamam permanentemente pela inocência, denunciando as estratégias de perseguição de que são alvos, destaca-se cruamente o adulto que maltrata por qualquer forma as crianças na intimidade do lar: o agressor procura tomar o lugar do deserdado. O que nos remete directamente para duas questões: qual deve ser o relacionamento da família com o Estado e qual deve ser o papel da criança na família (Brown, 1998).

A participação social constrói-se num contexto de liberdade de expressão que revela simultaneamente abertura a pontos de vista diferentes, visando a

transformação, entre outras, da realidade cultural, política ou educativa existentes. Todavia, a participação exige uma plataforma de entendimento comum, a partilha de um conjunto de valores e de regras que são a base da responsabilidade cívica, da qual dependem os laços de coesão social. Finkelkraut (1988: 114) observa justamente que o respeito pela identidade cultural, o espírito de tolerância ou o amor pelo próximo não permitem aceitar certos costumes, como os castigos corporais, o repúdio da mulher estéril, a condenação à morte da mulher adúltera, a excisão, a poligamia, ou as diferenças de direitos sucessórios entre o homem e a mulher: “No entanto, é contra o morgadio, costume fortemente enraizado no solo do Velho Continente, que os direitos do homem são instituídos. É *à custa da sua cultura* que o indivíduo europeu conquista, uma a uma, todas as suas liberdades, é, por último, e mais geralmente, a crítica da tradição que constitui o fundamento espiritual da Europa”.

O ancestral não é necessariamente bom, refere o mesmo autor, as tradições vigentes na comunidade não são inatamente justas e a aplicação universal dos direitos do homem interfere inelutavelmente com certas práticas culturais, sob pena do relativismo desembocar “no elogio da servidão”. (Idem: 115).

As minorias têm todo o direito de existir “com a condição de estas serem compostas, segundo o modelo da nação, por indivíduos iguais e livres. Esta exigência implica lançar na ilegalidade todos os usos - incluindo aqueles cujas raízes mergulham no mais profundo da história - que ofendem os direitos elementares da pessoa”. (Ibidem: 116).

A moral directiva cede progressivamente o seu lugar a solicitações não impositivas, que seduzem e apela em vez de exigirem. O compromisso e a missão são substituídas por este «altruísmo moderado», que reconhece direitos, mas é cauteloso nas implicações do cumprimento dos deveres. O trabalho voluntário, por exemplo, associa ao desejo de ajudar os semelhantes a procura de si mesmo (Lipovetsky: 1994), na busca permanente de realização pessoal.

Atender ao outro significa sacrificar uma parte de bem-estar em seu favor, de modo gratuito. É custoso assumir essa responsabilidade, quando somos

rodeados por sedutores apelos ao consumo e à satisfação imediata de todos os desejos. Neste sentido, estender a mão a outra pessoa é ultrapassar o egoísmo pessoal e as directivas sociais que condicionam o nosso comportamento. A satisfação dos desejos e a diversão permanente não institui os homens em sujeitos autónomos (Finkielkraut, 1988), sujeitando-os pelo contrário a forças que escapam à sua vontade livre e racional. Passivamente, recebem de outrem as normas que os governam e a independência aparente converte-se numa heteronomia real.

Nesta contextura, uma das questões capitais é como articular a ideologia individualista dominante com a necessidade de respostas aos problemas sociais. Os grandes movimentos do passado, ao nível religioso, político ou militar, foram substituídos por pequenos grupos, que partilham interesses especializados, procurando deste modo reivindicar os seus direitos e resolver os seus problemas singulares. O espaço social configura-se de uma nova forma, que não sendo forçosamente desligado ou indiferente, atribui prioridade à(s) esfera(s) privada(s).

As reivindicações sociais partem de grupos que reclamam do Estado direitos específicos, para si e não para o indivíduo, pressionando ao aumento da despesa pública. O bem-estar desagrega-se e autonomiza-se, em pequenas parcelas, colocando em cheque o conceito de interesse público e os laços de solidariedade que deveriam unir as diferentes categorias e indivíduos.

O conceito de partilha altera-se, identicamente, pois a integração num grupo pode conduzir à rejeição de todos os que não fazem parte dele, fazendo coincidir, contraditoriamente, operações de inclusão com operações de exclusão.

Em suma, corre-se o risco do desanuviamiento e da descripação ideológicas e política, caracterizadas por Lipovetsky (1988: 108), conduzirem ao laxismo e à indiferença, da individualidade se transformar num individualismo «cego» e desmotivado perante a coisa pública. A liberdade individual sobrepõe-se, gradualmente, ao valor da igualdade, tolerando-se “mais facilmente as desigualdades sociais do que os interditos relativos à esfera privada” .

A este propósito, Carvalho e Afonso (1993: 14) descrevem o fim da crença na técnica, provocado pela falência do modelo positivista/racionalista, que nos instala num mundo em que o progresso não está garantido, uma vez que não se pode prever, cientificamente, o futuro. Em seu lugar, deparamos com a mudança, a descontinuidade e a incerteza, que legitimam a vontade de partilha da decisão. De agora em diante, a escolha é democrática, e não atributo de um grupo de elites iluminadas a quem caberia proteger os demais. O sujeito passa a ser protagonista do seu itinerário individual e social, construindo-se no projecto de ser “um ente pragmaticamente solidário com o outro, seja este outro homem, a natureza ou o futuro enquanto for considerado como um tempo outro”.

Ou seja, a consciência da individualidade permite a identificação com o outro, independentemente das representações colectivas que caracterizam o grupo a que pertencem. Se os modelos pré-definidos deixam de ser determinantes, é possível que a identificação se opere entre dois indivíduos autónomos: “Quanto mais o indivíduo existe como pessoa privada, mais sente a aflição ou a dor do outro” (Lipovetsky, 1988: 183). A sensibilidade caminha, desta forma, a par da indiferença, havendo que conciliar o interesse consigo próprio com o respeito pelo outro.

O «pós-modernismo» não conduziu à «morte do sujeito» como resultado do desaparecimento das fontes de identidade como a família nuclear, a comunidade ou a classe social, sem que outras alternativas tenham tomado o seu lugar. O contexto social perdeu a rigidez e a racionalidade que caracterizavam a modernidade, mas o seu lugar não foi ocupado pela irracionalidade ou pelo caos que conduziriam, em última instância, ao fim da sociedade. A flexibilidade não é forçosamente irresponsável.

1.2. Consumo e comunicação: os objectos dos nossos desejos

O hedonismo, quando dominante, desvaloriza os valores do trabalho e da poupança, frutos da moderação e do sacrifício, inerentes ao investimento num futuro melhor. O prazer, os estilos radicais, a autenticidade, permitem viver intensa e imaginativamente o presente, na busca da euforia repetida e permanente. O processo de infantilização da sociedade desvaloriza o esforço, a persistência, a maturidade, para a qual deve tender o esforço educativo. Em seu lugar, promovem-se os valores do prazer, da espontaneidade, experimentando-se intensamente todos os momentos da vida (Pinto, s/d).

A soberania do indivíduo apoia-se, então, na publicidade, na moda, no crédito e no consumo, que ditam a constante renovação das pessoas e dos objectos. O consumo «pedagógico» responsabiliza o consumidor por cada opção, obrigando-o a reflectir sobre os efeitos do seu acto na saúde e no meio ambiente.

O mundo dos bens e serviços que são oferecidos impele para a permanente aquisição e substituição, num consumo insaciável nunca inteiramente satisfeito, pois nunca se poderá ter tudo o que se deseja e o que nem se imagina vir a desejar. É uma questão de oportunidade. A constante denegação das coisas, descrita com exactidão por Bruckner (1996: 46), institui uma ruptura com pequeníssimas inovações: “funda-se um simulacro de perenidade sobre algo de perecível”. Neste domínio, a liberdade só angustia quando não se pode comprar. De resto, são os objectos que nos distinguem, oferecendo-se ao nosso desejo, sem dúvidas ou interrogações. Diversos estudos demonstraram que um dos espaços mais procurados pelos grupos são os hipermercados e os centros comerciais. Neles encontram a cor, a luz, o calor, a música e as diversões.

Robb (2001) denuncia a classificação estereotipada das crianças como materialistas pois são os próprios adultos que utilizam a posse para definir o seu sentimento de identidade. É injusto julgar os mais novos por pretenderem comprar

roupa de marca ou jogos de computador quando são precisamente os adultos que «perseguem» o carro ou a aparelhagem electrónica mais recente.

A renúncia que a poupança implica é substituída pelo impulso da aquisição, pela possibilidade de ter, instantaneamente, o objecto do nosso desejo. O consumo consola porque é “beneficamente” desresponsabilizador, mas transporta no seu âmago o vazio. Ultrapassado o inebriante momento da compra, nada resolve, nada constrói, nada acrescenta ao núcleo essencial do ser: “Há sempre uma vida após o supermercado e a televisão, tal é o drama” (Bruckner, 1996: 66).

O individualismo expressa-se, contraditoriamente, pelo consumo de bens e serviços produzidos em massa, num mundo dominado pela superficialidade. A identidade das pessoas é constantemente fragmentada, numa mistura de estilos, ideias e opiniões, que promove e dificulta, simultaneamente, o sentido do «eu» (Miles, 2000).

Sendo verdade que os objectos são mais do que instrumentos, uma vez que constituem parte importante da nossa experiência de vida (Baptista, 1998), a sua excessiva valorização quebra os laços de solidariedade e de partilha, sobrando tão somente a preocupação com a satisfação de interesses particulares. A lógica fácil e imediata do consumo, descrita por Bruckner, tende inclusivamente a estender-se a outros sectores da vida social, como a educação e a história. Há que contrariá-la, ponderadamente, com a razão. Entre o servilismo e a negação absoluta, há que encontrar a forma correcta de gerir o consumismo.

A omnipresença do eu e a proeminência que assume em relação a outros valores, é contida, conforme observámos, por determinados limites, considerados intoleráveis. A exposição do sofrimento, a violência, ou o mau trato infantil, apesar de unanimemente reprovados, continuam a ser manchete de jornal ou notícia de abertura dos telejornais. A inaceitabilidade destas práticas, testemunhos da ineficácia da apologia dos direitos humanos, desencadeia um mecanismo de rejeição que as afasta para longe, mesmo que ocorram ali ao lado, em simultâneo com o olhar escandalizado. Paradoxalmente, a sucessão em catadupa de imagens e de dados, sensibilizam-nos e tornam-nos indiferentes ao mundo em redor.

De facto, a televisão aproxima-nos diariamente da desgraça, com a sucessão de tragédias que nos apresenta. Contudo, esta familiaridade torna-nos mais indiferentes e insensíveis, pelos sentimentos de habituação, impotência e leveza que desperta. A saturação informativa desresponsabiliza, em vez de mobilizar, prende-se ao instante, em vez de impulsionar a acção profunda e sistemática: “A identidade, o sentimento de nós próprios e do que somos, e até do que viremos a ser, são constantemente refractados através das imagens dos *media*” (Brown, 1998: 38).

Assistimos, dos nossos sofás, à substituição da informação pela comunicação: a televisão “aborda os problemas gerais através de exemplos particulares, com os quais as pessoas se possam identificar, dramatiza, apela aos sentimentos. Pretende «fazer viver em directo» o acontecimento, como se o espectador fosse um actor, dissolvendo as fronteiras entre o público e o privado” (Prost, 1991: 149).

Independentemente de todas as críticas, é inegável que os *mass media* ocupam um papel central nas nossas vidas, como nunca desempenharam até ao presente. As casas equipam-se de televisões, de equipamento áudio e de computadores, tornando-se cada vez mais difícil ignorá-los e permanecer ao mesmo tempo um participante activo ou pelo menos conhecedor das mudanças que ocorrem no mundo. Por outro lado, as crianças têm acesso através da televisão a inúmeras fontes de informação e a diferentes pontos de vista, de uma forma muito mais diversificada que os seus pais tiveram acesso com a sua idade. Os próprios vídeo *games* permitem adquirir habilidades no processamento de mensagens que serão de grande utilidade num futuro que menos utilizará, ao que tudo indica, o papel e a impressão (Robb, 2001).

Os *media* servem-nos diariamente heróis e vilões, acções altruístas e louváveis a par de condutas marginais altamente reprováveis. O jovem presta-se exemplarmente a ambos os papéis, sendo-lhe imputado, em determinados momentos, o pior e o melhor «deste mundo», servindo de escape à pressão social. Foco de ansiedade, os menores transformam-se em símbolos da «doença social».

De imediato, “são requeridas medidas urgentes, desde políticas para parar o desemprego, à criação de mais clubes juvenis, até à aplicação de mais pesadas punições” (Brown, 1998: 48). A inocência e a pureza da infância foram definitivamente corrompidas, não restando outra alternativa segundo este discurso senão a de regressar “ao mais forte autoritarismo, censura e regulação” (idem : 51).

A socióloga recorda, porém, que a «cultura de punição», verdadeiro imperativo ideológico, ignora o facto de a situação marginal de alguns jovens ter tido, na sua génese, falhas de actuação do Estado em lhes assegurar níveis mínimos de protecção. Os jovens são reprovados por não cumprirem as suas obrigações cívicas, apesar do Estado não cumprir os seus deveres para os proteger. E a cidadania é composta por deveres face ao bem público, e pelo direito de por ele ser abrangido, como todos os outros cidadãos. Não obstante, conclui, os crimes de abuso sexual não sofrem a mesma resposta punitiva, sendo tratados como casos especiais, afastando-se do sistema penal.

Goldson (2001) refere-se inclusivamente a um discurso institucional de «demonização» da infância, centrado no micro-nível da responsabilidade individual, que ignora as condições sócio-económicas e os déficits públicos de actuação preventiva. A infância e a juventude são «institucionalmente adulteradas».

A presença nos meios de comunicação social, provocada pela inadaptação ou pela violência, atribui uma notoriedade social que estes jovens não obteriam pelos meios legítimos. Walgrave (1996, b) conclui que os *media* aceleram certos processos de marginalização. Por outro lado, a dramatização que operam provoca o medo do crime no público que serve por sua vez para legitimar as referidas políticas de maior controlo e firmeza.

Sarmiento (2001) constata que a imagem relatada pelos *media* dos quotidianos das crianças é marcada pela violência e pela crise, em torno da polaridade exclusão-vitimização, reproduzindo um modo de construção da realidade que desumaniza o mundo da infância. Brown (1998) acrescenta o facto de os jovens dificilmente serem descritos como vítimas de crimes, exceptuando os casos de crimes mais graves e violentos. As agressões de que são alvo nos espaços

institucionais (família, escola e instituições de acolhimento) ou nos espaços públicos não adquirem notoriedade ou difusão nos *media*. Estas perspectivas contrariam a posição de Strecht (1999), que considera positiva a difusão desta expressão patológica, por constituir um apelo reflexivo sobre os problemas da infância.

Eis o retrato de uma sociedade ocupada em projectar os seus medos nos mais jovens, com medo de reconhecer a dimensão dos crimes praticados pelos adultos contra si. A marginalidade apregoada desta forma negativa gera precisamente a sua reprodução, dificultando a abertura de «passagens» para a inclusão social.

1.3. Os novos espaços familiares

Até meados do século XX, a vida individual não estava separada do espaço familiar, salvo nos grupos mais abastados. Segundo Prost (1991: 72) “nestas condições era difícil ter objectos pessoais, excepto nos bolsos ou na carteira. Difícil ter um canto para si, neste espaço saturado. Impossível esconder qualquer coisa dos próximos: a menor indisposição é conhecida de imediato e qualquer tentativa de isolamento desperta logo a atenção”. Os objectos pessoais adquirem um enorme valor simbólico, por serem os raros bens que pertencem a um indivíduo, não se confundindo com o património da família. Posteriormente, com o aumento do número de divisões nas casas e das condições de conforto, o indivíduo assegura o seu espaço, e passa a dispor de uma vida íntima, individual, dentro do espaço doméstico: “a existência divide-se em três partes desiguais: a vida pública, essencialmente de trabalho, a vida privada familiar e a vida pessoal, ainda mais privada”.

O direito à privacidade traduz-se no usufruto isolado, recatado, da vida familiar e individual, no espaço domiciliário, a que se pode acrescentar a utilização confidencial da correspondência, expressão esta que deve ser extensivamente interpretada como a utilização dos diversos meios de comunicação (art.º 12º da *Declaração Universal dos Direitos do Homem*). Trata-se, precisamente, da esfera mais íntima de qualquer ser humano, que decorre num âmbito restrito e que deve ser protegida de modo a garantir esse espaço singular que se distingue das relações públicas, sociais, e que se pode definir, na expressão de Saura (1998) como o «direito de estar só», ou de «não ser conhecido».

A privacidade surge assim relacionada com o conceito de identidade, como seu pressuposto inicial e, simultaneamente, como condição básica para a sua constituição. É-se aquilo que se descobre no núcleo mais íntimo, na consciência mais profunda. Só aquele que se conhece e se constrói, em primeiro lugar, na intimidade, pode posteriormente relacionar-se de forma integral com os outros. Por

outro lado, a construção da privacidade exige uma identidade, que coloque o ser num espaço reconhecível, próprio, singular.

A identidade e a privacidade, enquanto conceitos que interagem e possibilitam o crescimento individual, são particularmente valorizados no tempo que exalta a soberania do indivíduo e a importância da sua realização pessoal. A vida pessoal não está mais ao serviço da família. Pelo contrário, a família tem o dever de a favorecer, de contribuir para a plena realização pessoal, sob pena de ser substituída por uma nova ou por um outro grupo que garanta o enriquecimento individual.

No âmbito dos direitos da criança, a intimidade familiar é preterida no interesse superior daquela, quando a sua integridade física ou psíquica é ameaçada, mesmo se o desrespeito pelos direitos da criança não ocorrer no domínio público.

Nestes casos, surge um conflito de direitos (privacidade *versus* interesse público ou poder paternal *versus* interesse da criança) que deve ser arbitrado cuidadosamente, atendendo às consequências que uma intervenção menos adequada pode provocar no bem estar da criança. A protecção da vida privada depara-se com este limite: perante maus tratos no seio da família, a intervenção deve ser o mais célere e precoce possível.

Na perspectiva de Flekkoy e Kaufman (1997), a privacidade abrange não só o espaço pessoal mas também o próprio corpo, que deve ser protegido de intromissões psíquicas ou físicas, como certas formas de maus tratos ou abusos sexuais. O castigo corporal pode ser definido como uma violação da privacidade corporal, apesar do conceito se definir e se exercer de diferentes formas de acordo com o espaço e a cultura, sendo muito valorizada no espaço ocidental mas irrelevante noutras regiões.

O reforço da individualidade manifesta-se, igualmente, na composição dos lares: aumenta significativamente o número daqueles que vivem sozinhos, tendendo a desaparecer a coabitação entre várias gerações. Com o aumento do número de divórcios, o casamento tende a ser substituído pela conjugalidade,

enquanto instituição fundadora (Segalen e Zonabend, 1986), e onde são criados um número crescente de filhos outrora «ilegítimos». O desinteresse pelo casamento reside no seu carácter facultativo, pois “já não há necessidade de sanção legal para viver conjugalmente, ter relações sexuais, dar à luz filhos, numa palavra, para se tornar adulto” (Idem: 134).

Figura 1

O casamento



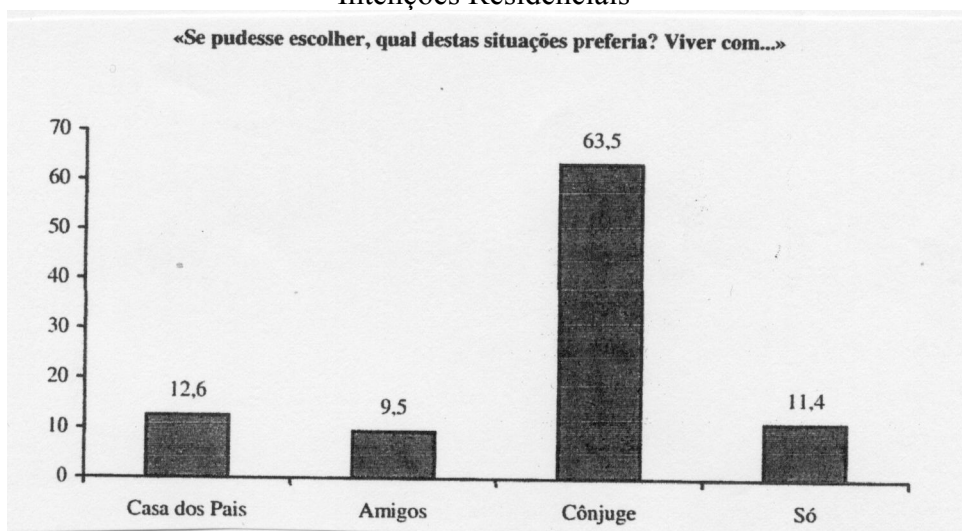
Fonte: Watterson, 1989 : 111

Em síntese, não é a vida em casal que é posta em causa, mas o casamento. A coabitação, assente no relacionamento sentimental entre duas pessoas, é fortemente valorizada e aceite, à medida que se desvanece o vínculo entre matrimónio e estabilidade conjugal (Manciaux e outros, 1997).

Num inquérito realizado aos jovens em 1997 em Portugal (Vasconcelos, 1998: 217), apurou-se que a maioria dos jovens preferia viver com o cônjuge ou companheiro (eventual ou real), colocando as outras opções a larga distância, conforme consta da figura 2.

Figura 2

Intenções Residenciais



Fonte: Vasconcelos (1998:217).

A família não é mais um fim, mas um instrumento ao serviço da realização individual, conforme o demonstram o número crescente de divórcios e as novas formas de reorganização familiar.

Não parece ajustado falar-se, todavia, em crise da família. Pelo contrário, a fragilidade do casal fortalece as redes de parentesco em que podem apoiar-se as linhas da filiação (Burguière, 1986). Apesar da prioridade ser atribuída ao indivíduo e não à comunidade, a verdade é que os laços de parentesco podem ser mobilizados em caso de necessidade, quando um dos seus membros defronta uma situação difícil, como o desemprego, o divórcio, a velhice ou a solidão (Manciaux e outros, 1997). A proximidade geográfica do local de habitação dos membros da família é um dos garantes da solidariedade familiar, que se manifesta por diversas formas, como através da ajuda financeira ou em outras actividades. No entanto, o contexto sociodemográfico e a consequente diminuição do número de membros da família ocasiona dificuldades acrescidas para o cumprimento desta função de apoio (Mato e outros, 1999).

A par do tecido familiar coexistem, todavia, categorias sociais desprotegidas, carentes de laços sociais que as integrem, afectivamente, num

quadro relacional estável (Gonçalves, 1998). O Estado parece incapaz de contrariar, efectivamente, esta condição de exclusão social, que tende a transformar-se num estatuto estigmatizante.

Se a instituição familiar permanece a referência dominante, deixa contudo de existir um modelo tradicional, para passar a haver vários tipos familiares. Orte (1999) identifica os grupos das famílias monoparentais, das famílias extensas, das famílias reconstituídas e dos lares solitários, ocupados por uma só pessoa. O modelo predominante é, no entanto, o da família nuclear moderna, centrada em torno de um pequeno número de filhos, a viver num espaço urbano. As famílias funcionam como unidades de consumo, integradas na «sociedade de serviços», rendida à economia de mercado. Todavia, o divórcio põe em causa a universalidade do modelo, dando origem a um número crescente de famílias reconstituídas, que diversificam as redes de parentesco, e às famílias monoparentais, anteriormente referidas.

Verifica-se, todavia, que os textos escolares mantêm a descrição familiar clássica, um padrão ideal composta pelo pai, pela mãe, por um filho e uma filha. Símon e outros (1998) alertam para o risco de uma elevada percentagem de crianças não se sentir representada por este modelo, desenvolvendo, como consequência, sentimentos de desvalorização, insegurança e baixa auto-estima. A valorização da família pelos professores e pela sociedade em geral, independentemente do seu modelo, traduz-se na valorização da criança e na consequente diminuição deste risco.

No presente, a diversidade vai sendo aceite de forma crescente e o que anteriormente era considerado desvio, “tornaram-se novas normalidades admitidas pela sociedade, contrariamente à ideologia burguesa de um século XIX que se prolonga até aos anos 60 e fazia da família legalmente constituída a norma única e coarctante” (Segalen e Zonabend, 1986: 114). Os papéis de cada um estava definido pelo lugar que ocupava na família, fechada sobre si mesmo (Manciaux e outros, 1997). Os laços familiares deixam de ser os únicos na vida dos indivíduos, coexistindo a par com as relações profissionais, de amizade, de diversão ou de vizinhança. À medida que se envelhece, a tendência dominante é, contudo, a da

diminuição do investimento nestas últimas, centrando-se de novo os laços sociais no contexto familiar.

O crescente envolvimento das mulheres no mercado de trabalho é testemunho da importância atribuída à realização pessoal, que implica, regra geral, o desenvolvimento de uma actividade profissional. Para trás ficam os tempos em que a mulher se sacrificava à vida doméstica para assegurar a gestão e programação da vida de casa. Como observa Pinto (s/d: 52) “se é certo que as alterações introduzidas pela conjugação da melhoria global dos recursos económicos das famílias e da oferta de equipamentos domésticos vieram permitir economizar tempo e energias e reorganizar a gestão do quotidiano, não é de todo improvável que a disponibilidade global relativamente aos filhos tenha diminuído. Acresce a este quadro o *stress* resultante do tipo de vida e de rotinas quotidianas prevaletentes em muitos dos grandes aglomerados urbanos, as carências de um urbanismo não pensado do ponto de vista dos mais pequenos, a que se poderia juntar ainda um clima geral caracterizado pela insistência nos valores do prazer e do bem-estar imediatos”.

A conciliação do lar com o trabalho obriga, desta forma, a limitar a descendência, circunstância a que se somam os problemas materiais que envolve a entrada de (mais) um filho no lar. A redução do número de crianças no seio familiar provoca, em contrapartida, o aumento da importância que lhe é atribuída na vida social e cerimonial. A relevância social da infância aumenta, paradoxalmente, na época em que diminui o seu peso no conjunto da população.

Os métodos de controlo da natalidade existentes justificam as baixas taxas de fecundidade, não obstante o estatuto e a importância da criança na nossa sociedade: “o que diminui foi, sobretudo, o número de crianças não desejadas” (Manciaux e outros, 1997). A paternidade é percebida como uma experiência rica, profunda e complexa, mas que não deve prejudicar outros projectos, nomeadamente o desenvolvimento da própria pessoa.

Figura 3

A conciliação do lar com o trabalho



Fonte: Adams (1996: 22).

A solução para conciliar o percurso de realização pessoal com o espaço de vivência familiar é a delegação ou a partilha das funções familiares (como as educativas, as assistenciais, ou de gestão doméstica) em outras entidades, nomeadamente os jardins infantis, as escolas, os centros de dia, os centros de saúde e os hospitais, as empresas de serviços ou pessoas externas, etc. Só com a sua disseminação geral a família tem podido conciliar “as suas necessidades com as suas responsabilidades” (Orte, 1999: 78).

A aprendizagem das regras da vida social e da convivência é transferida gradualmente da família para a escola, doravante a principal responsável pela ocupação do tempo das crianças: “se toda a educação é educação para a vida pública, ao tornar-se apenas privada a família deixou de ser inteiramente educativa” (Prost, 1991: 83). A transferência da função educativa para o exterior do espaço familiar justifica, inclusivamente, a confiança do direito da educação a outra pessoa ou a uma entidade pública que não os próprios pais, sempre que estes não cumprem correctamente esta tarefa.

A família horizontal dos nossos dias, por vezes com vários pais e mães, mais ou menos presentes, altera definitivamente o uso da autoridade discricionária, incontestável e omnipresente do passado. A autoridade partilha-se, por vezes dilui-se, noutros casos desaparece, juntamente com o dever pela educação dos filhos. A

«responsabilidade parental» transforma-se em «culpabilidade parental» (Dupuis, 1999). Os conflitos relacionais próprios do desenvolvimento de toda a criança, especialmente na adolescência, são vividos e percebidos como crises de identidade que abalam o estatuto de pais e filhos.

Actualmente, a desregulação contínua e a emergência de novos modelos provocam nos pais o sentimento de incapacidade de exercício da autoridade, pela carga negativa associada a qualquer imposição.

Contudo, a família só pode existir com um mínimo de regras, que devem ser definidas em conjunto, «democraticamente», através de negociações mais ou menos conflituosas. É a permissividade que leva ao seu desmembramento, tal como o excesso de constrangimentos.

Aliás, quanto mais fragilizado o desempenho parental, maior a necessidade sentida pelas crianças ou jovens de transferir o conflito com o adulto para a realidade social, nomeadamente com os representantes da autoridade (Subtil, 1999). Os apelos ao consumo potenciam o conflito e degeneram, por vezes, em violência, particularmente no que diz respeito aos jovens oriundos de meios desfavorecidos ou integrados em comunidades minoritárias.

A criança reclama todas as atenções, transforma-se “na primeira responsabilidade dos adultos” (Lipovetsky, 1994: 190), modificando uma educação imemorial baseada no instinto e no sentir de pai, numa constante aprendizagem e reflexão, plena de interrogações e de conselhos científicos, divulgados em livros e revistas especializados. A filiação é um desafio, um empreendimento, que deixa para trás a concepção redutora da reprodução natural da espécie. Ter um filho é agora uma dúvida, mais do que uma certeza, considerando as mil e uma interrogações que levanta tão grave decisão. O poder-dever que caracteriza a relação paternal transforma-se num dever-poder, em benefício da criança, por quem tudo se faz.

Palacios e Rodrigo (1998) acusam a cultura dominante, centrada na especialização, de gerar sentimentos de incompetência e de impotência dos pais

em relação à educação, como se educar um filho exigisse, nos nossos dias, um doutoramento em psicologia evolutiva.

As crianças em risco são, regra geral, oriundas de estruturas familiares desorganizadas ou caóticas, incapazes de transmitir as referências imprescindíveis para ordenar os comportamentos. O contexto de pobreza, de delinquência, de prostituição, de deficiências de diverso tipo que as caracterizam, impede-as, por desconhecimento, impossibilidade ou negligência, do cumprimento das suas funções educativas. Faltam-lhes espaços delimitados, uma rede de parentesco que as suporte e auxilie, e a prática de rituais que as una (Segalen e Zonabend, 1986). A protecção e o apoio público de que carecem devem, todavia, realizar-se a partir da potenciação das suas capacidades de modo a alcançar-se, inicialmente, e a reforçar-se, posteriormente, a sua autonomia, pois a realidade tem demonstrado que a família é o elemento mais importante na resolução na maioria dos problemas de tipo social (Orte, 1999). É no seu espaço que se recebe o amor, base de todo o relacionamento afectivo, que se aprendem os valores, que se recebe um apoio constante ao longo da vida e se obtêm os estímulos necessários para o desenvolvimento integral (García e outros, 1998).

A realidade obriga-nos a lembrar que a família é, para as crianças que sofrem diversos tipos de abuso, o local onde correm maiores riscos. As estatísticas disponíveis no Reino Unido demonstram que as crianças correm maior risco de serem mortas em sua casa, pelos membros da sua própria família, do que por qualquer outras pessoas ou em qualquer outro lado (Hagell e Dent, 1999). O conceito de família não deve, nem pode, ser «sacralizado».

1.4. A liberdade e a responsabilidade: transições, fronteiras e (in)definições

A instabilidade e a mudança que caracteriza o nosso tempo interrompe a transmissão de valores entre gerações, confrontando-nos com novas opções e obrigações, numa realidade complexa, incerta, e em permanente evolução. A diminuição ou o esquecimento das referências leva Etchegoyen (1995) a sustentar que “os espaços de liberdade são também territórios novos, terras desconhecidas que é preciso conquistar, poderes a tomar perante os homens e as obrigações inéditas que se impõem no centro de tensões inauditas”. Neste sentido, a responsabilidade deve ser formal, exigente, simples e comum, de modo a garantir que a nossa acção não se perde num conjunto de reacções em cadeia que se afastam de nós, isto é, de forma a garantir que somos, também, “uma causa na totalidade” (idem).

A responsabilidade consiste na “obrigação de responder por actos próprios ou alheios, ou por uma coisa confiada” (Costa e Melo, s/d: 1441). A responsabilidade define-se portanto como uma obrigação, um dever, um cuidado em relação aos próprios actos ou em relação a actos praticados por terceiros, pelos quais se pode ser chamado a responder, a prestar contas. A responsabilidade é deste modo um encargo, um peso, que se transporta em relação a si próprio e a terceiros, abrangendo o relacionamento com as outras pessoas, as suas condutas ou coisas. No verso um dever, no reverso uma garantia de respeito para os direitos dos outros.

O responsável, por seu turno, é definido como a pessoa “que age com um conhecimento e uma liberdade suficientes para que os seus actos possam ser considerados como seus e deva responder por eles” (Idem). O conhecimento e a liberdade, a competência e a possibilidade de escolha ou determinação são pois condições «sine qua non» para que alguém possa ser responsável e como consequência, deva responder pelas suas condutas.

Na acção, o responsável é um agente, não é passivamente determinado pela intervenção de terceiros. Sabe o que faz, decide agir depois de ponderar as prováveis consequências da sua acção e disponibiliza-se para responder pelos seus actos, pelos erros ou prejuízos que eventualmente provoque em outrem. A responsabilidade abrange por consequência o momento que antecede a acção, a opção voluntária de agir, a acção, a análise das consequências da condutas e a resposta pelos danos cometidos. Ser responsável é, com efeito, ser capaz de valorar os seus comportamentos, questionar intimamente os seus actos face aos seus deveres, a sua pessoa em relação aos outros, o cometido em relação ao que se pode cometer. Etchgoyen (1995) acrescenta como dimensão da responsabilidade a permanente disponibilidade para responder à interrogação do outro, para agir colocando-se no lugar do outro, em síntese, organizar os seus actos pelos direitos dos outros, simultaneamente seus deveres.

O responsável é aquele que age e faz o que está ao seu alcance, reconhecendo, na sua acção, que os seus direitos são, primordialmente, direitos do outro, a quem deve ser assegurada oportunidade de progredir. Da responsabilidade deriva deste modo a autonomia, a independência, o exercício de uma vontade livre e racional que lhe permite o governo de si próprio na consideração do outro, em face da sua presença permanente.

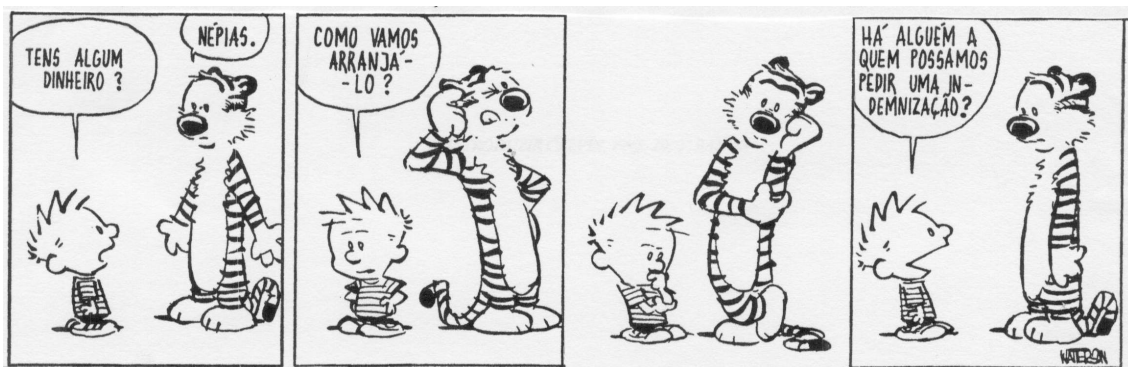
Segundo Etchgoyen (1995), a responsabilidade associa-se, em demasia, ao erro, à falta, e à obrigação de pagar pelo dano cometido. O conceito jurídico da palavra invade a sua dimensão moral, privilegiando a reparação e a indemnização. A relação de causa efeito, entre um comportamento e as suas consequências, é desvalorizada no apuramento legal da culpa, determinado pela competência técnica do respectivo advogado. A tentação da inculpabilidade é nos oferecida por um sistema jurídico e social assente na reparação. O dever é substituído pela cobertura que nos protege do risco, ao ponto de Etchegoyen afirmar que o homem responsável é aquele que faz um seguro.

O risco substitui progressivamente o erro como fundamento da responsabilidade. O equilíbrio social afectado é repostado, se um terceiro suportar os

seus custos. No «reino» da inimizabilidade, a sanção é desacreditada, acompanhando naturalmente a desclassificação da honra e da honestidade.

A responsabilidade encarada estritamente de um ponto de vista jurídico, pode provocar a falsa noção de que, se nada fizermos, de nada seremos responsabilizados. Mais: aguarda-se, com expectativa, o momento em que nos caberá o estatuto de vítima, para se exigir a quota parte de reparação.

Figura 4
O Direito à Indemnização



Fonte: Watterson, 1989:20

De um passado recente em que a falta centralizava toda a atenção judicial, omitindo frequentemente os danos sofridos pelos lesados, somos confrontados com o tempo individualista, em que a vítima e os seus prejuízos são a prioridade da intervenção, descurando-se qualquer valoração desses comportamentos. Bredin (1999: 35) ilustra este estado de espírito, resumindo a três artigos a nova Declaração dos Direitos do Homem:

- «Todo o prejuízo deve ser reparado»;
- «Eu não sou responsável por nada»;
- «Os outros são responsáveis por tudo».

É neste contexto que se enquadram os recentes apelos à redução da idade da imputabilidade dos menores. Todavia, a juventude limita-se a reflectir a irresponsabilidade dominante, que justifica a utilização de «golpes» desde que se

mantenha a aparência de «profissionalismo»: “eles procuram as suas vantagens onde se sentem mais fortes: no metro, eles dominam a técnica de arrancar os sacos de mão, eles sabem correr mais depressa... alguns outros são mais fortes nos escritórios e nos salões: eles sabem como contornar as leis (fiscais), eles têm dinheiro para contratar os melhores advogados, eles sabem como é útil fazer «lobbying»..., mas na verdade a pequena delinquência de rua não é mais do que o espelho da grande delinquência dos escritórios e dos salões” (Walgrave, 1996, b: 97). A ameaça da punição e a procura de responsáveis, em todos os domínios, sobrepõe-se deste modo à prevenção e reintegração que deve caracterizar uma sociedade solidária.

No entanto, a responsabilidade só é reconhecida quando, para além da relação causal com o facto cometido intencionalmente, ela for «vívida» como equitativa. A atribuição de responsabilidade pela lei e a responsabilidade «vívida» podem encontrar-se, então, num espaço comum (Digneffe, 1995), que motiva a reparação da falta acompanhada pelo sentimento de justiça. A percepção que o jovem tem da medida que lhe é aplicada poderá aproximar-se, neste caso, da finalidade do projecto educativo.

A inflação jurídica provoca esta busca incessante de responsáveis, alheada de outras considerações morais. Alguém tem de pagar, mesmo que a causa do dano não lhe seja integralmente imputável. A arbitragem dos conflitos pela via do diálogo é substituída pelos formulários judiciais, colocando os tribunais a braços com uma séria crise de ineficácia. Surge, como alternativa, e com importância crescente, o instrumento da mediação.

Desvanece-se, lentamente, a responsabilidade essencial, interna, que nos confronta com outrém e, simultaneamente, connosco próprios, e nos remete para a interrogação profunda sobre o nosso envolvimento no acontecimento, que não teria ocorrido sem essa participação. A responsabilidade moral consiste em assumi-la, e desejar fazê-lo, perante o prejuízo ou o sofrimento que causamos noutra pessoa, sem esperar passivamente que um intermediário nos desembarace dos factos ou atribua a responsabilidade a outra pessoa. Não há seguro para a responsabilidade moral.

O irresponsável, em contraponto, é aquele que não responde, e prefere que seja o seu advogado ou companhia de seguros a responder por ele, na incapacidade de, intimamente, reflectir sobre a sua falta ou negligência. Para além da remuneração envolvida, da apreciação pública da infracção, e dos critérios de eficácia que lhes são subjacentes, somente a “intimidade da consciência, que penetre nos pensamentos mais íntimos, pode ser justa” (Etchegoyen, 1995: 45).

Desta interrogação íntima fundamental surge a preocupação, que nos coloca no futuro, e nos confronta com o que tem de se fazer, independentemente do remorso ou do arrependimento que resulte do comportamento passado. Para trás não ficaram condutas cristalizadas no tempo, porque a elas regressamos, de modo diferente, à medida que avançamos no presente. Para Baptista (1998: 92), “a alteridade que interrompe reata o fio da história através de um poder instituinte. E é precisamente porque instaura que restaura, fazendo existir o que não existia”.

Esta responsabilidade tem, todavia, um limite, pois só abrange os campos onde as nossas acções produzem algum efeito. Não «somos todos responsáveis» para Etchegoyen, que defende um conceito prático e utilitário da responsabilidade. A relação com outrem só tem sentido quando podemos fazer algo por ele.

A aceitação da responsabilidade a diferentes níveis e capacidades remete para a implicação nos acontecimentos sociais e à possibilidade de exigência das responsabilidades correspondentes (Barberá, 2001).

Lévinas (1988: 91) separa a responsabilidade como efeito da culpa que resulta de factos cometidos, da responsabilidade total, “que responde por todos os outros e por tudo o que é dos outros, mesmo pela sua responsabilidade. O eu tem sempre uma responsabilidade a mais do que todos os outros”.

Contudo, a intervenção não pode corresponder a todos os pedidos, independentemente do apelo que todo o sofrimento humano provoca. Bruckner (1996) acompanha a mesma linha de pensamento quando defende que a responsabilidade deve escolher um campo limitado, “um ponto de inserção no

mundo”. Recusa desta forma suportar o peso desmesurado de toda a responsabilidade. A dimensão da dor conduz ao abatimento. Apesar da missão não ter fim, de nunca conseguir resolver a desgraça, pode-se sempre zelar por alguém. A escolha não desacredita a ajuda, limita-se a salientar as suas possibilidades.

A misericórdia é substituída pela solidariedade, que deve, todavia, rejeitar todo o carácter utilitário, para ser eticamente válida. O conceito de solidariedade (Caballo e outros, 1997) é constituído pela compreensão e partilha das dificuldades com o objectivo de reduzir ou eliminar as suas causas e resultados. As suas «raízes» mais profundas são o desinteresse, a voluntariedade, a responsabilidade e a participação social. Ser solidário é, com efeito, mais do que aderir superficial ou circunstancialmente a opiniões ou ideias que fazem a notícia ou compõem a «última moda».

A dor alheia não pode servir para a promoção pessoal ou para a farsa da beneficência pública. Se há uma caridade que emancipa o outro, “há uma outra que o rebaixa, o enterra na sua enfermidade, lhe pede que colabore na sua própria inumanidade” (Bruckner, 1996: 222). O responsável não cuida da pobreza, cuida dos pobres, observa o autor, no intuito de que no futuro, estes consigam tomar conta de si próprios.

Naturalmente, a responsabilidade não é gratuita, porque “começa onde se corre o risco, no momento em que o interesse é ameaçado, na decisão onde se prova a nossa liberdade de pensar e de agir contra todos os egoísmos” (Etchgoyen, 1995: 84). O interesse pelo outro tem de ser «desinteressado», situando-se para lá de qualquer punição ou recompensa, e ocupar a esfera estritamente pessoal, exteriormente à dimensão profissional, social ou material.

Etchgoyen (1995: 186) desenvolve o elogio da generosidade, por oposição a todas as formas de egoísmo, pois aquela assume o dever, não se furtando nunca ao confronto com o olhar interrogativo do outro. Responder pelos actos e respectivas consequências é responder perante o outro, é atribuir aos nossos objectos a propriedade de outra pessoa, que queremos respeitar. Os cuidados consigo mesmo são os cuidados que teria com o outro, mesmo que não passe de um ente

imaginário: “trata-se sempre de responder e de pensar nos seus próprios deveres em função de uma resposta que se querará fazer; a este Outro que pode ser a nossa própria consciência, na ausência do interrogador”.

Neste sentido, Barberá (2001) afirma, de uma forma intencionalmente exagerada, que o homem responsável e autónomo «quase» prescinde da lei para reger os seus actos, porque ele mesmo é sua origem e consequência, possuindo desta forma capacidade para se comportar segundo as normas sociais de justiça e de respeito pelo bem comum. O exercício da responsabilidade supera então o cumprimento do dever, a autonomia sobrepõe-se à heteronomia.

Pelo contrário, o egoísta vive fechado sobre si mesmo, não prestando contas a não ser a si próprio e em benefício do seu interesse. A sua irresponsabilidade deriva da incapacidade de admitir o outro e de se imaginar na sua posição, sendo os seus actos ditados pelos direitos e privilégios de que se arroga e o remetem para a única pergunta que admite: «porque razão não fizeram nada?». Ao recusar que o interroguem, o individualista afasta, simultaneamente, qualquer culpa no erro que tenha cometido. O irresponsável é aquele que “exerce o poder sem a observância do dever” (Barberá, 2001).

Ser responsável significa, para Baptista (1998), responder ao olhar do outro, independentemente da parte do mundo que ele ocupa, da sua profissão, da sua posse ou do seu saber. Ao reassumir o dever e a obrigação solidária, a responsabilidade conduz à liberdade e à justiça, porque nos desembaraça dos laços mundanos, auto-suficientes e soberanos. Partilhar com as crianças abandonadas significa necessariamente exposição e hospitalidade, aceitar a vulnerabilidade, que acompanha a transfiguração do «eu sou» no «eis-me aqui». A relação ética caracteriza-se, pois, pela bondade, pelo desejo, pela justiça, pelo desinteresse, em substituição da indiferença, pela solidariedade, em detrimento da tolerância. Ser responsável é responder ao olhar do outro, especialmente “quando o olhar do outro é o olhar de uma criança em sofrimento...” (Manciaux e outros, 1997: 692).

Para sair da insignificância do ser, depondo a soberania do eu, temos de optar pela relação social com outrem, isto é, «ser-para-o-outro» (Lévinas, 1988:

93). A deposição assenta precisamente na responsabilidade por outrem, humanamente irrecusável: “este encargo é uma suprema dignidade do único. Eu, não inter cambiável, sou eu apenas na medida em que sou responsável. Posso substituir a todos, mas ninguém pode substituir-me. Tal é a minha identidade inalienável de sujeito” .

No momento em que entramos num novo século, caracterizado pela incerteza e pela dúvida, em que todos os valores e condutas concorrem livremente, é vital reajustar as regras de convivência à luz deste seu núcleo essencial. A relação ética não exige reciprocidade, porque esta é um direito do outro: “a recíproca é assunto dele” (Idem: 90).

Se o Direito ordena e regula a prática social, visando a convivência justa entre todos os homens, a ética esclarece ou ilumina a escolha responsável. A ética precede o direito, quando o legislador transporta para as normas jurídicas os valores e as condutas que aquela defende. É esta a perspectiva de Manciaux e outros (1997: 687) quando observam que “a ética vai mais longe, quando oferece exemplos de boas práticas em domínios não cobertos pela lei”

1.5. «Por quem os sinos dobram?»: A responsabilidade, a participação e a criança

No contexto de (re)emergência do sujeito que temos vindo a descrever, a criança é responsabilizada gradualmente pelo seu destino, no pressuposto de que dispõe, a partir de tenra idade, de discernimento e capacidade de decisão para cuidar de si.

Mais se acentuam, desta forma, as condições deficitárias em que se encontram as crianças negligenciadas. Contudo, delas se reclama a mesma responsabilidade e o mesmo equilíbrio que caracterizam uma criança com retaguarda familiar «normal», a elas se atribuem os mesmos direitos, para cujo exercício são necessários instrumentos que ela não domina, porque não teve possibilidade de aprender ou aprendeu parcialmente. Delas se reivindica, identicamente, a observância dos mesmos deveres. Acentua-se, deste modo, o fosso, entre os que dispõem das condições indispensáveis para o seu desenvolvimento, fazendo parte do espaço de realização dos seus pais ou das pessoas por eles responsáveis, e as crianças que são negligenciadas, em maior ou menor grau, pelos seus progenitores, a quem devemos, por elas e por todos nós, novas oportunidades. Um compromisso renovado, que se situe, para usar as palavras de Lipovetsky (1994: 242), longe do «desinteresse infinito e do bem absoluto».

O exemplo paradigmático da responsabilidade, de acordo com Etchgoyen (1995), é a condição de pai, que se apresenta imediata e intuitiva, independente das condições que rodearam o nascimento da criança ou dos obstáculos com que ela vai deparar no futuro. A criança reivindica toda a atenção, todo o cuidado, dos seus progenitores, em primeiro lugar, ou de terceiros, na sua ausência ou impossibilidade. Quando falha a relação entre pais e filhos, seja qual for o motivo, estarão criadas as condições que, potencialmente, conduzem à exclusão. Os instrumentos de resposta devem actuar rápida e eficazmente, de modo preventivo, limitando e a reduzindo o vazio criado, tornando-o reversível. O olhar da criança

negligenciada não pode ser suprimido ou esquecido, pelo constrangimento que provoca: deve estar presente na consciência íntima, que remete para o dever e reclama uma resposta.

A avaliação do desempenho da função parental é recente, acompanhando a progressiva consciencialização e denúncia do mau trato infantil. Os pais eram pais, e só deixavam de o ser em situações extremas, de grande violência ou negligência. Actualmente, ser um bom pai é um imperativo difícil de cumprir, considerando o grau de especialização atribuída à educação por inúmeros especialistas que tendem a substituir, lentamente, os próprios pais, na tomada de decisões (Dupuis, 1999). Como resultado, os pais deixam de cumprir o papel de interface entre a família e a sociedade, atribuindo essa responsabilidade, da construção de laços sociais, à escola, à justiça e ao Estado (Subtil, 1999).

Bruckner denuncia a apropriação abusiva do valor da infância. A graça, a ingenuidade e o gosto pela aprendizagem, desenvolvidas sob a capa protectora da família, são associadas à irresponsabilidade, ao narcisismo e à despreocupação, súbita ambição dos adultos, que pretendem acumular os privilégios das duas idades. Mais do que voltar ao passado, o adulto deseja poder ser, também, criança. Em suma, acumular direitos sem ter de responder pelo cumprimento das respectivas obrigações, viver intensamente o presente, cultivar a espontaneidade, a criatividade e a beleza, na apologia da juvenilidade.

Paradoxalmente é exigida simultaneamente à criança uma participação activa e o cumprimento de deveres. A maturidade, a sabedoria, a exigência, o esforço em direcção à autonomia são valores transpostos para a infância, esbatendo-se as fronteiras entre este e o mundo da adultez, como o testemunham as alterações no vestuário, nos jogos, nos comportamentos e na linguagem, entre outras manifestações da realidade social (Pinto, s/d: 57).

A questão central neste debate é a de saber qual o grau de responsabilidade que pode e deve ser atribuído às crianças e jovens, em que condições e para atingir que objectivos.

Como comentámos no ponto anterior, o conceito de responsabilidade está associado à posse do grau de conhecimentos e da liberdade suficiente para que uma acção possa ser imputada a quem a pratica e como consequência, possa responder por ela. Ou seja, responsável é a pessoa que tem aptidão para agir, aquele que já dispõe de competências que lhe permitem gerir a sua pessoa e os seus bens, de modo autónomo e livre, sem depender da intervenção ou autorização de terceiros. Neste sentido, o responsável prescinde do dever, pois o seu comportamento é determinado não por uma lei exterior, que o governa, mas pela sua vontade livre e independente. Essencial também é que dessa acção não resulte a violação dos direitos do outro, pois a irresponsabilidade assenta no egoísmo, na incapacidade de, respeitando os direitos dos outros, cumprir os seus deveres.

De um ponto de vista jurídico, responsável é aquele que pode, com independência, exercer os seus direitos e cumprir os seus deveres.

A atribuição de responsabilidade à criança pressupõe que esta possui os conhecimentos e a liberdade necessários para determinar a sua conduta, isto é, que para além de ser detentora de direitos, ela sabe como os pode exercer. Se carece dessa aptidão, os seus comportamentos podem pôr em causa o seu interesse, pessoal ou patrimonial, ou os direitos dos outros, de todos os que a rodeiam e com ela partilham o seu ambiente.

Naturalmente que a atribuição de um certo nível de responsabilidade a uma criança depende do grau de conhecimentos e de liberdade que esta dispõe e que varia desde logo com a idade, entre outros factores.

A responsabilidade determina a propriedade de um acto. Uma vez atribuída, concede o direito de agir e o dever de responder pelas consequências da acção, face aos outros e perante si próprio. O estatuto de responsável legitima a participação: o sujeito responsável participa nas decisões que lhe dizem respeito e que o relacionam com os outros e com o contexto em que está integrado. O conceito de responsabilidade remete-nos deste modo para o conceito de participação, pois exercer direitos é participar.

A participação é a possibilidade de tomar parte, voluntária e responsabilmente, nos processos de decisão que lhe dizem respeito.

Se a criança possui o estatuto de sujeito, é detentora de direitos. Logo, deve saber que os tem, deve aprender a exercê-los, deve poder exercê-los e deve ser capaz de ponderar as consequências desse exercício.

Para Costa e Melo (s/d: 1238), participar é “saber fazer; anunciar; comunicar; informar; dar parte de; fazer parte integrante; associar-se pelo pensamento; acompanhar solidariamente; ter ou tomar parte em; ter a natureza de ou qualidades comuns a ...”.

O conceito de participação nesta perspectiva pode ser dividido em pelo menos quatro campos distintos:

- “fazer saber”, que implicitamente nos remete para o saber fazer, pois a participação é indissociável da responsabilidade;
- “comunicar e informar”, o que implica a existência de meios, processos e locais adequados a estas finalidades, que são aliás estruturalmente diferentes na sua essência;
- “fazer parte integrante, associar-se, acompanhar”, na construção de um sentimento e de um sentido de identidade social, de filiação a um determinado contexto;
- “natureza ou qualidades comuns”, com as quais se constrói o estatuto da cidadania e da vida democrática.

Atribuída a qualidade de participante à criança ou ao jovem, torna-se indispensável determinar o grau da sua participação. Neste debate, confrontam-se dois discursos opostos, ambos criticáveis por razões distintas.

Um primeiro, minoriza a criança reduzindo significativamente o seu poder de participação, ao considerar que esta é incapaz de agir com responsabilidade e autonomia. Em nome do seu interesse, é-lhe retirada a possibilidade de tomar parte nas decisões que afectam a sua vida, uma vez que são considerados incapazes de pensar e de decidir. Aos adultos, que têm a obrigação de os proteger, compete decidir e agir no seu interesse.

O outro discurso atribui à criança e ao jovem a responsabilidade semelhante à do adulto, transformando-o num sujeito autónomo, capaz de decidir e de querer. A criança é consciente do seu interesse, o que desobriga o adulto de agir no seu interesse. Como consequência, a criança não é um ser humano em devir, mas um «quase-adulto», a quem pode ser exigida a prestação de contas, nomeadamente ao nível penal, com a consequente punição. A condição de vítima transfere-se da criança para a sociedade.

A exclusão e a vida marginal assumem-se como factores naturais, praticamente incontornáveis, especialmente no contexto urbano, justificando a resposta perante a violência e o medo: a responsabilização. A responsabilidade transfigura-se, assumindo o papel de condição inalienável da identidade do sujeito. A imagem «romântica» da infância, construída na inocência que carece de protecção é deposta pelo discurso «puritano», assente na noção de pecado original, que prescreve o controlo e a disciplina (Rogers, 2001). Ao acusar, atribuir, também se procura alijar, desfazer da responsabilidade: a relação de causa e efeito permite erguer o dedo acusador (Etchegoyen, 1995). Em síntese, “quando coloco etiquetas, distancio-me e quando me distancio, fico tranquilo” (Ríos, 1998: 36).

A perspectiva actual, devidamente enquadrada pelo processo de atribuição da soberania ao indivíduo, é a defesa do princípio geral da participação (logo, de responsabilidade) das crianças nos processos que afectam as suas vidas. Esta posição foi expressa nos principais diplomas de direito internacional, especialmente na Convenção dos Direitos das Crianças, que analisaremos no capítulo 3. A criança é um sujeito de direitos, não é um ente menor nem um menor adulto.

O direito de participação das crianças e dos jovens baseia-se nos seguintes argumentos, entre outros já referidos:

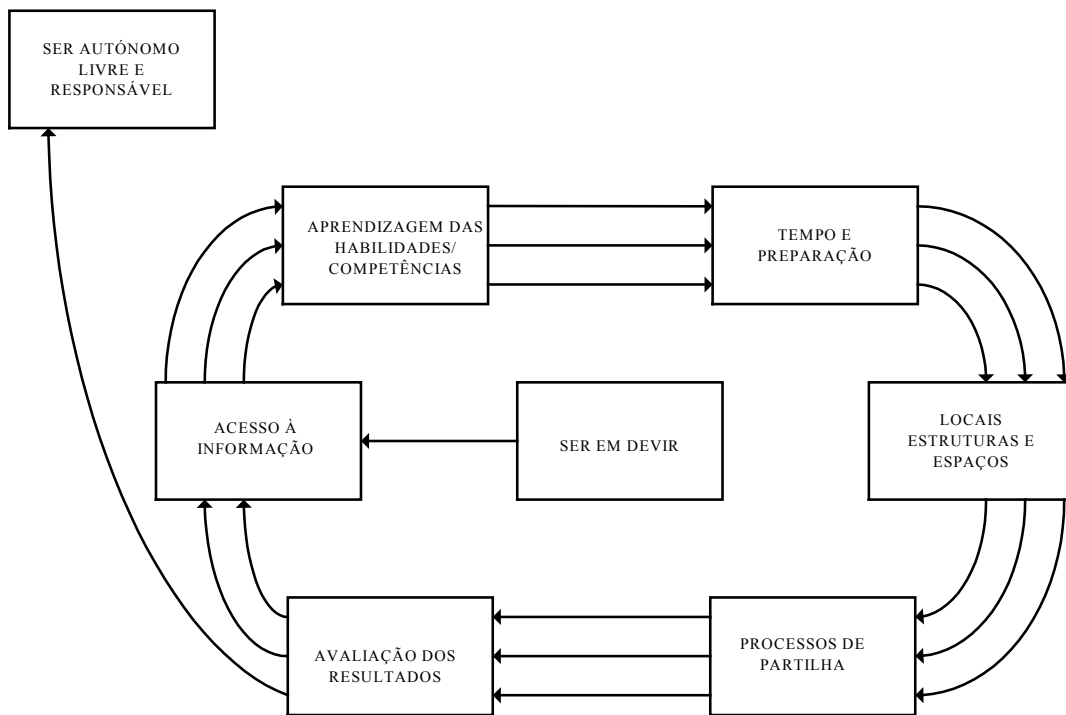
- a aprendizagem do exercício dos direitos e do cumprimento dos deveres;
- desenvolvimento da autonomia, do sentimento de confiança pessoal e da auto-estima;
- a formação cívica e a interiorização das regras do processo democrático de decisão;
- as consequências positivas no envolvimento e na motivação para agir e para avaliar os seus resultados, aumentando as possibilidades das decisões serem cumpridas;
- a diminuição da probabilidade de ocorrerem conflitos ou situações de inadaptação social;
- desenvolvimento do sentimento de pertença e de inclusão social;
- desenvolvimento e a transformação da comunidade, com a formação de cidadãos mais participativos, mais justos e solidários.

A atribuição de deveres implica no entanto a criação das condições necessárias para o seu cumprimento. Não se podem atribuir responsabilidades e depois negar a possibilidade de decidir, de participar no seu exercício.

Na figura 5 encontram-se representados os factores dos quais depende a participação e o ciclo evolutivo e permanentemente renovado que possibilita o desenvolvimento de um jovem autónomo, livre e responsável.

Figura 5

Participação e processo de aprendizagem



Elaboração própria

Participar significa, em primeiro lugar, ter acesso à informação para se poder decidir. Implica igualmente desenvolver as habilidades e competências necessárias para participar, como pensar nas diversas opções, transmitir opiniões, ouvir o outro, tomar decisões em grupo, etc. Só participa quem aprende a fazê-lo, o que evidencia a importância da mediação educativa na constituição de seres humanos mais autônomos e solidários. A participação exige um tempo de preparação, de reflexão e de diálogo, sob pena de ser inconsequente ou objecto de manipulação. Sem locais, estruturas ou espaços adequados, na família, na escola, na vizinhança, na região ou mesmo a nível nacional, a participação não passa de uma fachada que legitima «simpaticamente» a decisão dos adultos. É fundamental de igual modo que nos locais de participação e os processos sejam adequados à idade e à experiência das crianças envolvidas. Por fim, a participação é indissociável da avaliação dos resultados obtidos, a atitude reflexiva que possibilita a aprendizagem nomeadamente quando são cometidos erros e os resultados não são os desejados.

A participação pode ser subdividida de acordo com o contexto em que tem lugar (família ou grupo desportivo, por exemplo), com o número de participantes (grupo de amigos ou na sala-de-aulas) e com os agentes intervenientes (entre crianças ou entre crianças e adultos). Sublinhe-se que o processo de participação não se pode limitar à infância, mas deve envolver todos os actores envolvidos no processo educativo. Não se devem esperar grandes resultados dos apelos que os pais fazem aos seus filhos para se integrarem nas actividades escolares se aqueles por sua vez ignorarem e manifestarem desinteresse pelo que se passa na escola. A participação exige a interacção entre todos e em diferentes direcções: as decisões devem ser partilhadas entre os pais e a escola, entre as crianças e as famílias, entre as crianças e os grupos desportivos ou culturais a que pertencem, entre a escola e as instituições de acolhimento, etc..

Todo este processo pressupõe o diálogo, a comunicação e a vontade de decidir. Pressupõe igualmente que os adultos cumpram o seu dever de garantir as condições necessárias à participação e à sua aprendizagem. Implica, com feito, a participação dos adultos.

Flekkoy e Kaufman (1997) definem participação da criança como o processo de escolha, planificação e desenvolvimento de um projecto assente no desenvolvimento da autonomia, confiança pessoal e crença na possibilidade de mudança. O ensaio de soluções erradas e o conseqüente insucesso são fonte de aprendizagem e de experiência: “se as crianças nunca forem autorizadas a tomar decisões porque não têm experiência, o processo de tomada de decisão nunca se poderá iniciar” (Soares, s/d: 98). Há que distinguir, na perspectiva da autora, o direito de agir do dever de fazer correcto, conferindo competências de decisão que se situem entre a protecção extrema e a permissividade total respeitando a liberdade de expressão e de participação.

De facto, promover os direitos da criança não significa atribuir-lhes o controlo completo das suas vidas ou aceitar que ignorem o direito dos outros. É pelo contrário, “recusar a desacreditada ideia de que os adultos podem determinar sozinhos o que acontece na vida das crianças sem considerarem os seus pontos de

vista, experiências e aspirações. Significa aceitar que as crianças, mesmo as mais pequenas, devem ser ouvidas e levadas a sério. Significa reconhecer que, à medida que crescem, as crianças podem assumir maior responsabilidade no exercício dos seus direitos” (Lansdown, 2001: 96).

A participação pressupõe a negociação entre adultos e menores, baseada no respeito mútuo, na reciprocidade e na igualdade, de acordo com a maturidade das crianças, arredando as tentações de controlo ou dominação. O processo de interacção pode conduzir com facilidade ao domínio das crianças pelos adultos, tornando-se necessário a aprendizagem da cooperação entre ambas as partes e do respeito pelos respectivos papéis, de actor e de orientador ou informador (Flekkoy e Kaufman, 1997), de modo a se acautelar “a colonização dos mundos de vida infanto-juvenis” (Sarmiento, 2001: 86). Com efeito, os jovens são hoje negados enquanto indivíduos: “a juventude é agora um bloco, um monólito, uma quase-espécie. Já não podemos ter vinte anos sem aparecer de imediato como o porta-voz da nossa geração” (Finkielkraut, 1988: 139).

Este duplo movimento – adultos que aspiram à inocência e crianças a quem são exigidas e cobradas novas responsabilidades – traduz uma mescla contraditória de sentimentos. Por um lado, o desejo oculto de fazer esquecer os deveres dos educadores, desobrigando-os do papel essencial de ensinar as gerações mais novas. Por outro, a incapacidade de definir justamente o conceito de infância.

Hart (1992) construiu um modelo de avaliação do grau de participação das crianças com oito níveis (quadro 1), que parte da manipulação (nível mais baixo de participação) até à concepção e decisão tomada autonomamente pelas crianças (nível mais alto de participação). A sua utilização determina o grau de responsabilidade atribuída e procura apreciar a sua adequação à decisão em causa e ao respectivo contexto, de acordo com o nível de participação.

Quadro 1

Modelo de avaliação da participação das crianças ou jovens

Níveis de participação das crianças e jovens
Manipulados
Usados como «elemento decorativo»
Usados como « <i>tokenism</i> »
Informados
Consultados
Envolvidos numa iniciativa dos adultos
Iniciativa das crianças ou dos jovens
Iniciativa e decisão das crianças ou dos jovens

Fonte: Hart (1992).

A actual concepção sobre o Direito do Menor dita a participação deste nas decisões que dizem respeito aos interesses e assuntos próprios da sua vida. Por construir, permanecem, contudo, em muitas situações, os mecanismos que garantam a efectiva partilha das decisões. Consultar uma opinião que não teve condições de formação, ou teve-as, mas deficitariamente, permite legitimar a tomada das decisões que se pretendiam, previamente, implantar, como sucede nos primeiros níveis do modelo de Hart (1992). A atribuição excessiva da inaptidão ou da responsabilidade (como pode acontecer, no inverso, no último nível do modelo) servem, ao fim e ao cabo, para melhor dominar as gerações mais novas, concretizando uma estratégia de manutenção do poder que assenta no medo infundado de que os menores querem deter todo o poder de decisão.

Defrance (1999) sufraga esta opinião, quando identifica duas maneiras de não educar nas responsabilidades de cidadania: não atribuir qualquer responsabilidade ou atribuir uma responsabilidade desmesurada. Ambas conduzem ao inevitável fracasso que permite retomar a ordem pré-determinada que, aparentemente, se pretendia modificar.

Se ao jovem é atribuída a função de interlocutor na vida social, é necessário criar os meios necessários para que possa apresentar a sua perspectiva nas situações que lhe dizem respeito. Mais, é aceitar a sua opinião e qualificá-la como expressão de uma cultura própria, formada com base num conjunto de elementos que compõem a sua concepção de vida, necessariamente distinta do padrão de comportamento dos adultos. A controvérsia sobre o impacto da programação televisiva nas crianças tem-se centrado em questões como o serviço público de televisão, os valores sociais ou as expectativas das famílias, mas tem ignorado a opinião das crianças como espectadores, na qualidade de participantes de pleno direito (Pinto e Sarmiento, s/d).

A partir de uma certa faixa etária, as crianças dispõem de significativas capacidades para tomarem decisões e se exprimirem, sozinhas ou acompanhadas, particularmente sobre as decisões que sejam tomadas no seu interesse. A sua condição de pessoa integral, de actor social, depende da possibilidade de agir de acordo com o sentido que eleger para a sua intervenção, dos valores e das crenças assumidas e variáveis de acordo com a idade e com as condições sociais em que as crianças vivem. Pinto (s/d: 63) recusa o discurso que nomeia uma cultura da infância, “uma certa infância mitificada e/ou erigida como *a* infância” defendendo pelo contrário o carácter plural dos sistemas simbólicos infantis e juvenis: não é indiferente “pertencer ao sexo masculino ou ao feminino, ter três, sete ou doze anos, tal como não é a mesma coisa nascer num bairro de lata ou num «berço d'oiro», crescer numa sociedade desenvolvida ou num país do Terceiro Mundo, num meio urbano ou sub-urbano ou numa zona recôndita da montanha, numa família alargada ou numa família monoparental, ser filho único ou ter mais irmãos, etc.”.

Não se podem omitir os deveres que (também) caracterizam o menor, enquanto pessoa, pois a todo o direito corresponde um dever. O direito à educação, atribuído a todas as crianças, correlaciona-se com o dever de educar-se, enquadrado pela escolaridade obrigatória (Barraca, 1998). A aprendizagem da responsabilidade passa pelo confronto do menor com as situações em que agrediu ou actuou com violência, em que rejeitou as normas e os valores ou não foi capaz de ouvir recomendações (Tierno, 1998). O constrangimento e a obrigação não se confundem

com a procura de culpados, que sirvam de exemplos e permitem esconder as causas mais profundas da inadaptação.

Bruckner (1996) sugere que se acrescentem ao respeito pela despreocupação e pela incapacidade natural, os meios que permitam ao menor obter a emancipação progressiva da sua condição. Adestrar para a responsabilidade, através da escola, da família e de outras instituições, permite dotar os jovens das referências necessárias para a compreensão e classificação do mundo que os rodeia.

Flekkoy e Kaufman (1997) realçam a importância do conhecimento das habilidades da criança à medida do seu crescimento, de modo a fazer-lhe corresponder o grau de responsabilidade que esta pode ter. A responsabilidade só deve ser atribuída se o direito poder ser exercido e essa decisão, essa responsabilidade, para se ser exacto, recai sobre os adultos, que estão obrigados a fornecer a informação adequada para que os menores possam escolher, oferecendo-lhes de um modo gradual e crescente a oportunidade de tomar as decisões, atendendo à sua perícia para adquirir e usar a informação, fazer escolhas, desenvolver e defender opiniões, em suma, participar na decisão a diferentes níveis. Sobre os adultos recai o dever moral de desenvolver as competências que os menores ainda não possuem, e na posse das quais estes poderão exercer a liberdade e a responsabilidade, tornando as limitações desnecessárias.

Thomas (2001: 106) refere-se ao processo de comunicação com as crianças e aos factores que devem ser especialmente tidos em conta: “Primeiro, os estilos e as habilidades comunicativas das crianças são diferentes das dos adultos: menos verbais, mais demonstrativas e menos formais, por exemplo. Segundo, as crianças são menos afirmativas, o que em certos casos as torna susceptíveis de dizerem o que pensam que os adultos querem ouvir. Terceiro, as crianças aprenderam as suas maneiras de gerirem os adultos (...). Particularmente, são muitas vezes desconfiadas das perguntas dos adultos e relutantes em responderem abertamente. Finalmente, as crianças são todas diferentes. Com certeza que uma criança de quatro anos comunica de forma diferente de uma de dez; adicionalmente, têm as suas convicções, os seus próprios estilos, as suas próprias ideias acerca do que é importante”. Para o autor, o mais importante no processo de comunicação consiste

no respeito pelos pontos de vista das crianças, pelos meios de comunicação e pelos assuntos que estas preferem.

Um bom princípio a seguir é o de que os adultos nem sempre sabem o que é melhor. Roche (2001) refere como exemplo a situação em que os pais apreciam a escola dos seus filhos porque está bem conservada, bem avaliada e os alunos são bem comportados. No entanto, a criança não gosta da escola por nela viver diariamente injustiças na sala-de-aulas, no refeitório ou no recreio.

Para Flekkoy e Kaufman (1997), deveria inclusivamente caber aos adultos a prova da inabilidade do menor, em vez de competir a estes provar a sua capacidade, como sucede no presente em relação aos adultos, que só vêm os seus direitos negados quando são declarados incapazes. O ónus da prova invertia-se e passava a recair sobre os adultos. Esta opinião é igualmente partilhada por Doyle (1997). Os critérios para negar ou aceitar o exercício do direito serão o interesse superior da criança, o seu grau de desenvolvimento, e a sua vontade de decidir, critérios que variarão de acordo com o tipo de decisão, a idade, a situação e a experiência de cada criança mas também de acordo com o tempo e o contexto sócio-económico e cultural de cada sociedade. Tendo sempre presente que as crianças “têm algum grau de consciência dos seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas, que são capazes de expressá-los e que efectivamente os expressam, desde que haja quem os queira escutar e ter em conta” (Pinto, s/d: 65).

A participação activa da comunidade nas questões relacionadas com a infância e a juventude inclui, em primeiro lugar, informação adequada e o aperfeiçoamento do conhecimento sobre as necessidades, problemas e soluções propostas. A percepção social da infância faz parte da própria resposta e condiciona o desenvolvimento de qualquer projecto ou política pública (Mato, 1999).

A discriminação e a exclusão não se combatem, contudo, com a distância e a indiferença. Nestas circunstâncias, há que transformar a passividade numa resposta efectiva perante o outro, começando pela implicação de cada um, antes de se apelar à responsabilidade do Estado ou da rede social de apoio. Prevenir os riscos que conduzem uma criança à inadaptação social, implica a mobilização da

inteligência e da técnica, a aposta no saber e na formação contínua. A participação do educador que se encontra no terreno e de todo o cidadão.

O determinismo já ultrapassado exonerava a criança de toda a responsabilidade, considerando a sua infância ou o baixo nível sócio-económico da sua família. Mas o responsável não designa um outro, numa busca interminável da causas que remetem para o passado. A pedagogia da responsabilidade aponta para o futuro, uma vez que tudo está, permanentemente, em aberto. Deve-se acreditar que é sempre possível retomar ou originar o caminho da responsabilidade, a propósito de acontecimentos como “um novo território, um poder súbito, uma relação inédita com outrem, o imperativo de uma progenitura, a realização de um projecto” (Etchegoyen, 1995: 158).

1.6. O «tempo da aprendizagem»: a interrogação e a reconstrução do saber

Para Baptista (1998), a relação educativa deve ser entendida como uma relação ética. Inspirando-se na filosofia de Emanuel Lévinas, esta autora caracteriza-a como uma relação de desejo, de responsabilidade (responder ao olhar do outro), de hospitalidade, em substituição da soberania ou da auto-suficiência.

A relação educativa, por sua vez, impregna-se forçosamente dos mesmos valores: desejo do formando, traduzido na atenção, na disponibilidade para aprender, sendo de admitir contudo o direito que aquele tem de recusar a aprendizagem. O outro não é concebido como uma obra, um objecto sobre que se possa decidir. A relação social e pedagógica com outrem é “uma relação des-interessada” (Levinas, 1988).

A hospitalidade não se pode pois confundir com reciprocidade, não sendo legítimo ao educador cobrar, pela recusa ou aceitação: “a relação intersubjectiva é uma relação não simétrica.” (idem: 90).

“A dimensão ética da relação pedagógica pressupõe que não se pense por alguém mas se pense com ele: não supõe que se induza um pensamento nem, ao contrário, que se fique parasitado no pensamento do outro” (Sá, 1998: 105).

Eis as razões para separar a educação da transmissão de conhecimentos, a informação da proposta. A proposta conduz à atenção, ao desejo, que promove a responsabilidade. Segundo Baptista (1998: 85) “ser responsável significa ser capaz de decidir, dispondo-se a correr os riscos inerentes a essa decisão”.

A educação pode proporcionar, desde cedo, a aprendizagem da responsabilidade, dando um sentido profundo aos direitos e deveres que assumimos, independentemente do quadro jurídico em vigor. A educação pode contribuir ainda para que se interrogue o sentido da lei e da moral, e, por

consequência, da própria educação, procurando justificar as opções tomadas e o percurso do futuro.

Não admitir o erro é a primeira condição para o voltar a repetir, gerando-se a incapacidade de mudar. A pedagogia da responsabilidade tem como função evidenciar o erro e as suas consequências. Na sequência do dano provocado a terceiros, encontra-se a sanção, como mecanismo que potencia a aprendizagem. Sublinhe-se que a sanção não pode ser concebida como uma finalidade mas como uma consequência que se transforma num meio de correcção.

É necessário salvaguardar que o erro cometido, enquanto acção, não se confunda com o erro que caracterizaria o sujeito, enquanto pessoa. O mal não caracteriza o ser, mas a forma como se é. Parece-nos igualmente importante que a consciência do mal não acarrete nem «humilhação», nem «vergonha», mesmo que confinada à intimidade, ao contrário do que afirma Etchgoyen (1995). Se a responsabilidade moral é um conceito do futuro, como defende este autor, deve traduzir-se na consciencialização do mal cometido, associada ao desejo da mudança, ao projecto da liberdade, à vontade de responder de um modo diferente, daí em diante. A vergonha, pelo contrário, remete para o passado e nele se situa.

À educação cabe, por um lado, desenvolver a margem de progressão de cada pessoa, de modo a que este possa concretizar os seus objectivos, nomeadamente os que se prendem com a prática da cidadania; por outro, garantir a possibilidade de interrogação e o desejo de a prosseguir, contribuindo para a inovação do instituído. Na verdade, “não basta ter cidadãos esclarecidos e intervenientes para que o mundo se torne mais humano. Falar de cidadania implica a remissão para o acontecimento ético que a deve fundamentar, a responsabilidade por outrem” (Baptista, 1998: 62). Em suma, aprender a assumir a responsabilidade e ser capaz de perguntar «o porquê».

Mais do que usufruir da segurança que a verdade acumulada transmite, conhecer e educar implicam desconstruí-la, recomeçando um novo percurso. “A responsabilidade não é um saber” que se acumule (idem: 102), mas uma prática de

ruptura e de interrogação, que nos remete para alteridade enquanto experiência integralmente nova, e que permite a relação com o incerto e com o incógnito.

A autoridade e a sanção desempenham um papel essencial, conduzindo para a “liberdade através da obediência a adultos que o ajudam a já não ser assistido” (ibidem: 83). Educar, manifesta, por inerência, a obrigação, o constrangimento, que guiam o educando para a domínio e a apropriação de categorias cada vez mais amplas de conhecimentos. Se educar é conduzir, até ao ponto em que o educando consegue circular sozinho, com autonomia, a indolência e a gratuidade não prosseguem a finalidade da educação, pervertendo-a, pelo contrário. A educação acompanha o movimento em direcção à autonomia, ao abandonar a coerção e a interdição, privilegiando, em seu lugar, a comunicação, a fruição e a persuasão.

Se a coacção é a condição da liberdade (Bruckner, 1996), é precisamente porque a sanção é um meio de acção, que uma vez interiorizado, permite a cada sujeito passar sem ele (Etchgoyen, 1995), no respeito pelos bens e pela pessoa do outro. O estatuto do ser sujeita-o a outrem, obriga-o a seu respeito, na construção da convivência humana. A maturidade deriva da aprendizagem dos limites, interiores e exteriores, depondo a «soberania do desejo» (Bruckner, 1996).

A maturidade decorre também da aprendizagem efectuada com os erros que se cometem na construção da própria história. Os fracassos e os obstáculos que surgem pelo caminho são etapas do desenvolvimento pessoal, se não forem imputados a terceiros. Recusar toda a culpa é resignar de toda a capacidade. Enfrentar as dificuldades, questioná-las e procurar vencê-las, superando o sofrimento e a hostilidade, permite, pelo contrário, transformar o que está ao nosso alcance.

O presente que visita o passado conserva, no seu interior, o espaço da liberdade, pois permite renovar e recomeçar, o já vivido, em vez de o conservar, «gelado» e irreversível.

A vigência de regras é fundamental para o crescimento e segurança da criança e do jovem. Constituem as referências que lhes permitem dar ordem à sua

vida, demarcando as linhas com que vão orientando o seu comportamento. Mesmo quando as defrontam ou desrespeitam, precisam delas (Moreno, 1996).

O respeito pela liberdade de expressão e pelo princípio da participação implica que os alunos possam constituir os seus conselhos escolares e que tenham um lugar nos órgãos de decisão. A nível local e mesmo nacional, deveriam ter a oportunidade de se pronunciarem, por intermédio de unidades próprias, sobre as mudanças curriculares, os métodos de ensino, as políticas educativas e as alterações legislativas. Não é o que sucede normalmente na prática. A educação é matéria exclusiva dos adultos, por eles pensada e decidida para as crianças. Lansdown (2001: 96) enuncia o conjunto de direitos das crianças que não são respeitados neste domínio: “o direito de serem ouvidas, de serem respeitadas, de aprenderem através da experiência do dia-a-dia o sentido da democracia e dos direitos humanos. O interesse superior da criança só pode ser promovido se estes direitos, a par do direito de acesso à educação, forem realizados”.

A escola do presente continua a punir a ignorância quando o erro se transforma numa falta, e a obtenção de uma nota baixa num acto maldoso. Ora, o tempo da aprendizagem deve caracterizar-se, ao invés, segundo DeFrance (1999), pelo direito ao erro, pela possibilidade de livremente se exprimirem e revelarem os desconhecimentos e juízos mal fundados. Quem não sabe ou não adquiriu determinadas competências, não pode ser punido, mas sancionado através de uma classificação.

A atribuição precoce ou desajustada de responsabilidade, privilegiando-se o resultado, provoca a «tentação da resposta correcta», sejam quais forem os meios necessários para a obter. Omite-se, assim, na opinião daquele autor, a aquisição do saber que suporta essa mesma resposta. Pelo contrário, a atribuição tardia de responsabilidade, produz a indolência, o egoísmo e o desinteresse, inviabilizando igualmente a aquisição do saber que responsabiliza perante a alteridade.

CAPÍTULO 2 : PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO, ESTRATÉGIAS PREVENTIVAS E FACTORES DE RISCO

- 1. Multifactores de risco: a interacção do sujeito com o meio**
- 2. Factores relacionados com a própria criança e com a família**
- 3. Factores relacionados com a escola**
- 4. Factores relacionados com o grupo de amigos e como bairro onde vivem**
- 5. Factores relacionados com a instituição de acolhimento e de internamento**
- 6. Actuação preventiva e ordem social**
- 7. Uma estratégia preventiva: os programas de educação familiar**

Os menores em risco são aqueles que se encontram em circunstâncias que exigem a adopção de medidas preventivas ou de reabilitação, sob pena de entrarem num processo de marginalização ou conflito sociais. O conceito de risco ou perigo está associado a um período temporal, que pode circunscrever-se a uns meses ou prolongar-se por vários anos, até ao limite da maioridade. O risco não se define como um indício ou um sintoma que gere preocupação, referente a uma hipótese longínqua. O risco é prejudicial para o bem-estar e para o desenvolvimento integral da criança, e impõe uma resposta educativa. Às consequências negativas que acarreta, por si só, devem associar-se as consequências negativas para o futuro desenvolvimento destas crianças e jovens.

São estas duas ordens de factores, a insegurança, a infelicidade e a desvinculação, no presente, e a provável exclusão ou delinquência, no futuro, que obrigam a sociedade, no seu conjunto, a agir, adoptando as medidas adequadas e oportunas relativamente à infância em risco.

A abordagem da exclusão dos mais jovens deverá centrar-se nas causas que a determinam, bem como nas suas manifestações, espaciais e temporais. Importa analisar os mecanismos que conduzem à exclusão, nomeadamente definir até que ponto esta coincide ou não com a escassez de recursos, buscando, no caso de a resposta ser negativa, outras explicações para os estilos de vida marginais. Convirá então perceber o que falhou, para se adoptarem valores e culturas que deliberadamente «quebram» os laços sociais.

Os comportamentos de risco só se compreendem apelando “para os diversos domínios do desenvolvimento e no que neles era suposto ter acontecido e não aconteceu, sobretudo se pensarmos que a (re)educação significa fazer com que o desenvolvimento aconteça” (Pinheiro, 1998: 96)

Os factores de risco definem-se, na perspectiva de Garrido e López (1995: 400) como o “conjunto de factores individuais, sociais e/ou ambientais que podem facilitar e incrementar a probabilidade de desenvolvimento de desordens emocionais ou de conduta”.

Neste capítulo pretendemos precisamente comentar as causas que colocam os jovens em situação de risco, interligando-as entre si e analisar diferentes reacções adoptadas para responder ao problema, sublinhando a importância da participação enquanto estratégia preventiva. Para o efeito, analisaremos as instituições de socialização tradicionais: a família, a escola, o grupo de amigos, o bairro e as instituições para menores. Temos contudo presente que a culturização dos jovens possui outras dimensões, como os *media* ou a esfera do consumo (Sebastião, 1998). Por socialização, entende-se o processo “através do qual os indivíduos apreendem, elaboram e assumem normas e valores da sociedade em que vivem, mediante a interacção com o seu meio mais próximo e, em especial, a sua família de origem, e se tornam, desse modo, membros da referida sociedade” (Pinto, s/d: 45).

2.1. Multifactores de risco: a interacção do sujeito com o meio

A noção de «risco social» é utilizada com sentidos díspares, podendo reportar-se, segundo Moreno (1996), a diferentes perspectivas:

- Jurídica: destaca os problemas de conduta, de inadaptação social;
- Acção Social: realça o insatisfação das necessidades e o incumprimento dos direitos do menor, desvalorizando as consequências da conduta;
- Preventiva: põe o ênfase na necessidade de existência de actuações que evitem, atempadamente, os prejuízos que poderão resultar da situação de risco;
- Ecológica ou ecosistémica: sublinha a interacção das relações entre a criança e o ambiente social, entre a população adulta e infantil.

Na perspectiva jurídica (Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro), uma criança ou jovem em risco é aquela cujo bem-estar está comprometido ou ameaçado, pondo em causa o seu desenvolvimento integral.

O perigo pode resultar da acção ou da omissão dos pais, do representante legal, ou de quem detenha a guarda de facto. Se estas pessoas forem incapazes de actuar de modo a impedi-lo, o perigo pode ainda resultar da acção ou omissão de terceiros ou do próprio menor.

Independentemente da perspectiva, o conceito de risco relaciona-se com a noção de maltrato infantil, pois aquele remete-nos para a presença deste, seja qual for o seu tipo (físico, emocional, abuso sexual, etc.), o seu agente (os pais, outros membros da família ou terceiros) ou o seu âmbito (familiar, institucional ou social).

O conceito de mau trato infantil é definido como “toda a acção ou omissão não accidental que implica ou põe em perigo a segurança dos menores de 18 anos e a satisfação das suas necessidades físicas e psicológicas básicas” (Palacios e outros, 1998: 400). Estes autores, assim como Gallardo (1994), descrevem pormenorizadamente os vários tipos de maus tratos infantis, assim como a coexistência de mais do que um tipo na(s) mesma(s) conduta(s).

O desenvolvimento integral de um ser humano implica a criação de laços afectivos, de modo a construir a estrutura afectivo-emocional indispensável para o bom relacionamento interpessoal. A sua inexistência ou deficit coloca a criança numa situação de risco, fruto do mau trato emocional. Na verdade, a responsabilidade parental não se esgota, na prestação de alimentos, de vestuário ou no pagamento dos custos da educação (Gallardo, 1994).

A rejeição expressa no mau trato origina regra geral um forte sentimento de culpa e a profunda necessidade de manter um sentimento de pertença à família. Uma grande parte das crianças maltratadas defende os seus agressores e os laços que os unem, desejo que é acompanhado pela vontade de que as agressões terminem e de que possam ser amadas pelos seus pais (Doyle, 1997). Quando tal desígnio não é alcançado, o desafio que se coloca é o de vencer o sentimento de rejeição e de desesperança, possibilitando que a criança construa a expectativa de ser amada por outros adultos, os seus adoptantes, os membros de uma família de acolhimento ou no contexto da colocação institucional.

Os maus tratos infantis provocam espanto ao seu redor, uma vez que se situam nos antípodas das condutas de protecção e de afecto que se desenrolam normalmente no interior da família: constituem uma subversão ao relacionamento entre crianças e adultos (Palacios e outros, 1998).

O conceito de menor em risco relaciona-se, igualmente, com o conceito de «necessidades educativas especiais». Segundo Merino (1996: 188), todos os menores com dificuldades de desenvolvimento, socialização ou aprendizagem, por causas inatas ou adquiridas, assim como aqueles que tenham sido negligenciados ou se encontrem em situação de conflito social, são sujeitos com necessidades

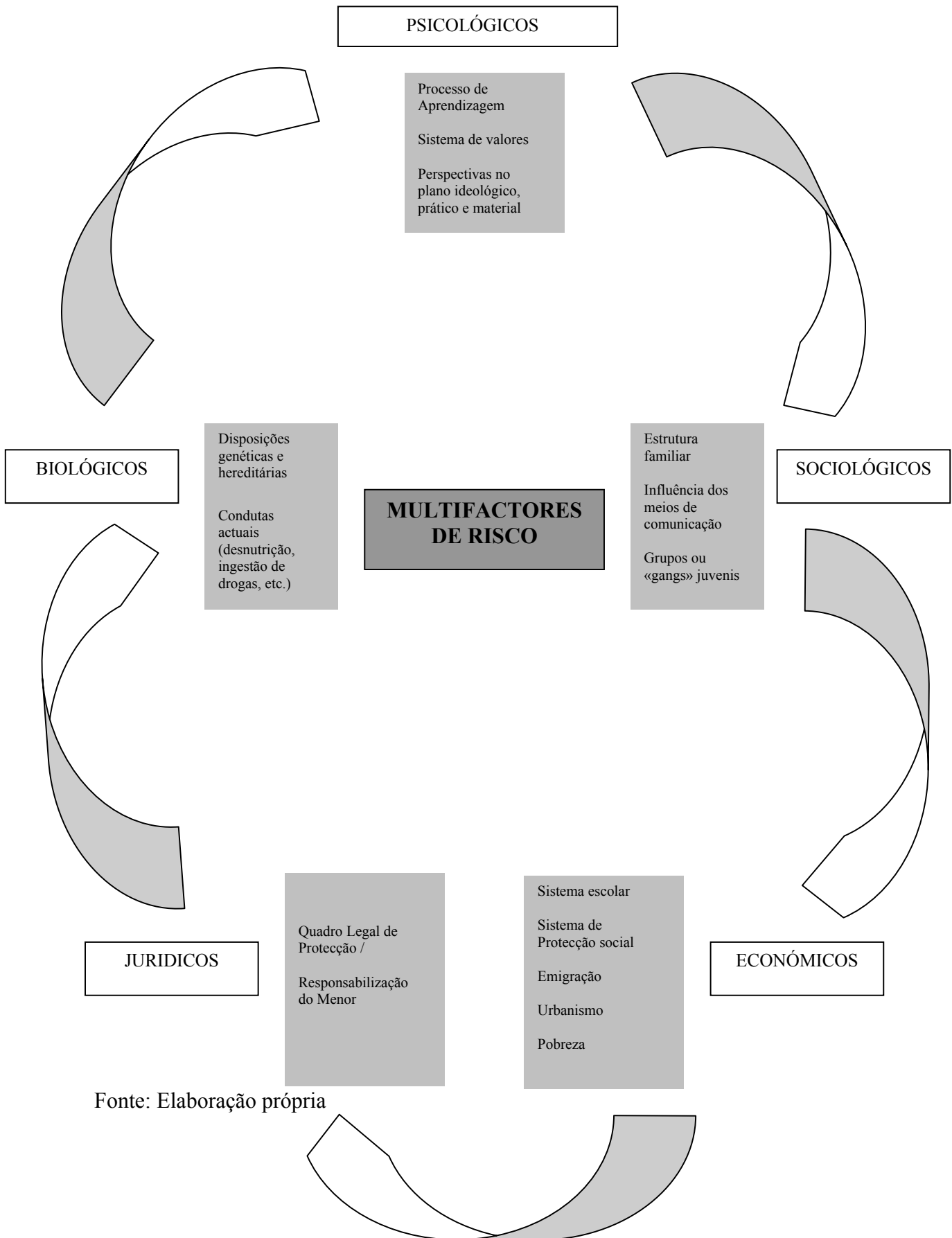
educativas especiais. No seu parecer, são “pessoas humanas normais, que por diferentes causas biológicas, psicológicas ou sociais, têm, de maneira inata ou adquirida, problemas para desenvolver-se pessoal e socialmente nos sistemas standard de organização social e educativa”. Nesta perspectiva, todos os menores em risco devem considerar-se como sujeitos com necessidades educativas especiais.

Fonseca (1999), por sua vez, conclui que as dificuldades de aprendizagem não se podem avaliar com base unicamente nas capacidades intelectuais, simbólicas ou cognitivas dos estudantes, ultrapassando, em muito, a «meritocracia do quociente intelectual».

Para Strecht (1999: 181), as dificuldades de aprendizagem reflectem-se sobretudo na incapacidade para reter e utilizar os conhecimentos: “na maioria dos casos o que está em causa não é uma dificuldade do ponto de vista cognitivo ou de nível de desenvolvimento intelectual, mas sim um bem-estar emocional que crie disponibilidade interna para manter vivo um desejo de conhecer, com a respectiva possibilidade de guardar e saber utilizar de forma adequada e criativa o que se aprendeu”.

Entre as teorias que procuram explicar a génese da situação dos menores em risco, a teoria globalizadora assinala a diversidade de fontes responsáveis por esta problemática, pondo em relevo a interacção multifactorial (figura 6). De acordo com a teoria globalizadora, a situação de risco retrata as diferentes classes sociais e tipos de países, manifestando-se com factos ou costumes semelhantes. Só o móbil da conduta varia: a miséria material nos países mais pobres e a miséria moral nos países mais desenvolvidos (González e Morales, 1996: 31). Nenhum factor explica, por si só, a origem da situação de risco, devendo-se falar antes numa multiplicidade de factores que relacionam a herança com o meio: “a herança que recebe um indivíduo estabelece as suas possibilidade máximas e é o meio que faz com que estas cheguem ao seu limite máximo ou se quedem por metade do caminho”. Ou nas palavras de Etchegoyen (1995), a criança parte do grau zero da responsabilidade para se tornar, por acção da família e da escola, na melhor das hipóteses, num ser totalmente responsável.

Figura 6
Multifactores de risco de crianças e jovens



Fonte: Elaboração própria

Centramo-nos pois num modelo ecológico, que destaca a interacção entre as características do indivíduo e as do meio ambiente. Por ambiente, entendemos “o conjunto de seres e de objectos que constituem o espaço próximo ou afastado das comunidades humanas, sobre os que podem actuar e que também condicionam e determinam a sua forma de vida” (Caballo e outros, 1997: 16). Mais do que uma soma de factores sociais, económicos, políticos, culturais e físico-naturais, o ambiente é um processo activo, de influência recíproca, em que os factores se modificam uns aos outros, incluindo os próprios indivíduos e as comunidades (Muñoz-Ortiz e Ansorena,1987). Mudanças parciais introduzidas num factor podem desta forma modificar a totalidade ambiental.

O enfoque ambiental abarca tanto a análise e interpretação dos problemas de que deriva o risco social, como as estratégias de intervenção social que se utilizam para a prevenção ou para o tratamento (Meira, 1999). Nesta perspectiva, as causas do risco e da inadaptação social que este provoca não devem ser procuradas nos indivíduos mas no meio onde se integram as pessoas afectadas.

No caso dos menores em risco, constatamos que, regra geral, os interesses socioculturais do grupo a que pertencem se desviam dos valores socialmente aceites, provocando sentimentos de exclusão e de conflito social. A aprendizagem das condutas, adaptadas ou desadaptadas, é condicionada pela forte influência do meio. Não obstante, nem todos os indivíduos aprendem da mesma forma, apesar de estarem integrados no mesmo ambiente e terem, hipoteticamente, características fisiológicas semelhantes. Os atributos pessoais, os laços afectivos familiares e os apoios externos à família (professores, vizinhos, amigos, etc.) constituem um conjunto diversificado de factores que podem determinar a resistência ou a invulnerabilidade aos factores de risco (Garrido e López, 1995). Felizmente, nenhum ser humano está pré-determinado para ser de uma determinada forma.

A verdade é que os sistemas de reacção social falham com frequência e não conseguem proteger devidamente aqueles menores que vêm o seu desenvolvimento físico, mental, moral, e social, comprometido, num determinado momento da sua vida. Como resultado, são inúmeros os que se transformam em revoltados ou delinquentes, transformando-se em ameaças para as regras de cidadania. O que

confirma o paradoxo observado por González e Morales (1996), de que os mais castigados são, precisamente, os mais débeis ou mais carentes, e os que mais necessitam de protecção e de enquadramento. Ora, a punição estigmatiza, consolidando as condutas antisociais que reflectem a rejeição. Da sociedade, em relação a estes menores, e dos próprios menores, em relação aos valores e regras de convivência social.

A exclusão manifesta-se pela impossibilidade de deter os recursos económicos, culturais, sociais, no qual assentam as hierarquias sociais, como o sistema de emprego, o sistema educativo, a habitação, o sistema de protecção social, entre outras (Queiroz e Gros, s/d).

Pelo exposto, evidenciou-se a importância de se identificarem e compreenderem as causas que geram o risco, actuando prontamente de modo a reduzir as condições para o seu aparecimento e desenvolvimento. Contudo, face à sua existência, à que procurar a melhor resposta para evitar que a situação de perigo evolua para o conflito social.

Em resumo, a adopção de um modelo de conduta resulta da interacção do sujeito com o meio, derivando dos processos de socialização que cada sociedade impõe aos seus membros, por intermédio das diferentes instâncias de culturização (González e Morales, 1996). O processo de socialização proporciona ao menor a aprendizagem e a interiorização da cultura, isto é, “de um complexo conjunto de pautas de comportamento que lhe permitem adaptar-se às normas e valores dos seus grupos, a saber o que ter em conta em cada situação, e como deve reagir em cada caso concreto” (Guri, 1996: 166). Isto é, o conjunto de constrangimentos estruturais exercidos sobre cada criança, por ela interpretados, reproduzidos e refeitos (Sarmiento, 1999).

2.2. Factores relacionados com a própria criança e com a família

González e Morales (1996) observam que a percentagem de menores que manifestam «problemas psicológicos», que os impulsionem descontroladamente à conduta desviada é tão pequena que, na maioria dos casos, a inadaptação corresponde a causas exógenas.

As condutas problemáticas não resultam, com efeito, de doenças ou deficiências inatas, mas porque as oportunidades oferecidas a este grupo de menores estão condicionadas por outros factores.

Assim sendo, as características pessoais do menor em risco remetem-nos para o deficiente funcionamento das instâncias de socialização, como a família ou a escola, e não para um diagnóstico de tratamento do próprio menor, exclusivamente.

Organizar uma listagem onde constem os traços correspondentes ao perfil do menor em risco pode criar modelos generalistas que permitem identificar os que pareçam incluir-se nesta categoria. A associação a estes modelos pode todavia provocar efeitos perversos, resultantes do reforço negativo que as condutas desviadas recebem.

No entanto, não se pode omitir o papel que certas características da personalidade podem desempenhar se funcionarem como sinais de desadaptação e motivarem uma reacção preventiva imediata.

De acordo com o critério de González e Morales (1996), complementado pela classificação de Pérez e outros (1988) e de Mayor e Urra (1991), por eles citados, as características principais podem agrupar-se de acordo com o quadro 2.

Quadro 2
Características do menor em risco

Níveis	Características
Nível intelectual e maturidade perceptiva	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldades de pensamento abstracto Rigidez cognoscitiva Escassa capacidade reflexiva e introspectiva para manter a atenção Pobreza de linguagem
Nível da personalidade	<ul style="list-style-type: none"> Baixa auto-estima e valorização Instabilidade emocional Dificuldade em verbalizar emoções e sentimentos Depressão latente e fatalismo Egocentrismo relacional Baixa aceitação de normas Baixa tolerância à frustração Excessiva impulsividade Dificuldade para diferir recompensas e para antecipar conseqüências dos seus actos Necessidade de satisfação imediata dos seus desejos Necessidade de sensações novas que impliquem risco Hiperactividade Tendência para a fantasia e para projectar a sua responsabilidade nos demais Falta de sensibilidade e autocrítica Incapacidade de autoregulação e autonomia Desconhecimento da realidade externa ou interna Conflitos e dificuldades nas relações sociais Visão negativa da vida e do futuro Utilização da lei do menor esforço

Fonte: González e Morales (1996).

Em suma, independentemente do património herdado dos progenitores, que define as características inatas da cada criança, é determinante a estimulação social e emocional que ela experimenta e que proporciona ou impede o desenvolvimento de todo o seu potencial.

Os menores em risco são regra geral pertencentes a famílias carenciadas ou desestruturadas, nomeadamente as que não dispõem de recursos económicos básicos ou aquelas onde se detecta a existência de maus tratos físicos, abandono, negligência, alcoolismo, prostituição, toxicodependência, ou de deficiências mentais, entre outras características. A relação que se pode estabelecer entre risco e disfunção familiar criou a convicção de que aquele tem sempre como causa a acção ou omissão dos membros da família, de forma isolada ou interligada com outras, de modo principal ou complementar.

A família transmite, em princípio, o conjunto de regras e de valores de uma sociedade às crianças e jovens, de modo a que estes adquiram competências para o desempenho de papéis sociais e para aceitarem a responsabilidade social. A estruturação da personalidade do menor relaciona-se com a aprendizagem de normas, com a sua interiorização e constituição de mecanismos que permitem exercer o auto-controlo das suas condutas. Para que tal suceda, é fundamental que os pais tenham uma atitude dialogante, mas coerente e firme, que transmita à criança pontos de referência que, progressivamente, ela interiorizará como suas (Tierno, 1998).

Contudo, não existem famílias neutras. Cada uma transmite aos seus sucessores uma determinada cultura, construída como resultado de um processo de interacção social, e definida por determinados parâmetros, mais ou menos conformes com as normas vigentes, e que as crianças tendem a assimilar e a adoptar como modelos. Não é idêntico crescer num ambiente de estabilidade familiar ou não a ter, aprender nela o valor da cooperação ou da concorrência, do respeito pela lei ou da sua violação (Palacios e Rodrigo, 1998).

Assim sucede quando as normas desviadas são transmitidas conscientemente, por parte dos pais ou dos irmãos maiores, quando a economia familiar se baseia na delinquência (Molina, 1996).

A família exerce idênticamente uma influência negativa quando provoca carências afectivas na criança, falha essa que não pode ser compensada por outros

meios ou pessoas. Para utilizar as palavras de González e Morales (1996: 76), “se uma criança vive no meio da hostilidade, aprende a ser hostil”.

Mais tarde, no estatuto de adultos, as crianças negligenciadas, mal tratadas ou abandonadas, tendem a repetir com os seus filhos as situações que viveram, perpetuando as perturbações transgeracionais, “numa cadeia solidamente estabelecida em que o amor parece mais frágil que o esquecimento ou o perdão” (Strecht, 1998: 61).

González e Morales (1996) e Moreno (1996) enumeram um conjunto de problemas familiares que se reúnem no quadro 3.

Quadro 3
Problemas familiares

Situações problema
- Enfermidades físicas e psíquicas dos pais (toxicod dependência, alcoolismo, etc.)
- Baixo coeficiente intelectual e cultural dos pais
- Negligência e abandono
- Condição socioeconómica
- Famílias numerosas
- Desempenho de papéis sexuais desviados
- Maus tratos físicos e psíquicos
- Rupturas conjugais (divórcio, separação, morte, etc.) e famílias reconstruídas
- Instabilidade emocional (discussões, abandonos do lar, etc.)
- Superprotecção, permissividade, falta de autoridade ou autoritarismo em excesso
- Deficites afectivos
- Improvisação e/ou outros erros educativos (por exemplo, contradição entre condutas explícitas e atitudes implícitas)
- Projecção nos filhos de ambições pessoais insatisfeitas

Fonte: Gonzáles e Morales (1996) e Moreno (1996).

Os problemas familiares referidos não se podem dissociar das transformações sofridas no espaço familiar nas últimas décadas, e que descrevemos no capítulo anterior. Sinteticamente, destacamos as principais linhas de evolução no quadro 4.

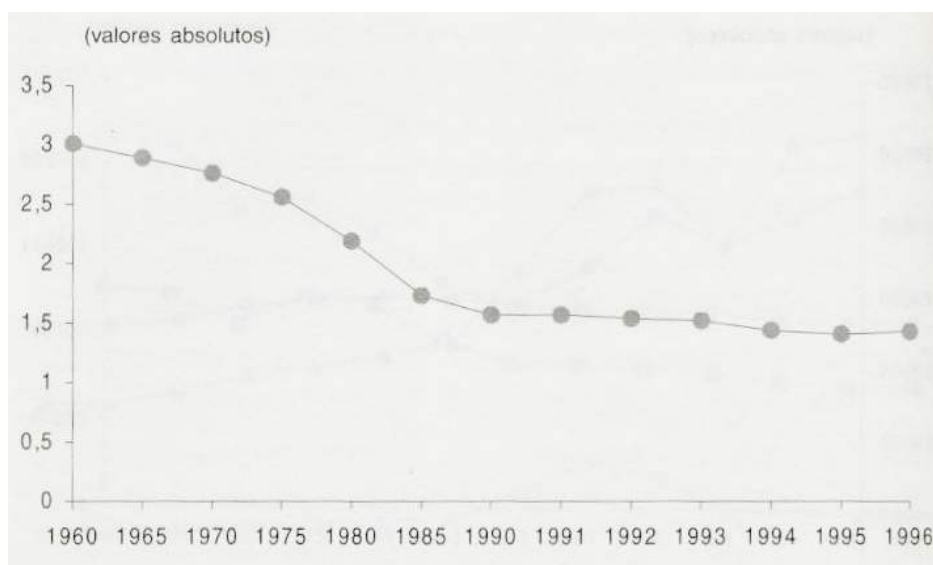
Quadro 4
Transformações no espaço familiar

Mudanças
- Substituição do casamento pela conjugalidade
- Aumento do número de rupturas familiares
- Aparecimento de novas formas de reorganização familiar (monoparentais, «reconstituídas, solitários, etc.)
- Reforço das redes de parentesco
- Redução do número de crianças no seio familiar
- Delegação de certas funções familiares noutras instituições, nomeadamente a escola
- Diminuição da autoridade parental

Elaboração própria

A redução do número de crianças no seio familiar é demonstrada na figura 7 (Ferreira, 1999: 82) relativo ao índice sintético de fecundidade (número de crianças que, em média, cada mulher tem durante a sua idade fecunda, compreendida entre os 15 e os 49 anos de idade).

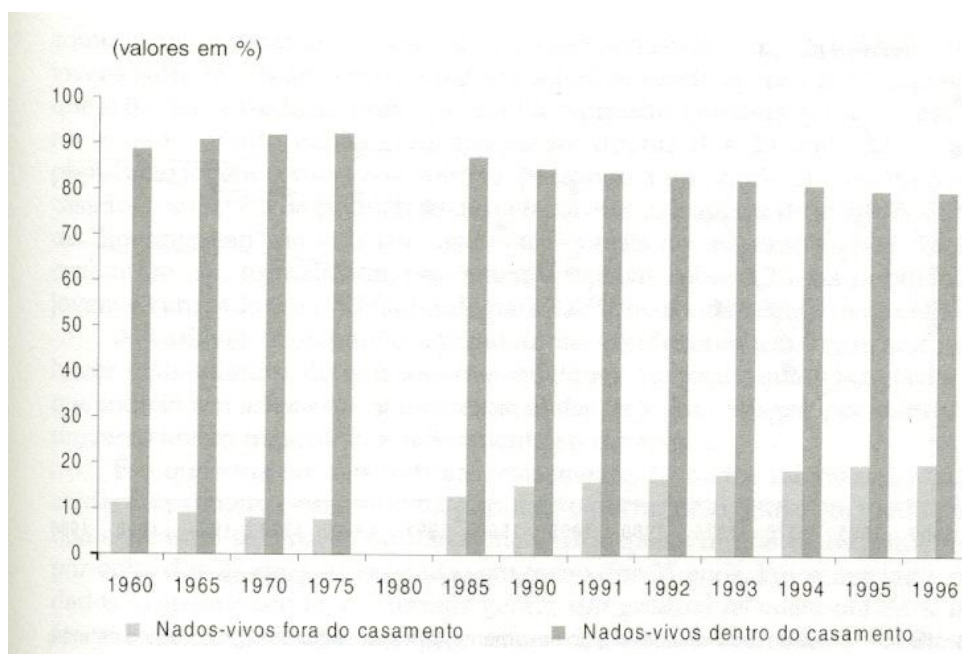
Figura 7
Índice sintético de fecundidade



Fonte: INE, Gabinete de Estudos / Área Demográfica e Social.

O índice sintético de fecundidade diminuiu acentuadamente até meados da década de 90, tendo estabilizado a partir daí, mas num patamar que não permite à população portuguesa garantir a renovação das gerações (1,43 nascimentos por mulher fecunda em 1996, para um mínimo necessário de 2,1 nascimentos por mulher fecunda). As transformações do espaço familiar são identicamente ilustradas pelo número crescente de nascimentos fora do casamento, bem como o declínio do número de nascimentos dentro do casamento, conforme consta da figura 8 (Ferreira, 1999: 91).

Figura 8
Nados-vivos dentro e fora do casamento



Fonte INE, Estatísticas Demográficas.

Nota: a indisponibilidade de informação acerca da situação conjugal dos pais dos nados-vivos nascidos em 1980 não permitiu a aferição dos nados-vivos fora do casamento para esse ano.

Estas transformações demonstram que, progressivamente, a família tem vindo a perder o estatuto de principal agente de socialização, que tende a deslocar-se para o espaço público, particularmente para as instituições, a rua ou o bairro (Sarmiento, 1999).

2.3. FACTORES RELACIONADOS COM A ESCOLA

“Haverá cada vez mais insucesso escolar porque, cada vez mais, e apesar de todas as vicissitudes, a escola convida – com maior sucesso – a pensar em vez de exigir que se repita (como quando sabíamos todas as linhas férreas portuguesas sem nunca termos andado de comboio). Há cada vez mais insucesso escolar porque as pessoas, lenta e vagarosamente (como em todas as aprendizagens verdadeiras) já não se escondem tanto nessas sabedorias falsas. Sendo assim, poder-se assumir precocemente os insucessos é um sintoma de coragem e, portanto, de saúde mental.”

Sá (1998: 102).

Responsável pelo menor durante pelo menos 9 anos, entre 6 a 7 horas por dia, a escola é uma instituição fundamental de socialização, constituindo “o quadro privilegiado da descoberta do outro, das regras da vida em sociedade, das realidades sociais e económicas” (Lazerges e Balduyck, 1998: 36).

À escola compete desempenhar um papel de integração social, de transmissão e aperfeiçoamento dos saberes. Enquanto agente transmissor, à escola compete passar a herança cultural entre as gerações, de modo a garantir o desenvolvimento individual do aluno, garantindo-lhe a apropriação do saber e a capacidade para a sua utilização, num contexto caracterizado pela mutação tecnológica.

Compete-lhe ainda proporcionar as «ferramentas» que permitam o aperfeiçoamento desse saber, de modo a assegurar a evolução do património cultural recebido como herança.

Por sua vez, o desenvolvimento de cada pessoa, da sua capacidade de raciocínio e de comunicação, pressupõe a partilha de valores, regras e finalidades comuns, em que o eu se confronta com os outros, por eles se torna útil e com eles se desenvolve enquanto ser (Delgado, 1994). Nomeadamente, a familiarização e a aprendizagem dos diferentes papéis sociais, entre os quais se destacam os

ocupacionais, próprios da vida activa, e a interiorização e defesa dos valores democráticos, necessários para a formação cívica e política.

A escola tem com efeito por missão integrar a criança na república, fazer dela um cidadão (Etchegoyen, 1995), uma vez que “o homem só consegue atingir os seus fins humanos quando permite que os outros realizem, também, os seus próprios fins” (Baptista, 1998: 69).

A aprendizagem do respeito pelo direito dos outros é melhor assegurada na escola do que na família, onde a criança se vê confrontada com um grupo maior de pessoas com a sua idade. Ser capaz de as ouvir e de por sua vez expor pontos de vista possibilita a compreensão das consequências das decisões tomadas e do seu impacto no grupo, promovendo o desenvolvimento das responsabilidades sociais.

A integração escolar é um processo social e não um mero problema individual, que dependa do potencial de aprendizagem da criança (Fonseca, 1999). Inseridos no meio de turmas numerosas, as crianças em risco não têm geralmente a preparação daquelas que provêm de meios familiares estruturados, e que representam o perfil médio do aluno para que a escola está orientada.

A desvantagem sócio-cultural não traduz apenas escassez de recursos económicos, ela produz outro tipo de vulnerabilidades, tais como disfunções cognitivas, carências ao nível psicoemocional, psicomotor e psicolinguístico, que interferem com o processo de aprendizagem (Fonseca, 1999).

A contextualidade sócio-económica dos estudantes dos meios desfavorecidos, dificulta-lhes ou impede-os de adquirirem as competências necessárias para obterem um rendimento escolar mínimo, originando disfunções sociais e cognitivas que Fonseca (1999: 79) sintetiza na figura 9.

Figura 9

Exclusão escolar e disfunções sociais e cognitivas



Fonte: Fonseca (1999: 79).

A instituição escolar acaba nestes casos por atingir resultados contraditórios, ao excluir em vez de integrar, funcionando como um factor de inadaptação. Dados do DAPP (Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação), referentes a 1996/97, revelam que o Ensino Básico regular diurno foi concluído por 80,2% dos alunos, enquanto o Ensino Secundário, curso geral, foi concluído por 54,1% dos alunos. O absentismo e o insucesso escolar contribuem significativamente para pôr em causa o desenvolvimento social, moral e psíquico da criança, somadas à ausência de preparação para o desempenho futuro de um papel profissional. Logo, se a escola tem responsabilidades na exclusão de parte dos seus alunos, deve ser considerada como um factor que contribui para a situação de risco.

No quadro 5, confrontamos as principais características das crianças e jovens em risco relacionadas com a aprendizagem e as consequências que elas acarretam para o seu percurso escolar.

Quadro 5
Consequências da situação de risco na aprendizagem

Características	Consequências
Baixo coeficiente intelectual Desestruturação e instabilidade familiar Carências na satisfação das necessidades elementares Desinteresse nos programas curriculares Desfazamento entre os valores da escola e os que caracterizam a realidade social do menor	Dificuldades de aprendizagem Desmotivação e baixo rendimento Angústia e frustração Desatenção e perturbação do resto da classe, com a agressividade ou outras condutas desviadas Aplicação de castigos Fugas, absentismo, abandono e insucesso escolar

Elaboração própria

Em suma, estas crianças fazem um percurso escolar inadequado e frustrante, tanto por excesso (sobredotação) como por defeito (disfunções, limitações, etc.), no que diz respeito quer ao aproveitamento escolar, quer ao relacionamento com os seus colegas e professores, gerando situações de conflito consigo mesmos e com os demais (Merino, 1996). A agressividade, contudo, é “uma maneira quase perversa de falarem por actos o que ninguém traduz em palavras, como se assim se vingassem do mal que lhes fizeram. É um modo de dizerem que existem, de dizerem aos outros que não precisam deles para quase nada (a não ser para bater), o que significará dizer que se precisa, desesperadamente, deles” (Sá, 1998: 15).

Constitui-se, deste modo, uma *contracultura escolar*, de diferenciação, entre as crianças desfavorecidas (Sebastião, 1998) que sentindo-se indesejadas, tudo fazem para ser indesejáveis, na tentativa de recuperarem o afecto perdido (Strecht, 1998). Educar, nestas circunstâncias especiais, na fronteira do insucesso, exige paciência e bondade e nunca desistência ou desinteresse (Baptista, 1998).

Com efeito, não se pode esperar que uma criança maltratada se interesse pelo fundador da nacionalidade, se não sabe quem é o seu pai, ou pelo conceito de nação, se não conhece ou possui uma família. A capacidade de aprendizagem é afectada pela vivência de perturbações emocionais. Gradualmente afastados de uma das grandes vias de acesso às finalidades culturalmente estabelecidas, os menores procuram formas alternativas para elevar a sua auto estima e para compensarem as suas frustrações, como a prática de delitos (Lopes e Garrido, 1999).

A escola revela enormes dificuldades para responder positivamente a estes alunos, ajudando-os a superar as suas dificuldades. O princípio da igualdade de oportunidades não passa, nestas condições, de uma utopia, uma vez que a escola não consegue promover a integração social de todos os seus alunos, especialmente dos mais necessitados (González e Morales, 1996). Pelo contrário, a escola transforma-se num factor de inadaptação social, contribuindo em alguns casos, para a sua aparição e noutras situações, para reforçar e validar a inadaptação que já caracterizava o menor. Todavia, como observa Molina (1996), a influência da escola funciona mais por omissão da sua função socializadora do que por influência directa.

Por sua vez, Sá (1998: 103) destaca, paradoxalmente, a importância do insucesso na aprendizagem, pois “o insucesso pela vida representa o sucesso de alguém que, entre o supérfluo e o básico, se centra nas experiências centrais ao crescimento”. A verdade é que “entre saber a tabuada ou compreender porque é que os pais se zangam ou se batem, não haverá hesitações possíveis; entre ter motivação para lutar por um conhecimento – diferente – ou entender porque não se é amado (ou, simplesmente, conhecido), ou perceber porque é que os pais se fecham em silêncio, não brincam, ou exigem sempre resultados impossíveis, as crianças dão importância ao que é importante. Sendo assim, o insucesso escolar é uma manifestação de inteligência”.

Como resposta, o sistema educativo deve proporcionar a ajuda que cada criança necessita, por intermédio de estratégias educacionais individualizadas. Estratégias que, todavia, se devem afastar o menos possível dos parâmetros

educativos «normais», que caracterizam a educação regular formal, de modo a evitar qualquer risco de estigmatização, enquanto decorre a acção educativa. Nestes casos, a integração situa-se «paredes meias» com a exclusão e a marginalidade: a concretização destas estratégias tanto pode evitar rupturas com o sistema educativo como precipitar a segregação.

Por outro lado, há situações em que os problemas dos alunos ultrapassam a questão da aprendizagem para se situarem no domínio das perturbações emocionais extremas, que ultrapassam a capacidade de resposta das escolas e exigem a actuação de unidades terapêuticas. São os casos em que a organização das aprendizagens é secundária face à necessidade de organização das vivências psíquicas (Strecht, 1999: 209). De facto, “faltam espaços próprios para ajudar os que estão psiquicamente tão mal que não conseguem ou não podem estar numa escola regular”.

Nas estratégias educacionais individualizadas encontram-se as adaptações curriculares, ou currículos alternativos, medidas que visam alcançar os objectivos educativos, garantindo a aprendizagem por intermédio da construção de diferentes respostas à diversidade (González e Morales, 1996). Segundo estes autores, as adaptações curriculares devem atender:

- ao como ensinar e avaliar (formas de agrupar os alunos, métodos, técnicas, estratégias de ensino e de avaliação).
- ao momento e conteúdo do ensino (objectivos, conteúdos, calendarização e critérios de avaliação).

Os currículos alternativos devem ser entendidos como uma derradeira solução perante a ameaça real, face ao insucesso acumulado, de abandono da escolaridade básica. A sua implementação adequada, quanto ao momento, conteúdo e metodologia de ensino, pode contribuir para aumentar o sucesso educativo, melhorar a assiduidade e reduzir o abandono, diminuir os problemas disciplinares e criar um melhor relacionamento entre alunos e professores.

Por outro lado, os currículos alternativos são criticados pela produção de um sucesso académico que não tem correspondência no saber adquirido, o que se reflecte, nomeadamente, na incapacidade de progressão de estudos.

A par dos currículos alternativos, podemos referir outros caminhos para promover a integração social, tais como a valorização do saber prático, a gestão flexível dos currículos, e a existência de diferentes vias escolares com passagens entre elas, sem prejuízo do percurso realizado.

A gestão flexível dos currículos é apontada como um instrumento privilegiado de combate à exclusão e ao abandono, ao permitir a gestão do currículo regular nacional, adaptando-a às situações diferenciadas. A sua vantagem reside precisamente no facto de não discriminar, mesmo que positivamente, o grupo de alunos com dificuldades de aprendizagem, para além de assegurar maior autonomia às escolas e aos docentes.

Os critérios de acesso às diferentes vias escolares devem ser flexíveis, de modo a abrangerem o maior número de crianças. Não é contudo o que se verifica. A escolaridade obrigatória impõe a frequência escolar até aos 15 anos, uma vez que a via da aprendizagem, que concilia o ensino regular com a aprendizagem profissional, exige no mínimo o 6º ano de escolaridade e os 15 anos de idade. Por seu turno, o ensino recorrente obriga o jovem a ter a idade mínima de 16 anos. Estas vias estabelecem critérios quanto à idade e às habilitações que dificultam ou afastam completamente o ingresso do grupo de crianças que se situam entre os 12 e os 15 anos, em situação de abandono escolar. Abre-se deste modo um vazio na intervenção de protecção dos menores, com consequências imprevisíveis por se situar, precisamente, numa faixa etária particularmente difícil, onde se decidem, muitas vezes, os percursos de inclusão ou exclusão social.

O aluno com dificuldades de aprendizagem, independentemente da origem e do tipo da sua diferença, deve ter acesso a uma educação recompensadora, como qualquer outra criança, que lhe suscite curiosidade e preocupação de saber. Na expressão de Etchegoyen (1995), deve poder desenvolver o desejo fundamental de «saber mais», porque sem desejo, não há transformação. Por consequência, deve

dispor de um apoio especial de um professor, que lhe permita desenvolver o currículo ordinário, ou de uma situação de aprendizagem alternativa, que tenha em linha de conta o meio ambiente em que se desenvolve, sob pena de ser marginalizado e empurrado para fora do sistema. “A distância entre os códigos culturais da escola e do envolvimento social concreto de muitos estudantes desfavorecidos, sem respeitabilidade da sua heterogeneidade e diversidade biográfica, inter e intra-individual, podem, subtil e anacronicamente, aumentar ainda mais a desigualdade de oportunidades, impondo a uniformidade da cultura estabelecida” (Fonseca, 1999: 73).

O desfazamento entre a cultura escolar e as culturas populares é particularmente notório nas escolas implantadas em colectividades rurais, em bairros de habitação social ou em locais de concentração de famílias desfavorecidas (Queiroz e Gros, s/d). O sistema educativo pode transformar-se numa violência, ao distanciar a sua oferta relativamente ao que as crianças procuram (Strecht, 1998).

A colaboração entre pais e professores, ou em termos mais gerais, entre a família e a escola, fluindo nos dois sentidos, pode contribuir decisivamente para a adaptação escolar da criança. Todavia, o relacionamento é regra geral escasso e adopta características marcadamente formais e burocráticas ou conflituosas, com a troca de acusações mútuas. São os pais com menor nível educativo e económico que menos se comprometem nas actividades de colaboração com escola, precisamente os que mais poderiam delas beneficiar, no cumprimento da sua função de pais e no desenvolvimento dos seus filhos (Oliva e Palacios, 1998). A participação nas actividades escolares deveria idealmente traduzir-se na participação nos órgãos de gestão escolar, no apoio, em casa, à realização das tarefas escolares, e na realização de determinadas actividades escolares ou extra-escolares. Para Oliva e Palacios (1998: 350), “quando os pais manifestam interesse e colaboram mais com os educadores, transmitem aos seus filhos a ideia que a escola é importante, criando neles atitudes mais favoráveis e aumentando a sua motivação para as tarefas escolares. Igualmente, os filhos podem sentir que ao interessar-se pela sua escola, os seus pais se preocupam com eles e os querem, aumentando a sua auto-estima e o seu sentimento de competência”.

Não é suficiente, todavia, conceber no papel currículos alternativos ou outras estratégias individualizadas se estas não tiverem correspondência na realidade, por falta de recursos materiais e humanos. Na verdade, as carências de diversa ordem que o sistema educativo manifesta (dificuldades no ensino especial, inexistência de apoio psicológico, turmas demasiado numerosas, estruturas físicas degradadas, falta de formação e de investigação na área, etc.) não podem deixar de se reflectir na eficácia da resposta a esta problemática.

Da parte do sistema educativo, deve imperar a flexibilidade, de modo a garantir o direito de acesso a à educação e as mesmas oportunidades de aprendizagem. Recusá-lo, representa discriminar as crianças que são diferentes, empurrando-as para fora do sistema educativo. O que significa, em muitos casos, excluí-las das coordenadas sociais dominantes, impedindo-as de desenvolver as suas potencialidades enquanto seres humanos. A escola tem o dever de privilegiar a dimensão colectiva da educação, em detrimento da valorização excessiva do sucesso individual, uma vez que a inteligência e a sabedoria não deve ser utilizada no interesse pessoal, mas em primeiro lugar para outrem (Etchegoyen, 1995).

A massificação do ensino, na sequência do aumento do período de escolaridade obrigatória, introduziu, na escola, num curto período de tempo, um excesso populacional caracterizado, em muitos casos, pela desmotivação e pela vontade de abandonar os estudos. No entanto, o alargamento da escolaridade obrigatória tem, por inerência, o dever de garantir a todos as condições de frequência necessárias para se alcançar o rendimento escolar mínimo (Carvalho, 1999). Se não o fizer, acentua perversamente as desigualdades sociais, contribuindo para o agravamento da situação dos mais desfavorecidos, que se limita a guardar no seu interior, até ao momento da exclusão (Sebastião, 1998).

A escolaridade não pode ser formal ao serviço da estatística, pois o desenvolvimento das crianças e dos jovens não se alcança com a atribuição de títulos escolares que não correspondem aos conhecimentos efectivamente aprendidos.

As crianças em risco, em particular, necessitam mais do que igualdade no acesso à escola; precisam de uma escola inclusiva, democrática, que atenda às diferenças individuais e “entenda a heterogeneidade como um valor positivo, que se ocupe dos distintos ritmos de aprendizagem, da multiplicidade de interesses diversos e do desenvolvimento de capacidades de tipo cognitivo, pessoal e social” (Sarto, 1999: 86), garantindo que as diferenças sociais não se transformem em diferenças educativas.

Se crescer e aprender são, de um ponto de vista psicológico, o mesmo, como afirma Sá (1998: 104), todos, sem exceção, têm o direito de crescer, aprendendo aquilo que querem e que podem ser. Todos têm direito a essa oportunidade, a de aprender a pensar. Nesse sentido, “a ignorância é um estado que deriva da sabedoria e que faz com que aprender seja, para sempre, aprender a aprender”.

2.4. Factores relacionados com o grupo de amigos e com o bairro em que vivem

Os grupos de amigos (ou grupos de pares) completam a socialização iniciada nos círculos primários, compostos pela família e pela escola, contribuindo decisivamente para o amadurecimento e para a autonomia da criança, desde que os valores e as regras neles vigentes sejam conformes aos padrões sociais. González e Morales (1996: 56) observam precisamente que “se o grupo tem um comportamento admitido socialmente, a criança evolui de acordo com essas pautas e desenvolverá condutas aceites pela sociedade, mas se o grupo tem condutas desviadas e atípicas, a criança será iniciada nelas”.

O grupo de pares pode-se definir como o grupo "primário e íntimo, não hierarquizado e composto por membros que têm aproximadamente o mesmo estatuto e participam das mesmas actividades" (Garrido e López, 1995: 400).

Uma criança ou um jovem que não encontre segurança e compreensão no contexto familiar ou escolar, procura-as no grupo, independentemente do seu grau de adaptabilidade aos códigos sociais dominantes. A desadaptação ou criminalidade juvenil de grupo evidencia precisamente a inexistência de grupos construtivos e positivos aos quais os jovens possam pertencer. A compensação que obtém no seu grupo, por ilusória que seja, dá um sentido à sua existência e reforça os comportamentos colectivos, permitindo-lhe contrariar a angústia, o desencanto e a frustração que poderão caracterizar a sua vida, constituindo um espaço de solidariedade oposto às regras autoritárias do mundo dos adultos (Sarmiento, 2001).

O «gang» distingue-se do grupo pela organização que adopta. A liderança, os papéis diferenciados, as normas de permanência e os rituais de iniciação, a actuação territorial, a fidelidade e a coesão que impõem, são características que o separam do grupo de duas ou mais pessoas que se associam informalmente (Garrido e López, 1995). A influencia dos «pares» na criminalidade é decisiva, já

que a maior parte dos percursos criminais começa em grupo, evoluindo posteriormente, de acordo com o crescimento, para a actuação solitária.

A solidariedade estabelecida no grupo substitui as vinculações que eram construídas no seio da família ou da escola, sendo, no entanto, normalmente «exclusionistas para o exterior», reproduzindo a exclusão social por eles sofrida (Sarmiento, 1999). Com efeito, as normas de funcionamento destes grupos concretizam a oposição a uma sociedade que não os protege, transmitindo simultaneamente o sentido de pertença, porque todos os que estão dentro são diferentes dos que estão no exterior (Flekkoy e Kaufman, 1997).

A necessidade de pertença e de identificação com o grupo manifesta-se no vestuário, nos rituais, em certas formas de expressão, entre outros sinais exteriores. A posse e utilização de certos objectos, nomeadamente os que são de uma determinada marca, são elementos importantes da cultura que caracteriza o grupo, identificando comportamentos e consumos. A pressão social para dispor de certos objectos faz-se sentir particularmente nestes menores, desprovidos de recursos económicos, incentivando-as à ilegalidade para a sua obtenção. Se o consumo permite adquirir a felicidade terrena, não resta outra alternativa a estes menores senão delinquir para obterem o dinheiro necessário para consumir (González, 1995).

O grupo tem normalmente uma base geográfica – o bairro – território que é defendido porque é o único espaço que os valoriza: no exterior, são mal aceites ou recusados (Ceaux, 2001).

Os factores relacionados com o bairro ou quarteirão que conduzem ao risco prendem-se com deficiências ao nível dos recursos básicos existentes, ao nível da educação, cultura, saúde, desporto, espaços verdes, com o tipo de alojamentos e taxa de ocupação, com as características da população, com o nível económico, entre outros. Segundo Moreno (1996), a análise destes diferentes indicadores permite identificar bairros de baixo, médio ou alto risco, de acordo com a quantidade e qualidade dos recursos existentes, o tipo de população habitante e respectiva condição sócio económica e cultural.

No contexto urbano, especialmente nas grandes cidades, encontram-se subdivisões que delimitam certas zonas que se encontram física, social e economicamente deterioradas, nomeadamente os subúrbios e os bairros dormitório, onde as normas de convivência social estão enfraquecidas, predispondo os menores para a prática de condutas delictivas (Molina, 1996). A estratégia de prevenção passa nestas circunstâncias pela mudança física dos espaços (criação de espaços verdes, melhor iluminação, renovação do equipamento urbano, etc.), pela organização da iniciativa comunitária, pelo reforço das medidas de segurança e pelo relacionamento com as forças policiais, entre outros programas, de modo a melhorar progressivamente o sentimento de protecção, comodidade e gosto pela área (Garrido e López, 1995). Quanto maior a ligação ao espaço em que vive, maior a implicação e a participação de cada cidadão na procura de soluções para os problemas que diminuem a qualidade de vida, a sua e a de todos com que ele formam a colectividade.

A actuação da polícia tem neste domínio um papel preponderante, na identificação dos grupos de jovens e dos modelos de comportamento que induzem à inadaptação, numa perspectiva de prevenção da delinquência. Segundo Furtado e Guerra (s/d: 99), “conhecer a lei e saber a ela aceder é uma forma de prevenir, sendo certo que a participação da polícia em encontros, colóquios ou outro tipo de acções junto das comunidades, em geral, das escolas ou associações juvenis, em particular, são formas de transmitir informação. Doyle (1997), por seu turno, destaca o sentimento de culpa e de erro que a simples presença da polícia ou do tribunal pode transmitir a uma criança maltratada. Indispensável parece-nos ser também a forma como se partilha a informação, apelando à autonomia e à participação, numa base de diálogo e de respeito mútuo.

Há que evitar, por todos os meios, que o estigma ou «etiqueta» se traslade do indivíduo ao meio em que vive, “seja este o seu meio de origem ou o contexto institucional em que é colocado para salvaguardar os seus direitos mais elementares” (Meira, 1999: 78). As características de uma instituição, bairro ou zona não são as características de quem nelas habita, pois os factores ambientais

não determinam a delinquência por si só, independentemente de factores individuais e familiares (Garrido e López, 1995).

A atribuição da responsabilidade não deve ser ambígua: quem responde é o menor, não os seus pais ou quem tem a responsabilidade da sua educação, não é a rua, o bairro ou quarteirão onde o jovem habita, não obstante a importância da sua participação para o cumprimento eficaz da medida.

Sublinhe-se uma vez mais que é urgente clarificar as representações da infância, de acordo com a sua participação na vida cívica. A responsabilidade depende do acesso efectivo aos direitos sociais, económicos, culturais e políticos, devendo-se evitar a «repenalização» da justiça de menores quando, para muitos jovens, esses direitos não passam de meras promessas (Sudan, 1997).

No limite, contudo, quando nada mais se pode fazer para evitar a ruptura social, o Estado deve assumir a sua função punitiva, “pois uma Lei e um Estado que impõem seguramente os seus limites são a melhor forma de evitar a vingança” (Strecht, 1998: 171).

2.5. Factores relacionados com a instituição de acolhimento e de internamento

As instituições ou centros de acolhimento de crianças e jovens têm, por finalidade, educar o menor e assegurar o seu desenvolvimento integral, substituindo a sua família ou responsáveis pelo poder paternal quando estes não podem cumprir a sua finalidade educativa. A colocação de um menor numa instituição pode resultar do perigo em que se encontra, em virtude da acção ou omissão de terceiros ou do seu próprio comportamento, em situações de desvio ou de conflito social. Nos casos de delinquência, o internamento serve simultaneamente para proteger os bens e as pessoas dos danos que aqueles possam causar.

Fuertes e Fernández (1996) identificam três funções fundamentais para as residências de menores:

- Funções de curto prazo: constituindo uma primeira alternativa e de emergência em situações de abuso sexual, maus tratos físicos graves ou de separação dos pais, em que o acolhimento familiar não seja aconselhável; a instituição representa nestas circunstâncias um espaço seguro e envolvente, no qual a criança se pode começar a reorganizar;
- Funções de médio prazo: servindo de período de preparação, tipo estágio temporário, para a criança e a sua família, de modo a aceitar outra medida, como a adopção ou o acolhimento familiar;
- Funções de longo prazo: preparação dos menores para a vida independente, particularmente para os quais não foi possível encontrar outra resposta alternativa, pelas suas características ou circunstâncias.

A institucionalização de menores tem sido alvo de várias críticas, por constituírem rupturas com o meio ambiente em que a criança está inserida e por

gerarem espaços «artificiais», distantes da realidade na qual deveriam ser integrados todos os sujeitos, como cidadãos de plenos direitos. No prisma ecológico, a integração social implica, necessariamente, «viver em sociedade», sob pena de nunca ser alcançada na sua totalidade. Estes argumentos, entre outros, fundamentam a procura de soluções alternativas à colocação institucional, como medidas de apoio educativo e de suporte à família, ou a colocação na família alargada, visando responsabilizar a comunidade pelos seus membros, bem como a manutenção dos laços de parentesco, no pressuposto de que a solução dentro do contexto familiar é sempre preferível. O acolhimento ou internamento fica reservado aos casos em que é imprescindível afastar o menor, no seu próprio interesse, do seu meio familiar e social.

No quadro 6, reuniram-se um conjunto de características atribuídas por diversos autores (entre outros González, 1996; Bullock, 1999) ao grupo das instituições de acolhimento que funcionam deficitariamente.

Quadro 6

Características negativas das instituições de acolhimento

- Aprendizagem de condutas desviadas ou ilegais
- Taxa de rotação de pessoal elevada
- Incapacidade de resposta a dificuldades específicas, como certos tipos de deficiências
- Falta de pessoal especializado
- Carência de recursos e ao nível das instalações
- Rotina e massificação
- «Lei do mais forte»
- Despersonalização
- Relações afectivas inadequadas e atmosfera desumanizada
- Regulamentação rígida
- Pouca abertura ao meio
- Discriminação e desagregação familiar
- «Síndrome institucional»

Fonte:González (1996) e Bullock (1999). Adaptação própria.

Por outro lado, é no espaço institucional dotado de parâmetros adequados às finalidades educativas, que o menor encontra, nalguns casos pela primeira vez, atenção, carinho, convivência, e bondade.

Entre outros aspectos positivos, podemos referir ainda a aprendizagem do trabalho, da recompensa e da reflexão sobre os seus próprios actos e sobre as suas consequências, entre outros valores. A estes pontos devemos ainda associar a satisfação de necessidades básicas, como a alimentação, o vestuário, a higiene e a segurança.

Estes aspectos positivos são obtidos mais facilmente e em maior grau pelas instituições de pequena dimensão, bem integradas na comunidade envolvente, que facilitem a integração e participação dos jovens, com regime aberto, onde as restrições à liberdade dos menores se reduzem ao mínimo e que promovem, sempre que tal é possível, o relacionamento com a família.

A adaptação à vida da instituição é caracterizada em três níveis por Campo e Panchón (2000: 222), representados no quadro 7.

Estes níveis não são necessariamente sequenciais e podem inclusivamente coexistir no mesmo menor, mas podem servir como padrão geral para orientar a admissão e o processo adaptação e devem conduzir, progressivamente, a comportamentos autónomos, participativos e de maior implicação no quotidiano da residência.

Quadro 7
Níveis de adaptação à instituição

Tipo de Adaptação	Objectivos	Comportamentos Adoptados
Utilitária	Evitar o castigo resultante de transgressões de normas institucionais	Modelo de regulação externo gera comportamentos de imitação
Cultural	Integração na dinâmica e rotina própria da instituição	Modelo de regulação interno gera comportamentos de aceitação e de interiorização das normas institucionais, acompanhados da convicção de que são positivos para a convivência
Participativa	Participação e implicação na actividade institucional e na organização da vida comum	Apresentação ou participação na apresentação de propostas visando a melhoria organizativa e relacional

Fonte: Campo e Panchón (2000).

Strecht (1998) alerta para o risco de perda de identidade que o período inicial de adaptação à instituição pode envolver, particularmente o sentimento de solidão e de apatia ou indiferença por si. A admissão e o período subsequente exigem por este facto uma atenção especial, que poderá diminuir à medida que a criança alcança a adaptação cultural e participativa.

A progressão de uma criança nos diferentes tipos de adaptação espelha a qualidade do desempenho institucional. Quanto maior o nível de participação das crianças e dos jovens no quotidiano, maior é a probabilidade da instituição constituir um factor de prevenção e de desenvolvimento social.

Como recorda Moreno (1996), os jovens que se encontram nas instituições sofrem uma pressão diária provocada pela preocupação com o seu futuro imediato, particularmente no momento da saída do lar ou do centro. A fragilidade da sua

situação confronta-os prematuramente com opções reais relativamente à sua independência, à sua manutenção económica, à procura de trabalho, e ao relacionamento com as suas famílias e amigos. Por conseguinte, quanto maior o número de canais que os aproximem da vida real, maior será a probabilidade de sucesso nessa transição.

2.6. Actuação preventiva e ordem social

De acordo com o modelo ecológico, todo o sujeito interage com o meio ambiente em que está inserido. Portanto, actuar unicamente sobre o jovem e não o fazer em relação ao seu ambiente, como sucede, por exemplo, na aplicação da medida de acolhimento, implica que aquele se defronte com os mesmos problemas, no regresso a casa. De pouco vale ensinar as regras básicas de alimentação ou de higiene se, no contexto familiar, elas são desconhecidas ou ignoradas. O sucesso da intervenção educativa deriva de factores como dispor de profissionais qualificados, da identificação precoce dos problemas e, particularmente, actuar atendendo à comunidade como um todo.

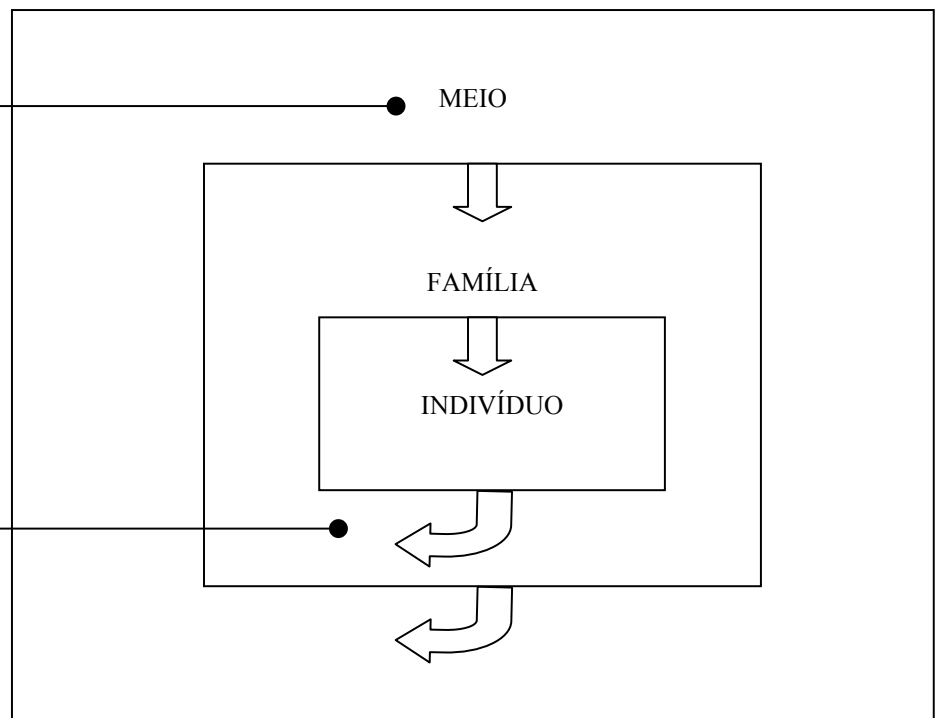
A implicação da família e a intervenção no contexto familiar é imprescindível para a reunificação familiar, sob pena de se cair na «estagnação», prolongando-se excessivamente a estadia: pode não haver razões suficientes para se propor a cessação do poder paternal, uma vez que existe um mínimo de interesse no destino das suas crianças, mas não se conseguir reunir as condições necessárias que possibilitem o regresso ao lar. O destinatário da intervenção educativa deve ser a unidade familiar, que conserva uma responsabilidade de atenção e de educação, que não se esgota somente nos períodos de férias ou de visitas. Pelo contrário, deve ser exercida, na medida das suas possibilidades, enquanto os filhos permanecerem nas unidades de acolhimento, a não ser que as famílias demonstrem uma total e permanente incapacidade, contexto no qual se deve optar por uma separação definitiva e pela procura de outra alternativa para a integração do menor (Fuertes e Fernández, 1996).

O modelo ecossistémico de intervenção representado na figura 10 (adaptado de Freixa e Panchón, 2000) tem por finalidade otimizar os recursos disponíveis na família e no meio para a resolução de problemas e a melhoria da situação.

Figura 10
Modelo Ecológico

INTERVENÇÃO NO CONTEXTO
ECOLÓGICO:
VISA ESTABELECEER, MOLDAR OU
FORTALECER AS REDES DE APOIO
SOCIAL.

INTERVENÇÃO NO SISTEMA
FAMILIAR:
VISA PROMOVER AS
COMPETÊNCIAS, HABILIDADES E
CAPACIDADES DE CADA UM DOS
SEUS COMPONENTES E DE TODO O
SISTEMA.



Fonte: Freixa e Panchón, (2000: 117)

O modelo ecossistémico é por definição um modelo educativo, pois procura responder às necessidades do sujeito e do seu meio de uma forma interdisciplinar e coordenada, visando a promoção da competência social.

Bronfenbrenner (1987) caracteriza-o como um modelo composto por vários níveis sistémicos, multidimensionais e organizados hierarquicamente. De acordo com a “Teoria Ecológica de Sistemas”, centrada na observação das estruturas dos contextos, o desenvolvimento do indivíduo resulta das múltiplas interacções recíprocas entre os indivíduos e o seu ambiente.

Para Bronfenbrenner (1987), o contexto pode ser classificado em quatro níveis:

- O “microsistema”, constituído pelo ambiente físico e social imediato, mais próximo do indivíduo, onde este inicia e desenvolve o conjunto das relações interpessoais, como a família, a escola ou o grupo de iguais;
- O “mesosistema” abarca o conjunto de “microsistemas” e as interacções estabelecidas entre si, como por exemplo entre a família e a escola;
- O “exosistema” compreende as estruturas sociais que enquadram os diferentes “microsistemas” onde os indivíduos desenvolvem as suas actividades. Também neste nível a influência é recíproca: o “exosistema” influencia os diferentes “microsistemas” e estes, por sua vez, influenciam-no a ele;
- O “macrosistema” é constituído pelos padrões culturais e subculturais globais, que enquadram e influenciam os níveis referidos anteriormente. Para Caride (2000), o “macrosistema” compreende o sistema institucional da sociedade em geral, como por exemplo o sistema político, económico ou jurídico.

A análise das causas que estão na origem do risco, efectuada nos pontos anteriores, permite concluir que a responsabilidade pela inadaptação deve ser atribuída a falhas no funcionamento das instâncias de socialização, de que resulta uma «dívida» da sociedade para com as crianças, ao nível preventivo.

Responsabilizá-las pelas suas condutas, a partir de determinada idade, para que tomem consciência dos efeitos dos seus actos, através de medidas ou sanções educativas, não pode fazer esquecer que os serviços especializados de prevenção não funcionaram devidamente, ou por não existirem, ou por não estarem dotados dos recursos necessários para um funcionamento eficaz.

A melhor forma de proteger as pessoas e bens da criança ou jovem patológico é protegendo-os a estes primeiro do meio exterior patológico (Strecht, 1998).

O resultado desta omissão é a recusa mútua: a sociedade tende a ignorar o risco ou a criar instituições onde os menores são colocados, nada fazendo para alterar as condições do meio a que pertencem, e sem a participação do qual dificilmente se poderá alcançar uma verdadeira integração.

Esta recusa de olhar para o outro ou delegar as respostas em outras entidades, ocorre em tempos diferentes. Num primeiro momento, quando se devia agir sobre as causas que podem conduzir ao risco, particularmente por intermédio da terapia familiar; depois, quando o risco já é uma realidade, quando se devia actuar para o eliminar ou pelo menos atenuar, de modo a garantir que o menor tenha o desenvolvimento integral que é, na verdade, um direito seu de cidadania.

Os níveis de actuação são sequenciais e interdependentes, pelo que intervir ao nível da prevenção primária, incidindo sobre os diferentes agentes de socialização, significa diminuir ou evitar a necessidade de uma intervenção posterior, tardia, ao nível da prevenção secundária ou terciária.

Na verdade, é mais difícil modificar os padrões de comportamento delinvente ou agressivo no adolescente, pelo que é mais aconselhável actuar

quando os problemas ainda são incipientes, como sucede em idades anteriores (Garrido e López, 1995).

Caride (1999: 31) define prevenção como “a promoção activa de circunstâncias e actuações positivas para o desenvolvimento integral das pessoas”, de modo a assegurar níveis mínimos de bem estar para todos os seres humanos bem como para as sociedades em que vivem, considerados como um todo interrelacionado e complexo.

O quadro 8 representa nos diferentes níveis de actuação preventiva, de acordo com a divisão clássica entre prevenção primária, secundária e terciária, relacionando-os com os recursos utilizados e os objectivos propostos.

Estes níveis e compartimentos estão naturalmente relacionados, fazendo parte do mesmo processo de prevenção. Caride (idem) procede à recolha e descrição de outras tipologias de prevenção, mais recentes e com diferentes enfoques.

Quadro 8

Níveis de actuação preventiva

Actuação preventiva	Objecto da actuação/destinatários	Objectivos	Recursos utilizados
Primária	Factores/Causas conducentes ao risco e/ou inadaptação; Dirigida a toda a população.	Acção profilática e antecipativa: evitar o aparecimento das situações de risco, através: <ul style="list-style-type: none"> - modificação de factores ambientais - desenvolvimento dos recursos pessoais de cada sujeito - realização de estudos 	Educativos: sistema de educação formal e não formal; Sistema de Segurança social; Terapia e acompanhamento familiar; Campanhas de divulgação e sensibilização sobre os cuidados de saúde, consumo de drogas, alcoolismo, etc.; Urbanismo / Ordenamento do território; Actuação dos órgãos de comunicação social.
Secundária	Problemas de risco / inadaptação; Dirigida à população de risco (grupo, família ou indivíduo) onde se detectou, previamente, uma determinada patologia.	Actuar sobre as situações problemáticas na sua fase inicial, procurando evitar o seu desenvolvimento, por intermédio: <ul style="list-style-type: none"> - identificação precoce de sujeitos em situação de risco - intervenção ou tratamento correctivo ou terapêutico 	Recursos descritos na prevenção primária; Intervenção especializada de entidades que trabalham no âmbito da protecção do menor: <ul style="list-style-type: none"> - Entidades privadas inseridas na Comunidade - Comissões administrativas de protecção - Unidades específicas da Segurança Social - Sistema judiciário
Terciária	Problemas de risco/inadaptação; Problemas de conflito social/delinquência; Dirigida aos menores que necessitam de acompanhamento para reabilitação	Actuar sobre as situações problemáticas desenvolvidas, procurando resolver e/ou atenuar as suas consequências negativas	Recursos descritos nas prevenções primárias e secundárias; Sistema de justiça de menores

Elaboração própria.

O trabalho preventivo pode ter como finalidade modificar o meio, de modo a reduzir ou eliminar os factores negativos que condicionam o desenvolvimento do indivíduo (prevenção estrutural), ou melhorar as capacidades do sujeito, para que possa enfrentar e superar os factores negativos de modo a garantir uma adequada integração social (prevenção individual). O primeiro objectivo é, naturalmente, mais difícil de alcançar, pelo que a eficácia da acção preventiva poderá ser multiplicada se incidir sobre o indivíduo e for suficientemente flexível, capacitando-o para enfrentar problemas com diferentes exigências, e não um problema em concreto (Paúl, 1996). As estratégias de prevenção não se excluem; pelo contrário, complementam-se. Os programas de mudança estrutural ou institucional (na escola, por exemplo) podem, simultaneamente, centrar-se mais nos sujeitos que apresentem condutas de conflito social (Garrido e López, 1995).

A prevenção, que na sua essência remete forçosamente para a acção, tem por finalidade o reconhecimento do valor da educação e da participação, da justa distribuição da responsabilidade, da promoção da dimensão colectiva, da auto realização e o desenvolvimento integral da pessoa humana, ao longo da sua vida (Caride, 1999). O seu objectivo é o de reforçar o estado de «normalidade» desvalorizando em simultâneo a dependência da assistência, que reproduz a necessidade, a dependência e a passividade. Ou seja, o núcleo essencial da prevenção situa-se para lá da manutenção da ordem social, visando antes a sua transformação, de modo a construir uma sociedade mais justa, equilibrada, solidária e com maior qualidade de vida.

Independentemente do tipo de estratégia adoptada, esta deve assentar na interacção entre os diversos sujeitos e instituições envolvidos nas actividades de prevenção. Por exemplo, entre a família e a escola ou entre as escolas e as instituições onde se encontram menores em risco, de modo a garantir a informação e o conhecimento indispensável relativo a cada caso. Ou ainda entre todos os cidadãos, que devem implicar-se nas estratégias preventivas, pois a marginalidade ou o crime não são assuntos exclusivos do sistema judicial.

A responsabilidade assenta na capacidade de auto-determinação, de forma consciente, voluntária e livre. O responsável responde pelos seus actos porque não tem dúvidas que são resultado das suas opções e condutas. Este saber fazer, a que nos referimos no capítulo anterior, reclama uma aprendizagem prévia, que conduza cada criança e jovem ao estado de maturidade. Uma criança cresce quando aprende e só pode crescer se aprender (Sá, 1998).

Aprender significa participar no processo de aprendizagem, reflectir sobre as opções que se colocam, conhecê-las no seu conteúdo e nos efeitos que provavelmente desencadearão, e decidir ou associar-se à decisão, partilhando a escolha com outras crianças ou com os adultos. Ou seja, a participação da criança na sua vida diária promove o seu sentido de responsabilidade, desenvolve a sua auto estima e transmite-lhe o discernimento e a sensibilidade necessárias para que exerça os seus direitos no respeito pelo direito dos outros e considerando as necessidades dos outros. Logo, torna-a mais resistente aos factores de risco que a envolvam ou possam afectar num determinado momento da sua vida.

Conclui-se portanto que a participação é uma componente fundamental em qualquer estratégia de prevenção, sendo absolutamente indispensável para o desenvolvimento integral da pessoa. Com efeito, a prevenção dos factores de risco impõe a participação da criança e do jovem no seu espaço familiar, na vida escolar, no grupo de amigos, na zona onde habita e na instituição em que está acolhido.

No contexto familiar, a participação nas decisões mais comuns (como por exemplo na escolha diária da roupa ou nas formas de ocupação do tempo livre) e nas que têm implicações mais graves (nomeadamente na escolha das matérias escolares ou no consentimento para tratamentos médicos, como nos casos de consumo de drogas ou de álcool) responsabiliza a criança para o cumprimento das regras e para a compreensão da sua necessidade. Prepara-o simultaneamente e de uma forma progressiva para auto-controlar as suas condutas.

No caso das crianças em risco, a ausência de estabilidade familiar não permite, na maioria dos casos, a aprendizagem da participação, que se encontra arredada da cultura familiar. Logo, as crianças nelas formadas tornam-se mais

vulneráveis, porque não se conhecem, dominam-se pior e gostam menos de si, o que é sinónimo de desconhecer o outro e ser menos capaz de se relacionar de forma construtiva com ele.

Esta incapacidade é mais tarde transposta para a escola e nela muitas vezes agravada, como comentámos no ponto quarto deste capítulo. A desintegração na turma, composta por crianças com um perfil distinto do seu, empurram-na para o insucesso e para a exclusão. A «contra cultura» escolar é a busca desesperada da marginalização, sem futuro, sem saída, sem recursos, sem oportunidades, uma via directa para o desequilíbrio, para a ignorância e para a solidão.

A resposta passa forçosamente pela criação e pelo desenvolvimento de mecanismos de participação da criança e do jovem. No caso da escola, essa participação construí-se ao nível do currículo, ao nível da administração e da distribuição do poder de decisão, ao nível da utilização do tempo no espaço escolar, ao nível da relação entre os professores e as famílias, ao nível da acção coordenada entre a escola e outras entidades, nomeadamente as que oferecem as respostas terapêuticas indispensáveis para o acompanhamento psicopedagógico da criança e da família.

Flekkoy e Kaufman (1997) destacam por exemplo a participação dos estudantes na vida da escola, nomeadamente por intermédio da constituição de conselhos de estudantes, ao nível da turma e da escola. Sublinham no entanto a importância de garantir um processo democrático de escolha dos representantes, da representação de todos os níveis etários, incluindo os mais novos.

Por outro lado, acrescentam, uma participação efectiva implica «espaços» de formação e para a expressão de opiniões, formadas com base nos pontos de vista do grupo que representam e com o qual puderam discutir previamente os assuntos em questão.

As estratégias educacionais individualizadas, entre outras actuações preventivas, podem e devem constituir-se como espaços de participação, que

vinculem a criança ao processo educativo e lhe permitam ser mais do que o seu mero destinatário.

Se só aprende quem participa, a escola, tal como todas as outras instâncias socializadoras, só cumpre a sua função educadora quando promove e aprofunda a participação activa de todos os seus agentes, no seu espaço interior e na relação que estabelece com o meio.

Campo e Panchón (2000) sublinham por sua vez a importância de que as crianças e os jovens consigam encontrar na instituição em que estão colocados as condições necessárias para desenvolverem uma adaptação participativa ao quotidiano da organização, ou seja, estejam interessados e envolvidos nas actividades diárias e apresentem propostas para a sua mudança. A participação proporciona a mudança, a transformação qualitativa das pessoas e das instituições, que é precisamente a finalidade central da prevenção.

Sintetizando, só se previne quando se garante a participação da criança e do jovem nas diferentes instâncias socializadoras e na medida de protecção ou de tutela educativa que sobre ela incide, como se tratará de analisar, neste último caso, no capítulo IV. Quando o risco deriva do próprio comportamento ou actividades da criança ou do jovem, como no caso da prática de delitos, há que responsabilizá-la para que participe no cumprimento dos seus deveres, de acordo com os códigos sociais de conduta. Quando a própria criança é alvo de maus tratos e necessita de protecção, é fundamental garantir a sua recuperação e promover o seu bem-estar e desenvolvimento integral, o que só é possível com a sua participação.

Nestas circunstâncias, há que promover igualmente a formação e educação do agente mal tratante, para que participe activamente no respeito pelos direitos da criança. Um dos meios de intervenção educativa no contexto familiar é o desenvolvimento de programas de educação familiar, que analisaremos no ponto seguinte.

A actuação preventiva (quadro 8) envolve nos seus diferentes níveis a participação dos múltiplos recursos disponíveis na sociedade. Agir sobre as causas

conducentes ao risco ou sobre os problemas de inadaptação ou conflito social implica a mobilização da participação do sistema educativo formal, não formal e informal, do sistema de segurança social, das entidades com competência ao nível da protecção da infância e da juventude, das autoridades competentes pela ordenação do território e do planeamento urbanístico, do grupo dos *media* e da forma como constróem e divulgam a imagem da juventude.

Prevenir significa ainda que a intervenção destas diferentes estruturas seja feita em obediência ao princípio geral da participação, no modo como actuaem em relação aos seus destinatários, reservando-lhes um espaço de partilha e decisão, no modo como se relacionam entre si e na cultura organizacional que adoptam para a sua composição interna.

2.7. Uma estratégia preventiva: os programas de educação familiar

Para González (1995) e para González e Morales (1996: 50), a formação para pais contribui para reduzir ou evitar os problemas familiares, pois a educação dos filhos não se deve basear como outrora num pretense «instinto paternal»: “Biologicamente não faz falta uma «carreira» para reproduzir, mas a relação com o recém nascido não pode improvisar-se; o facto de duas pessoas se quererem não é garantia para a futura educação dos seus filhos”.

A configuração social do poder paternal continua, no entanto, a reservar para a intimidade familiar a relação entre pais e filhos, constituindo um espaço privado em que quase interfere, excepto em casos de força maior, que coloquem em risco a integridade do menor.

A educação recebida é respeitada, independentemente dos seus resultados. Como consequência, estes reservam-se o direito de educar «como bem entendem». Em suma, corre-se o risco de, por enquanto, os cursos de formação serem frequentados precisamente pelos pais mais sensibilizados para a aprendizagem e para se interrogarem sobre a sua prática educativa.

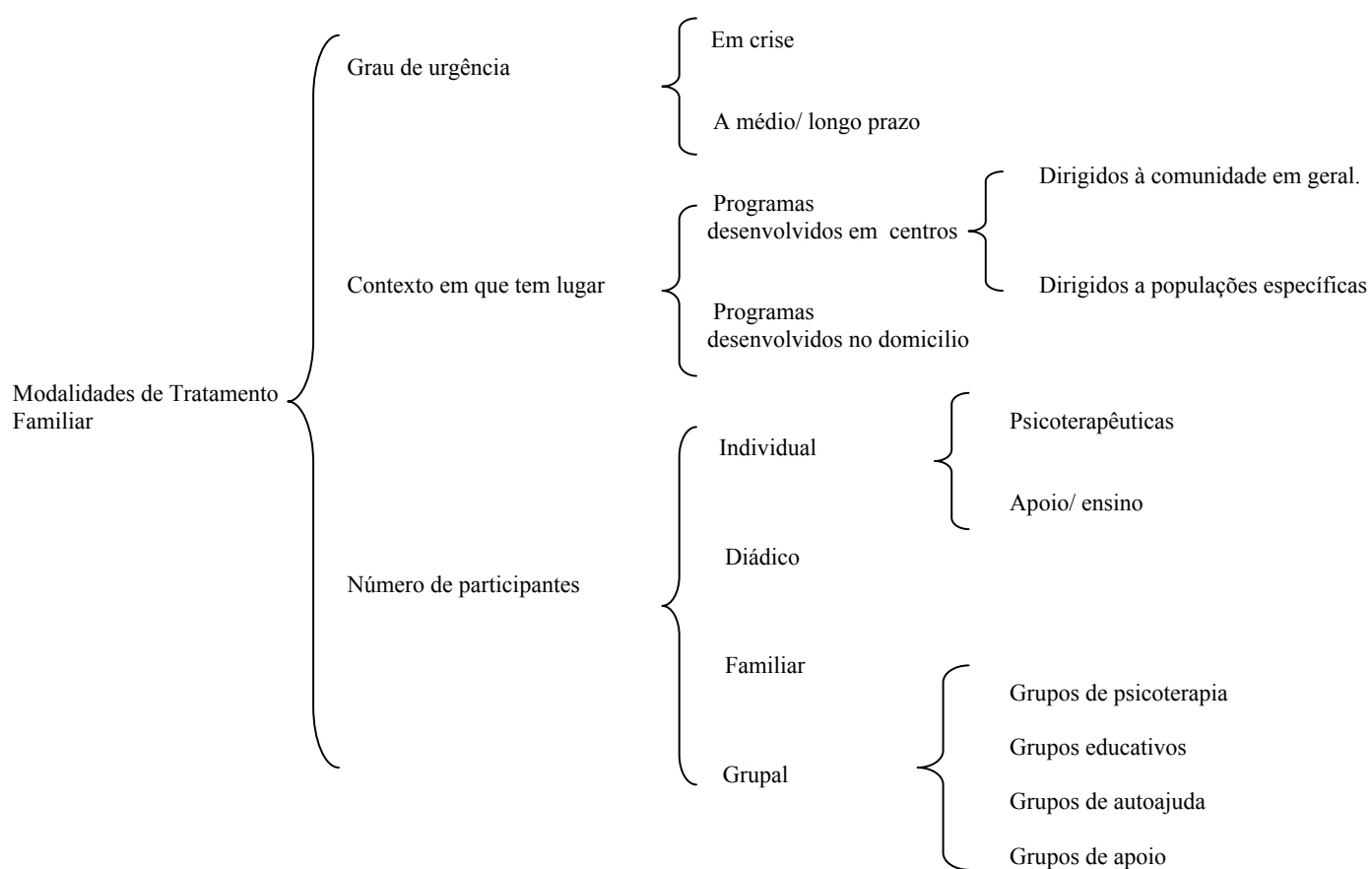
A formação parental fundamenta-se no reconhecimento da influência do contexto físico e emocional da criança no desenvolvimento e na manutenção dos seus comportamentos problemáticos. A relação que se pode estabelecer entre risco e disfunção familiar criou a convicção de que aquele tem sempre como causa a acção ou omissão dos membros da família, de forma isolada ou interligada com outras, de modo principal ou complementar: “em cada conduta problemática de um menor, quase sempre subjaz um problema familiar, manifesto ou encoberto” (González e Morales, 1996: 47).

Os programas de formação para pais têm precisamente como objectivo modificar as práticas existentes no contexto familiar, reforçando e promovendo as

práticas positivamente avaliadas e procurando eliminar os comportamentos negativos. Logo, quanto mais precoce for, isto é, quanto mais novas forem as crianças das famílias abrangidas, maiores serão as probabilidades de sucesso.

Na perspectiva de Arruabarrena (1996) a formação de pais integra-se no programa de tratamento das famílias, que tem como objectivos básicos cessar a situação de risco e reabilitar o núcleo familiar como contexto adequado para o desenvolvimento integral da criança. O autor descreve pormenorizadamente as diversas modalidades de tratamento familiar, que constam da figura 11.

Figura 11
 Modalidades de Tratamento Familiar



fonte: adaptado de Arruabarrena , 1996

Para Orte (1999), por sua vez, a multiplicidade de estratégias e de objectivos que caracterizam os programas de educação familiar dependem de factores como o tipo de instituição que os promovem, a participação voluntária ou obrigatória dos pais, a categoria profissional e a formação dos profissionais que intervêm, o problema ou problemas que originam a intervenção, a forma como que se concebe a participação da família na sua resolução, as pessoas a quem se dirige a intervenção, o lugar onde se realiza a intervenção, a sua frequência e duração, entre outros. A mesma autora avança com uma classificação dos programas de educação familiares que consta do quadro 9, distinguindo os problemas que abordam e os processos que adoptam, apesar de seguirem, por vezes, estratégias similares.

Quadro 9

Classificação de Programas de Educação Familiar

Tipos de programas	Objectivos	Actividades	Problemas a que se dirigem
Programas de ajuda e apoio familiar	<ul style="list-style-type: none"> - reforço e a estabilidade geral da família; - Incrementar a competência e a confiança dos pais a respeito das suas próprias habilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Intervenção no Domínio familiar; - Serviços de «respiro» familiar; - Actividades estruturadas para reforçar as relações entre os pais ou entre os pais e os filhos; - Grupos de apoio familiar; - Centros de família; - Escolas de pais; - Serviços de informação e de orientação familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Condutas antisociais; - Delinquência juvenil; - Divórcios e separação; - Programas de intervenção familiar no tratamento da toxicod dependência.
Programas de preservação e reunificação familiar	<ul style="list-style-type: none"> - Evitar que os pais produzam danos irreparáveis nos seus filhos, para que possam protegê-los e cobrir as suas necessidades no futuro; - A prevenção ou o tratamento de modo a evitar a separação da criança da família ou assegurar a reunificação familiar 	<ul style="list-style-type: none"> - Programas de prevenção da colocação - Programas de reunificação familiar 	<ul style="list-style-type: none"> - Maus tratos físicos; - Maus tratos emocionais; - Abuso Sexual; - Exploração ou corrupção

Fonte: Orte (1999). Adaptação própria.

A designação do tipo de tratamento adequado para cada indivíduo ou família depende da determinação da necessidade de intervenção, e dentro de cada modalidade, do tipo de intervenção idónea para o caso concreto, o seu papel principal ou secundário, a sua intensidade e a sua previsão temporal.

A formação de pais é uma oportunidade para os pais aprenderem conceitos básicos de como se deve educar e tratar dos filhos, que em muitos casos não tiveram possibilidade de aprender, no seu contexto familiar ou escolar. É uma forma de os pais desenvolverem as suas competências de gestão do relacionamento com os filhos, particularmente quando estes assumem condutas problemáticas. É o momento de os pais se interrogarem sobre as suas próprias condutas, sobre o sentido e os efeitos que elas poderão ter nos seus filhos e para si mesmo. É uma oportunidade para se reconstruírem os laços afectivos no espaço familiar, assentes em relações pautadas pela responsabilidade, pelo respeito e pela participação. É um meio para se aperfeiçoar o meio de crescimento das crianças e dos jovens, diminuindo os factores de risco para o seu desenvolvimento. Promove ainda a participação a diferentes níveis: na rede social de apoio, pelos recursos que mobiliza; na família, porque depende do envolvimento dos pais e porque permite uma maior participação das crianças nas decisões familiares. Os reflexos positivos podem-se estender à relação entre o casal, a relação entre os pais e filhos, à relação entre os irmãos e à relação com a família alargada.

Todavia, a formação é inviável se pelo menos um dos pais não se dispuser a participar. A participação pode resultar da pressão exercida pelas autoridades administrativas ou judiciais, associada ao medo de perda dos filhos. A intervenção familiar deve nestes casos iniciar-se com dois objectivos básicos: consciencializar os pais dos seus problemas e motivá-los «internamente» para a mudança (Arruabarrena, 1996).

Ter competência para identificar e alterar os comportamentos familiares inapropriados implica para os pais a realização do seguinte percurso:

- motivação para a aprendizagem, que pressupõe a consciência de que o desenvolvimento dos seus filhos está, de alguma forma, em causa, e disponibilidade para participar no processo;
- acesso à informação básica acerca do processo de desenvolvimento da criança ou jovem, particularmente sobre as áreas em que se integram as situações problemáticas da sua família;
- alteração dos comportamentos dos próprios pais que induzem as atitudes inadaptadas das crianças ou que originam a situação de perigo;
- reflexão sobre a prática e avaliação dos resultados obtidos: a recompensa reside na redução ou eliminação das situações problemas, garantindo um funcionamento familiar assente no respeito e na cooperação.

Para Roberts e Macdonald (1999: 62), a formação parental deve ser orientada de acordo com as seguintes estratégias:

- estabelecer as regras básicas e as fronteiras do comportamento familiar aceitável;
- ajustar as expectativas relativamente ao comportamento dos filhos ;
- aperfeiçoar e reforçar o diálogo (definindo por exemplo formas de transmitir ordens e outras informações com clareza);
- reforçar as capacidades de gestão do poder paternal, distinguindo tipos de comportamentos e formas de reacção adequadas. Por exemplo, aprender a conter os impulsos violentos.

Ser capaz de reconhecer um comportamento desejável, elogiando-o, é um dos principais atributos do poder paternal. Com efeito, a recompensa é um factor de grande importância para a aprendizagem, uma vez que o seu impacto nas atitudes

comportamentais é superior ao da aplicação de castigos, das recomendações ou dos conselhos. Especialmente quando estes ocultam atitudes implícitas que contradizem as condutas dos pais. São estas atitudes que tendem a ser adotadas pelos filhos, reproduzindo com frequência a inadaptação. A formação parental pode ser um veículo fundamental para ensinar os pais a premiarem mais e a criticarem menos, construindo com a sua participação os meios que permitam identificar os problemas de conduta dos seus filhos.

Os programas de educação de pais defrontam-se com inúmeras dificuldades onde podemos referir, para além das já identificadas, as seguintes:

- Os pais têm receio de estarem a fornecer testemunhos e evidências que poderão mais tarde ser usados contra eles. É o que sucede com os problemas como a violência doméstica, o abuso de drogas ou álcool, que dificultam um relacionamento familiar são;
- Muitos pais não querem participar na formação porque não reconhecem a necessidade de alterarem os seus comportamentos, negando-os ou minimizando-os;
- A realização de cursos de formação de curta duração pode ser insuficiente para alterar os comportamentos, enraizados na tradição e na passagem da herança de conhecimentos entre gerações;

As expectativas relativamente à formação parental não podem ser exageradas, uma vez que os problemas de relacionamento entre pais e filhos surgem associados, na maior parte dos casos, a problemas sociais de grande complexidade e que condicionam o comportamento familiar, como a pobreza, a toxicodependência, o alcoolismo, o desemprego, etc.. É um instrumento, um recurso complementar em relação a outras medidas de apoio às famílias e às crianças, como o acompanhamento educativo, o acolhimento familiar ou institucional. Nos casos em estudo, de crianças em risco, a formação parental dificilmente poderá ser a única medida de intervenção.

Orte (1999: 79) observa precisamente que a complexidade e multiplicidade dos problemas que muitas vezes as famílias apresentam “exigem uma visão da família como núcleo da sociedade e portanto, fiel reflexo dos seus problemas, necessidades e tensões”., indissociável de questões como as culturais e normativas, as relativas ao planeamento do espaço urbano, as relativas à rede de apoio social, as relativas às políticas de emprego e habitação, ao sistema educativo e à intervenção preventiva, entre outras. O desenvolvimento de programas de formação parental deve privilegiar o ambiente que circunda a família, articulando os factores externos com os factores internos, que caracterizam a cultura familiar.

A coordenação da formação de pais com as outras medidas que eventualmente incidam sobre a mesma família, implica uma acção concertada e interactiva entre os técnicos ou as diferentes instituições envolvidas e é crucial para a eficácia da intervenção.

A intervenção do educador familiar deve-se pautar pelos seguintes parâmetros (Garrido e López, 1995):

- Procurar estabelecer uma atmosfera de cooperação que permita a abordagem e a discussão das situações problemáticas;
- Modificar a definição parental da conduta problemática do filho, normalmente considerado como moralmente culpado, substituindo-a pela compreensão racional dos padrões de conduta existentes na família;
- Introduzir os conceitos de responsabilidade, de habilidades de comunicação e de solução de problemas.

A avaliação dos progressos durante a fase de formação é fundamental para determinar a continuação ou o regresso da criança ao contexto familiar, de modo a determinar a evolução dos factores de risco. O educador social tem de possuir uma sólida formação neste domínio de modo a ser capaz de determinar se os conhecimentos abordados são transpostos para a prática familiar quotidiana.

O diagnóstico das necessidades de formação deve abarcar a totalidade dos problemas que afectam a família, mas a formação deve centrar-se naqueles que incidem directa ou indirectamente nos factores de risco. Por outro lado, o processo de ajuda não deve circunscrever-se ao menor, mas abarcar toda a família.

Freixa e Panchón (2000) sublinham a importância de o educador definir muito claramente o seu posicionamento em relação à família, procurando evitar o risco de ser interpretado como um substituto ou como um depositário da responsabilidade parental. Há que acautelar de igual modo a possibilidade de tentativas de manipulação, por parte de qualquer membro familiar, para reforçar «posições» ou aprofundar a divisão.

Segundo Orte (1999), a formação de pais pode abordar tópicos programáticos tão diversificados como:

- técnicas de autocontrolo e de gestão do *stress*.
- técnicas de supervisão e de disciplina.
- competências de gestão dos recursos comunitários.
- programas de tratamento da toxicodependência.
- programas de tratamento da ansiedade e da depressão.
- ajuda e apoio no domicílio.
- ajuda e apoio em relação a outros membros da família que apresentem problemas de conduta antisocial ou outro tipo de problemas que necessitem de tratamento.
- eliminar a ocorrência de maus tratos, reduzir as interacções agressivas e incrementar as positivas.

- técnicas de aprendizagem e de utilização de métodos de disciplina não punitivos.

Fernández e Fuertes (2000) estabelecem uma relação entre a idade das crianças ou dos jovens e os conteúdos programáticos que os programas de formação para pais devem adoptar (quadro 10). O conteúdo da formação depende igualmente de outros factores, entre os quais o tipo de risco que a criança ou o jovem corre no seu seio familiar.

Quadro 10

Relação entre os Conteúdos Programáticos dos Programas de Educação Familiar e as Faixas Etárias dos Filhos

Idade da criança / jovem	Tópicos programáticos
Bebés	Higiene e alimentação, cuidados de saúde, segurança doméstica, estimulação da criança, desenvolvimento afectivo...
Dois / Seis anos	Problemas de alimentação, perturbações do sono, controlo dos esfíncteres, «birras», comportamento agressivo, desobediência...
Seis / Doze anos	Hábitos de limpeza e ordem, obediência e disciplina, colaboração em casa, rendimento e comportamento escolares, autoestima
Adolescência	Desenvolvimento de competências de comunicação, resolução de problemas, negociação, expectativas em relação aos filhos, rendimento escolar e orientação profissional, consumo de álcool, tabaco e outras drogas, comportamento sexual...

Fonte: Fernández e Fuertes (2000). Adaptação própria.

No campo do relacionamento interpessoal, por exemplo, a formação parental tem como objectivo desenvolver as competências dos pais para gerirem os comportamentos dos seus filhos, particularmente a capacidade para fazer cessar comportamentos problemáticos das crianças através de métodos que não utilizem a

ameaça física. Como descrevem Roberts e Macdonald (1999: 61), “à medida que a temperatura emocional sobe, a punição tende a ser mais severa, e para uma criança em particular, mais perigosa”, num contexto em que a violência e a disciplina se confundem. “ A mãe grita; a criança continua; ela ameaça; a criança continua na mesma ou comporta-se pior; a mãe bate-lhe, a criança retalia ou agride-a física ou verbalmente; a mãe «perde a cabeça»”. (Idem: 63).

No caso concreto das «famílias em risco», o objectivo deve ser possibilitar “a aprendizagem explícita por parte dos pais de conteúdos específicos que os ajudem no aperfeiçoamento de práticas educativas concretas ou na aquisição de determinadas habilidades educativas”. (Vila, 2000: 505), de modo a reduzir o número de posteriores problemas de inadaptação ou conflito social. Situamo-nos pois no campo da prevenção secundária ou terciária.

Os programas de educação de pais podem decorrer em centros ou nos próprios domicílios, de acordo com as classificações analisadas. No último caso, a formação deve ser desenvolvida pelo «visitador domiciliário» (Arruabarrena, 1996) que, no contexto de risco a que nos referimos, deve ser um profissional devidamente habilitado.

Se a reabilitação do núcleo familiar for viável através do desenvolvimento de programas de formação para famílias, será possível manter a criança no seu meio natural de vida, evitando-se o recurso a medidas de colocação, ou, pelo menos, diminuir a duração do período de colocação.

CAPÍTULO 3 : LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL SOBRE CRIANÇAS E MENORES: ENTRE A UTOPIA, O DESEJO E A REALIDADE

- 1. Direito Internacional e a Ordem jurídica interna**
- 2. Evolução histórica da legislação internacional sobre crianças e jovens**
- 3. Os efeitos jurídicos da legislação internacional sobre crianças e jovens: a realidade na ficção**
- 4. direito de participação da criança e do jovem: de figurante a protagonista**
- 5. direito à educação**
- 6. Os direitos sociais: a responsabilidade da família, da comunidade e do Estado**

Tendo por base a principal legislação internacional, publicada na segunda metade do século XX, sobre a criança, que se integra no movimento mais amplo do reconhecimento histórico dos direitos humanos, procuraremos analisar a evolução do estatuto do menor enquanto sujeito de direitos, a forma como abandona progressivamente a condição de objecto da intervenção de terceiros, para assumir um novo papel, em que participa activamente nas decisões que lhe dizem respeito. O menor não é mais um incapaz, uma futura pessoa: pretende-se que seja um protagonista. Tenta-se evidenciar, igualmente, as consequências dessa individualização e os novos riscos, associados ao desafio, que esta transformação envolve, apontando para um caminho ladeado pela inocência e pelo pecado, pelo direito e pelo dever, pela dependência e pela autonomia.

O reconhecimento deste novo papel operacionaliza-se através da «inculcação da disciplina social», standardizando condutas, o que motiva que se possa rotular como rebeldia, insurreição ou teimosia, uma participação crítica dos mais novos, como bem observa Sarmiento (1999: 61). O seu envolvimento no

espaço cívico “perspectiva a acção dos jovens, em todos os contextos, como um contributo social, onde se exprimem capacidades que são socialmente mobilizáveis”. O que no parecer do autor coloca o desafio de se criarem, com imaginação, espaços e dispositivos de participação no processo de decisão.

Como exemplo, pode ser apontado a criação de estruturas de participação na vida política, como os Conselhos Municipais e Regionais de jovens, com competência para o desenvolvimento e a gestão de projectos locais, no exercício do estatuto de cidadania, de acordo com a Recomendação 59 (1999) do Conselho da Europa.

O quadro jurídico em análise resulta da actividade legislativa da Assembleia Geral das Nações Unidas, do Conselho da Europa e da União Europeia, constituindo um conjunto de Declarações e Convenções que, independentemente do significado moral e político, continuam a produzir escassos efeitos jurídicos, originando «estranhas e ambíguas paragens», em que se assumem solenemente deveres que ficam, grande parte das vezes, por cumprir. E os direitos são, por definição, sobre agir nas relações humanas, enquadrando-as e possibilitando-as, e só são úteis quando a sua implementação é possível (Flekkoy e Kaufman, 1997).

A verdade é que não só essa implementação tem defrontado dificuldades de concretização como ainda se têm agravado os indicadores de pobreza, de nível de vida e de exclusão das crianças e dos jovens, como o demonstram o número de vítimas da guerra ou da SIDA, o crescimento do turismo sexual ou do trabalho infantil, e o aumento do número de “meninos de rua”. Mais: a obtenção de elevados níveis de crescimento económico não tem evitado as discriminações e as desigualdades (Pinto e Sarmiento, s/d).

Não obstante, por muito boa vontade que se tenha de estar ao lado das crianças que correm o risco de sofrer qualquer forma de maus tratos, será uma utopia supor que algum dia o «edifício» normativo cuidadosamente projectado para as proteger e lhes garantir uma oportunidade será aplicado integralmente na realidade. Porque a boa vontade não chega e porque falta a vontade. Pelo menos, a

obra já começou e a nós compete-nos continuá-la, pois cada pequeno avanço representa um futuro menos sombrio.

É oportuno recordar, neste ponto, que assumir o compromisso de respeitar os Direitos da Criança não significa deixar de proteger o seu bem-estar. Pelo contrário, significa “proteger o seu bem-estar aderindo aos padrões dos Direitos Humanos definidos na legislação internacional”

3.1. O Direito Internacional e a Ordem jurídica interna

A salvaguarda e a promoção dos Direitos da Criança são objecto de diversos diplomas de Direito Internacional, de fontes distintas e de conteúdos desiguais. Uns com carácter assumidamente genérico e programático, num patamar que os situa no âmbito do direito natural e cujo valor reside, desde logo, na sua declaração; outros, mais recentes, caracterizados pela especialização e pela imposição de regras e de mecanismos que procuram assegurar a sua efectiva aplicação.

Estas normas e princípios de direito internacional integram-se no movimento de protecção dos Direitos do Homem, apanágio da segunda metade do século XX e consequência do rescaldo do fim da Segunda Guerra Mundial. Dele são indissociáveis e com ele pretendem diminuir as violações à dignidade da pessoa humana, independentemente da idade ou de outra qualquer condição. Ser homem significa então, mais do que nunca, reclamar e receber a atenção do outro, que se pressupõe respeitado pela nossa conduta. Significa ainda que quem não o faz é alvo de um juízo reprovador e que, dependendo do contexto - o concerto das nações ou o conjunto de vizinhos - tem grandes probabilidades de sofrer uma sanção, imediata ou mediata.

A criança, pela sua vulnerabilidade, está particularmente exposta a maus tratos, razão pela qual a comunidade deve organizar-se para a sua defesa, no respeito, contudo, pelo direito à liberdade, à autonomia da organização do modo de vida e à reserva de privacidade, individual e familiar. Os menores constituem, com efeito, um conjunto de “destinatários particularmente frágeis, destituídos de voz activa na vida político-social e a quem, em nome do seu próprio bem, se negava o exercício de direitos há muito reconhecidos aos cidadãos maiores e imputáveis” (Ministério da justiça / Ministério do trabalho e da Solidariedade, 1999: 72). Segundo Doyle (1997), o estatuto da criança e do jovem, tal como sucede com o grupo dos idosos, pertence a uma condição menor, fundado na ausência da sua contribuição para a economia nacional. Touraine (citado por Pinto, s/d), por sua

vez, estabelece uma comparação histórica entre o devir dos Direitos da Criança e o reconhecimento dos Direitos das Mulheres, há 20 anos, dos povos colonizados, há cerca de 50 anos, e com os trabalhadores, há cem anos, todos considerados, em determinado momento, deficitários e incapazes.

A restrição dos direitos fundamentais do menor só pode justificar-se pela necessidade de salvaguardar outros direitos, sempre no seu superior interesse, rejeitando-se, desta forma, uma actuação discricionária, que caracterizou um tipo de intervenção paternalista, agora ultrapassado.

Os princípios e regras que consubstanciam o Direito de Menores interno, como o que referimos no parágrafo anterior, são inseparáveis do Direito Internacional que obriga o Estado português, na sua qualidade de sujeito de direito internacional. Importa, pois, analisar, os principais diplomas de Direito Internacional Público que versam sobre a infância e juventude e a forma como estes vinculam o nosso país, para se poder posteriormente proceder à apreciação do sistema vigente na ordem jurídica interna.

A obrigatoriedade do Direito Internacional fundamenta-se no jusnaturalismo evolutivo, de acordo com a doutrina dominante (Pereira e Quadros, 1993). A aceitação e o respeito pelos princípios fundamentais do direito internacional não dependem da vontade dos Estados, nomeadamente no que diz respeito aos Direitos do Homem. Os princípios fundamentais baseiam-se, assim, em valores suprapositivos, nos quais se destaca, em última instância, o ideal de justiça. Ou seja, existe a obrigação, pelo que a soberania dos Estados não é ilimitada, antes condicionada por um conjunto de normas anterior e superior, de conteúdo actualizável e inerentes à existência da comunidade internacional a que se aplicam.

À semelhança do que sucede nas relações entre os indivíduos dentro de um Estado, onde “há normas de determinado conteúdo que se impõem naturalmente, também as exigências da consciência pública impõem regras adequadas, em cada época, à cooperação, ao progresso e ao desenvolvimento dos povos” (Soares, 1986: 39).

Em Portugal, a vigência do Direito Internacional está assegurada na Constituição, no seu artigo 8º, por intermédio de uma *cláusula geral de recepção plena*, o que significa que vigora na ordem interna naquela qualidade (Pereira e Quadros, 1993), independentemente do seu conteúdo. O legislador consagra, desta forma, o *monismo com primado do Direito Internacional*, um único sistema em que este tem prioridade sobre o Direito interno, sob pena de o seu desrespeito pelo último fazer incorrer em responsabilidade internacional o Estado infractor.

É o que sucede com o costume internacional, com os princípios gerais de Direito e com os tratados internacionais universais, que, no seu conjunto, constituem o Direito Internacional aceite pela Comunidade Internacional, isto é, o Direito Internacional *geral ou comum*, prevalecente sobre todas as normas de Direito Interno. Aqui se incluem os diplomas relativos aos Direitos do Homem, que constituem um património comum à humanidade.

As convenções internacionais revelam-se igualmente na ordem interna, através da utilização de uma cláusula uniforme, cumpridos os requisitos da ratificação ou aprovação e respectiva publicação, desde que já tenham entrado em vigor na ordem jurídica internacional. Ocupam, identicamente, uma posição de superioridade hierárquica em relação às normas jurídicas internas, de acordo com os preceitos da Convenção de Viena.

Refira-se, a este propósito, que o Direito Comunitário é aplicado directamente na ordem interna, ocupando uma posição hierárquica supraconstitucional, conforme obrigações assumidas com a entrada na Comunidade Europeia e decorrente delegação de poderes de soberania.

A Constituição serve-se, neste caso, de uma cláusula de incorporação automática, de acordo com Soares (1986). Se este Direito é, por definição, comum a um conjunto de Estados membros, não pode naturalmente ser afastado pela ordem jurídica interna de um deles, sob pena de perder toda a sua validade e sentido.

Aclarada a relação entre o Direito Internacional e a ordem jurídica interna, importa agora assinalar os principais diplomas que, naquela ordem, versam sobre os Direitos das Crianças, e definem um quadro legislativo que influencia e condiciona o Estado português.

O objectivo é descrever alguns dos principais valores que revestem o conteúdo deste sistema jurídico, concebido para uma aplicação geral ou universal, destacando particularmente os valores da responsabilidade e da participação. Conscientes de que a letra da lei pode ser interpretada de diferentes formas, nomeadamente na transição do texto para a aplicação concreta, é de todo legítimo avaliar o processo legislativo e os resultados a que conduz.

A história do Direito Internacional da protecção dos Direitos do Homem é recente, circunscrevendo-se essencialmente à segunda metade do século XX. Também neste domínio se assiste à reemergência do sujeito, da sua condição individual, em detrimento da importância do Estado, como único «senhor» de Direito Internacional. Cada pessoa transporta consigo uma esfera jurídica composta por direitos pessoais e patrimoniais que deve ser respeitada e, *inclusive*, promovida pelo Estado, processo em curso e longe da conclusão.

A responsabilidade alicerçada em direitos e deveres, é agora reconhecida a cada ser humano e não a uma nação a que aquele pertence, que por sua vez se encarregaria de a efectivar e coordenar. A protecção dos direitos do homem baseada na mera protecção diplomática vai sendo abandonada, face à constatação de que, num significativo número de casos, é o próprio Estado a desrespeitar os direitos do seu cidadão (Pereira e Quadros, 1993).

Assiste-se a uma transformação do Direito Internacional, em que chega ao fim a sua fase clássica “ como *Direito da Paz ou da Guerra*, para passar à era nova ou moderna da sua evolução, como *Direito Internacional da Cooperação e da solidariedade*” (Idem: 661).

Neste curto período, é possível distinguir duas linhas de evolução. Uma primeira, em que os Estados assumem voluntariamente a obrigação de respeitar os

direitos humanos, não sendo possível ao indivíduo, cuja esfera jurídica seja desrespeitada, recorrer a uma instância internacional para assegurar a sua defesa. Nestas circunstâncias, é certo que o Estado incorre em responsabilidade internacional, sujeitando-se a uma reprovação da comunidade internacional, mas sem qualquer resultado prático, num significativo número de vezes. Diferentemente, no segundo caso, cabe já a cada sujeito a possibilidade de, individualmente, accionar directamente, em determinadas condições, o próprio Estado, para assegurar a efectiva protecção dos seus direitos.

A protecção internacional dos direitos da criança caracteriza-se de uma forma semelhante: a par das declarações de princípios, inegavelmente com elevado significado moral, mas infelizmente circunscritas ao plano das boas intenções, encontram-se outros instrumentos que contemplam mecanismos de actuação mais eficazes, reconhecendo-se de forma crescente que o menor é um sujeito que deve participar, com autonomia e responsabilidade, nos processos e decisões que lhe dizem respeito.

Os diplomas de Direito Internacional em que vamos centrar a nossa atenção encontram-se agrupados no quadro 11.

Quadro 11

Diplomas de Direito Internacional relativos à infância e juventude

Entidade	Diplomas	Datas
<p>Organização das Nações Unidas</p>	<p>Declaração Universal dos Direitos do Homem</p>	<p>Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas, aprovada em 48/10/12</p>
	<p>Declaração dos Direitos da Criança</p>	<p>59/11/20</p>
	<p>Pacto Internacional de Direitos económicos, sociais e culturais</p>	<p>Nova Iorque, 66/12/16</p>
	<p>Pacto Internacional de Direitos civis e políticos</p>	<p>Nova Iorque, 66/12/16</p>
	<p>Regras de Beijing: Regras mínimas das Nações Unidas para a administração da justiça de menores</p>	<p>Resolução nº40/33, de 85/11/29</p>
	<p>Declaração das Nações Unidas, sobre os princípios sociais e jurídicos relativos à protecção e bem-estar das crianças, com particular referência à adopção e colocação em lugares de guarda, nos planos nacional e internacional</p>	<p>86/12/03</p>
	<p>Convenção sobre os Direitos da Criança</p>	<p>Nova Iorque, 90/01/26</p>
	<p>Regras de Tóquio: Regras das Nações Unidas para a protecção dos jovens privados de liberdade</p>	<p>Resolução nº45/113</p>
	<p>Directrizes de Riade: princípios orientadores das Nações Unidas para a prevenção da delinquência juvenil</p>	<p>Resolução nº45/112</p>

(continuação)

Entidade	Diplomas	Datas
Conselho da Europa	Convenção Europeia dos Direitos e liberdades fundamentais do Homem	50/11/04
	Carta Social Europeia	Torino, 61/10/18
	Convenção Europeia em matéria de adopção de crianças	Estrasburgo, 67/04/24
	Recomendação 81(3) do Conselho da Europa, relativa ao acolhimento e educação da criança desde o seu nascimento até aos 8 anos	81/01/23
	Convenção Europeia sobre o reconhecimento e a execução das decisões relativas à guarda de menores e sobre o restabelecimento da guarda de menores	Recomendação nº R(85)4, do Comité de Ministros do Conselho da Europa aos Estados Membros
	Violência no seio da família	Resolução nº 40/36 de 85/11/29
	Convenção Europeia sobre o exercício dos direitos da criança	Estrasburgo, 96/01/25
União Europeia	Carta Europeia dos Direitos da Criança, a3-0172/92	Resolução do Parlamento Europeu de 92/07/08
	Tratado de Amsterdão	97/10/02

Elaboração própria.

3.2. Evolução histórica da legislação internacional sobre crianças e jovens

Decorridos mais de 50 anos desde a sua aprovação, a *Declaração Universal dos Direitos do Homem* constitui um marco fundador e incontornável na promoção e defesa da dignidade humana, mais pela sua grandeza moral do que pela sua efectiva aplicação.

Historicamente, é a primeira declaração de vocação universalista, quanto aos seus destinatários – para além do Estado, toda a «família humana», portanto, todas as pessoas individualmente consideradas - que estabelece um conjunto de direitos indivisíveis e interdependentes, de diversas gerações, rejeitando simultaneamente todas as formas de discriminação (Villán, 1998). Para além deste princípio, Pérez (1998) destaca também, como valor fundamental, a inviolabilidade dos direitos e a segurança de cada pessoa.

Como modelo de referência, permite avaliar o incumprimento em matéria de direitos humanos (Carrillo, 1998) e impõe obrigações jurídicas aos Estados perante todos os seres humanos, independentemente da nacionalidade ou condição, obrigações essas que se associam a um «conceito elementar de justiça», nas palavras de Casares (1998).

Muitas vezes invocada ao longo da segunda metade do século XX, em defesa dos princípios que firmam os direitos e as liberdades fundamentais do ser humano e que devem pautar a actuação da comunidade internacional, o mesmo autor refere-se, a propósito da história moderna, a um antes e a um depois da Declaração. A sua autoridade assenta ainda na forte influência que exerceu e exerce nas Constituições de um sem número de Estados, bem como nos documentos internacionais sobre os Direitos do Homem que se lhe seguiram, e que remetem, amíúde, para o seu texto.

A *Declaração dos Direitos do Homem* não é naturalmente um documento específico sobre os Direitos da criança, apesar de as abranger. Todavia, pelas razões aduzidas, é imperioso referi-la, até por ser o documento fundador dos documentos internacionais sobre a matéria. A verdade é que, décadas passadas sobre a Declaração, os Direitos do Homem continuam, em larga escala, por concretizar: começando pelos mais elementares, como a igualdade e a liberdade, passando pelos direitos de ordem pessoal, civis e políticos, ou pelos direitos económicos, sociais e culturais, e terminando por fim nos direitos de pertença e de integração. Com eles se confrontam os constantes atropelos e atentados na ordem social reinante, quantas vezes impunes, em paragens que ignoram os valores e a prática da democracia; a pobreza, o subdesenvolvimento, o analfabetismo, continuam o seu percurso de miséria e de injustiça, conducente à marginalidade e à exclusão, particularmente no que às crianças diz respeito.

A declaração tem o mérito irrecusável de ter definido a personalidade internacional do indivíduo, para usar as palavras de Pereira e Quadros (1993: 407); não pretendeu nem tem condições para garantir a capacidade de exercício relativamente aos direitos – e aos deveres que atribui.

Decorridos apenas dois anos da proclamação da *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, surge um novo diploma alusivo à protecção internacional dos direitos humanos, desta feita no âmbito das actividades de um organismo de cooperação regional, o Conselho da Europa: *A Convenção Europeia dos Direitos e Liberdades Fundamentais do Homem*. As ratificações ficam, por esta razão, limitadas aos membros daquela Assembleia, não obstante as suas normas abrangerem todas os indivíduos que se encontrem sobre jurisdição de um Estado membro, e não apenas os europeus (Carrillo, 1998: 78). Trata-se de um Tratado Internacional, fonte formal de Direito Internacional, multilateral e solene, produzindo efeitos jurídicos, não somente morais.

Conforme consta do preâmbulo da Convenção, a cooperação intergovernamental no seio do Conselho, assenta no respeito pela democracia política, baseada no “património comum de ideias e tradições políticas de respeito pela liberdade e pelo primado do direito”. Desta forma assumiam os países

Ocidentais a sua identidade, em contraste com a *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, resultado do difícil compromisso celebrado entre os diferentes blocos existentes. Passado meio século desde a sua assinatura, é hoje indubitável a sua maior aplicação nos países destinatários, quando comparada com a vigência da Declaração anterior, sua antecedente e progenitora. Como bem observa Truyol y Serra (1994: 55), “o que acontece é que os Estados do Conselho da Europa já protegiam os Direitos inscritos na Convenção de Roma nas suas ordens jurídicas internas. Por esta razão, fizeram-no mais facilmente. Não é por isso menor o seu mérito histórico, antes pelo contrário”.

Tal como no documento que analisámos anteriormente, a Convenção destina-se à promoção dos direitos dos Homens em geral, reproduzindo, de um modo geral, os direitos civis e políticos designados na *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, a que se foram acrescentando novos direitos incluídos nos protocolos adicionais. Os direitos sociais, económicos e culturais são ratificados mais tarde, na *Carta Social Europeia*, a que faremos referência posteriormente. Os menores recebem, todavia, por raras vezes, a atenção explícita do legislador, como sucede no direito à liberdade e segurança: no artº 5º, nº 1, alínea d).

Sensivelmente uma década depois da proclamação dos Direitos do Homem, a Assembleia Geral das Nações Unidas decide elaborar uma outra declaração, concernente então aos *Direitos da Criança*. É um documento curto, pouco elaborado, sob a forma de resolução, o que significa que carece de efeitos obrigatórios, independentemente da grandeza moral que possua. Ao propor determinados comportamentos, a sua força depende, no parecer de Soares (1986: 379), da censura que o incumprimento das suas regras despertar nos Estados membros face ao infractor, o que se traduz numa expressiva ineficácia no cumprimento dos seus propósitos. É, sem dúvida, um marco histórico, na protecção das crianças e jovens, por passarem a ser objecto da atenção do legislador internacional directa e exclusivamente, e não por consequência, como sucedia nos documentos até aqui apreciados.

No seio do Conselho da Europa, uma vez organizada a tutela dos direitos civis e políticos fundamentais, conforme disposto na *Convenção Europeia* já

comentada, os trabalhos são concentrados na promoção dos direitos económicos, sociais e culturais. O resultado destes esforços aparece vertido na *Carta Social Europeia*, assinada apenas em 1961. A finalidade da sua vigência é a de “melhorar o nível de vida e promover o bem estar de todas as categorias das suas populações, tanto rurais como urbanas”, como consta no preâmbulo da Carta. À semelhança do que sucede com a O.N.U., com os Pactos Internacionais, o Conselho da Europa opta por separar em dois diplomas os diferentes tipos de direitos, sem prejuízo de alguns deles, como é o caso do direito à educação, constarem igualmente da Convenção.

Os *Pactos Internacionais de Direitos Cívicos e Políticos*, por um lado, e *Económicos, Sociais e Culturais*, por outro, de 1966, testemunham justamente a evolução do Direito Internacional e a tendência para a transformação dos grandes princípios formais, solenemente proclamados em Declarações, em normas jurídicas obrigatórias para os Estados Partes, que se comprometem com a sua assinatura. A sua construção conjunta manifesta abertamente a estreita conexão entre os vários tipos de direitos e a intenção de pormenorizar, aprofundando, a *Declaração Universal dos Direitos do Homem*.

À escala europeia, prossegue a actividade legislativa do Conselho da Europa, visando a defesa dos interesses das crianças, de modo a garantir o seu pleno desenvolvimento, tutelando as matérias referentes à adopção, ao acolhimento e educação da criança até aos 8 anos, à guarda de menores e à prevenção da violência no seio da família. Tratam-se de documentos parcelares, técnicos, nalguns casos, sem a intenção generalista ou universal que caracteriza as primeiras compilações sobre os direitos do homem. Não constituindo, nem pretendendo estabelecer, uma constituição sobre os direitos da criança, vagamente esboçada na *Declaração dos Direitos da Criança* anteriormente comentada, o que só será atingido mais tarde com a Convenção com a mesma designação, o facto é que todos eles são contributos para o aperfeiçoamento, lento, é certo, mas inexorável, das estruturas de protecção e promoção dos interesses das crianças. Registe-se, aliás, o facto de versarem sobre a criança, promovida à condição de sujeito com relevância jurídica internacional, própria e exclusiva, no contexto europeu.

O tema da violência na família foi também objecto de uma *Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas, n.º 40/36*, adoptada em 29/11/85, onde se assinala a pertinência da realização de campanhas públicas de sensibilização a propósito “dos actos graves de violência cometidos contra as crianças”, e a criação de instituições de acolhimento temporário para as vítimas da violência na família.

Em 1985, são proferidas as *Regras de Beijing* com o propósito de estabelecer critérios comuns, subordinados aos mesmos princípios e conteúdo processual, na aplicação da Justiça de Menores. A palavra «mínimas» acentua, por um lado, o quanto há por fazer neste domínio, ao ponto de se ter de partir praticamente do «zero»; por outro, revela alguma precaridade, ao auto classificar o sistema jurídico que pretende implementar como básico ou elementar, longe, portanto, do modelo ideal.

Um ano depois, nova Declaração das Nações Unidas, sobre protecção e bem-estar das crianças, catapultadas definitivamente, enquanto problemática premente, para um patamar reservado às questões de maior relevância política e social. O pequeno texto aborda fundamentalmente princípios que pretendem orientar os procedimentos relacionados com a adopção e a colocação em lugar de guarda, para além de enunciar regras gerais relativas ao bem estar da família e da criança. Cautelosa, a Declaração reconhece a existência de instituições alternativas com as mesmas finalidades em sistemas jurídicos de outros tipos, afirmando mesmo que não impõe, com a sua proclamação, a instituição da adopção e da colocação, o que não abona nada a favor da sua autoridade e vigência: os princípios universais de que se arroga aplicam-se apenas a alguns: “Só no caso de que uma determinada instituição esteja reconhecida e regulamentada pelo Direito interno de um Estado, serão pertinentes as disposições de esta Declaração relativas a essa instituição”.

Em 1990, várias décadas depois da *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, a Organização das Nações Unidas elabora finalmente uma *Convenção sobre os Direitos da Criança*, na sequência lógica de uma evolução que, gradualmente, passa da proclamação de princípios para a construção de regras de que resultam a produção de efeitos jurídicos, voluntariamente desejados; da

consideração do homem, enquanto ser, abstractamente caracterizado por uma identidade universal, merecedora de tutela jurídica, para a consideração da singularidade e diversidade que define aquela humanidade e que não pode ser objecto de uma protecção uniformizada; da mera atribuição de direitos, para o reconhecimento, igualmente pormenorizado, do tipo e conteúdo dos deveres; em suma, do reconhecimento da importância e da especificidade da infância e da juventude, a quem se deve assegurar uma protecção especial, que garanta o desenvolvimento harmonioso e integral da criança, inúmeras vezes desrespeitado.

A *Convenção dos Direitos da Criança* classifica e descreve com detalhe os diversos tipos de direitos do menor, designadamente os seus direitos civis, económicos e culturais, assim como as formas mais adequadas de reacção perante a negligência ou a prática juvenil de infracções penais. Formula princípios gerais relativamente ao processo judicial e ao conteúdo e à aplicação das medidas nele decretadas, mas detém-se nesse ponto, ficando por regulamentar as condições da privação da liberdade. É precisamente esse o papel que vem a desempenhar as *Regras das Nações Unidas Para a Protecção dos Jovens Privados de Liberdade* (Regras de Tóquio).

O ano de 1990 não terminaria sem que surgisse um terceiro documento concernente à infância e juventude, os *Princípios Orientadores de Riade*, para a prevenção da delinquência juvenil. Foi um ano particularmente profícuo em matéria de produção legislativa, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, e em que definitivamente é reconhecida a importância moral, política e jurídica às questões que se prendem com a protecção das crianças e dos jovens e à busca das respostas educativas mais adequadas.

Os *Princípios Orientadores de Riade* visam orientar a legislação e a política dos Estados membros, de modo a prevenir eficazmente a delinquência juvenil. Automaticamente, aplicam-se de igual modo às situações de risco, objecto principal deste trabalho, pois a prática da infracção é antecedida, na maioria dos casos, por situações em que o menor se encontra em risco. A situação de risco social é, aliás, referida em diversas regras, como preocupação especial do sistema educativo (regra 24), e da actuação dos serviços comunitários (regra 33). Os

fundamentos excepcionais que legitimam a colocação institucional, enunciados na alíneas da regra 46, referem-se na íntegra, a situações em que o menor se encontra em risco, ou perigo: mau trato físico, mau trato emocional, abuso sexual, negligência, abandono, ameaça física ou psicológica, ou perigos resultantes do seu próprio comportamento, como a prostituição, vagabundagem, consumo de drogas ou de bebidas alcoólicas. Aqui se inclui, naturalmente, a prática de factos qualificados legalmente como crimes.

Em 1996, o Conselho da Europa elabora nova Convenção, a *Convenção Europeia sobre os Direitos das Crianças* com a finalidade de garantir as condições necessárias para o exercício dos direitos da criança, visando promover o seu interesse superior. O texto não pretende reconhecer direitos subjectivos, função cumprida por outros diplomas, para os quais, aliás, a Convenção remete, como é o caso da *Convenção dos Direitos da Criança* (conferir 3º parágrafo do preâmbulo). Intenta definir a forma e os requisitos que possibilitam a sua adequada aplicação, acabando, nessa atribuição, por consagrar «direitos para o uso de direitos», especialmente de índole processual.

Não obstante o cariz universal e a importância política do papel desenvolvido pela Organização das Nações Unidas, e da eficácia jurídica alcançada no quadro do Conselho da Europa, é no âmbito da União Europeia que maiores progressos se alcançaram na protecção e promoção dos Direitos da Criança. A União Europeia, na qualidade de sujeito de Direito Internacional, não se caracteriza por ser uma instituição que pretenda salvaguardar e fomentar os direitos humanos. Contudo, os desígnios que fundamentaram a sua constituição em 1950, e o seu desenvolvimento posterior, evoluindo de uma Comunidade Económica para uma União política, só poderão ser plenamente alcançados no respeito e com a promoção dos direitos do Homem, assentes nos princípios da liberdade e da democracia. Assim o exige a instituição da liberdade de circulação e de estabelecimento, da união económica e monetária, da política externa e de segurança comuns, da instituição de uma cidadania europeia, etapas já percorridas ou em decurso, de um caminho que desembocará, provavelmente, na constituição do espaço federal europeu.

A partilha do espaço e dos bens depende da partilha de valores e princípios comuns, consubstanciados na *Convenção Europeia dos Direitos do Homem* e nas tradições constitucionais comuns aos Estados membros, conforme dispõe o art.º 6 do *Tratado de Amesterdão*. O Direito Comunitário remete, portanto, para outro diploma, originário de outra instituição europeia, na matéria dos direitos humanos, evitando-se por este meio a multiplicação e a justaposição de legislação com o mesmo objecto. Opção tanto mais compreensível, atendendo-se ao facto de todos os Estados membros da União Europeia serem membros do Conselho da Europa. O Tratado de Amesterdão insere a primeira referência específica às crianças nos tratados da União Europeia, no seu art.º 29. À juventude, o Tratado reserva expressamente dois artigos, que abordam a educação e a formação profissional (art.º 149 e art.º 150), que devem ser desenvolvidas no respeito pela responsabilidade dos Estados membros pelo conteúdo e organização, competindo à Comunidade promover e desenvolver acções de cooperação e de intercâmbio entre os diferentes sistemas educativos. No âmbito da formação profissional, uma referência ainda à necessidade de facilitar o acesso dos jovens, de modo a assegurar a melhor transição para o mercado de trabalho.

As instituições comunitárias aprovaram igualmente a *Carta Europeia dos Direitos da Criança*, na sequência de uma Resolução do parlamento Europeu, em 1992. Este diploma consagra normas, que se referem, generalizadamente, às matérias aclamadas na *Convenção dos Direitos da Criança*, dois anos antes, mas com um conteúdo mais concreto e preciso, a que não será alheio o facto de a Carta ter uma vocação regional, prescindindo dos consensos necessariamente indefinidos e inevitáveis, que resultam da intenção de regular os comportamentos relativos às crianças de todo o mundo. Todavia, a União entendeu que a relevância da problemática infantil e juvenil justificava uma Resolução própria, independentemente daquela, e da Convenção celebrada nos anos 50, no seio do Conselho da Europa. A *Carta Europeia* desempenha esse papel multifacetado: intensifica e fortalece a protecção da criança, aprofunda e pormenoriza alguns dos seus direitos e contribui para a harmonização legislativa nos Estados membros sobre a matéria. Não se concorda pelo exposto com a sugestão de Ruxton (2001), segundo o qual se deveria adicionar aos Tratados da União Europeia outras referências às crianças e aos seus direitos. Subscreve-se pelo contrário o seu

parecer de que na estrutura da União Europeia deveria ser criada uma unidade coordenadora e centralizadora, que determinasse directivas e assegurasse a ponderação do interesse superior das crianças e a sua perspectiva no desenvolvimento das diferentes políticas referentes a esta área.

3.3. Os efeitos jurídicos da legislação internacional sobre crianças e jovens: a realidade na ficção

A projecção moral e política da *Declaração Universal dos Direitos do Homem* não é correspondida no plano estritamente jurídico. Constituindo uma resolução, denominada declaração, falta-lhe a vinculação jurídica que resulta da assinatura de um tratado internacional, pois não tem força obrigatória para os seus destinatários (Pereira, e Quadros, 1993: 270). Independentemente da relevância jurídica da organização que a adoptou, e da censura que o seu incumprimento accione, a verdade é que a declaração não tem efeitos jurídicos obrigatórios (Soares, 1986: 379). Villán (1998: 86), alega o valor de “direito material e processual aplicável *ad intro*, isto é, dentro do sistema das Nações Unidas e seus diversos mecanismos para a protecção internacional dos direitos humanos” apesar de confirmar a ausência de valor imperativo fora da Organização.

Nesta realidade assenta a principal crítica endereçada à Declaração, ao pôr em relevo a contradição existente na aceitação solene do seu conteúdo e uma prática que o desrespeita frequentemente. Na ausência de um instrumento de controlo e garantia, o respeito efectivo pelos Direitos Humanos fica na dependência da vontade dos governantes de cada Estado Membro (Truyol Y Serra, 1994), excluindo aqueles que assinaram os *Pactos Internacionais dos Direitos Civis e Políticos e dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais*, ou outros tratados internacionais subsequentes.

É com certeza indiscutível a sua generalidade, abstracção e imperatividade, decorrentes da sua condição de costumes ou princípios gerais de Direito (Pereira e Quadros, 1993); é-o igualmente a debilidade da sua coercibilidade, e a complacência face à sua violação, na inexistência de um Código de crimes contra a paz e a segurança internacional e de um Tribunal Penal Internacional permanente (Pigrau, 1998).

Villán (1998: 87) diferencia o conjunto de normas obrigatórias para todos os estados membros a título de princípios gerais de direito ou normas consuetudinárias, independentemente da assinatura de qualquer tratado (como por exemplo, o direito à vida), de outras regras que não passaram a tratados e aos direitos económicos sociais e culturais, que não criam também, obrigações jurídicas para os estados membros. Advoga, porém, a necessidade da formação de “mecanismos eficazes de controlo da aplicação das normas internacionais sobre todos os direitos humanos – económicos, civis, culturais, políticos e sociais – no âmbito interno dos Estados” (idem: 89).

A Declaração tem sido identicamente criticada por subordinar o exercício dos direitos nela previstos ao princípio da legalidade, conforme consta do n.º 2 do mesmo art.º 29, abrindo-se um perigoso precedente que pode conduzir ao desrespeito formal e à violação instituída dos direitos humanos.

A *Convenção Europeia dos Direitos e Liberdades Fundamentais do Homem*, assume expressamente a inspiração recebida da *Declaração Universal dos Direitos do Homem* e, na parte inicial, limita-se a coadjuvá-la, reiterando os seus valores e deveres; por outro lado, a partir do Título II e nos Protocolos adicionais, vai mais além, quando concebe mecanismos de protecção que assegurem, embora com limitações, uma reacção do indivíduo perante a acção ou omissão do Estado, por intermédio da actuação da Comissão Europeia dos Direitos do Homem e do Tribunal Europeu dos Direitos do Homem. Se o Estado membro tiver aceite o recurso individual à Comissão e a jurisdição do Tribunal (como é o caso de Portugal e da maioria dos Estados membros), e uma vez esgotados os recursos do Direito Interno, qualquer pessoa singular, Organização não Governamental ou grupo de particulares, que considere um dos direitos previstos na Convenção violado, pode apresentar uma reclamação (art.º 25), que pode conduzir, na conclusão do processo, à aplicação ao Estado de uma decisão obrigatória (art.º 32). Dão-se por este meio passos para a promoção da personalidade jurídica internacional, chamando os Estados à responsabilidade que prevalece sobre a soberania nacional. É o direito interno que se subordina agora à aplicação efectiva da Convenção (art.º 57), sem prejuízo de reservas específicas oportunamente apresentadas (art.º 64).

Acrescente-se, por fim, que no parecer de Pereira e Quadros (1993), a Convenção gera directamente direitos e deveres para os particulares, podendo estes invocá-la nos tribunais nacionais (art.º 13). Para estes juristas, o diploma, tal como outros do Direito Internacional dos Direitos do Homem, deve situar-se hierarquicamente acima das Constituições nacionais, por uma questão de eficácia e de democracia, que deve caracterizar também a Comunidade Internacional.

Pelo contrário, e independentemente da importância histórica, política e moral do seu testemunho, a *Declaração dos Direitos da Criança* não passa de uma mera enumeração de intuitos, pois o carácter excessivamente programático das suas regras, retira-lhes a sua operacionalidade e autoridade. Trata-se de uma mera projecção, que desresponsabiliza, automaticamente, todos os que a subscreveram.

O mesmo se pode afirmar sobre a *Carta Social Europeia*, se bem que em menor grau. É uma declaração de intenções, de acordo aliás com o teor programático que caracteriza os direitos económicos, sociais e culturais, para os quais se formulam caminhos. As partes contratantes procurarão alcançar os objectivos por todos os meios adequados e disponíveis, podendo o Comité de Ministros formular recomendações (art.º 29), depois de concluir quanto ao grau do seu cumprimento. Recordar-se que a recomendação é um acto jurídico unilateral, respeitante neste caso ao funcionamento da organização, mais concretamente à relação entre a Organização e os Estados membros, que carece de força obrigatória para os Estados (Pereira e Quadros, 1993: 270).

O *Pacto Internacional de Direitos Cívicos e Políticos*, no que às crianças diz respeito, nada traz de novo quanto ao conteúdo e à dimensão dos direitos nele proclamados. A originalidade do Pacto reside no facto de um Estado Parte poder comunicar ao Comité dos Direitos do Homem (art.º 28), órgão encarregue de fiscalizar a sua aplicação, que um outro Estado Parte não cumpre as obrigações assumidas, o que poderá originar um procedimento para a resolução da questão, desde que o Estado Parte em questão reconheça competência ao Comité para o efeito (art.º 41 e seguintes).

Mais: o Protocolo Facultativo ao *Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos*, admite a possibilidade de os indivíduos apresentarem directamente reclamações ao Comité, uma vez esgotados os recursos internos disponíveis, contra os Estados nos quais se encontrem sobre jurisdição, desde que estes tenham ratificado o diploma. Analogamente ao que já sucedia, então, no espaço Europeu, com a aplicação da *Convenção Europeia dos Direitos do Homem*, desde os anos 50, o Pacto visa estender a todo o mundo a execução efectiva dos direitos civis e políticos, nomeando como seus destinatários, para além dos Estados, os próprios cidadãos.

Pelo contrário, o *Pacto Internacional de Direitos Económicos, Sociais e Culturais*, obriga apenas as partes contratantes, ou seja, os Estados, a assumir o compromisso de adoptar medidas que assegurem a execução dos direitos nele consignados. Este objectivo depende dos recursos de que disponha cada Estado e deverá ser realizado progressivamente, de acordo com o art.º 2º. Assim sucede com a obrigação prevista no art.º 10, n.º 3, relativa à adopção de medidas de protecção dos menores, particularmente no que se refere ao trabalho infantil. Idem quanto à assistência à família (art.º 10, n.º 1) e quanto ao direito à educação (art.º 13), em paralelo aliás com o enunciado na *Carta Social Europeia*. As medidas destinadas a responsabilizar os Estados pelo cumprimento dos deveres aqui assumidos, traduzem-se na “conclusão de convenções, na aprovação de recomendações, na prestação de assistência técnica e na celebração de reuniões regionais e técnicas”, conforme disposto no art.º 23.

Nas décadas de 60 e 80, O Conselho da Europa concentra os seus esforços na criação de métodos e práticas comuns da actuação, obrigando os Estados contratantes a conformarem a sua legislação com as disposições estabelecidas, como sucede no caso das duas Convenções celebradas e já anteriormente referidas, referentes à adopção e à guarda de menores. O movimento de uniformização legislativa e da prática judicial pretende concorrer para a formação de uma identidade comum para a infância.

Ao invés, a Organização das Nações Unidas reconhece precisamente as dificuldades da implementação de regras comuns, como por exemplo no Preâmbulo

das *Regras de Beijing*, quando afirma que este texto implicará a modificação e revisão da legislação e políticas nacionais. Da contradição existente entre as previsíveis dificuldades da transposição das normas para os ordenamentos internos e a ambição limitada que o legislador revela nas suas intenções, resulta um texto ambíguo quanto ao tempo e forma de aplicação, que fica dependente “do contexto das condições económicas, sociais e culturais existentes em cada Estado membro” (regra 1.5). Do que derivam naturais prejuízos para a uniformidade e igualdade do direito, pois a sua vigência pode variar de um destinatário para outro.

A *Convenção sobre os Direitos da Criança* é um tratado multilateral, colectivo, celebrado sob a égide das Nações Unidas, de forma solene, pois necessita de ratificação, “acto jurídico individual e solene pelo qual o órgão competente do estado afirma a vontade deste de se vincular ao tratado cujo texto foi por ele assinado” (Pereira e Quadros, 1993: 196). Trata-se de um tratado aberto, pois pode a ele podem aderir todos os Estados que não participaram na sua negociação, por intermédio do depósito do instrumento de adesão. A vocação universal do documento tem como resultado, uma vez mais, um texto genérico, intencionalmente vago, a espaços, de forma a abranger a multiplicidade cultural das diferentes partes do mundo.

A aplicação efectiva da Convenção, obrigação que resulta da ratificação, é avaliada pelo Comité dos Direitos da Criança, através da apresentação por cada Estado de relatórios periódicos de progresso (art.º 44), onde devem constar as dificuldades no cumprimento das suas obrigações. As agências especializadas, a UNICEF e outros organismos competentes nesta matéria devem igualmente apresentar relatórios sobre a aplicação da Convenção, de acordo com o art.º 45.

Independentemente da solenidade, da declaração de vontade traduzida pela adesão e dos efeitos jurídicos dela decorrentes, a verdade é que não existe nenhuma mecanismo que possa obrigar um Estado não cumpridor a aplicar as regras da Convenção, verificando-se um desfazamento entre dois tempos distintos, o tempo legislativo e o tempo social (Martins, 1999: 61). O que fica a dever-se não só à inexistência de recursos que impedem a vigência efectiva da Convenção, em diversos Estados que a ela aderiram, como refere o art.º 4, mas também ao facto de

esta se limitar a prever que o Comité dos Direitos da Criança faça sugestões e recomendações de ordem geral aos Estados interessados, tendo por base a informação recebida nos relatórios atrás referidos (art.º 45). Mais do que impor e sancionar o incumprimento, a Convenção apela ao cumprimento progressivo das suas obrigações, substituindo a coerção pela cooperação internacional e pelo diálogo, traduzidos em «sugestões e recomendações». Recapitule-se que o texto não pretende ser um mero acordo de «cavalheiros», de boas intenções morais e políticas. Todavia, uma vez mais deparamos com Estados que o celebraram e pouco ou nada fazem para o cumprimento das obrigações que assumiram, que se perdem na vertigem da corrupção e do armamento e nada investem nas estruturas destinadas a assegurar a satisfação das necessidades básicas das crianças. Isto é, no seu futuro.

As Regras das Nações Unidas Para a Protecção dos Jovens Privados de Liberdade constituem um complemento da Convenção, com uma diferença relativamente a esta, no que diz respeito aos efeitos jurídicos: tratando-se de uma resolução, formula um mero convite à sua aplicação, pretendendo somente servir como “padrão de referência” (regra 5), no contexto “das condições económicas, sociais e culturais existentes em cada Estado Membro” (regra 16).

Face às *Directrizes de Riade*, está-se uma vez mais perante um conjunto de recomendações, que a Assembleia Geral exorta os Estados membros a aplicar, não se prevendo qualquer meio de controlo dessa aplicação, a não ser a apresentação facultativa de relatórios de implementação, conforme se pode ler no preâmbulo dos princípios.

A distância entre o «peso» da realidade e os princípios harmoniosamente construídos, desvaloriza-os, como se o programa de acção e os objectivos traçados pela Assembleia Geral, nestes diplomas, fossem utópicos para o mundo em que vivemos. É certo que a intenção do legislador é a de traçar um conjunto de princípios, na expectativa de que eles sirvam de referência, mesmo que parcial, para a actuação. Mas esse desígnio acarreta um enorme risco, o de os transformar num desígnio impossível de alcançar, e, como tal, de reduzido valor.

A *Convenção Europeia sobre o Exercício dos Direitos da Criança* é, pelo contrário, um documento de cariz prático, com o mérito de procurar a vigência efectiva das normas sobre as crianças e os menores. A Convenção abrange os Estados membros do Conselho da Europa, e outros Estados, que participaram na sua elaboração, e aplica-se, no mínimo, a três conflitos familiares que caíam na alçada de uma autoridade judiciária (art.º 1, n.º 4), muito embora seja potencialmente destinada a regular outras questões sobre menores, perante outro tipo de órgãos (art.º 1, n.º 5 e art.º 11).

Cada Estado contratante tem por atribuição transpor para o seu direito interno as regras da Convenção e adaptar o modo de funcionamento dos seus órgãos nacionais de modo a cumprir as responsabilidades assumidas, entre as quais se destacam “procurar obter a opinião das crianças e fornecer-lhes toda a informação apropriada” (art.º 12, parágrafo 2, alínea d). A transposição é acompanhada pelo Comité permanente, constituído especificamente para o efeito, que pode formular recomendações de modo a promover a efectiva aplicação das regras convencionadas.

Na União Europeia, o Direito Comunitário, quer o originário (composto pelos tratados comunitários), quer o derivado (normas e actos emanados pelos órgãos comunitários), tem primazia sobre o direito estadual, incluindo a Constituição. Assim o exige o funcionamento e a própria existência da Comunidade: a identidade comum que se visa alcançar com a União procede da uniformidade resultante da aplicação das mesmas regras. “Sem essa uniformidade não há integração, não há Comunidade no sentido exacto do vocábulo (...) e, portanto, também não há Direito Comunitário” (Pereira e Quadros, 1993: 125). Só desta forma, acrescentam, se pode garantir o princípio da igualdade de tratamento entre os Estados membros, e entre os cidadãos da União, fundamento essencial da existência da Comunidade, assente no princípio da delegação de poderes dos Estados membros, resultante da adesão. Sustenta-se, em poucas palavras, a edificação de uma ordem jurídica comum (Campos, 1988: 292). Neste sentido, confira-se o disposto na *Carta Europeia dos Direitos da Criança*, que consagra um amplo conjunto de direitos civis e políticos, por um lado, e de direitos económicos, sociais e culturais, por outro, que os Estados membros se obrigam a cumprir,

“mediante leis, disposições administrativas, compromisso de gastos e todo o tipo de intervenção idónea” (Regra 8.45).

Em suma, o Direito Comunitário tem aplicação directa na ordem jurídica estadual, impõe-se a esta pela sua natureza intrínseca, posição concordante, aliás, com o monismo com primado do direito internacional, acolhido, maioritariamente pela doutrina. Assim ocorre com as normas dos Tratados mas também com o direito comunitário derivado, independentemente deste assumir a forma de regulamento, directiva ou decisão. Excluem-se apenas a recomendação e o parecer, que carecem de efeitos jurídicos obrigatórios. Note-se que os regulamentos e as decisões podem ter indivíduos como destinatários directos, e as directivas e decisões podem ser invocadas pelos particulares nos tribunais judiciais. Campos (1988: 506) atribui, igualmente ao direito comunitário aplicabilidade directa e primazia sobre o direito interno dos Estados membros. Soares (1986: 103), pelo contrário, nega a superioridade do direito comunitário originário em relação à Constituição, apesar de reconhecer a primazia do direito comunitário sobre a lei ordinária portuguesa, de modo a garantir a produção do mesmo efeito no espaço comunitário.

O cidadão de um Estado membro da União, para além da sua nacionalidade, beneficia da cidadania europeia, estatuto que lhe confere um significativo conjunto de direitos e a possibilidade de os exercer ou reclamar, individualmente, perante as instituições jurisdicionais, nacionais e comunitárias competentes. Soares (1986: 407) atribui capacidade judiciária activa ao cidadão da União Europeia, no âmbito do funcionamento do Tribunal de Justiça. Sendo certo que “o problema da garantia dos direitos e das obrigações que o Direito Internacional confere ao indivíduo não é, pois, um problema da sua personalidade internacional mas sim da organização da Comunidade Internacional e da eficácia do Direito Internacional” é no seio da União Europeia que mais longe se foi, na protecção dos direitos humanos, e da criação, em particular, como se prova pelo facto dos Estados membros terem ratificado e assinado a legislação internacional que nos tem ocupado, de procurarem afirmar a sua efectiva aplicação, bem como proporcionarem suplementarmente aos seus cidadãos as garantias jurisdicionais anteriormente referidas.

3.4. O DIREITO DE PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA E DO JOVEM: DE FIGURANTE A PROTAGONISTA

Inicialmente, como se argumentou, a responsabilidade repousa na família, considerada como a célula base da organização social, com direito a protecção por parte do Estado. Só posteriormente as crianças passam a ser considerados como sujeitos de direitos com capacidade autónoma para os exercer, corporizando-se desta forma uma transição de uma abordagem global, em relação ao contexto familiar, para uma abordagem sectorial, focada sobre cada elemento da família. A família continua a ser no presente prevalectante para a resolução dos problemas da infância e da juventude, associada à responsabilidade parental, isto é, sobre ela recaem os deveres. Contudo, os direitos não repousam agora num pequeno colectivo, independentemente da importância que conserva, mas em cada pessoa, individualmente considerada, prosseguindo um movimento evolutivo que aponta na direcção da autonomia individual. Lipovetsky (1988) qualifica-o como processo de personalização, por oposição ao modelo proteccionista, que assenta nas instituições, na disciplina e nas causas colectivas. Neste sentido, a *Declaração Universal dos Direitos do Homem* representa, de uma forma simbólica, o início do fim de uma época classista, politizada, imperativa e autoritária.

Oraá (1998) salienta precisamente o individualismo liberal que a inspira, num contexto marcado pelo fim do conflito mundial e pelo protagonismo que o fascismo tinha tido no seu decurso, com o seu rol de deveres perante a nação: era tempo de exaltar os direitos e negligenciar os deveres, aclamar o indivíduo em detrimento da comunidade. Como bem observa este autor, no art.º 29 da Declaração, designam-se deveres do indivíduo para com a comunidade, sem se especificar quais são. Em todo o texto do documento as referências em relação aos deveres são praticamente inexistentes.

Todavia, a relação jurídica estrutura-se atribuindo um direito e impondo o correlativo dever, sob pena de o direito não ter qualquer correspondência prática, pois a ninguém poderá ser exigido o comportamento positivo ou negativo. Os direitos estão assim irremediavelmente entrelaçados com os deveres, “e nessa

medida impõem-se à consciência como deveres, ou seja, como direitos de outrem que é preciso respeitar”(Baptista, 1998: 35).

O artigo 1º da *Declaração Universal dos Direitos do Homem* atribui racionalidade e consciência a todos os seres humanos, incluindo as crianças, que foram tratadas até há pouco tempo como seres menores ou sem plenos direitos de participação. Aquele era o espírito subjacente ao modelo assistencial, como veremos no capítulo 4, que desvaloriza a opinião do menor em benefício do superior discernimento dos adultos. A Declaração em apreciação defende o contrário, reforçando esta postura com o art.º 2, em que consagra o princípio da universalidade, rejeitando qualquer discriminação na invocação dos direitos e liberdade proclamados, sob qualquer condição, nomeadamente a idade. Lucas (1998: 118) adverte para o risco de este princípio conduzir a uma tolerância generalizada, vulgar, capaz de esconder no seu manto consensual e imperativo o não reconhecimento da efectiva igualdade de direitos. De facto, a igualdade de que nos fala a Declaração nunca será singular, levantando-se a questão de como lidar com a diversidade. “podemos tolerar a alteridade do outro, reconhecer a sua existência, mantendo a nossa indiferença relativamente a ela” (Baptista, 1998: 60) Tolerar será então ignorar, omitir, exceptuar, criando-se as condições necessárias para que a discriminação persista.

Lucas (1998: 123) afirma por sua vez que se deve lutar contra o medo da diversidade, reconhecendo-se o direito à diferença, quando é relevante e digna de protecção, porque “ o único caminho para o universal é o que passa pelo particular”. Se necessário for, com o estabelecimento de critérios de discriminação positiva, susceptíveis de compensar certas desvantagens que caracterizam determinados sujeitos, como é o caso das crianças e jovens em risco ou socialmente inadaptados. A igualdade e a universalidade proclamadas abstractamente na Declaração, devem logo ser interpretadas, no momento da aplicação da lei, reflectindo-se e atentando-se às diferenças não desejadas, de acordo com o critério elementar de justiça que deve orientar o Direito.

A família é considerada pela Declaração como a estrutura fundamental da sociedade, merecedora de protecção económica, jurídica e social (art.º 16),

independentemente dos membros que a compõem. Proteger a célula familiar equivale a proteger todas os seus componentes, e, a uma escala mais pequena, todo o organismo social.

A Convenção Europeia dos Direitos e Liberdades Fundamentais do Homem estipula que a detenção legal de um menor só pode ter como finalidade a comparência perante a autoridade competente ou a sua educação sob vigilância, devendo aquele ser informado das razões da detenção e da acusação formulada contra ele. Ou seja, enquanto parte principal no processo, o menor deve ter acesso à informação que se lhe refere, só podendo ver-se privado da sua liberdade para receber educação. Em julgamento, o acesso à sala de audiências pode ser proibido, para a protecção do interesse dos menores, conforme dispõe o art.º 6, n.º 1. A mesma norma estabelece no n.º 3 os direitos do acusado, onde se devem incluir, por intermédio de uma interpretação literal, os menores, neles avultando o direito a assistência judiciária e a observância, em juízo, do princípio do contraditório. O menor é considerado pela Convenção como um sujeito de direitos, em tudo idêntico a um adulto, emergindo dos direitos que lhe assistem um princípio geral de responsabilidade.

A Declaração dos Direitos da Criança não se refere aos meios necessários para concretizar os seus princípios e omite integralmente qualquer dever imputável às crianças. Tudo se passa num universo distante e perfeito, que só pode ser concebido como uma abstracção, cheia de conteúdo formal mas vazia de sentido. Mais do que promover a infância, antecipa a exaltação do infantilismo e da vitimização, segundo Bruckner (1996).

Na *Carta Social Europeia*, sem deixar de reconhecer a importância da família como grupo social fundamental, o legislador efectua, todavia, a sua decomposição, para eleger a mãe e a criança como destinatários privilegiados de apoio (art.º 17), incluindo a “criação ou manutenção de instituições ou serviços apropriados”. Gradualmente, conforme comentário anterior, caminha-se para a divisão dos papéis sociais e familiares, enquanto objecto de actuação legislativa, e para o aprofundamento e especialização das regras jurídicas internacionais, a que não será alheia a crescente participação da mulher no mercado de trabalho e as

transformações que a estrutura da família foi sofrendo na segunda metade do século XX. A família perde o estatuto inicial de instrumento «automático» de promoção dos interesses e direitos dos membros que a integram, questionando-se inclusivamente se a sua classificação como realidade global, “não entra em contradição com os direitos fundamentais dos membros que a compõem” (Cots, 1998: 295).

Na actual era pós-moralista, na definição de Lipovetsky (1992), predomina a busca de uma responsabilidade calculada, que proteja os direitos de cada um, em detrimento de padrões morais essenciais. A família deixa de ser um fim em si mesma, para se transformar num instrumento de realização das pessoas, uma componente da felicidade. Logo, as medidas de apoio à família não podem comprometer o bem-estar dos indivíduos, sem prejuízo de se reconhecer a sua relevância para a prevenção da inadaptação e do conflito social. O menor converte-se inevitavelmente em sujeito de direitos, que pode exercer de forma independente, em determinadas circunstâncias contra a própria vontade dos adultos.

Os interesses das crianças na área do consumo, da cidadania ou da mera utilização de serviços, ultrapassam a esfera de actuação da família. As crianças ocupam o seu tempo de um modo crescente em instituições como creches, jardins de infância, escolas e clubes juvenis, o que reforça a importância do desenvolvimento de políticas que reconheçam as suas necessidades particulares enquanto actores sociais (Ruxton, 2001).

Os *Pactos Internacionais das Nações Unidas* afirmam, simbolicamente, no preâmbulo, em primeiro lugar, os deveres do indivíduo para com os outros e a comunidade: precisamente porque tem os deveres, incumbe-lhe a prossecução dos direitos, no texto aprovados.

Alertam ainda para a necessidade de o menor ser separado dos adultos, nos processos judiciais e no cumprimento das medidas que forem aplicadas aos menores delinquentes, medidas que devem ter em conta as características particulares dos seus destinatários (art.º 10, n.º 2, alínea b, e n.º 3); e sublinham a

reintegração social como o fim último do procedimento judicial aplicável a menores.

Nas *Regras de Beijing*, constatamos que as garantias processuais reconhecidas aos menores são amplas (regra 7), próximas das que o adulto dispõe em processo judicial: presunção de inocência, direito de ser notificado das acusações, o direito de não responder, o direito à assistência judiciária, o direito à presença dos pais ou tutor, o direito de interrogar e confrontar as testemunhas e o direito ao recurso. É um amplo leque de direitos (pormenorizados nas regras 15 e 17), visando garantir a efectiva participação do menor no processo da sua defesa, a sua liberdade de expressão e de autonomia. O poder discricionário previsto na regra 6 em nada contraria o que se acabou de afirmar, uma vez que a sua aplicação se encontra subordinada a critérios apurados, que impedem a sua utilização abusiva.

O interesse superior do menor, atrás referido, leva à opção pelos meios extrajudiciais (regra 11), uma vez garantido o consentimento do interessado ou do seu representante. O legislador enumera, exemplificativamente, os programas de vigilância temporária, de restituição de bens e de indemnização das vítimas, tutelados pelos organismos que se ocupem da delinquência juvenil, competindo ao processo judicial desempenhar o papel de último recurso.

As regras apontam para a execução de uma política de investigação e de avaliação periódicas, no domínio da delinquência e da criminalidade juvenis, que permita a contínua actualização do sistema, face à evolução acelerada dos padrões e valores de vida dos jovens, para o que “poderá ser útil solicitar e ter em conta a opinião dos próprios jovens, e não apenas daqueles que entrem em contacto com o sistema” (Epifânio e Farinha, 1997: 56). É o apelo à participação do jovem, a quem deve ser garantida a oportunidade, sempre que o seu desenvolvimento o permitir, de se pronunciar sobre o projecto de vida que para ele se discute.

A colocação em instituição deve ser, deste modo, evitada até onde for possível (regra 19), compondo um último recurso, quanto à frequência e duração, substituído desejavelmente pela família, em primeiro lugar, ou pela acção comunitária (regras 18 e 25), alternativas que permitem manter a liberdade e o

contacto com o meio social. Optando-se pela colocação, as instituições devem ter condições especiais para a detenção, distinguindo os diversos tipos de delinquência, e serem preferencialmente instituições «abertas», de tipo educativo ou correctivo (Epifânio e Farinha, 1997). O objectivo do tratamento é a reinserção do menor, a fim de que desempenhe “um papel construtivo e produtivo na sociedade” (regra 26.1). Para tal, deve beneficiar durante o internamento de assistência educativa, profissional, psicológica, médica e física, de acordo com a sua idade e personalidade.

De acordo com a regra 5, o principal cuidado da Justiça de menores em qualquer país do mundo deve ser a melhoria do seu bem-estar, facto com particulares repercussões na configuração do sistema jurídico interno, igualmente comprometido no mesmo propósito. O legislador afasta deste modo respostas meramente punitivas. Esta cultura posição é atenuada, na mesma regra, pela consagração do princípio da proporcionalidade, que relaciona a medida a aplicar com a gravidade do crime cometido, mesmo se mesclada com a ponderação das circunstâncias especiais dos delinquentes, designadamente o seu contexto sócio-económico, que devem constar de Relatórios de inquérito social (regra 16). O conceito de responsabilidade encontra-se, pois, hierarquicamente subordinado à ideia do bem-estar do menor, imperativo que se impõe a todos, sejam famílias, voluntários e outros grupos, escolas e outras instituições comunitárias, na expressão utilizada no preâmbulo da resolução. O ressarcimento do dano social e do dano sofrido pela vítima é preterido a favor da participação colectiva neste esforço global, visando a protecção do menor.

As regras pois entre a protecção e a responsabilidade, procurando concretizar uma «intervenção simultaneamente firme e benevolente», na expressão de Epifânio e Farinha (1997).

Na *Declaração das Nações Unidas referente à Adopção e Colocação em Lugares de Guarda*, o bem-estar da família e do menor aparece associado à sua participação nas questões relacionadas com a colocação, na sequência aliás da tendência que se esboça na evolução da legislação internacional sobre a matéria e

que se acentuará nos diplomas seguintes, particularmente na *Convenção sobre os Direitos da Criança*.

Neste instrumento de Direito Internacional, a criança tem o direito de exprimir a sua opinião sobre todas as questões que lhe dizem respeito, de acordo com a sua capacidade de discernimento, opinião esta que deve ser tida em consideração. Este princípio geral de participação abrange naturalmente os processos que a abrangem (art.º 12). O Estado tem o dever de criar «espaços» processuais para que ela possa expressar o seu parecer e a obrigação de promover essa participação. A responsabilidade do menor estende-se ao longo de todo o processo, administrativo ou judicial. Deixa de se circunscrever ao momento que o antecede, ou à medida que o precede: existe ao longo do seu decurso. Consequentemente, deve-se ter em consideração a opinião da criança ou do jovem, no momento da decisão, de acordo com as suas capacidades de compreensão da questão, das diferentes opções e das consequências que poderão acarretar.

Interrelacionado com o princípio da participação, a criança deve dispor de liberdade de expressão e de acesso à informação (art.º 13; art.º 17; art.º 31) abrangendo as diversas dimensões da sua vida, o que é considerado como um direito elementar para o seu desenvolvimento psíquico e artístico. A partilha de informações, a discussão e a livre troca de opiniões constituem o pressuposto fundamental da democracia. No direito de participação inclui-se ainda o lazer e o tempo livre, a possibilidade de brincar e de jogar e de participar na vida cultural e artística.

Naturalmente, não se pode isolar o direito de participação da criança do contexto necessário para que aquele se torne efectivo, como a família, a escola, a vizinhança, a comunidade local e nacional, que estão na base de qualquer conceptualização de participação (Flekkoy e Kaufman, 1997).

A Convenção reconhece ainda liberdade de pensamento, de consciência e de religião (art.º 14), de associação (art.º 15) e um conjunto de garantias processuais (art.º 40, n.º 1 e 2), tais como a presunção de inocência, o direito de ser notificado das acusações, o direito à assistência judiciária, o direito à presença dos

pais ou tutor, o direito de não responder, o direito de interrogar e confrontar as testemunhas, o direito de apresentar testemunhas, e o direito ao recurso, para além do respeito pela sua privacidade, no decurso do processo, anteriormente referido.

Para além da necessária conformidade com a lei, e da desejável adaptação à condição da idade, a privação da liberdade (art.º 37) deve separar a criança do adulto, garantindo, não obstante, o contacto e as visitas com a família. Neste contexto, a criança deve igualmente dispor de assistência jurídica que lhe permita, nomeadamente, contestar os fundamentos da sua detenção.

A especificidade (art.º 40, n.º 3) desta matéria traduz-se na fixação de uma idade mínima para a infracção da lei penal e no recurso, sempre que for possível, a medidas extra judiciais, como a orientação educativa, a admoestação, o regime de prova, a colocação familiar e a frequência de programas de educação ou de formação profissional. A colocação institucional, reforça o legislador, é sempre o último recurso.

Considerando o extenso rol de direitos atribuídos, a responsabilidade e os processos e espaços de participação, Bruckner (1996) conclui que a criança adquire, na Convenção, um estatuto em tudo semelhante ao de um adulto. Presente envenenado, segundo o autor, porque o exercício de direitos pressupõe capacidade jurídica, própria da maioridade, não se podendo declarar, sem demagogia, o menor capaz. E ainda porque pode desobrigar quem educa, proporcionando a omissão dos seus deveres. O risco é que a autonomia se transforme em solidão, em incapacidade de decisão, por escassez de maturidade ou aptidão. A falta de solidariedade pode conduzir a um novo estatuto: não a de vítima de outrora, reduzida à insignificância e à dependência, mas a daquela que sucumbe ao peso excessivo da obrigação.

A atribuição e o reconhecimento desta condição acarreta consequências. Como bem observa Etchegoyen (1993: 52), “na nossa sociedade, quanto mais um poder é reconhecido, mais responsabilidade é exigida”.

Gersão (1994) observa precisamente que a defesa da responsabilidade do menor, durante o processo e no direito a ser considerado como uma «pessoa», pode

conduzir à sua mera repressão, se lhe são atribuídos direitos que ele não têm capacidade para exercer.

Há que evitar os perigos que esta tendência envolve. A mudança oculta, por vezes, uma atracção pelo excesso. Impulsionada pela discriminação, que histórica e socialmente «pesou» sobre a infância, e que lhe ditou um estatuto inferior, o fim do século XX atribui à criança e ao jovem um estatuto assente na responsabilidade e na participação. Os direitos não significam nada se forem impossíveis de exercer. Logo, há que assegurar a possibilidade do seu exercício, responsabilidade que recai sobre os adultos. Para além do dever de garantirem a sobrevivência das crianças e a sua protecção, os adultos devem igualmente fornecer a informação adequada para que as crianças realizem as suas escolhas e dêem a sua concordância, oferecendo-lhes a oportunidade de partilhar e de, gradualmente, tomarem decisões (Flekkoy e Kaufman, 1997).

Em suma, a ideia de que se deve proteger a criança de uma responsabilidade excessiva, de tomar decisões difíceis ou incorrectas, só é legítima quando existe uma necessidade justificada de protecção do seu interesse superior.

A Convenção estabelece o conceito de «interesse superior da criança» no seu artigo 3º, conceito que é subjectivo e dependente de um conjunto de factores, entre os quais a época, o contexto sociocultural em que a criança se integra, a sua experiência e discernimento. O interesse superior da criança só pode ser apurado para cada situação concreta, de acordo com as opções e os resultados prováveis de cada uma delas. Seja quem for que defina esse interesse, deve envolver a criança no processo e contar com a sua participação, logo que a sua idade o permita.

Os adultos têm deste modo a obrigação de ajudar a criança a exercer os seus direitos num amplo leque de assuntos, no cumprimento da sua responsabilidade parental, cumprimento esse que deve ser pautado pela direcção e pela orientação, de acordo com as capacidades da criança. O artigo 5º da Convenção fastia aliás do conceito de responsabilidade parental a ideia de determinação e de controlo.

As *Regras de Tóquio* não omitem o princípio geral da participação do menor, de que são exemplos o direito de contestação sobre dados que constem do processo, o direito de defesa em processo disciplinar, o direito de petição ao director do estabelecimento ou outras autoridades competentes, e a oportunidade de obter assistência judiciária.

Sublinham, por outro lado, a relevância jurídica da privação de liberdade dos jovens e a sua separação da esfera do direito comum. De facto, a imaturidade e o processo de prática da convivência social que iniciam, justificam um tratamento especial, diferenciado, que assegure novas oportunidades de aprendizagem aptas à correcção de uma trajectória que passa, num determinado momento, pela área da delinquência. A sua vulnerabilidade assim o exige.

A privação de liberdade é desde logo considerada, no preâmbulo do documento, como um último recurso, que deve ser utilizado pelo menor espaço de tempo possível, limitando-se a casos excepcionais. A prioridade será sempre a aplicação de medidas alternativas.

As regras definem amplamente a privação de liberdade, que “significa qualquer forma de detenção ou de prisão ou a colocação de uma pessoa, por decisão de qualquer autoridade judicial, administrativa ou outra autoridade pública, num estabelecimento público ou privado do qual essa pessoa não pode sair à sua vontade.” (regra 11, alínea b). A norma em observação parece querer abranger toda a colocação institucional de um menor, derivada ou não da prática de um facto qualificado como crime. Como consequência, poder-se-ia concluir, que as regras se aplicam a todos os lares ou centros de acolhimento que recebem crianças em risco, dos quais estas não possam sair à sua vontade, ou seja, a maioria. Interpretada «a contrario sensu», a regra 15 parece excluí-los, quando se refere apenas a «instituições de detenção», posição que é reforçada pelo espírito subjacente nas partes III, IV e V das Regras, francamente influenciadas por normas de Direito Penitenciário.

A privação de liberdade tem como objectivo favorecer o «sentido de responsabilidade», transmitindo os conhecimentos necessários para o desempenho

de papeis com utilidade social. A prioridade desta medida é, visivelmente, a reintegração social do menor, no seu regresso à comunidade.

Os menores que se encontrem em prisão preventiva ou a aguardar julgamento, presumem-se inocentes, devem estar separados dos adultos e devem beneficiar de assistência judiciária, de acordo com a parte III. O princípio geral da responsabilização do menor é reafirmado através da informação sobre os direitos e deveres no estabelecimento e respectivas regras de funcionamento, nomeadamente o que constitui infracção e respectivas sanções e sobre a entidade competente para decidir e apreciar recursos.

O reconhecimento da importância da comunidade local na prevenção da delinquência, operada pelas *Directrizes de Riade*, remete, implicitamente, a intervenção dos organismos jurisdicionais ou de tipo formal para o último momento. A atribuição de rótulos relacionados com a marginalidade pode contribuir “para o desenvolvimento pelos jovens de um padrão consistente de comportamento indesejável”(regra 5, alínea f), sendo por consequência conveniente a utilização de uma margem de tolerância e de alguma flexibilidade face à prática de certas condutas juvenis, características da idade e do processo normal de desenvolvimento (regra 5, alínea e). A evitar sempre que possível e pelo mínimo de tempo necessário, e por todas as razões referidas, a colocação em instituição (regra 46).

As directrizes consagram, por sua vez, como nenhum documento anterior o fizera a participação do menor, não só na prevenção da delinquência e da exclusão mas em todas as políticas e processos que lhe digam respeito. O menor é um agente a quem deve ser solicitada colaboração activa, como parceiro, detentor de direitos e de responsabilidades, encerrando-se um longo capítulo na história em que foram considerados “como meros objectos de medidas de socialização e de controlo” (regra 3). A juventude merece cooperar na prevenção global da delinquência, recorrendo a “meios da comunidade, auto-ajuda juvenil, e programas de indemnização e assistência às vítimas” (regra 9, alínea h). As crianças e jovens devem ser consideradas como “parceiros iguais nos processos de socialização e integração” (regra 10).

A propósito da família, enquanto agente socializador, declara-se na regra 18 que é “importante reconhecer o papel futuro, as responsabilidades, a participação e a parceria dos jovens na sociedade”, bem como promover a sua cooperação em actividades familiares e comunitárias (regra 16).

Os jovens têm agora o direito de se associarem como “participantes activos e efectivos, em vez de meros objectos, no processo educativo” (regra 21, alínea c). Para esse efeito, tem direito de representação nos órgãos de decisão da escola (regra 31). Por sua vez, as organizações juvenis de nível local são incumbidas de participar plenamente na gestão dos assuntos comunitários (regra 37). Aos jovens é atribuída a tarefa de se envolverem na concepção, elaboração e execução de planos e programas no âmbito da política social (regra 50) e os próprios meios de comunicação social “devem ser encorajados a retratar a contribuição positiva dos jovens para a sociedade” (regra 41).

Decididamente, e após as *Directrizes de Riade*, os jovens ocupam, no plano jurídico, um papel central na política sobre os jovens. De agora em diante, deve-se consultar a sua opinião, procurar obter-se a sua concordância e colaboração, o seu parecer, testemunho ou decisão. A concepção da condição infantil transformou-se rapidamente: de simplesmente ignorada, reduzida a objecto passivo, a que se dedicava uma atenção misericórdia, ao papel principal, responsável, activa e efectiva, em parceria.

A *Convenção Europeia sobre o Exercício dos Direitos da Criança*, faz depender esse exercício da possibilidade do menor exprimir a sua opinião e de que essa participação seja devidamente tida em conta pelas entidades envolvidas. Para esse efeito, a criança deve receber as informações pertinentes, que lhe permitam construir, autonomamente, um juízo de valor, assinaladamente, as consequências prováveis da decisão. Este direito está condicionado, naturalmente, à idade e discernimento do menor, e ao risco de que o acesso à informação possa acarretar efeitos nocivos para o seu bem-estar.

Ao seu lado, e igualmente como sujeito participante activo, devem encontrar-se os seus pais, ou representantes legais, no pressuposto de que é no seio da família que se devem tentar resolver as questões sobre o menor, deixando para as autoridades judiciárias tão somente os conflitos irresolúveis por aquela via. Nestas circunstâncias, é-lhe reconhecido um conjunto de direitos processuais, nos quais, para além dos já referidos, podemos nomear a designação de um representante especial, da sua escolha, que poderá ser, em determinados casos, um advogado. O menor assume, desta forma, total ou parcialmente, o papel de parte processual (art.º 4 e art.º 5), assistida pelo representante especial, pelo advogado ou pelos detentores da responsabilidade parental, a não ser que com estes últimos exista um conflito de interesses.

Em síntese, de destinatários ou beneficiários da intervenção, os jovens passam a assumir o papel de actores dos seus próprios destinos, no exercício de um direito de decisão. É-lhes reconhecido um direito de cidadania e a correspondente participação activa e interessada no espaço cívico (Sarmiento, 1999: 60).

Se as crianças tem o direito de participação na definição do seu interesse superior, de acordo com a opinião anteriormente expressa, a responsabilidade dos adultos é a da sua direcção e orientação, de acordo com as capacidades de desenvolvimento manifestadas. Logo, o nível de participação muda à medida que varia a competência do menor para participar (Flekkoy e Kaufman, 1997), concretizando a distinção entre ter direitos e exercer ou expressar direitos.

Sublinhe-se, todavia, o direito que a criança tem de não exercer os seus direitos, por incapacidade ou por se encontrar em situações que impossibilitem ou desaconselhem o seu exercício, atendendo ao seu grau de desenvolvimento ou necessidade de protecção. Do mesmo modo, pode-lhe ser recusada a possibilidade de tomar uma decisão, o que não significa “que ela perca o direito a exprimir a sua opinião (se ela quer e é capaz de a exprimir) ou o direito a ser informada sobre as razões para a tomada de uma decisão diferente” (Flekkoy e Kaufman, 1997: 62). Como observa Thomas (2001), não há uma idade a partir da qual a criança adquire competência para tomar decisões sobre as suas vidas: tudo depende da decisão e da criança.

3.5. O DIREITO À EDUCAÇÃO

A *Declaração Universal dos Direitos do Homem* tipifica o direito à educação (art.º 26) pelos princípios da universalidade, da igualdade, da gratuidade, da obrigatoriedade no nível elementar e da liberdade, visando o pleno desenvolvimento do homem e do bom relacionamento entre os povos, para a manutenção da paz. Para tal desiderato, a educação deve proporcionar a aprendizagem da compreensão, da tolerância e da amizade.

Na mesma linha de pensamento, a *Declaração dos Direitos da Criança* delibera que a educação deve desenvolver as aptidões e o raciocínio da criança, a sua responsabilidade moral e social, para que esta seja útil à sociedade (princípio 7), o que se alcança legando um espírito de compreensão, tolerância e fraternidade universal (princípio 10). Mais: deve ser educada para ter consciência de que deve “consagrar as suas energias e aptidões ao serviço dos seus semelhantes”. Ou seja, recebe num primeiro momento, aí se estabelecendo uma espécie de dívida, com a sua integração profissional e social. Essa dívida deve ser liquidada mais tarde, ao serviço dos seus semelhantes, consagrando-se desta forma uma concepção «utilitarista» da educação, como se não existissem “outros espaços de realização humana” (Baptista, 1998: 61).

Na legislação que colocou em vigor, o Conselho da Europa reafirma a elementaridade da educação pré-escolar e dos serviços de saúde, sociais e educativos, particularmente perante as crianças desfavorecidas, e acrescenta a utilidade da formação dos pais para o desempenho das suas funções, remetendo-nos, simultaneamente, para o universo familiar e para responsabilidade individual de cada pai perante os seus filhos. Lipovetsky (1992: 188) observa justamente que “quanto mais terreno ganham os valores individualistas, mais se reforça o sentimento dos deveres para com os filhos”. Desta forma, conforme a exposição do capítulo 1, os pais podem participar na educação e socialização dos seus filhos, prevenindo condutas inadaptadas e problemáticas (González e Morales, 1996), num

movimento que transforma os tradicionais deveres dos filhos para com os pais no dever dos pais para com os filhos.

O mesmo organismo destaca também a indispensabilidade da aposta na investigação e formação, inicial e contínua, tendo em vista a melhoria da qualidade profissional dos agentes técnicos, quer ao nível da prevenção, quer ao nível do acolhimento e educação. A resposta face às crianças maltratadas não pode ser improvisada ou misturada com outras respostas, destinadas a públicos diversos: deve ser especializada e habilitada pelo conhecimento científico.

Do mesmo modo, a formação inicial especializada e a formação profissional contínua é considerada pelas *Regras de Beijing* como um imperativo para todos aqueles que se ocupam desta área (regra 22), a quem deve ser reconhecido um estatuto digno e reconhecido socialmente, baseado num sistema remuneratório adequado, com perspectivas de progressão na carreira e dispondo dos meios necessários para o desempenho profissional.

Na regra 12, prevê-se que a administração da justiça de menores deve contar idealmente com serviços policiais especializados, com habilitação própria ou formação profissional, especialmente nas grandes cidades, por constituírem, inúmeras vezes, o primeiro interlocutor do menor, após a prática da infracção.

A *Convenção dos Direitos da Criança* (art.º 28; art.º 29) estipula a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, a gratuidade do ensino secundário, geral e profissional, a livre acessibilidade ao ensino superior, num regime meritocrático, a orientação escolar e profissional, pública e de livre acesso e o combate ao abandono escolar e ao analfabetismo. O exercício do direito assenta na base da igualdade de oportunidades e deve ser garantido progressivamente, “no limite máximo dos recursos disponíveis” (art.º 4), declaração de vontade que não encontra, manifestamente, em muitos casos, correspondência real.

Ser criança é ter direito a aprender, a usufruir de um tempo escolar e de um tempo de lazer. Na realidade, inúmeras crianças têm de trabalhar para sobreviver ou para gerar o rendimento sem o qual a sua família não poderá subsistir. Flekkoy e

Kaufman (1997) enunciam as crianças de rua, as que roubam, pedem, lavam carros, vendem papel ou lixo, caçam nas lixeiras, trabalham em tapeçarias ou na prostituição, questionando se o seu interesse superior não é precisamente trabalhar, pondo de lado a educação. No caso particular das mulheres, a frequência da escola em determinadas sociedades pode prejudicar as hipóteses de casamento e ameaçar o seu futuro. Noutros casos, a educação confunde-se com o trabalho, que é entendido como uma situação de aprendizagem. No confronto de prioridades, o desenvolvimento de um pensamento autónomo e crítico cede perante a necessidade de assegurar a existência.

A educação deve visar a aprendizagem da tolerância, da abertura para a diferença, base fundamental para a construção de uma paz duradoura. Deve ainda desenvolver as potencialidades da criança e ensinar a respeitar os direitos do Homem. O direito de participação assim como as liberdades de expressão, de associação e de acesso à informação estão naturalmente em evidência no contexto escolar, onde cada grupo é caracterizado pela heterogeneidade pessoal, sócio-económica e cultural. A escola é, neste ponto de vista, um bom *Workshop* para se aprender a tolerância e as regras da democracia (Flekkoy e Kaufman, 1997). A possibilidade de escolha do currículo e a orientação vocacional são apontadas pelos mesmos autores como exemplos de participação no espaço escolar.

A dimensão colectiva do ensino é, todavia, afectada presentemente, por uma escola centrada no paradigma do egoísmo, valorizando excessivamente o sucesso individual (Etchegoyen, 1993: 174). A participação não se orienta para o relacionamento com o outro mas para a suplantação do outro, numa aprendizagem imperfeita da responsabilidade. “Uma criança que não empresta os seus brinquedos, em quem se cultiva o sentido da propriedade ou o culto do prazer não será um ser responsável. A responsabilidade é abertura aos outros, integração dos outros em cada um dos nossos actos. É um convite do outro” (Idem: 185).

Segundo a Convenção, a educação deve promover o respeito pelo meio ambiente. Ou seja, a Convenção formula idealmente uma educação para a cidadania, socializadora, cultural, técnico-profissional e ainda ambiental.

A Assembleia Geral das Nações Unidas, nas *Regras de Tóquio*, convida os Estados membros a adoptarem uma formação profissional específica e permanente para o pessoal que trabalhe na justiça de menores, conformando a legislação interna ao seu conteúdo e procedendo à sua ampla divulgação. A este propósito, refira-se que o pessoal que desempenhe funções nos estabelecimentos (Parte V), deve representar as diversas áreas de especialidade envolvidas no trabalho com menores, ser cuidadosamente seleccionado, e estar integrado numa carreira profissional com um nível remuneratório adequado. O legislador recorda, com pertinência, que os monitores e técnicos que estão em contacto com os menores constituem um modelo elementar para os menores, de cuja identificação podem resultar efeitos positivos ou negativos, consoante o desempenho e a competência profissional e humana.

As actividades educativas das crianças e dos jovens institucionalizados devem decorrer, sempre que possível, fora do estabelecimento, e devem estar programadas nos processos e relatórios individuais. O trabalho remunerado pode constituir um complemento da formação.

De acordo com as *Directrizes de Riade*, à escola cabe uma enorme responsabilidade na prevenção da delinquência juvenil. Os professores não podem limitar-se à mera transmissão de conhecimentos disciplinares, indispensáveis à progressão escolar. Para além desta função, devem educar pessoal, social e culturalmente os seus alunos. À escola compete orientar profissionalmente, informar e prevenir sobre o consumo e abuso de álcool e drogas, constituir-se como centro de orientação para o fornecimento de cuidados médicos, preparar-se especialmente para lidar com jovens em situação ou em risco de exclusão social, particularmente os que apresentem dificuldades de aprendizagem, fraca assiduidade ou tenham abandonado os estudos, a que acresce, por último, a atribuição de desenvolver actividades extracurriculares, em cooperação com a comunidade.

Omitido, no meio de tantos propósitos, aquele que será talvez o mais importante papel do professor: desenvolver a preocupação de conhecer, mais do que transmitir os conhecimentos em si. Na expressão de Etchgoyen (1993: 174), despertar “o desejo fundamental de «saber mais»”.

3.6. Os direitos sociais: a responsabilidade da família, da comunidade e do Estado

A *Declaração Universal dos Direitos do Homem* dirige o n.º 2 do seu art.º 25 à protecção da maternidade e infância, reconhecendo-lhes o direito a assistência especial e a protecção social. Acrescenta ainda que as crianças não podem ser discriminadas pela situação conjugal dos seus pais. Estes Direitos integram-se na categoria dos Direitos económicos e sociais, essencialmente programáticos e portanto progressivos, a exigir uma acção por parte do Estado, sobre quem incumbe os deveres. Na sua qualidade de regulador dos conflitos sociais, compete ao Estado compensar famílias e crianças pelas carências económicas em que eventualmente se encontrem, garantir-lhes as condições adequadas ao seu desenvolvimento, na prossecução do valor da igualdade (Blanc, 1998: 407). Trata-se no fundo de utilizar os bens públicos na luta contra a exclusão que resulta da carência e da miséria, pretendendo-se assegurar a integração social, garantir o sentido de responsabilidade, de autonomia e de participação, ou seja, os direitos civis e políticos, que só pode abraçar aquele que teve e tem as necessidades básicas preenchidas. O Estado não se pode, pois, abster de actuar, sempre que a comunidade não corrige por si só os desequilíbrios na distribuição de recursos, sob pena de as crianças não nascerem todas livres e iguais em dignidade e direitos, como advoga o art.º1.

Questão de outra ordem é a quantidade e a qualidade de recursos de que o Estado dispõe para o fazer, de acordo com o seu nível de desenvolvimento, o que nos leva a concluir que se trata de uma norma, a par de outras com características semelhantes, que não se aplica do mesmo modo a todos os seus destinatários.

O preâmbulo da *Declaração dos Direitos da Criança*, para além de se reafirmar o princípio da não discriminação lavrado na *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, opera uma «discriminação positiva» da criança, a necessitar de cuidados especiais, considerando a sua particular fragilidade. O dever de prestar dela resultante impende sobre as pessoas, os pais, as organizações particulares, as autoridades locais e os governos, em suma, sobre toda a comunidade, implicada

desta forma no combate visando criar as condições necessárias para o cumprimento de uma utopia, a de uma infância feliz para todos.

Os princípios nela declarados dispõem, por esta ordem, sobre os seguintes direitos sociais: a necessidade de protecção especial e o princípio do interesse superior da criança; o benefício da segurança social, nela se incluindo a alimentação, cuidados médicos, casa e lazer; o tratamento e a educação especial; o direito ao amor e à compreensão, a que se segue o princípio da responsabilidade parental e, subsidiariamente, o da responsabilidade das autoridades públicas na presença de situações de desestruturação familiar ou de carências económicas familiares; o direito à educação, a par do direito ao jogo e ao recreio; e o direito a receber a protecção e o socorro em primeiro lugar; a protecção contra o abandono, a crueldade e a exploração, nomeadamente a que resulta do trabalho infantil;

A *Carta Social Europeia* prevê (art.º 7) a protecção especial contra os perigos físicos e morais que caracterizam a menoridade, por intermédio de um conjunto de regras que condicionam e delimitam o trabalho infantil, de acordo com a orientação política e social do documento. Neste sentido, os serviços de Orientação Profissional (art.º 9) e de Formação Profissional (art.º 10), devem tê-la em especial consideração.

O Conselho da Europa opta por destacar, na legislação que colocou em vigor, a prevenção da violência no seio da família, como factor vital para combater a inadaptação e a exclusão social. A responsabilidade parental encontra-se associada à responsabilidade do Estado, intervindo o segundo quando a primeira não cumprir as suas obrigações. Designadamente, cabendo ao Estado suportar as despesas de funcionamento das instituições que se ocupem das crianças oriundas de meios sem condições económicas e coordenar a intervenção e o seu trabalho.

O Instrumento universal sobre a adopção e colocação em lugar de guarda, elaborado sob a égide das Nações Unidas, reafirma a interacção entre a família e a criança, que deve ser educada pelos seus pais, prioritariamente, ou por outros familiares dos pais da criança, quando estes não puderem ou forem incapazes de o fazer. Subsidiariamente, intervém uma família de acolhimento ou adoptiva, e,

finalmente, a criança deverá ser colocada numa instituição apropriada, que deve zelar pelo seu interesse nos mesmos moldes em que os pais normalmente se ocupam dos filhos. Esta colocação tem carácter temporário, pressupondo o regresso da criança à família ou a integração numa família adoptiva logo que for viável, tendo como limite a idade adulta.

A *Convenção sobre os Direitos da Criança* estabelece, no seu art.º 2, o princípio geral da não discriminação, inclusivamente por razões relacionadas com actividades, opiniões ou convicções dos seus representantes ou família. Esta norma aplica à criança o mesmo princípio que caracteriza os documentos internacionais anteriormente analisados e referentes aos direitos humanos em geral, reafirmando o fundamento essencial de aceitação e compreensão da diferença, que se traduz, aliás, na diversidade de tradições e valores culturais da comunidade internacional. Está-se perante uma «arma de dois gumes». A preocupação, neste domínio, de não se ferir susceptibilidades desrespeitando a multiculturalidade, pode conduzir a uma certa ambiguidade, quando certas práticas ou costumes se revelam particularmente lesivos para o bem estar das crianças. Por exemplo, a norma integrada no art.º 5: o Estado respeita a responsabilidade dos pais, dos membros da família alargada ou da comunidade “nos termos dos costumes locais”, ou ainda de outras pessoas que tenham a criança a seu cargo, de a orientar e aconselhar, desde que de forma adequada ao exercício dos direitos que lhe são atribuídos pela Convenção. Avaliar essa adequação pode conduzir a resultados contraditórios, quando por exemplo, os “costumes locais” assumem os castigos corporais infantis como uma forma de direcção ou de orientação da criança.

O interesse superior da criança (art.º 3, n.º 1; art.º 9, n.º 1) é o primeiro critério de escolha de qualquer medida relativa a uma criança. Assim sucede relativamente à separação dos pais, por motivos de força maior e tendo por base decisão de autoridade competente. Esta protecção e cuidados especiais (art.º 3; art.º 18, n.º 2; art.º 19; art.º 20 e seguintes) consagrados na Convenção fundamentam-se nas circunstâncias de especial vulnerabilidade, que justificam uma discriminação positiva. Neste sentido, os Estados devem assumir a seu cargo as despesas inerentes ao funcionamento dos indispensáveis mecanismos de prevenção e de protecção, nomeadamente as que resultam da existência de serviços e de

instituições de acolhimento e de prestação de cuidados médicos, de educação e de segurança social. Esta intervenção deve ser enquadrada por legislação específica que assegure as respostas adequadas a todas as situações de maus tratos infantis, e prever medidas de “identificação, elaboração de relatório, transmissão, investigação, tratamento e acompanhamento dos casos de maus tratos infligidos à criança” a que se somam, se necessários, processos judiciais.

A resposta pode consistir na colocação temporária ou definitiva em famílias de acolhimento, em instituições de assistência ou na adopção. Excluindo o caso da adopção, a colocação deve ser revista periodicamente, bem como o tratamento desenvolvido, conforme estabelece o art.º 25. O objectivo destas medidas e de outras, de cariz menos institucional, é o de promover a recuperação e a reinserção da criança que tenha sofrido qualquer forma de negligência.

A criança tem o direito de ser educada pelos seus pais (art.º 7, n.º 1; art.º 14, n.º 2; art.º 18, n.º 1 e n.º 2), logo, estes têm o dever de exercer convenientemente o seu poder paternal, orientado para a prossecução do interesse superior da criança. O Estado deve assisti-los no cumprimento desta responsabilidade, nomeadamente por intermédio da criação de instituições e serviços de apoio à infância.

O exercício dos direitos previstos na Convenção só pode ser objecto de restrições previstas na lei e tendo em vista a tutela de outros direitos ou valores superiores, como a salvaguarda da segurança nacional, da ordem pública, da saúde ou da moral públicas. A utilização «perversa» desta ressalva, que constitui um alibi formalmente inatacável, pode servir para justificar uma violação das obrigações assumidas na Convenção.

A promoção do bem-estar do menor (art.º 36; art.º 32; art.º 33; art.º 34; art.º 35; art.º 38) depende do combate, através da adopção das medidas adequadas, às diferentes formas de exploração de que este pode ser alvo, como é o caso da exploração económica por meio do trabalho infantil, do consumo de estupefacientes ou de substâncias psicotrópicas, do abuso e violência sexual, da venda ou tráfico de crianças, ou da sua participação em conflitos armados.

A administração dos estabelecimentos dos menores detidos deve obedecer pelo conjunto de princípios e de critérios de actuação definidos na Parte IV *das Regras de Tóquio*. Neles, podemos destacar a entrada no estabelecimento através de uma ordem de detenção emanada de uma autoridade competente, a colocação de acordo com necessidades especiais, a descentralização e dimensão reduzida dos estabelecimentos de detenção, de modo a acolherem um pequeno número de menores, a organização de actividades de tempos livres e de prática desportiva em instalações e equipamentos adequados, a abertura e participação na vida da comunidade local e a avaliação e inspecção regular por autoridade competente.

De acordo com as *Directrizes de Riade*, a delinquência previne-se com a socialização conduzida pela família, pela educação, pela comunidade e pelos meios de comunicação social. Na realidade, todos estes agentes podem idênticamente funcionar como causas de conflito social, quando colocam o menor em situações de risco ou o «empurram» para a delinquência, conforme análise desenvolvida no capítulo 2. Os princípios de Riade enquadram-se fundamentalmente no domínio da prevenção primária, que visa evitar o aparecimento da exclusão, actuando antecipadamente de modo a corrigir as situações potencialmente perturbadoras do desenvolvimento adequado do menor.

A maior incumbência de actuação recai sobre o Estado, que tem a obrigação de planear, desenvolver, implementar, financiar e avaliar toda a política social relacionada com a infância e a juventude, nomeadamente a que se inclui nas *Directrizes*. Obviamente, “no contexto das condições económicas, sociais e culturais existentes em cada Estado membro” (regra 8).

Para concluir, a legislação internacional em vigor atribui aos menores um amplo conjunto de direitos sociais, que os Estados se obrigam a cumprir, mediante a instituição de um quadro jurídico e de uma intervenção política adequados. Nesse esforço, apela-se ao contributo da família, em primeiro lugar, e à acção da comunidade local, competindo ao estado uma intervenção subsidiária na protecção das crianças, e a execução e financiamento das medidas integradas na acção social.

CAPÍTULO 4: O SISTEMA PORTUGUÊS DE PROTECÇÃO E EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS

- 1. A Organização Tutelar de Menores**
- 2. As medidas de Promoção e de Protecção**
 - Caracterização**
 - Finalidades da intervenção**
 - Medidas aplicáveis**
 - Entidades responsáveis**
 - Disposições processuais gerais**
 - Os princípios da participação e da responsabilidade**
 - Quadro legal aplicável**
- 3. As medidas tutelares educativas**
 - Caracterização**
 - Finalidades da intervenção**
 - Medidas aplicáveis**
 - Entidades responsáveis**
 - Disposições processuais gerais**
 - Os princípios da participação e da responsabilidade**
 - A finalidade das medidas: a tutela e a educação**
 - Quadro legal aplicável**
- 4. O regime penal especial para jovens adultos**
 - Caracterização**
 - Finalidades da intervenção**
 - Medidas aplicáveis**
 - Entidades responsáveis**
 - Disposições processuais gerais**
 - Os princípios da participação e da responsabilidade**
 - Quadro legal aplicável**

5. A adopção

Caracterização

Finalidades da intervenção

Medidas aplicáveis

Entidades responsáveis

Disposições processuais gerais

Os princípios da participação e da responsabilidade

Quadro Legal Aplicável

O sistema de protecção e educação de crianças e jovens pode subdividir-se em quatro grupos principais: as medidas de promoção e de protecção, as medidas tutelares educativas, o regime penal especial para jovens adultos e a adopção.

A par destes subsistemas existem outras formas de promover os direitos das crianças que se situam em diferentes níveis preventivos: programas do sistema educativo, do sistema de saúde, ou de luta contra a pobreza, entre muitas outras medidas mais específicas ou parcelares. As medidas que referimos no parágrafo anterior reúnem, todavia, as seguintes características comuns: dirigem-se exclusivamente à infância e juventude, não partilhando outras finalidades e valores que só mediatamente, nos remetem para as crianças e jovens (por exemplo, a luta contra a pobreza) e abrangem casos em que estes se encontram em situação anormal, em perigo ou pratiquem factos antisociais. Nessas circunstâncias, o Estado deve assumir uma atitude de defesa, assistência e reeducação dessa parcela da sociedade ainda em formação (Campos, 1982), de acordo, aliás, com os deveres expressamente assumidos na Constituição.

Excluimos da nossa análise as medidas relativas ao exercício do poder paternal e de questões a ele respeitantes (com excepção da adopção) – os denominados processos tutelares cíveis – que alargariam excessivamente o objecto do nosso estudo e generalizariam o seu conteúdo, conscientes, todavia, que a matéria tutelar cível protege os interesses específicos das crianças e dos jovens, encontrando-se estes ou não numa situação de perigo ou inadaptação social.

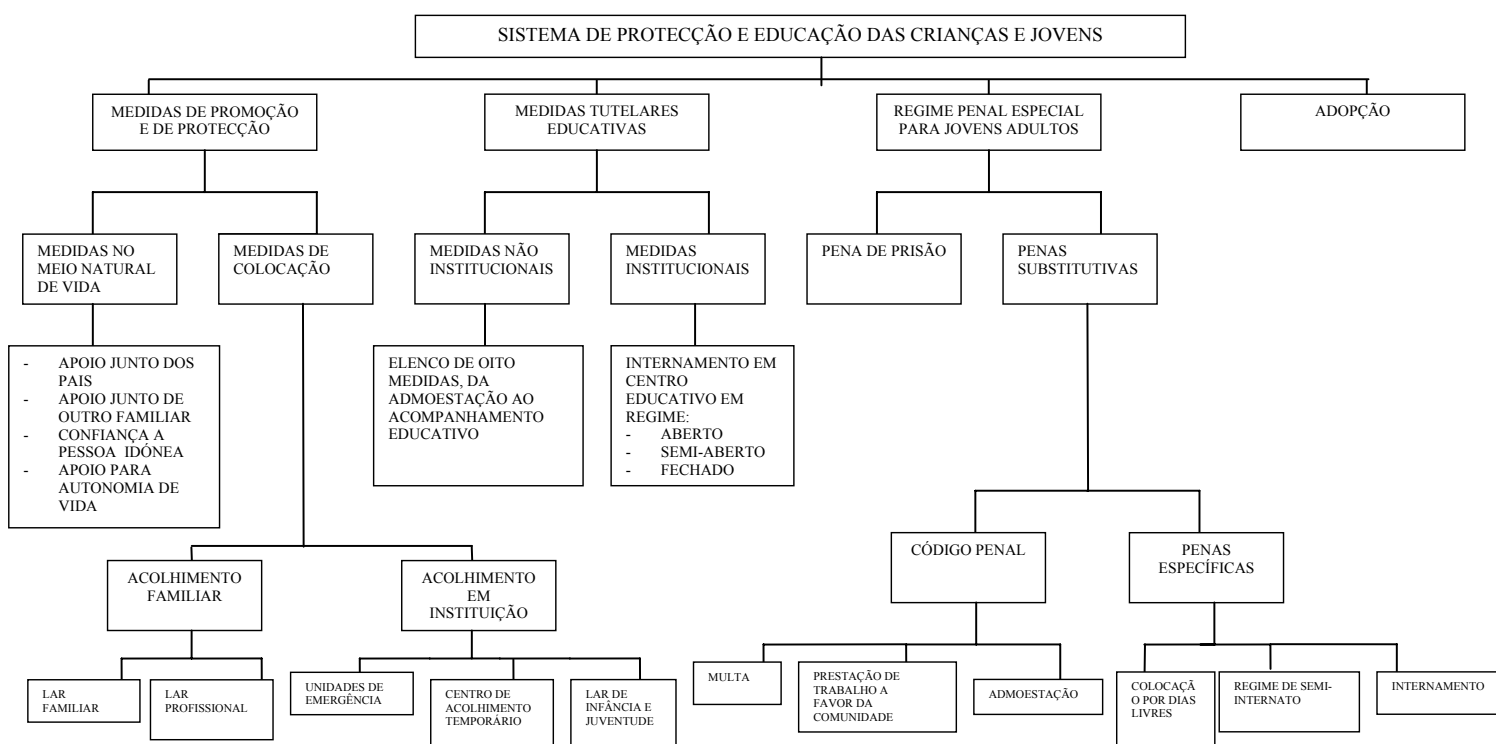
A apresentação destes subsistemas pretende destacar, em relação a cada um deles, os seguintes ítems:

- Caracterização;
- Finalidades da Intervenção;
- Medidas Aplicáveis;
- Entidades Responsáveis;
- Disposições Processuais Gerais;
- Os princípios da participação e da responsabilidade;

As medidas de promoção e de protecção serão objecto de uma descrição mais pormenorizada uma vez que nelas se incluem o objecto principal deste trabalho: a intervenção educativa perante menores em risco. A recente reforma introduzida em Portugal no âmbito do direito do menor merece um destaque especial neste capítulo, atendendo à sua relevância jurídica e social e ao facto de revolucionar um sistema corporizado na *Organização tutelar de Menores*, que implementou durante várias dezenas de anos uma intervenção meramente proteccionista ou assistencial, à semelhança do que sucedeu com outros países europeus, como a Espanha ou a Bélgica. As alterações legislativas foram determinadas, em grande parte, pela promoção da condição responsável e participativa do menor, enquanto sujeito de direitos e deveres.

No novo quadro jurídico, o menor não é mais ou tão somente inocente. Passa a ser um sujeito responsável, tal como é considerado pelos diplomas de direito internacional da matéria (ver capítulo 3), que Portugal subscrevera em clara contradição com o seu Direito Interno, do qual descreveremos as linhas gerais a título de introdução. O sistema de protecção e educação de crianças e jovens encontra-se esquematizado na figura 12.

Figura 12



Elaboração própria

O funcionamento eficaz do sistema de protecção depende da correcta articulação entre a *jurisdição de menores*, que engloba os Tribunais competentes, o Ministério Público, as disposições processuais, o elenco de medidas, etc. e a *rede social de protecção*, isto é, o serviço social, o sistema escolar e de formação profissional, os equipamentos de saúde, de acolhimento, etc.

De nada adianta ter a jurisdição de menores coerentemente organizada e célere no funcionamento se a rede social não estiver dotada dos equipamentos e dos meios necessários para executar as decisões tomadas.

Como bem observam Furtado e Guerra (s/d: 47), “o direito, mesmo quando prevê adequadamente ou acolhe a solução correcta, não substitui os cidadãos e a comunidade. Mantêm estes sempre o papel determinante”.

Especialmente a família, da qual depende quase sempre a integração social das crianças e dos jovens. É fundamental apoiar as medidas que promovam o melhor desempenho das funções parentais, pois favorecer os vínculos familiares é favorecer o normal desenvolvimento dos vínculos sociais.

Por outro lado e a anteceder a abordagem desta matéria, convém precisar que os conceitos legais de infância, de imputabilidade ou de menoridade assentam artificialmente num limite de idade, que se revela adequado se abranger a maioria das crianças necessitadas de protecção e for baseado em resultados de processos de investigação e não no intuito de preservar alguma forma de controlo. O estabelecimento do limite da infância “não é uma questão de mera contabilidade jurídica, nem é socialmente indiferente”, uma vez que se “prende coma restrição e(ou) o estabelecimento de direitos”. Logo, é “uma questão de disputa política e social, não sendo indiferente ao contexto em que se coloca, nem ao espaço ou ao tempo da sua colocação” (Sarmiento, s/d: 16).

Flekkoy e Kaufman (1997: 14) perguntam se crianças de rua, completamente abandonadas, ou com filhos a seu cargo, ou soldados com 12 anos de idade, devem ser consideradas como crianças ou adultos, para concluírem que

“talvez infância seja na verdade definida por circunstâncias ou pelo nível de responsabilidade que a pessoa tem de assumir para si mesma e não pelo nível de maturidade”.

4.1. A Organização Tutelar de Menores

A *Organização Tutelar de Menores (O.T.M.)*, Decreto-Lei n.º 314/78 de 27 de Outubro, surge como resultado da publicação da primeira *O.T.M.*, de 1962, que fora por sua vez revista em 1967, e tem um cariz claramente proteccionista.

A intervenção visa educar e corrigir as limitações do menor, reabilitando-o, sem qualquer intuito punitivo. O artigo 2º que define os fins dos tribunais de menores fala de medidas de protecção, assistência e educação, que visam defender os direitos e interesses dos menores. O menor é pois o objecto de actuação do Estado, concebido à imagem de um bom pai de família, ou pai natural, preocupado com os seus filhos (García, 1998), agindo com um sentimento contraditório de compaixão - repressão (Gonçalves, 1999).

Esta missão parte de um pressuposto elementar: o menor é condicionado na sua conduta por factores de diversa índole (sociais, psicológicos, físicos, etc.) que limitam ou excluem a capacidade de decisão. Negado o livre arbítrio, exonera-se a culpa e o correspondente castigo. A delinquência é encarada como um estado patológico ou como um problema de ocasião (Tutt, 1990).

Nesta perspectiva paternalista, a protecção sobrepõe-se à participação, uma vez que as crianças são incapazes de agir com autonomia e maturidade, sendo-lhes negado o estatuto de actores sociais e o direito de partilhar a decisão nos assuntos que lhes dizem respeito (Sarmiento e Pinto, s/d).

Desresponsabilizado o menor, é com naturalidade que esta lei abrange como seus destinatários os «delinquentes» e todos os outros menores em perigo, até aos 16 anos, no primeiro caso, idade até à qual o menor goza de inimputabilidade penal (presunção que não admite prova em contrário) e até aos 18 anos, regra geral, no segundo.

Legitimado pelo seu cariz predominantemente humanitário, o processo tutelar da *O.T.M.* “atropela” direitos fundamentais dos menores. Por exemplo, o menor não usufrui de garantias de defesa pois só tem direito a ser assistido por um advogado em caso de recurso; em juízo, é representado pelo curador (representante do Ministério Público) de acordo com os artigos 65 e 10, n.º 2, respectivamente. O juiz goza de um amplo poder discricionário (Dünkel, 1990) na fase introdutória, instrutória e decisória, nomeadamente na escolha dos meios de prova (art.º 52 e art.º 61) e nas medidas a aplicar, nomeadamente no artigos 12, n.º 2, a propósito da escolha das medidas, no art.º 28, nº1, acerca da suspensão do processo, consagrando um tipo de *probation*, no art.º 46, a propósito da revisão das decisões, e no art.º 51, que estabelece a possibilidade de arquivamento, por intermédio de despacho liminar. O mesmo juiz é competente pela instrução e decisão do processo, de acordo com a desformalização que se pretende incutir à intervenção judicial.

Como descreve Gonçalves (1999), trata-se de um processo opaco, impenetrável, que pouco explica os factos que imputa, factos que, como vimos, são o pretexto e não a causa principal da actuação. É um processo que secundariza o menor, que lhe confere escassas possibilidades de participação, que omite direitos em nome da promoção e defesa de outros valores. Os deveres dividem-se por todos, pelo Estado, pela comunidade, pelas famílias, e um pouco paradoxalmente, pelo próprio menor, a quem não resta alternativa a não ser cumprir as medidas tutelares aplicadas. Como observam Rodrigues e Duarte-Fonseca (2000), são “cidadãos sem cidadania”, apenas porque não atingiram a idade da razão.

Nas medidas tutelares, destaca-se o internamento, por tempo indeterminado (tal como todas as outras medidas), ao arrepio do princípio da legalidade. O tratamento é responsabilidade do Estado, como já referimos, pretendendo-se desta forma suprir as carências existentes na resposta familiar ou comunitária, conduzindo, contudo, a elevadas taxas de menores internados em centros da responsabilidade do Ministério da Justiça por motivos de ordem social, em detrimento da aplicação de outras medidas.

A intervenção judicial abrange, portanto, a delinquência juvenil e as situações a ela associadas (pré e para-delinquência) bem como todos os menores que se encontrem em situação de risco. Para ambos os casos se encontram previstos o mesmo processo e as mesmas medidas tutelares, nomeadamente a medida mais grave, o internamento, que é cumprido em conjunto, nas mesmas instituições, os CAEF (Colégios de Acolhimento, Educação e Formação) enquadrados pelo *Decreto-Lei n.º 58/95, de 31 de Março*, na Subsecção III, do artº 70º ao artº 81º.

Em síntese, ao menor é atribuída a condição de vítima, devendo ser reabilitado pela via da educação, privilegiando-se critérios fundamentalmente humanistas. Todo o menor que se desvie dos padrões de normalidade de vida pode ser alvo de uma intervenção protectora do Estado. A violência é determinada (e desculpabilizada) por factores culturais, que impõem a inimputabilidade dos menores, face a uma sociedade culpada. Vive-se a apologia da cultura da inocência: gozar da liberdade sem sofrer dos seus inconvenientes, misturando infantilismo com vitimização (Bruckner, 1996).

O modelo de protecção é posto em causa por um conjunto de críticas que lhe são endereçadas, entre as quais se podem referir:

- A forma como omite direitos fundamentais do menor, nomeadamente ao nível da participação nas decisões que lhe dizem respeito, como no decurso do processo e da execução da medida tutelar. A imposição de medidas a menores, em nome do seu próprio bem, deve-lhes “conceder os meios adequados para exprimirem pontos de vista divergentes e para defenderem os seus direitos fundamentais contra medidas que os restringem (Ministério da Justiça / Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 1999: 48);
- A incapacidade demonstrada para responder eficazmente à delinquência mais grave, uma vez que os CAEF não conseguiam desempenhar a sua acção educativa relativamente a esta população juvenil;

- A «criminalização da pobreza» como resultado de uma intervenção diferenciada consoante a situação sócio-económica e familiar do menor. Gersão (2000) considera que os menores das classes médias e altas estão quase imunes à intervenção do tribunal, ao passo que os pertencentes às classes mais carenciadas são com frequência objecto da medida de internamento, “na sequência de infracções mínimas ou tão-só em consequência de situações de desprotecção” (Idem: 14); A prática de pequenas infracções não confere ao estado “o direito a substituir-se à família no seu processo educativo global, nem justifica a sua privação daquele grau de liberdade de que é normal usufruir um jovem da sua idade” (Gersão, 1998: 17);
- constante recurso ao internamento, como se a intervenção fosse sinónimo de institucionalização, omitindo-se o carácter excepcional desta medida, que restringe significativamente os direitos do menor e dos seus progenitores;
- A existência do mesmo processo e das mesmas medidas, ou seja, da mesma resposta, para problemáticas distintas como são as situações de perigo e de conflito social, incorrendo-se no risco de a resposta ser excessiva no primeiro caso e deficitária no segundo (Rodrigues e Duarte-Fonseca, 2000: 7). Como observa a Comissão para a Reforma do sistema de execução de penas e medidas (Ministério da Justiça / Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 1999: 56) “a possibilidade de internar, no mesmo local, sujeitos ao mesmo regime, v.g., um menor vítima de abuso sexual e um menor que praticou uma infracção criminal de cariz sexual conduz inexoravelmente à destruição do sentido da intervenção no momento da execução das medidas”; posição contrária defende Furtado e Guerra (s/d.), segundo os quais o principal problema reside na inexistência de estabelecimentos públicos com a qualidade necessária. Estes autores alertam para a necessidade da intervenção tutelar ser interdisciplinar, não havendo áreas estanques entre o risco e os comportamentos delinquentes. A separação pode conduzir, inclusivamente, à estigmatização dos menores que praticam factos

considerados como crime. Fernandes (1998) adopta uma linha de pensamento semelhante, ao considerar artificial a separação entre delinquência e pré e para-delinquência, defendendo a competência jurisdicional para todas as situações que revelem desajustamento ou perigo na formação da personalidade dos jovens. O legislador não o entendeu, bem como a maioria da doutrina, defendendo a separação da lógica de «punição / controlo» da lógica de «ajuda social» (Fraene, 1999: 13). Pinheiro (1998) observa que, segundo investigações recentes, colocar em instituições vítimas e infractores constitui a primeira etapa para a repetição de condutas anti-sociais;

- «menor delinquente», não é, pelo exposto, devidamente responsabilizado, comprometendo-se uma das funções da aplicação da medida que é a prevenção especial;
- A direcção da instrução e a decisão são atribuídas ao mesmo juiz, o que prejudica a objectividade de análise e a imparcialidade do Tribunal;

Independentemente deste conjunto de críticas, convém referir que a ineficácia do sistema não é indissociável da falta de investimento nos recursos humanos e nos equipamentos existentes nos Colégios de Acolhimento, Educação e Formação, sem os quais nenhum sistema pode corresponder às expectativas nele depositadas.

4.2. As medidas de promoção e de protecção

“Crianças em risco são, portanto, todas aquelas que não conseguem utilizar o pensamento para pensar por sentirem que não haverá quem lho guarde”

Sá (1998: 18).

4.2.1 Caracterização das medidas de promoção e de protecção

As medidas de promoção e de protecção de crianças e jovens têm por finalidade criar os mecanismos de intervenção necessários para assegurar o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens em perigo, sempre que o seu bem-estar está comprometido ou ameaçado. Esta intervenção abrange o menor – a pessoa com menos de 18 anos – e os adultos com menos de 21 anos que solicitem a continuação da intervenção iniciada antes de atingirem a maioridade.

O perigo pode resultar da acção ou omissão:

- dos pais;
- do representante legal;
- de quem detenha a guarda de facto;

Se as pessoas referidas nas alíneas anteriores forem incapazes de actuar de modo a impedi-lo, o perigo pode ainda resultar da acção ou omissão:

- de terceiros;
- do próprio menor.

Trata-se de uma concepção ampla da situação de perigo, quanto ao seu autor, bem como relativamente ao seu conteúdo, abrangendo situações diversificadas como:

- abandono;
- os maus tratos físicos;
- os maus tratos psíquicos;
- abuso sexual;
- a negligência;
- qualquer forma de exploração ou de trabalho infantil;
- comportamentos ou actividades do próprio menor, se revelarem a necessidade de educação para o direito.

A descrição efectuada pelo legislador é meramente exemplificativa, pelo que às situações acima referidas, se devem acrescentar todas as que coloquem em risco o seu desenvolvimento, entendido igualmente no sentido mais lato, quanto aos seus pressupostos, uma vez que inclui a saúde, a segurança, a formação, a educação, o equilíbrio emocional e até os cuidados afectivos.

A tipologia das situações de perigo para a criança- jovem (ver anexo 1) organizado pelo Instituto de Desenvolvimento Social, enquanto órgão operativo da Comissão Nacional de Protecção das Crianças e Jovens em Risco, identifica, para além das referidas, as situações de exercício abusivo de autoridade, exposição a modelos de comportamento desviantes e problemas de saúde. O mesmo documento enuncia um conjunto de situações de perigo que resultam dos comportamentos ou actividades do próprio menor, entre as quais se incluem o abandono escolar, a mendicidade, o uso de estupefacientes, a ingestão de bebidas alcoólicas e a prática de outras condutas desviantes, como a prostituição ou a prática de comportamentos

de grande agressividade. A prática de facto qualificado como crime por criança ou jovem em idade inferior a 12 anos, só determina uma intervenção se indiciar uma situação de perigo presente e actual. O comportamento, por si só, não despoleta automaticamente a intervenção, o que revela a intenção de se reduzir o intervencionismo estatal na esfera dos cidadãos e da comunidade.

Neste sentido, a perspectiva legal é construtivista, uma vez que supõe o desenvolvimento integral da cada criança, a sua formação cívica, até esta alcançar a condição de cidadão, responsável, autónomo e participativo, estatuto este que depende por sua vez de um conjunto diversificado de factores, de ordem social, económica e cultural.

O conceito de perigo remete sempre para uma falha na educação do menor. Num determinado momento, os pais, representantes legais ou detentores da guarda de facto, que desempenham as funções parentais, criam ou não são capazes de remover a situação de risco, pondo em evidencia a relação entre o disfuncionamento familiar e o perigo para o menor. A intervenção de protecção está centrada no menor, de acordo com os princípios da intervenção mínima e da proporcionalidade, pondo de parte outras preocupações globalizantes ou preventivas. Inclusivamente, uma situação de «perigo de perigo» não legitima a intervenção, procurando-se evitar desta forma o risco de um controlo excessivo.

Todavia, uma acção preventiva eficaz não pode circunscrever-se ao menor, devendo abranger o meio onde ele está inserido, procurando responder à multiplicidade de causas que o originam, de acordo com a teoria globalizadora (ver capítulo 2).

4.2.2 As finalidades da intervenção

As medidas de promoção e de protecção dos Direitos dos Menores têm como função:

- cessar a situação de perigo;

- garantir as condições necessárias para o desenvolvimento integral da criança ou do jovem;
- assegurar a recuperação dos menores que tenham sido alvo de alguma forma de exploração ou abuso.

A finalidade da intervenção para a promoção dos direitos e protecção da criança e do jovem em perigo obedece a um conjunto de princípios que se podem agrupar de acordo com o quadro 12.

Quadro 12

Princípios da intervenção para a promoção dos direitos e protecção da criança

Finalidade	Momento	Medida	Relação com a família	Direitos Processuais	Entidades Competentes
Interesse superior do menor	Intervenção precoce	Proporcionalidade e actualidade	Responsabilidade parental	Obrigatoriedade da informação	Intervenção mínima
		Privacidade	Prevalência da família	Audição obrigatória e participação	Subsidiariedade

Elaboração própria

O objectivo primordial da intervenção é o *interesse da criança*, que se superioriza a qualquer outro, independentemente da legitimidade que o assista. Num confronto de direitos, é o da criança que prevalece, nomeadamente face aos direitos inerentes ao poder paternal, cujo exercício se encontra aliás subordinado ao dever de agir em função do interesse do menor. Assim sucede com a colocação do menor num centro ou num lar mesmo que os seus pais manifestem oposição. O quadro legal procura encontrar um ponto de equilíbrio entre o direito dos pais educarem os filhos e o direito destes de serem protegidos de todo o tipo de abuso de poder, evitando-se, idealmente, a excessiva permissividade e a intromissão desnecessária na vida privada das pessoas (Gersão, 2000).

O princípio da *intervenção precoce* acolhido na legislação recomenda que a intervenção seja efectuada quando a situação de perigo esteja comprovada e reconhecida. De facto, a intervenção de prevenção do risco não é admitida (excluindo o caso das medidas gerais da competência da comissão alargada ou das entidades de primeira linha). Esta posição parece omitir o facto de a prevenção se iniciar antecipando o perigo, isto é, combatendo os factores que estão na sua génese, impedindo-os de se desenvolverem. O conceito de prevenção primária remete-nos para um momento anterior à constituição do risco, procurando evitar que os cenários mais negativos se transformem em realidades. Actuar depois desse momento remete-nos para o âmbito da prevenção secundária, que não sendo tardia, pois intervém na situação de perigo mal esta se acaba de formar, não é rigorosamente uma intervenção precoce.

A intervenção deve ser *actual*, ou seja, oportuna, necessária e adequada à situação de perigo, princípio que realça a necessidade de se actuar com celeridade e eficácia. A demora processual ou na tomada de decisão pode originar uma intervenção desfazada da realidade, se o contexto ou as variáveis do perigo se alterarem. A medida de promoção dos direitos e de protecção deve identicamente caracterizar-se pela *proporcionalidade*, limitando-se a restringir ou interferir na vida da criança ou do jovem e da sua família no mínimo indispensável à prossecução da sua finalidade. Por esta razão, as medidas de colocação devem ser preteridas pela aplicação de medidas no meio natural de vida do menor, sempre que estas forem suficientes para afastar a situação de perigo.

A medida deve ainda caracterizar-se pelo respeito pela *privacidade* da criança e do jovem, protegendo a sua intimidade, a sua imagem e a sua vida privada. Esta preocupação abrange naturalmente toda a intervenção, desde a comunicação da situação de perigo, passando pelo decurso dos processos de promoção e de protecção instaurados nas Comissões de Protecção e nos Tribunais, sem olvidar naturalmente as intervenções mais informais das entidades com competência em matéria de infância e de juventude, até à aplicação e execução da medida, seja qual for o seu tipo. Compreensivelmente, trata-se de um princípio que levanta maiores dificuldades de concretização no contexto da colocação.

As medidas de promoção e de protecção pretendem refazer ou recuperar a *responsabilidade parental* deficitária, de modo a que os pais possam cumprir na íntegra os seus deveres em relação aos filhos, dando-se prevalência às medidas que integrem os menores na sua família. O princípio da *prevalência da família* traduz-se ainda na prioridade que é atribuída à adopção face a outras medidas de colocação, de acordo com a ideia de que o menor deve desenvolver-se inserido numa família, biológica ou adoptiva, sempre que aquela não reunir definitivamente as condições necessárias para o cumprimento das suas funções.

No decurso do processo, o menor ou quem o represente têm o direito de receber *informação* sobre os seus direitos, os motivos que originaram a intervenção bem como o modo como decorrerá o processo e a execução da medida. O princípio geral de participação do menor nos assuntos que lhe dizem respeito, conforme consta dos principais diplomas de direito internacional a que fizemos referência no capítulo 3, impõe também a sua intervenção no decurso do processo de execução da medida, conferindo-lhe o direito de se pronunciar e de cooperar nos actos processuais (*princípio da audição obrigatória e participação*).

Com efeito, a intervenção visa afastar a situação de perigo com a colaboração do próprio menor ou de quem o representa, na convicção de que desta forma a aplicação da medida terá maiores probabilidades de alcançar os seus objectivos.

A intervenção está reservada exclusivamente às entidades cuja acção seja indispensável à protecção do menor, de acordo com o princípio da *intervenção mínima*. A responsabilidade recai em primeiro lugar nas entidades com competência em matéria de infância e juventude, ou seja, na comunidade, que disponham de capacidades para responder de um modo adequado às carências e às necessidades do contexto local.

Dentro da sociedade civil, é ao denominado terceiro sector que, no caso português, cabe a maior parte das respostas, pois as entidades referidas são normalmente associações sem fins lucrativos. É sobre elas que incide a responsabilidade da primeira resposta, desde que tenham competência para o fazer

e actuem de modo consensual, com o apoio de famílias e dos próprios menores. A sua constituição e, principalmente, a sua actuação, devem ser validadas e avaliadas regularmente pelo Estado, por intermédio do Ministério com responsabilidade pela segurança e solidariedade social, principal financiador do sistema. Neste sentido, é indispensável que estas entidades comuniquem ao Ministério Público todas as crianças que acolham sem prévia decisão da comissão de protecção ou judicial (art.º 65, n.º 2), sob pena de se perder a especialização, a qualidade e inclusive, a legitimidade da resposta, que o princípio da intervenção mínima visa atingir.

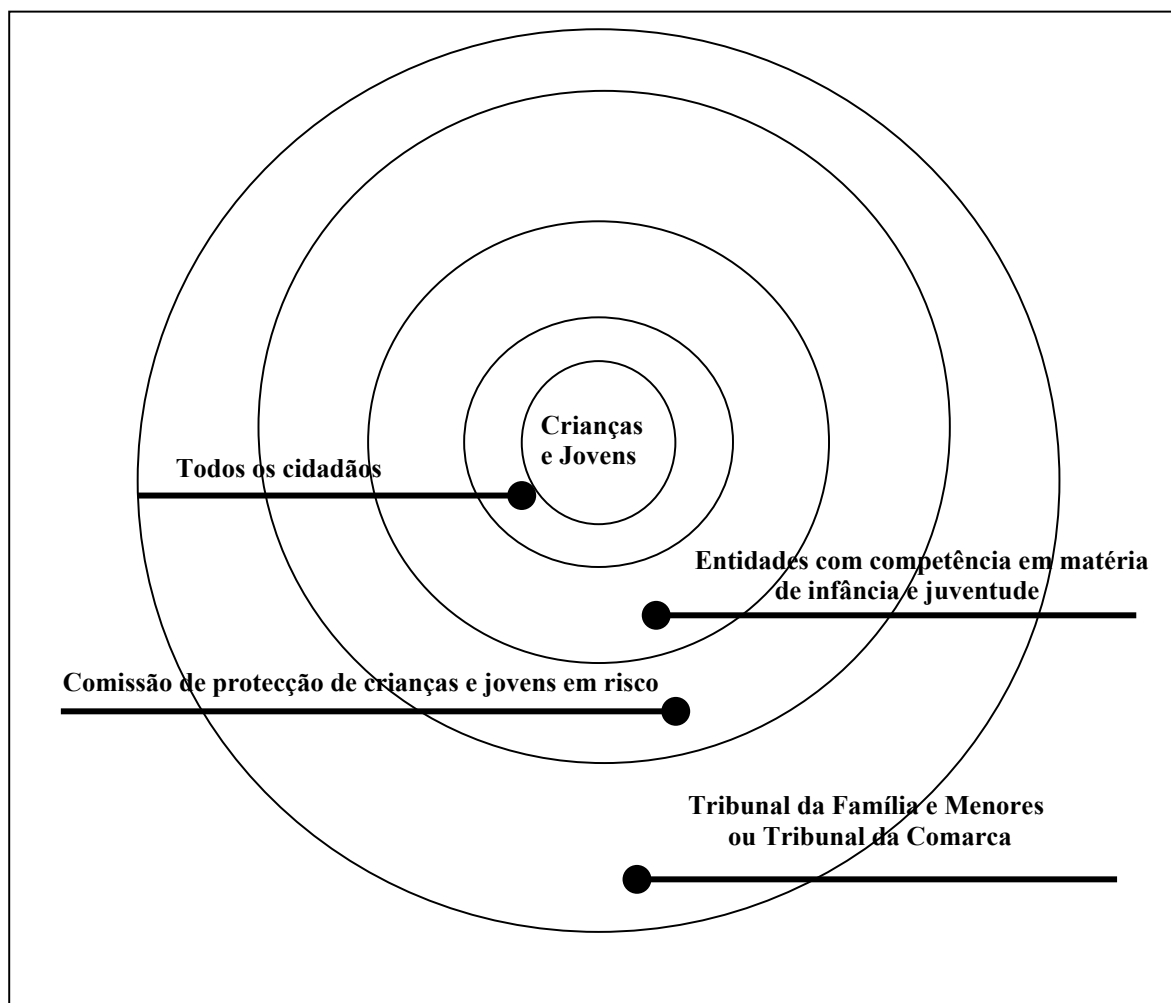
De acordo com o princípio da *subsidiariedade*, foram constituídas diferentes linhas de actuação, compostas pelas entidades com competência em matéria de infância e de juventude, na base, pelas Comissões de Protecção de Crianças e Jovens, no patamar intermédio, e pelos Tribunais, no topo. A intervenção do segundo nível só se justifica quando o primeiro não tiver possibilidade de resolver a situação de perigo, o mesmo se aplicando em relação à intervenção dos Tribunais face às Comissões.

Esta distribuição de competências insere-se no movimento mais amplo de transferência da responsabilidade que cabia, quase exclusivamente, ao Estado, no anterior modelo proteccionista, para a comunidade. A via judicial é secundarizada e só intervém quando a comunidade não consegue resolver os problemas com os seus menores.

A responsabilidade recai, em suma, sobre a comunidade, que tem o dever de participar na intervenção preventiva. O apelo geral à participação abrange deste modo cada indivíduo, independentemente da sua condição ou idade, a família e as próprias estruturas integradas na rede social. Inverte-se o discurso: a responsabilidade não é do outro, seja ele o Estado ou qualquer outra entidade; a responsabilidade é de cada um em relação ao outro, em relação a todos os outros que possam beneficiar da intervenção.

O enquadramento de protecção encontra-se representado na figura 13, adaptada da obra de Benavides (1998: 49).

Figura 13
Enquadramento das Crianças e Jovens em Risco



Fonte: Benavides (1998: 49). Adaptação própria.

4.2.3 Medidas aplicáveis

As medidas aplicáveis são da competência do Tribunal ou da Comissão de Protecção de Crianças e Jovens e podem ser decididas a título definitivo ou provisório, em situações de emergência ou enquanto se procede ao diagnóstico da situação da criança. As medidas provisórias não podem prolongar-se por mais de

seis meses, pressupondo que até ao fim daquele prazo, a situação de perigo terá cessado ou estarão reunidas as condições para se decretar a medida de promoção ajustada ao caso.

Em situações graves em que a integridade física ou a vida do menor corram perigo, somadas à ausência de consentimento dos detentores do poder paternal ou de quem detenha a guarda de facto, as autoridades policiais podem recorrer à figura dos procedimentos urgentes para retirar o menor da situação de perigo em que se encontra. As entidades com competência em matéria de infância e juventude ou as Comissões de Protecção podem solicitar a sua intervenção, tendo aquelas o dever de agir mesmo nas situações em que não seja possível a intervenção do Tribunal. As entidades policiais devem naturalmente dar conhecimento ao Ministério Público das situações referidas, de imediato, ou logo que possível. O Tribunal, no prazo de 48 horas, a requerimento do Ministério Público, profere decisão provisória, confirmando ou alterando as providências tomadas. Até esta intervenção judicial, a criança ou o jovem deve ser colocada nas instalações das entidades com competência em matéria de infância e juventude, nas Unidades de Emergência ou nos Centros de Acolhimento Temporário.

4.2.3.1 Medidas no meio natural de vida

As medidas a executar no meio natural de vida constituem a primeira opção da Comissão de Protecção ou do Tribunal, sempre que seja possível assegurar a protecção do menor sem ser necessário retirá-lo do seu meio. Nestas circunstâncias, a sua utilização tem diversas vantagens, entre as quais podemos enumerar:

- A intervenção educativa centra-se na criança, mas pode repercutir-se sobre as pessoas que por ela sejam responsáveis (nomeadamente, impondo-lhes obrigações) e sobre o seu ambiente social;
- menor tem a possibilidade de permanecer junto da sua família, sem sofrer os traumas afectivos e emocionais que uma colocação sempre implica;

- Os princípios orientadores da intervenção têm maiores probabilidades de serem respeitados, nomeadamente o princípio da privacidade, da intervenção mínima, da proporcionalidade, da responsabilidade parental, da prevalência da família e da subsidiariedade;
- A participação do menor e de quem o representa é mais facilmente mobilizável;
- A menor despesa de recursos humanos e materiais, se comparadas com as medidas de colocação.

As medidas no meio natural de vida estão descritas no quadro 13.

Quadro 13
Medidas no meio natural de vida

Competência para aplicação das medidas	Medidas	Características	Duração	Revisão
Comissões de Protecção de Crianças e Jovens, Tribunal de Família e de Menores, Tribunais de Comarca	Apoio junto dos pais.	Apoio de natureza psicopedagógica e social e, quando necessário, ajuda económica.	Estabelecida no acordo ou na decisão judicial até 12 meses; se o interesse do menor o aconselhar, podem ser prorrogadas até 18 meses.	Findo o prazo fixado no acordo ou na decisão judicial e, em qualquer caso, decorridos períodos nunca superiores a 6 meses; Antes de decorrido o prazo fixado no acordo ou na decisão judicial, oficiosamente ou a pedido do menor, dos seus pais, do representante legal, ou da pessoa que tenha a guarda de facto
	Apoio junto de outro familiar.	Colocação do menor sob a guarda de um familiar com quem resida ou a quem seja entregue; Apoio de natureza psicopedagógica e social e, quando necessário, ajuda económica.	Estabelecida no acordo ou na decisão judicial até 12 meses; se o interesse do menor o aconselhar, podem ser prorrogadas até 18 meses desde que se mantenham os acordos legalmente exigidos.	
	Confiança a pessoa idónea.	Colocação do menor sob a guarda de uma pessoa que, não pertencendo à sua família, com eles tenha estabelecido relações de afectividade recíproca.	Estabelecida no acordo ou na decisão judicial até 12 meses; se o interesse do menor o aconselhar, podem ser prorrogadas até 18 meses desde que se mantenham os acordos legalmente exigidos.	
	Apoio para a autonomia de vida.	Apoio económico e acompanhamento psicopedagógico e social, nomeadamente através do acesso a programas de formação; Idade superior a 15 anos ou mães com idade inferior a 15 anos, se a situação o aconselhar.	Estabelecida no acordo ou na decisão judicial até 12 meses; se o interesse do menor o aconselhar, podem ser prorrogadas até 18 meses.	

Elaboração própria

Este conjunto de medidas pressupõe a prestação de apoios de natureza psicopedagógica, social e económica, destinados ao menor e ao seu agregado familiar. Pressupõe ainda que os pais ou os familiares possam beneficiar de um programa de formação visando o melhor exercício das funções parentais (ver ponto 8 do capítulo 2), assim como proporcionar aos jovens, em certos casos, condições que o habilitem a viver por si só, com autonomia de vida.

A recente reforma do sistema de protecção de menores em Portugal separou a intervenção determinada pela prática de crimes da intervenção de protecção. A primeira, denominada de tutela educativa, está reservada aos tribunais, apoiados pelo Instituto de Reinserção Social, que gere os Centros Educativos. A intervenção que abrange os menores em perigo é exercida prioritariamente por via social, pelas comissões de Protecção de Crianças e Jovens em Risco, apoiadas pelo Ministério da Solidariedade e do Trabalho, a quem compete, nomeadamente, financiar e avaliar os Lares para Crianças e Jovens. A recente transferência de inúmeras crianças do sistema de tutela educativa para o sistema de protecção, apesar de prevista à longa data, não foi contudo devidamente planificada e executada.

No presente, o sistema oferece perversamente todas as respostas à delinquência e levanta inúmeras dificuldades à colocação de crianças em risco. De uma situação de sobrelotação dos antigos CAEF passou-se para um excesso de oferta, o que não admira considerando que os menores agentes de infracções penais eram somente uma pequena parte da população residente (Duarte-Fonseca, 1998). Em 1997, por exemplo, dos 839 menores existentes nestas instituições, 29% (240) eram vítimas de actuações lesivas dos seus direitos elementares. Os delinquentes representavam 32% (269), cabendo aos menores com comportamentos desviantes os restantes 39% (330).

Acresce a este facto a dificuldade na obtenção de recursos para a execução de certas medidas. É o que sucede concretamente com o apoio para a autonomia de vida, que não passou até à actualidade de uma boa intenção legislativa, sem correspondência na realidade.

O apoio junto dos pais ou das famílias defronta-se identicamente com a falta de recursos humanos disponíveis para desenvolverem o seu trabalho no terreno. Em resumo, a sinalização das situações não é posteriormente correspondida com uma intervenção precoce e actual, como estabelecem os princípios orientadores da intervenção. Refira-se a propósito que o Estado não acompanha nem avalia a execução das medidas no meio natural de vida, mas somente o acolhimento em instituição.

A tentativa de melhorar a execução eficaz destas medidas implica, forçosamente, a existência de recursos materiais e humanos mais abundantes. E implica também uma melhor coordenação e gestão dos existentes, considerando o interesse superior do menor. Neste sentido, a medida de confiança a pessoa idónea pode consistir na colocação do menor sob a guarda de candidato seleccionado para adopção pelo organismo competente, envolvendo num trabalho em rede a Comissão de Protecção ou o Tribunal e a Segurança Social ou a entidade com competência para promover a adopção. A cooperação entre os diferentes organismos envolvidos é fundamental para melhorar o tempo de resposta e diminuir a burocracia, nomeadamente as escolas, o Instituto de Emprego, os organismos da área da saúde, as entidades policiais, as autarquias, as entidades privadas com competência em matéria de infância e juventude, para além das outras entidades já referidas.

4.2.3.2 Medidas de Colocação

As medidas de colocação subdividem-se em dois grupos: o acolhimento familiar e o acolhimento em instituição. São medidas que devem ser reservadas às ocorrências que comprometem a permanência do menor no seu meio natural de vida, de forma temporária ou prolongada.

4.2.3.2.1. Acolhimento Familiar

O *acolhimento familiar* parte do pressuposto que o bem estar e a educação do menor são melhor prosseguidas num ambiente familiar. Se a criança tem o seu

desenvolvimento em causa no contexto da sua família natural, será sempre preferível encontrar-lhe uma família de substituição, que proporcione os modelos parentais de identificação e a integre num grupo constituído por um pequeno número de pessoas, que partilhem entre si laços de afectividade e de privacidade.

As famílias de acolhimento podem constituir uma resposta à diminuição dos laços de solidariedade, resultante da redução dos membros do agregado familiar, da migração ou da marginalização social.

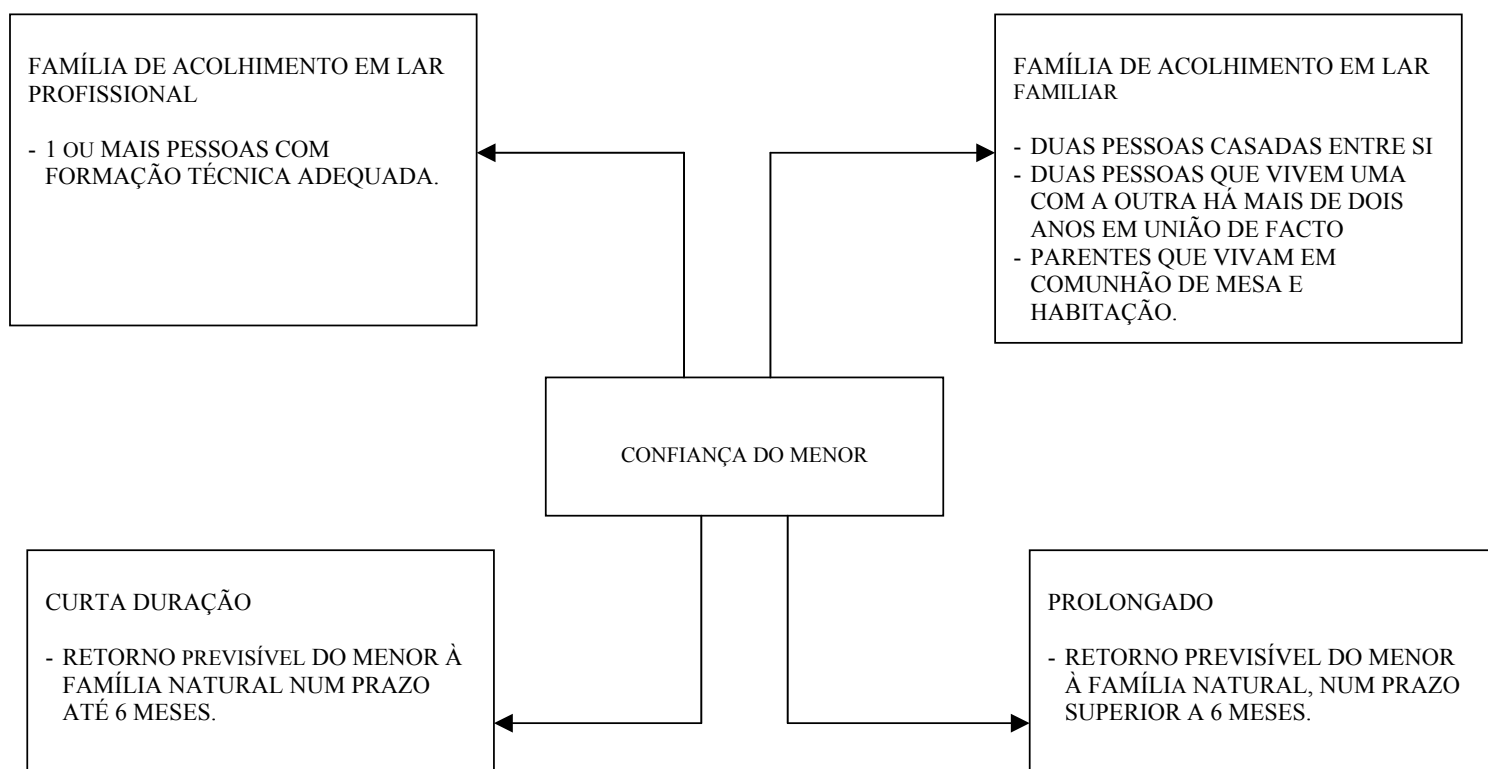
Nos momentos de dificuldade, não se pode contar com a ajuda dos outros, uma vez que a rede de apoio informal perdeu expressão (Barjau, 1996: 336). O acolhimento familiar proporciona precisamente o enquadramento da “energia social sobranete de algumas famílias para ajudar a cobrir certas necessidades sociais”.

Esta medida baseia-se no pressuposto de que o menor retornará, num prazo menor ou maior, à sua família natural, logo que esta recupere ou adquira a capacidade para prestar os cuidados adequados ao desenvolvimento integral da criança. Estamos perante uma mera interrupção do exercício das competências do poder paternal, que previsivelmente, serão retomadas num curto espaço de tempo. A incapacidade definitiva do exercício desse poder remete-nos para o acolhimento institucional prolongado ou para o regime da adopção.

No acolhimento familiar, a família de acolhimento pode ser constituída em lar profissional, por uma ou mais pessoas com formação técnica adequada. Psicólogos, técnicos do serviço social ou educadores sociais, por exemplo, receberiam em sua casa crianças com problemáticas específicas, constituindo as «famílias de acolhimento especiais», a que voltaremos mais adiante. Esta fórmula não chegou contudo, até à data, a ser aplicada.

O regime do acolhimento familiar encontra-se resumido na figura 14.

Figura 14
Acolhimento familiar



Elaboração própria

O regime do acolhimento familiar consta do Decreto-Lei n.º 190/92, de 3 de Setembro. Após a entrada em vigor da Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, intitulada Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, uma parte daquele Diploma foi revogada: o conjunto de normas que dispõem de um modo diferente ou se opõem ao novo regime. Por exemplo, as medidas de promoção dos direitos e de protecção abrangem os jovens até aos 18 anos, enquanto que o Decreto-Lei dirige-se a jovens até aos 14 anos, podendo abranger, apenas em casos devidamente justificados, jovens com idade entre os 14 e os 18 anos, e prolongar-se depois da maioridade até aos 24 anos para a conclusão de curso médio, de formação profissional ou curso superior. É importante para certeza e para a segurança do quadro legal que seja publicado o novo regime do acolhimento familiar, de modo a preencher o vazio normativo e as contradições que existem actualmente.

Na sua ausência, vai-se descrever o regime anterior, que consta do Decreto-Lei n.º 190/92, que continua a orientar a prática do acolhimento familiar.

O acolhimento familiar dirige-se a crianças ou jovens cuja família natural seja caracterizada por disfunções que as coloquem, ou possam vir a colocá-las, em situações de risco grave, comprometedor do seu normal desenvolvimento. Esta medida abrange igualmente os menores que sejam portadores de deficiências e por isso necessitem de apoios especializados para a sua educação, nomeadamente a proximidade geográfica de uma família de acolhimento de equipamentos de apoio a crianças e jovens com deficiências.

O conceito de família natural é interpretado de uma forma restritiva, neste domínio, considerando-se como tal apenas os parentes em 1º grau da linha recta e os de 2º grau da linha colateral, o que abre a possibilidade de todos os outros parentes do menor poderem funcionar como famílias de acolhimento, cumpridos os necessários requisitos. Podem-se distinguir, deste modo, dois tipos de famílias de acolhimento: as não familiares, sem laços de parentesco com as crianças e que são objecto de um processo de selecção, e as famílias que têm laços de parentesco mais próximos ou afastados com a criança (como avós ou padrinhos) e que constituem o

maior número de casos, sendo seleccionadas para ficarem com uma criança específica.

O acolhimento familiar baseia-se nos seguintes pressupostos:

- Apelo à solidariedade social, em substituição da actuação do Estado, que é relegado para um papel subsidiário ou complementar; a actuação da sociedade civil sobrepõe-se à intervenção pública, que se limita a estabelecer as regras de funcionamento da medida e a proceder ao seu financiamento;
- Concepção transitória e temporária do acolhimento, na expectativa de que a família natural recupere a sua função sócio-educativa de modo a reintegrar o menor;
- Articulação entre os organismos da segurança social, as Comissões de Protecção de Crianças e Jovens em Risco, os Tribunais, o Ministério Público, as Instituições particulares de solidariedade social com intervenção neste domínio ou funcionando como instituições de enquadramento e as outras entidades que, no desempenho da sua actividade, contribuam para a promoção do interesse superior do menor;
- Impossibilidade comprovada de o menor permanecer na companhia da família natural, designadamente com o apoio de outras medidas que se cumpram no seu ambiente de vida;
- Participação do jovem com mais de 12 anos, ou com menos idade mas com o grau de maturidade necessários, nas decisões relativas ao acolhimento;
- Participação da família natural na decisão sobre e no decurso do acolhimento familiar, a que corresponde o dever de colaboração com a família de acolhimento e com a instituição de enquadramento enquanto durar a medida;

- Remuneração dos serviços prestados a que acrescem subsídios de manutenção e os montantes necessários para suportar despesas extraordinárias de saúde ou educação do acolhido;
- Formação das famílias de acolhimento para a prestação do serviço;
- Acompanhamento da família natural por parte da instituição de enquadramento, do forma a que recupere as suas competências educativas;
- Acompanhamento da criança acolhida ao nível da integração na família de acolhimento, do relacionamento com a família biológica, do percurso escolar, dos cuidados de saúde prestados, etc.;
- Conjunto de requisitos e de obrigações exigidos aos candidatos a família de acolhimento, procurando assegurar que a colocação da criança constitui uma resposta manifestamente preferível quando comparada com as outras alternativas existentes;
- Limite do número máximo de crianças a acolher, para não desvirtuar as vantagens da medida no que diz respeito ao carácter único e individual de cada caso: o acolhimento familiar pretende ser uma colocação personalizada capaz de desenvolver uma afectividade paternal.

Apesar do acolhimento familiar ser uma medida temporária, o regime legal em vigor não estabelece nenhum prazo para a sua duração: o acolhimento mantém-se enquanto a família natural não recuperar as suas competências sócio-educativas. Como referimos, o acolhimento pode inclusivamente prolongar-se até à maioridade ou até aos 24 anos de idade. Parece-nos, contudo, que esta indefinição temporal contraria o carácter transitório da medida e perturba a articulação da utilização da medida do acolhimento familiar perante as outras medidas de colocação e da adopção, transformando-a num «mal menor».

Barjau (1996) defende a adopção do paradigma ecológico como modelo de referência para a estruturação do serviço de acolhimento familiar, assente nos parâmetros resumidos no quadro 14.

Quadro 14
Estruturas do serviço de acolhimento familiar

Eixos fundamentais	Parâmetros
Economia	<ul style="list-style-type: none"> - Colaboração da rede social - Actuação complementar
Proximidade	<ul style="list-style-type: none"> - Relacional: recurso à família alargada ou à vizinhança - Espacial: manutenção no território - Maior impacto das campanhas de sensibilização
Temporalidade	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento familiar como meio e não como recurso final - Marco referencial presente em todas as fases e actividades e para todos os implicados
Voluntariedade	<ul style="list-style-type: none"> - Da família acolhedora e dos adultos - Da família de origem - Das crianças - Dos profissionais que promovem o acolhimento
Inclusividade	<ul style="list-style-type: none"> - Colaboração entre as famílias que participam no acolhimento familiar - Manutenção do contacto entre a família acolhedora e o menor uma vez finalizado o acolhimento

Fonte: Barjau (1996). Adaptação própria.

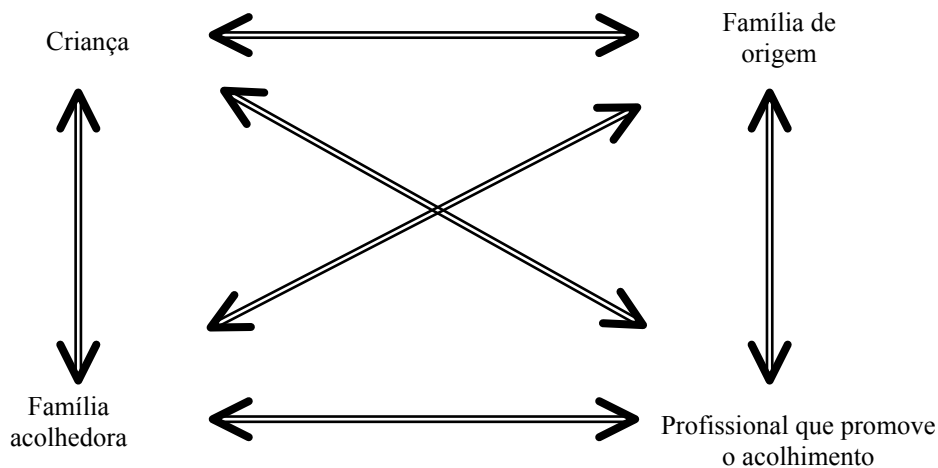
A estruturação do serviço de acolhimento familiar com base no paradigma ecológico tem laços de conexão com os princípios da responsabilidade e da participação. Da responsabilidade, porque o responsável é aquele que considera os direitos dos outros como os seus deveres. Quem voluntariamente acolhe no seu lar uma criança em perigo sacrifica o seu bem-estar pela acção solidária. Por outro lado, o acolhimento familiar permite gerir de forma mais eficaz os recursos disponíveis (eixo economia) e desenvolve o espírito de entre-ajuda na comunidade (eixo proximidade).

Da responsabilidade, emerge a participação, conforme se tem descrito, e coma participação previne-se o risco ou impede-se a sua evolução. A participação envolve todos os intervenientes na medida de acolhimento familiar (eixos voluntariedade e inclusividade) podendo-se discutir somente o carácter voluntário da actuação dos profissionais que promovem o acolhimento, atendendo-se à especialização e ao saber que esta intervenção exige.

A interacção entre os diversos intervenientes envolvidos no acolhimento familiar encontra-se representada na figura 15 e da sua efectiva concretização depende em grande parte o sucesso da medida.

Figura 15

Interacção entre os diversos intervenientes no acolhimento familiar



Elaboração própria

A manutenção e o contacto entre a criança e a sua família de origem produz benefícios sociais, psicológicos e educacionais para as crianças, sendo mais provável nestes casos o seu regresso a casa. Berridge (1999: 244) sublinha a este propósito que os efeitos de uma colocação familiar dependem da "complexa interacção entre as características, a situação e as acções das crianças, dos membros da família de acolhimento, dos pais, dos trabalhadores sociais, professores e muitas outras pessoas".

A aplicação prática da medida do acolhimento familiar foi objecto de algumas críticas na sua aplicação prática. Algumas delas encontram-se resumidas no Relatório da Comissão Interministerial para o estudo da articulação entre os Ministérios da Justiça e da Solidariedade e Segurança Social (Ministério da Justiça / Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 1999), que passamos a referir:

- Escassa promoção da medida;
- Ausência de critérios de selecção específicos das pessoas envolvidas, ao nível das suas motivações e do seu equilíbrio emocional;
- Falta de prévia formação e de acompanhamento técnico;
- Critérios demasiado restritivos na definição dos níveis etários: quanto aos menores, em princípio só até aos 14 anos; em relação às famílias, em princípio só casais em que nenhum dos membros tenha idade superior a 50 anos.

Como resultado, não foi possível constituir-se uma rede de famílias de acolhimento devidamente qualificadas, constatando-se que as famílias são “normalmente de nível cultural e de formação básica reduzidas e de baixo rendimento, encontrando-se por essa razão disponíveis para receber um número excessivo de crianças, simultaneamente (...), e assim aumentarem o seu rendimento global mensal” (Ministério da Justiça / Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 1999: 192).

Continuam por criar as famílias de acolhimento especializadas, com formação superior, para crianças com problemáticas específicas e que dificilmente encontram uma família disponível para as acolher, conforme sugestão da Comissão (idem: 197).

Procurou-se certificar a validade destas críticas e do modo de funcionamento das famílias de acolhimento através de um conjunto de entrevistas aos elementos do Serviço de Colocações Familiares, do Núcleo de Apoio à Família

do Centro Distrital de Solidariedade e Segurança Social do Porto (anexo 2), que coordena um conjunto de cerca de 90 famílias de acolhimento. Independentemente do rigor dos conhecimentos científicos, fundados na investigação, há um conjunto de conhecimentos sobre o acolhimento familiar resultantes da experiência prática que não se devem ignorar, desde que não sejam negados pelas conclusões obtidas nos processos de investigação (Berridge, 1999). Do diálogo estabelecido com os elementos do Serviço de Colocações, realizado sob a forma de uma entrevista semi-estruturada, retirámos as conclusões que se passam a expor. A itálico aparecem as opiniões da exclusiva responsabilidade dos membros do Núcleo.

A opção pela medida do acolhimento familiar em detrimento de outras medidas, como a colocação institucional, depende, desde logo, da idade da criança: é adequada para bebés ou crianças mais novas, que necessitam de cuidados individualizados para o desenvolvimento da sua personalidade. Mais difícil é a colocação crianças mais idosas, particularmente de adolescentes, atendendo à complexidade das problemáticas associadas a essas idades e ao facto de não haver o número necessário de famílias disponíveis.

Na verdade, a colocação de crianças de faixas etárias mais elevadas, a partir dos 8-9 anos, pode conduzir a um confronto entre as experiências vividas pelas crianças e a ordem familiar tradicional. Corre-se nestes casos o risco de a criança ser duplamente rejeitada, pela sua família biológica e pela família de acolhimento, após o insucesso do acolhimento. Nestas circunstâncias e em relação a estas idades a institucionalização poderá revelar-se mais adequada.

Diversos estudos realizados têm demonstrado que a colocação familiar de crianças mais velhas é mais susceptível de ser interrompida do que as que abrangem crianças mais novas, e ainda que os objectivos prosseguidos são alcançados neste caso em menor grau (Berridge, 1999).

A integração numa família é mais exigente para a criança, ao invés da integração institucional, com regras e padrões de conduta mais diluídas. Os conflitos que resultam da imposição de normas que a criança acolhida não está

predisposta a aceitar podem inclusivamente colocar em «cheque» a autoridade parental perante os outros membros da família, especialmente os filhos.

Note-se que as famílias de acolhimento estão sujeitas a alteração e ao aparecimento de crises, tal como qualquer outra família comum. Nessas circunstâncias, pode justificar-se a retirada da criança do seu seio e colocação noutra família, num Centro de acolhimento ou Lar, no seu próprio interesse. Por outro lado, são por vezes as crianças acolhidas, com os seus comportamentos problemáticos, herdados de um percurso caracterizado até então pelos maus tratos e pela exclusão, a desestruturar as famílias de acolhimento. Subitamente, estas vêm-se confrontadas com condutas desviantes ou agressivas no seu próprio seio, por parte de jovens que não lhes pertencem (ou só pertencem temporariamente) nem se pretende que venham a pertencer.

Os comportamentos «provocativos» assentam em diversas razões. Entre elas, Doyle (1997) refere a convicção por parte da criança de que os adultos da família de acolhimento são igualmente maltrantes, servindo o comportamento «provocativo» para testar os limites de paciência e de tolerância. Por outro lado, o mau comportamento pode basear-se na procura compulsiva da punição, provocada por um baixo índice de auto-estima, ou na incapacidade de reagir à bondade ou à protecção, por desconhecimento. Agredidos e abandonados, estas crianças necessitam prementemente da oportunidade de aprenderem outro papel.

Confirma-se que um dos principais problemas das famílias de acolhimento é o prolongamento da estadia, supostamente transitória, mas que se prolonga por vezes por anos. A criança vê-se obrigada, no fim da estadia, a quebrar os laços que estabeleceu com a família de acolhimento se o projecto de vida dela passa, por exemplo, pela adopção. Permite-se “a construção de matrizes relacionais e vínculos afectivos para os romper e reconstruir de novo” (Serviço de Adopções, 2000: 93), processo que se repete em muitos casos, pois as crianças já vivenciaram a construção e destruição de relações afectivas. Estas crianças criam então sentimentos ambivalentes que são defesas contra a própria esperança, pois “sabem das suas próprias experiências de vida que a dor de perder repetidamente essa esperança é igualmente insuportável” (Strecht, 1998: 166).

Do ponto de vista da família de acolhimento, o trabalho desenvolvido é ingrato, porque implica, regra geral, um grande envolvimento emocional e a criação de laços afectivos que se prolongam por um período demasiado longo, até ao momento da separação, que apesar de anunciada é inevitavelmente cruel e definitiva.

O projecto de vida da criança deve ser cuidadosamente traçado, para se evitar, tanto quanto possível, a sucessiva aplicação de diferentes respostas e medidas, conforme ilustra o seguinte caso, relatado pelo Núcleo de Apoio à Família:

“Temos agora um caso de uma menina que já tinha estado numa família de acolhimento, fora para um lar e regressara aos pais. Neste momento está em casa com a mãe e o pai está numa fase terminal de doença. A mãe denota várias incompetências, pelo que a miúda, de 4 anos, é capaz de estar sem comer, a higiene é uma desgraça, não vai ao infantário e quando vai têm de lhe dar banho e despiolhá-la. Agora, o Tribunal ordena que se retire a criança do contexto familiar e se coloque noutra sítio. Esta criança tem um trajecto muito complicado. E isto porque anteriormente a mãe teve uma casa nova e arranjou um emprego. Chega isto? Mesmo que a mãe diga que gosta da filha não o consegue provar por actos. Ter um filho não é dizer que se gosta dele e que não quero que mo tirem. Estas incapacidades vão ser pagas por esta criança que aos 4 anos, já é a 4ª resposta que vai ter”.

Inquiridos, os pais afirmam quase invariavelmente que gostam dos filhos e em muitos casos, que têm uma vida estabilizada. No caso das mães, afirmam que têm um novo companheiro, relação que contudo se prolonga apenas por meses, terminando muitas vezes com uma nova gravidez e um novo abandono. Por sua vez, as mães abandonam os filhos. Em resumo, corre-se o risco de em certos casos o Tribunal fundar as suas decisões nas declarações prestadas, desvalorizando indevidamente as acções e as condutas praticadas.

Um dos inconvenientes no funcionamento desta medida é o desinteresse que os pais podem manifestar em relação aos filhos, na certeza de que o vínculo se mantém, ao contrário do que sucede na adopção. Por vezes, os contactos interrompidos ao longo de anos são retomados quando o menor atinge a idade mínima para trabalhar, destabilizando-os e provocando, inclusivamente, o abandono da família de acolhimento, na idade particularmente complicada da adolescência.

Noutros casos, a colocação familiar (ou institucional) limita-se a perpetuar a desresponsabilização dos pais e a sua demissão das funções parentais: “as famílias de acolhimento são muito cómodas, porque o Estado sustenta, as famílias de acolhimento cuidam e os pais visitam e levam presentes”

No meio do confronto entre dois mundos, o dos pais, desregrado mas apelativo, e da família de acolhimento, mais organizado, queda-se a criança, perdida perante relações afectivas difíceis de conciliar. As famílias de acolhimento e de origem devem colaborar para evitar que a criança se divida entre lealdades divergentes e sofra um inevitável sentimento de culpabilidade (Barjau, 1996: 370). Com efeito, o menor deve poder referir-se às suas vivências anteriores e aos afectos construídos, sem se sentir coagido a guardar em segredo certos aspectos da sua vida: “o menor é o ponto de contacto entre essas famílias, não está partido entre as duas”. Doyle (1997) refere precisamente que uma das maiores preocupações de uma criança acolhida é o que está a acontecer ao resto da sua família, nomeadamente aos seus irmãos, devendo-se privilegiar na selecção as famílias que estão dispostas a receber grupos de irmãos.

Em contrapartida, a permanência numa família de acolhimento é estabilizante para a criança e permite-lhe ter uma visão positiva da família, até aí inexistente, atendendo às disfunções da família biológica. Nesse sentido, Doyle (1997: 105) afirma: “muitas famílias de acolhimento demonstram às crianças em risco que há companhia e respeito entre o casal de adultos, em vez da violência e da recriminação. Os jovens podem aprender a sentir-se seguros e protegidos pelos adultos. Adquirem *self-control* e disciplina por intermédio do elogio, do

encorajamento e da suave correcção. Começam a perceber que o amor dos pais pelos filhos é incondicional”.

Segundo o Núcleo, a magistratura não considerará a família e o direito de menores como uma área apetecida, configurando-a, pelo contrário, como uma obrigação de percurso na carreira profissional. Trata-se, todavia, de um domínio que implica a pessoa na sua integridade, dos seus conceitos de vida à sua própria história, pessoal e familiar, exigindo uma dedicação e uma vocação especial. Situação que se agrava nos Tribunais de Comarca, de competência generalizada.

A instituição de uma formação específica para todos os intervenientes no processo permitiria reduzir a projecção das histórias de vida nas decisões tomadas e nos comentários tecidos. A reacção que a prestação de consentimento para adopção por vezes despoleta é disso exemplo e simboliza simultaneamente o preconceito social ainda existente neste domínio, baseado nos laços de sangue, como se a criança se resumisse a uma propriedade de que se pode dispor livremente. Justificasse inteiramente a especialização dos magistrados a exercer funções nos Tribunais de Família e Menores, na área social, na psicologia e no domínio jurídico, nomeadamente nos diplomas de Direito Internacional (Rocha, 2001).

A relação com o aparelho judicial é prejudicada pelo funcionamento pesado e burocrático da estrutura da segurança social, que não consegue responder nos prazos estabelecidos no quadro legal. Em contrapartida, o Tribunal emite por vezes mandados de condução sem avisar a Segurança Social, entidade que responsabiliza pela colocação das crianças. Como resultado desta deficiente articulação, a resposta para aquela criança que as autoridades policiais entregam subitamente não é devidamente preparada, acabando por ser colocada onde se encontra uma vaga, independentemente de ser a mais adequada para as características individuais do caso.

O Núcleo pode colocar uma criança numa família de acolhimento por solicitação da família biológica, ou seja, desde que seja dado consentimento, colocação de que é dado conhecimento ao Tribunal. A maioria das colocações

resultam de retiradas compulsivas ordenadas pelo Tribunal, pelo que a questão do consentimento já não se coloca.

Os menores com mais de 12 anos não exprimem a sua oposição à colocação em família de acolhimento porque com esses anos, já se encontram normalmente nela integrados. São, por outro lado, consultados sobre a permanência, quando atingem essa idade e, regra geral, preferem continuar junto da família de acolhimento.

A participação dos diversos intervenientes no processo é uma realidade ao longo das diversas fases, por imposição legal e pela prática «de facto». A participação directa das crianças suscita algumas reservas, como testemunham as seguintes declarações: “Por vezes, o Tribunal quer ouvir as crianças o que pode ser ou não adequado, de acordo com o teor e a forma como as questões são colocadas. Se as perguntas forem do género «Então tu não gostas da tua mãe?», ou «A tua mãe queria-te a viver com ela; e tu não queres ir viver com a tua mãe?», os resultados podem não ser muito positivos. As perguntas devem ser cuidadosamente seleccionadas, para evitar que, de forma mais ou menos inconsciente, se manipulem as respostas”.

Requere-se, nestes casos, a sensibilidade suficiente para se ajustar o diálogo à idade, à situação e à experiência da criança, isto é, saber escutar e saber comunicar. Recorde-se uma vez mais que a participação só é real quando a criança tem a informação necessária, o tempo suficiente de preparação e locais ou espaços em que possa exprimir livremente a sua opinião. Sem estes factores, simula-se o exercício de um direito que está previamente condicionado e que acaba por conduzir a um resultado falseado por não exprimir a verdadeira opinião da criança.

O acolhimento familiar não conduz, em princípio, à adopção. Não é esse o seu objectivo nem os critérios de selecção das famílias é idêntico ao utilizado para a adopção, nomeadamente ao nível das condições económicas. Condenável sem dúvida é a tentativa de transformação das famílias de acolhimento numa resposta definitiva (Serviço de Adopções, 2000: 92), como se uma recusa significasse indiferença ou desinteresse pelo futuro da criança. A pressão emocional exercida

culpabiliza os elementos da família e leva-os a aceitar uma tarefa educativa a que não se tinham obrigado anteriormente. O exercício desta persuasão é condenado, por exemplo por Barjau (1996).

As problemáticas mais comuns que estão na base da colocação de crianças em famílias de acolhimento no âmbito deste Núcleo são, relativamente às famílias biológicas:

- *a toxicodependência;*
- *alcoolismo;*
- *a prostituição, muitas vezes associada aos dois outros factores.*

Não há casos de pobreza absoluta, mas de pobreza no sentido de incapacidade de gestão dos recursos, pois há sempre uma fonte de rendimento, seja ela o rendimento mínimo garantido ou a prostituição. Trata-se de pessoas oriundas de camadas marginalizadas da sociedade, de famílias desestruturadas, com personalidades muito débeis, produto de histórias idênticas às vividas pelos seus antepassados. Os pais destas crianças já foram crianças mal amadas, concretizando um processo de reprodução social inexorável.

Relativamente às crianças, a situação mais comum é a negligência, que se traduzem em comportamentos como o descrito na entrevista: *“Temos casos de mães prostitutas que cada vez que vêm ao Núcleo trazem um companheiro diferente, apresentando-o como pai da criança. De cada vez que vêm à visita, trazem um pai diferente...”*.

Na selecção das famílias, o Núcleo evita as compostas por membros idosos, com mais de 50 anos, com excepção de situações de absoluta carência de famílias para colocação. A idade mínima não está definida na lei, mas procura-se evitar as famílias demasiado novas, carecidas de experiência educativa.

Não é feita qualquer divulgação sobre as famílias de acolhimento, apesar da importância da sensibilização do público em geral, visando não apenas a selecção de famílias mas também dar-se a conhecer às famílias que poderão ser objecto desta medida, para que a compreendam e inclusivamente a solicitem (Benavides, 1998)

Numa campanha de sensibilização, Barjau (1996) distingue duas fases: uma primeira fase de sensibilização, que consiste em dar a conhecer o serviço, e uma segunda fase de captação, que possibilita a selecção de novas famílias que se dispõem a oferecer o acolhimento. Amorós e Fuertes (2000, a) descrevem pormenorizadamente os objectivos, os conteúdos, os recursos e os meios de comunicação que se podem utilizar nas campanhas de divulgação do acolhimento familiar.

Ao Núcleo faltam meios e recursos para a sua realização, assim como para promover outras estratégias de contacto com a rede de famílias, nomeadamente incentivar a constituição de associações de famílias de acolhimento, a publicação de um periódico educativo, a realização de encontros para intercâmbio de experiências ou de acções de formação ou a participação em Jornadas ou Congressos.

As acções de formação não são organizadas previamente, mas de acordo com a constituição de pequenos grupos de famílias novas ou já em actividade, que demonstram necessidades de formação no mesmo tema, como por exemplo as etapas de desenvolvimento da criança e do jovem, o trabalho das famílias de acolhimento e a adopção, cuidados de higiene e de saúde, puericultura, etc..

No entanto, considerando a diversidade de emoções que o acolhimento pode desencadear, quer nos adultos quer na próprias crianças, de que são exemplo os comportamentos «provocativos» atrás referidos, parece justificar-se a realização de cursos de formação que preparem as famílias para o «delicado» trabalho que as espera. A própria criança deve ser prévia e devidamente preparada, explicando-se-lhe os motivos e as consequências da colocação, de modo a se evitar ou pelo

menos, diminuir, a desorientação e o sentimento de culpa que a retirada de casa dos pais provoca.

Doyle (1997) sublinha a importância da participação do menor e dos seus pais no processo que antecede a colocação. As crianças podem ser introduzidas gradualmente no dia-a-dia da família de acolhimento, se as circunstâncias o permitirem. Em alternativa, devem pelo menos ver um vídeo ou fotografias da sua nova casa, e serem informadas dos traços principais da família de acolhimento.

A participação dos pais concretiza-se mediante a atribuição do papel de parceiros no processo, de modo a obter-se a sua concordância (ou pelo menos diminuir as suas reservas) à colocação. Com efeito, o sentimento de recusa é normalmente canalizado contra as crianças, que, por exemplo, poderão não ser visitadas.

O aumento do rendimento do agregado familiar está associado à medida, procurando a equipa despistar os casos em que funciona como a principal motivação, no momento da selecção. Trata-se, contudo, de um trabalho difícil e exigente que se for bem cumprido, «não é pago por nenhum dinheiro do mundo», segundo a expressão recolhida.

A selecção privilegia as pessoas que agem imbuídas de um espírito de solidariedade, em detrimento dos que valorizam a remuneração em função da prestação do serviço, de acordo com a posição expressa no relatório do grupo de trabalho para o estudo das questões relativas à criança em risco (Ministério da justiça / Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 1999).

Berridge (1999: 252), pelo contrário, defende uma maior profissionalização das famílias de acolhimento, fundada no pagamento de um valor adequado para o trabalho, envolvendo uma participação na rede social externa, nomeadamente em acções de formação, em contraponto com o modo tradicional de funcionamento, em que as famílias são voluntárias, pagas por um valor muito baixo, pouco receptivas a contactos com os trabalhadores sociais ou com a família natural, e agindo essencialmente por intuição.

Como consequência, as famílias de acolhimento subsidiam o Estado. "No presente, na Inglaterra, gasta-se mais do dobro em residências do que em famílias de acolhimento, apesar de estas últimas acolherem mais um terço de crianças do que aquelas. Reembolsar mais adequadamente as famílias de acolhimento permitirá insistir na sua formação, que é voluntária no presente." Permitirá igualmente imputar-lhe outras responsabilidades, como a elaboração de relatórios, a participação em reuniões e em sessões no tribunal, bem como o desenvolvimento de um relacionamento mais efectivo com a escola e a família.

Há falta de Centros de Acolhimento para se colocarem as crianças e os jovens com idade entre os 12 e os 16 anos, que não devam permanecer em famílias de acolhimento. Por outro lado, a transferência de menores em risco para a alçada da Solidariedade e Segurança Social, já comentada, originou um grande número de vagas por preencher em todo o país nos Centros destinados a menores agentes de infracções criminais, geridos pelo Instituto de Reinserção Social.

Mantêm-se, no entanto, as carências de equipamentos que respondam à necessidade de colocação de menores em risco, apesar da transferência em Janeiro de 2001 de três das instituições de menores do Ministério da Justiça para o sistema de Solidariedade e Segurança Social (Figueiredo, 2001).

O acolhimento familiar cessa com o regresso à família (biológica e alargada), a institucionalização e a adopção, sensivelmente nas mesmas proporções. O projecto de vida pode conduzir à institucionalização, especialmente a partir de uma certa faixa etária.

Em certos casos, o menor continua a passar as suas férias e muitas vezes os fins-de-semana nas famílias de acolhimento, o que testemunha os laços afectivos estabelecidos entre o menor e a família de acolhimento e evita a ruptura total no relacionamento.

De facto, o contacto com as famílias de acolhimento não deve cessar com o fim da colocação. Segundo Barjau (1996), a sua experiência deve ser aproveitada

para a realização de sessões com outras famílias de acolhimento, candidatas à 1ª colocação ou com menores acolhidos, bem como para a publicação de textos ou a participação em campanhas de divulgação. Em certos casos, são as Associações de Famílias de Acolhimento que promovem estas actividades, constituindo-se como interlocutores dos Serviços de Colocação.

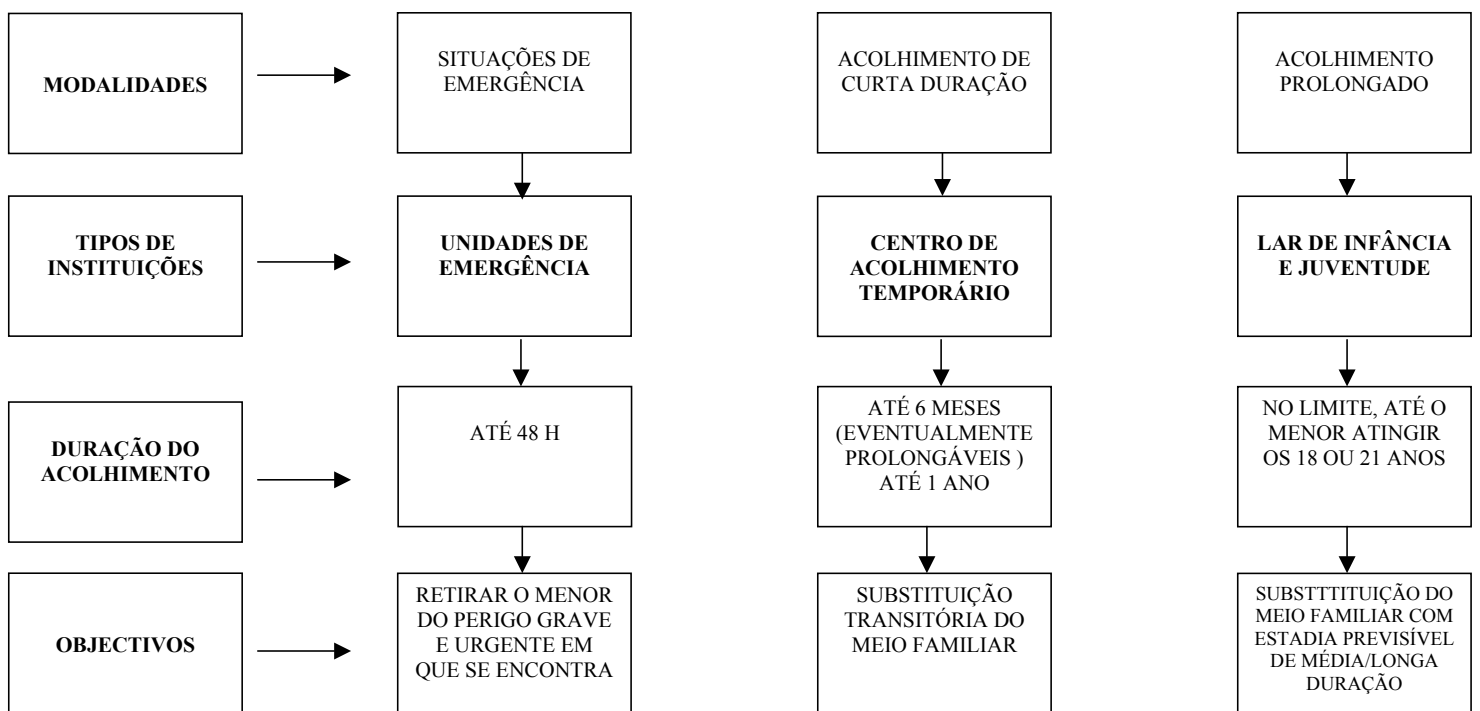
4.2.3.2.2. Acolhimento em Instituição

O acolhimento em instituição é uma medida de promoção e de protecção do menor que só deve ser utilizada quando qualquer uma das outras medidas se revelar insuficiente para afastar ou cessar o perigo que ameaça o menor.

Idealmente, as estruturas de vida dos lares devem aproximar-se tanto quanto possível das que caracterizam o contexto familiar, o que significa que devem estar organizados em grupos de dimensões reduzidas e integrar um baixo número total de utentes, de modo a evitar-se a massificação no acolhimento.

As modalidades de acolhimento institucional encontra-se descritas na figura 16.

Figura 16
Acolhimento em instituição



Elaboração própria

Este sistema de acolhimento em instituição não se concretiza, em inúmeras situações, por diversos motivos, tais como a inexistência de Unidades de Emergência ou Centros de Acolhimento Temporário em determinadas áreas ou com vagas suficientes. Como resultado, o menor pode ser colocado num tipo de instituição que não responde da melhor forma à situação por ele vivida.

Por outro lado, faltam lares de infância e juventude especializados ou com valências especializadas, para responderem de modo mais eficaz a determinado tipo de problemáticas.

As instituições devem estar dotadas de instalações, equipamentos e equipas técnicas adequadas para o cumprimento da sua missão, que salvaguardem a individualidade das crianças e jovens e lhes proporcionem as condições necessárias para o seu adequado desenvolvimento. Devem funcionar em regime aberto, de modo a garantir a integração na comunidade, proporcionando a livre entrada e saída do menor, de acordo com o seu regulamento interno, bem como as visitas dos pais, representantes legais ou detentores da guarda de facto, salvo decisão judicial em contrário. Uma vez mais os factos desmentem as intenções. São várias as instituições que não dispõem das instalações e dos equipamentos mais adequados às necessidades educativas dos menores, funcionando algumas delas de costas voltadas para a comunidade e a maioria sem promoverem a proximidade entre os menores e as suas famílias de origem (Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 2000).

Idealmente, a equipa técnica de cada instituição, a quem compete efectuar o diagnóstico da situação da criança e definir o seu projecto de vida, é composta por uma equipa multidisciplinar, a tempo inteiro (para as áreas de Psicologia, Serviço Social e Educação) ou parcial (Medicina, Enfermagem, Direito e Organização dos Tempos Livres).

Os dados disponíveis mais recentes demonstram-nos que a equipa técnica dos lares são compostas precisamente, na sua maioria, pelas áreas da Psicologia, do Serviço Social e da Educação. Nesta última, inclui-se a Educação de Infância e a

Educação Social, consubstanciando a transição entre a função de «cuidador», que se caracterizaria pelo preenchimento das necessidades básicas e pela concretização do controlo, e a função de «educador», visando o desenvolvimento integral das potencialidades do menor (Fuertes e Fernández, 1996).

Injustificadamente, a existência de colaboradores com competências na área da organização dos tempos livres é reservada aos lares de infância e juventude. Parece-nos contudo igualmente indispensável a sua presença nos Centros de Acolhimento Temporário, uma vez que uma estadia de curta duração exige, pelas rupturas que provoca em termos de rotinas e de construção de identidade, uma ocupação estruturada, pedagógica e motivadora dos momentos de lazer.

A colocação em Centro de Acolhimento Temporário visa a realização dos diagnósticos necessários para a construção do projecto de vida, retirando o menor do perigo que caracteriza o seu contexto familiar e social. O período de estadia deve ainda proporcionar os apoios educativos e de saúde adequados à idade e características pessoais, utilizando-se para o efeito os recursos próprios e os recursos do meio envolvente.

Teoricamente, o Centro deve intervir junto da família e do meio social de origem, em articulação com as outras entidades locais, de modo a encontrar rapidamente a solução para o futuro de menor, uma vez que o acolhimento não deve prolongar-se, em princípio, por mais de 6 meses.

No presente, todas as colocações de menores em instituições são do conhecimento do tribunal ou da Comissão de Protecção competente. Se os pais forem directamente ao lar e consentirem na colocação, a instituição tem o dever de comunicar oficialmente o acolhimento, o que não sucedia anteriormente. Haverá, no entanto, casos de crianças institucionalizadas sem conhecimento oficial, resultantes do quadro legal anterior.

No quadro seguinte, esboçamos as tendências mais relevantes para o futuro do acolhimento residencial, adaptando o modelo de Fernández e Fuertes (2000).

Quadro 15

Perspectivas de evolução do acolhimento residencial

Tendências	Programas / Recursos envolvidos	Princípios
Diminuição do número de crianças acolhidas em residências	<ul style="list-style-type: none"> - Adopção - Acolhimento Familiar - Centros de Dia - Ajuda ao Domicílio - Apoios Educativos - Medidas aplicáveis no meio natural de vida 	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidade Parental - Prevalência da Família - Intervenção Mínima - Solidariedade - Participação
Diminuição do tempo de permanência na instituição	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento Familiar - Centros de Acolhimento Temporário - Unidades de Emergência 	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidade Parental - Prevalência da Família - Intervenção Mínima - Participação - Proporcionalidade e Actualidade
Aumento da idade média dos menores nas instituições	<ul style="list-style-type: none"> - Adopção - Acolhimento Familiar - Centros de Acolhimento Temporário 	<ul style="list-style-type: none"> - Intervenção Precoce - Proporcionalidade e Actualidade
Alteração nos aspectos arquitectónicos, localização e tamanho das instituições	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecimentos pequenos e integrados no seu contexto - Apartamentos convencionais - Interação permanente com os recursos comunitários 	<ul style="list-style-type: none"> - Privacidade - Proporcionalidade - Participação - Integração na comunidade
Alterações nas equipas	<ul style="list-style-type: none"> - Diminuição do «ratio» menor/educador - Profissionalização das equipas - Equipas multidisciplinares 	<ul style="list-style-type: none"> - Individualização - Formação Contínua - Especialização

(continuação)

Tendências	Programas / Recursos envolvidos	Princípios
Diversificação das instituições	<ul style="list-style-type: none">- Acolhimento de Emergência- Centros de Acolhimento Temporário- Apoio para a autonomia de vida- Apartamentos convencionais- Centros especializados em determinadas problemáticas	<ul style="list-style-type: none">- Individualização- Especialização- Autonomia- Participação- Proporcionalidade- Privacidade- Intervenção Mínima
Definição das condições mínimas pela Administração	<ul style="list-style-type: none">- Avaliação- Modernização dos equipamentos- Substituição / Encerramento de certas instituições	<ul style="list-style-type: none">- Interesse superior do menor- Privacidade- Proporcionalidade- Intervenção Mínima
Importância da Família	<ul style="list-style-type: none">- Apoio Familiar- Ajuda ao Domicílio- Centros de Dia- Formação Parental	<ul style="list-style-type: none">- Privacidade- Proporcionalidade- Participação- Responsabilidade parental- Prevalência da Família- Intervenção Mínima

Fonte: Fernández e Fuertes (2000). Adaptação própria.

De acordo com o quadro 15, o futuro do acolhimento residencial aponta para a valorização do princípio da participação, como eixo estruturador da utilização dos recursos e do desenvolvimento dos programas. Participação a diferentes níveis e entre as diversas pessoas envolvidas no processo, tendo como finalidade diminuir o número de crianças acolhidas, o seu tempo de permanência na instituição e, fundamentalmente, melhorar qualitativamente o período de

acolhimento. Neste horizonte, convém apenas acrescentar a tendência de aumentar a participação da própria criança nos assuntos que lhe dizem respeito e logo, no dia-a-dia da instituição em que está acolhida, de acordo com o que sucede globalmente no funcionamento da sociedade. A aprendizagem não é mais ditada, imposta ou coagida, é, pelo contrário, partilhada e fundada no respeito, no bem estar e na recompensa individual.

Bullock (1999), por sua vez, destaca como principais variáveis no acolhimento residencial a existência de um maior número de jovens com problemas de saúde, com deficiências e problemas de comportamento, os custos crescentes do sector, e uma maior preocupação com os direitos das crianças acolhidas, para além da redução do número de crianças e do tempo de estadia.

Se as instituições conseguirem contornar e evitar os factores negativos que resultam da massificação e da desumanização, podem constituir uma alternativa positiva para determinadas crianças e jovens, especialmente para os adolescentes, ao nível da integração num grupo e do desenvolvimento da auto estima.

A institucionalização pode apresentar vantagens em relação a outras medidas, nomeadamente o acolhimento familiar, como as referidas por Fuertes e Fernández (1996):

- Menor probabilidade de interrupção;
- Liberta o menor de relações afectivas estreitas com outros adultos diferentes dos da sua família;
- Inserção num contexto mais estruturado e dotado de especialistas, capazes de responder a determinadas problemáticas;
- Evita o «conflito de lealdades»;
- A relação profissional estabelecida com os profissionais da instituição é menos afectiva e mais tranquilizadora para a família biológica;

- Facilita o contacto entre o menor e os seus pais;
- Representa um contexto mais adequado para determinadas intervenções de âmbito terapêutico;

Na mesma linha de pensamento, Bullock (1999) realça o ambiente educacional, a estabilidade emocional e o alargamento dos horizontes culturais que os centros de qualidade podem proporcionar.

Do recurso maciço à institucionalização à sua posterior crítica global, chega-se agora a um ponto em que “pouco a pouco se dá espaço à ideia equilibrada de que a solução se baseia em dispor de dispositivos residenciais adequados e saber para que casos resultam mais eficazes” (Fuertes e Fernández, 1996: 404). Nesta perspectiva, a institucionalização não deve ser considerada como um último recurso, mas como a medida mais adequada para determinados grupos de menores, cujas principais características os autores descrevem em pormenor. Esta medida deve inclusivamente ser considerada nalguns casos a única disponível ou existente, um direito para as crianças e jovens, se o acolhimento for aconselhado pelo seu interesse superior (Bullock, 1999). Tudo depende das suas necessidades. E se estas apontarem para o acolhimento institucional, haverá posteriormente que definir os seus objectivos, o seu tipo, a sua duração, a existência de medidas complementares, o seu regime, etc.

Em conclusão, os Centros são imprescindíveis no sistema de protecção de crianças e jovens, são complementares de outras respostas e “susceptíveis de utilização simultânea ou sucessiva, e não incompatíveis ou excludentes entre si” (Fuertes e Fernández, 1996: 406). O acolhimento faz parte de um conjunto de medidas que se podem utilizar complementar ou alternativamente, actuando sobre o menor, a sua família e o seu ambiente (Campo e Panchón, 2000).

4.2.4 Entidades responsáveis pela intervenção

Conforme o princípio da subsidiariedade, a intervenção deve ser feita sucessivamente pelas entidades que constam do quadro 16, reunidas as condições a seguir descritas:

Quadro 16

Intervenção das entidades responsáveis

ENTIDADES COM COMPETÊNCIA EM MATÉRIA DE INFÂNCIA E JUVENTUDE

Condições:

- Consentimento dos pais, representantes legais ou dos detentores da guarda de facto
- Capacidade para remover o perigo
- Não oposição do menor com idade igual ou superior a 12 anos



COMISSÕES DE PROTECÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS

Condições:

- Incapacidade ou impossibilidade de actuação das entidades com competência em matéria de infância e juventude
- Consentimento dos pais, representantes legais ou dos detentores da guarda de facto
- Não oposição do menor com idade igual ou superior a 12 anos
- Disponibilidade de meios necessários para aplicar ou executar a medida



TRIBUNAIS

Condições:

- Inexistência de Comissão de Protecção de Crianças e Jovens com competência territorial
- Incapacidade de actuação da Comissão de Protecção de Crianças e jovens competente
- Não obtenção ou retirada do consentimento dos pais, representantes legais ou dos detentores da guarda de facto
- Incumprimento reiterado do acordo de promoção celebrado com a Comissão de protecção de Crianças e Jovens
- Oposição do menor com idade igual ou superior a 12 anos
- Atraso da Comissão da Protecção de Crianças e Jovens na tomada de decisão (6 meses após o conhecimento da situação)
- Desacordo do Ministério Público quanto à legalidade ou adequação da decisão proferida pela Comissão de Protecção de crianças e Jovens
- Apensação do processo da Comissão de Protecção ao processo judicial

Elaboração própria.

As medidas de promoção e de protecção integram-se fundamentalmente nas seguintes áreas de actuação:

- Justiça: intervenção do Ministério Público e do Tribunal da Família e Menores ou do Tribunal de Comarca, fora das área abrangidas por aqueles, nas circunstâncias referidas no quadro anterior;
- Solidariedade e Segurança Social: financiamento e avaliação das instituições de acolhimento públicas, cooperativas, sociais ou privadas; selecção, acompanhamento, financiamento e avaliação das famílias de acolhimento;
- Justiça, Solidariedade e Segurança Social e Autarquias Locais: coordenação e avaliação das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens em Risco, tuteladas pela Comissão Nacional de Protecção de Crianças e Jovens em Risco, com o apoio logístico dos Municípios

As Comissões de Protecção de Crianças e Jovens constituem, no sistema geral de protecção, a tentativa de efectivar um conjunto de princípios que têm sido defendidos, recentemente, como estrutura e finalidade da intervenção. Destes podemos referir, a título de exemplo, os seguintes:

- Lógica de intervenção comunitária: actuam, regra geral, na área de um município, o que facilita o relacionamento entre quem intervém e os destinatários da intervenção e responsabiliza, em simultâneo, os cidadãos pelo meio em que estão inseridos;
- Desjudicialização da intervenção: as Comissões são instituições oficiais não judiciárias;
- Promoção da participação e do consenso: o objectivo é alcançar o consentimento de todos os envolvidos, em substituição da actuação acusatória ou fiscalizadora. A Comissão pretende ser um parceiro das famílias e dos menores, não um seu adversário; para o efeito, deve

manter um diálogo permanente com os menores e as suas famílias, explicando as várias fases processuais, desde o primeiro contacto até ao cumprimento da medida aplicada;

- Legalidade de actuação: a flexibilidade de meios e a informalidade que caracteriza os seus processos é conciliada com a conformidade com a lei;
- Coordenação das respostas com as outras entidades envolvidas na promoção e na protecção dos menores, nomeadamente os Tribunais, o Ministério Público, os Municípios, a Segurança Social, as instituições de acolhimento, etc.;
- A sua composição representa as diversas entidades com competência em matéria de infância e juventude;
- Maior celeridade e eficácia na actuação, conforme demonstram as modalidades de funcionamento - Comissão alargada e restrita - e as respectivas competências; a Comissão alargada está vocacionada para promover iniciativas de sensibilização da comunidade e de prevenção; a Comissão restrita, intervém nas situações concretas de perigo, avaliando e tomando a decisão relativamente a cada caso;
- Simplicidade processual, conforme as regras de organização do processo nas Comissões;
- Desenvolvimento de uma intervenção global, abrangendo a prevenção primária, secundária e terciária.

Para analisarmos os constrangimentos que a passagem destes princípios à prática implica, realizamos uma entrevista semi-estruturada (anexo 3) à Presidente da Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco de Valongo, área geográfica onde se situa a instituição que foi objecto do estudo de caso - o Centro de Acolhimento Mãe D'Água, que consta do capítulo 5 A itálico surgem uma vez mais as informações, as críticas e os pensamentos da entrevistada.

As Comissões previstas para o Porto ainda não foram constituídas, não obstante a sua premente necessidade e de já terem decorridos dois anos desde a entrada em vigor do novo quadro legislativo. Todos os casos sinalizados na cidade que não forem resolvidos pelas diversas entidades com competência em matéria de infância e juventude são encaminhados para o tribunal, com o inevitável avolumar de processos e conseqüente atraso processual.

O funcionamento da Comissão depara, desde logo, com a dificuldade que resulta da distância entre o texto legal e a realidade onde tem de actuar. Desde logo, dificuldades materiais, face à inexistência de recursos, que inviabilizam a aplicação de certas medidas e condicionam, inclusivamente, o normal funcionamento da Comissão. Não dispõe de um espaço próprio (está integrada no departamento de acção social da Câmara) e o equipamento é escasso. O apoio administrativo é igualmente cedido pelo Município, mas funciona apenas a tempo parcial. A escassez de instalações e a insuficiência de apoio administrativo são referidas como as principais dificuldades de actuação, associadas à insuficiência de técnicos para acompanhar os processos.

Surgem igualmente dificuldades na aplicação do acolhimento familiar ou institucional, por falta de vagas nas famílias ou equipamentos sociais como lares e centros de acolhimento. Confirma-se a perspectiva de que é imprescindível criarem-se equipamentos sociais adequados para satisfazer as necessidades de colocação institucional (Fonseca e Pedroso, 1998).

No quadro legal aplicável, falta o regulamento que aplique a Lei de Protecção de Crianças e Jovens em perigo, originando dúvidas de interpretação e de concretização das normas vigentes, agravadas com a saída do representante do ministério público da sua composição e com a falta de formação específica para o trabalho da Comissão. Estas dificuldades foram minoradas com o envio pelo Instituto de Desenvolvimento Social, órgão operativo da Comissão Nacional de Protecção de Crianças e Jovens em risco, de um conjunto de documentos visando uniformizar a actuação das Comissões, onde se incluem a memória descritiva do processo individual da criança / jovem (anexo 4), os formulários para a sua

organização (subdivididos na fase preliminar, na avaliação diagnóstica e na execução da medida - anexo 5), uma descrição da tipologia das situações de perigo para a criança / jovem (anexo 1), a caracterização das etapas de desenvolvimento do menor (anexo 6) e uma ficha para a avaliação da criança / jovem pela própria família (anexo 7).

Do conjunto de medidas previstas, a Comissão acaba por aplicar apenas uma parte e sempre por esta ordem:

- *Apoio junto dos pais, de modo a manter a criança no seio da família;*
- *Apoio junto da família alargada*
- *Institucionalização, como último recurso.*

O desempenho da Comissão é condicionado por factores de outra ordem, como os burocráticos e os resultantes da deficiente articulação entre as entidades intervenientes, de que é exemplo o seguinte relato: "em Novembro de 2001 foi solicitado á entidade competente que autorizasse a colocação de uma criança em risco no pré-escolar da rede pública. A família alargada, neste caso uma tia, disponibilizava-se para ficar com a criança, desde que esta permanecesse no jardim infantil durante o dia. A educadora do jardim de infância contactado aceitava a criança, apesar de ter as vagas preenchidas, com a condição de se obter autorização da entidade competente do Ministério da Educação. Esta, só admite a admissão da criança desde que a Comissão contactasse todos os pais com crianças em lista de espera e obtivesse deles autorização para que a criança passasse à frente".

Convém no entanto recordar que as medidas tomadas são vinculativas para todas as entidades representadas na Comissão, o que não significa que esta não deva pautar a sua actuação pelo bom-senso, pela busca do consenso e pela realização de acordos.

A Comissão mantém um bom relacionamento com as outras entidades que desenvolvem a sua actividade no domínio da infância e da juventude. Por vezes, todavia, esta depende excessivamente dos conhecimentos e contactos pessoais, que se revelam fundamentais para se ultrapassarem as dificuldades. Corre-se o risco do interesse da criança ser subvertido pela lógica burocrática institucional, transformando perversamente as crianças em pretexto para o funcionamento e para a existência das entidades e não na sua primeira finalidade.

A Comissão tomou a decisão de não publicitar os seus serviços, junto da comunidade, com excepção das escolas e dos hospitais, receando uma afluência significativa para a qual não teria capacidade de resposta. A participação da situação é da responsabilidade, num maior número de casos, dos estabelecimentos de saúde e de ensino. Uma vez decorrido o período inicial de instalação, parece-nos importante repensar a opção tomada, sob pena de a Comissão ser ignorada por uma parte dos agentes sociais, o que pode acarretar o desconhecimento ou originar um tratamento marginal, mais ou menos oculto, para certas situações de crianças em perigo. Desde logo, divulgando a competência da Comissão junto dos pais, das crianças e dos jovens, que podem solicitar a sua intervenção, de acordo com o regime legal em vigor. É fundamental que as Comissões sejam encaradas e funcionem como órgãos de apoio, que se constituam como parceiros na procura de resolução dos problemas. Podemos ainda acrescentar que a maioria dos professores desconhece a existência e o papel das Comissões, apesar de serem um elemento determinante na detecção de crianças em risco.

De acordo com a análise comparativa de 1998 a 2000, a entidade sinalizadora das situações de risco da maioria dos processos instaurados são precisamente as escolas, a grande distância de qualquer outra, conforme consta do quadro 17, retirado da avaliação de actividade das Comissões de Protecção de menores em 2000 (Instituto para o Desenvolvimento Social, 2001: 17). Este dado permite concluir que uma maior divulgação do papel das Comissões junto das escolas aperfeiçoaria a filtragem das situações de risco, possibilitando uma actuação mais célere e mais precoce junto destes menores.

Quadro 17

Entidades sinalizadoras das situações de risco

Entidades sinalizadoras	1998		1999		2000	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Próprios	14	0,4	18	0,4	21	0,5
Pais	164	4,9	169	3,7	150	3,9
Familiares	235	7,0	245	5,4	181	4,7
Vizinhos/particulares	195	5,8	196	4,3	171	4,5
CPM	115	3,4	201	4,4	150	3,9
Min. Público	221	6,6	299	6,6	170	4,4
Aut. Policiais	187	5,6	363	8,0	306	8,0
C.R. Seg. Social	134	4,0	165	3,6	203	5,3
Estabelecimento de Saúde	251	7,5	318	7,0	295	7,7
Estabelecimento de Ensino	1116	33,2	1339	29,5	1457	38,0
Instituição de Apoio à Criança	174	5,2	251	5,5	101	2,6
Tribunais	163	4,9	349	7,7	225	5,9
Instituto de Reinserção Social	14	0,4	26	0,6	22	0,6
Autarquias	35	1,0	74	1,6	57	1,5
Com. Nacional Trabalho Infantil	84	2,5	44	1,0		0,0
CLA (RMG)	19	0,6	39	0,9	40	1,0
Outros Projectos	78	2,3	146	3,2	52	1,4
Outros Projectos	161	4,8	303	6,7	236	6,2
TOTAL	3360	100,0	4545	100,0	3837	100,0

Fonte: Relatórios de actividades das Comissões de Protecção de menores no ano de 2000, CNPCJR/IDS.

A ausência de reconhecimento do trabalho desenvolvido por parte da comunidade e por parte dos serviços são precisamente identificados como um dos maiores constrangimentos da actuação, o que reforça a necessidade de se efectuar a divulgação da actividade junto da comunidade.

O abandono e o absentismo escolar constituem a problemática mais comum nos processos da Comissão e a mais difícil de responder, pela inexistência de respostas. A via da aprendizagem e o ensino recorrente estabelecem critérios quanto à idade e às habilitações que dificultam ou afastam completamente o ingresso do grupo de crianças que se situam entre os 12 e os 15 anos, em situação de abandono escolar.

Abre-se deste modo um vazio na intervenção de protecção dos menores, com consequências imprevisíveis por se situar, precisamente, numa faixa etária

particularmente difícil, onde se decidem, muitas vezes, os percursos de inclusão ou exclusão social (ver ponto 3 do capítulo 2).

O abandono escolar é considerado como uma situação de perigo por si só, independentemente do contexto social ou familiar do menor e potencialmente conducente à inadaptação social. Pelo exposto constata-se contudo que é precisamente a problemática mais comum a que não tem resposta, situação que se agrava pelo facto de a pobreza se associar a todos os processos tratados pela Comissão.

A segunda problemática mais comum nos processos desenvolvidos pela Comissão é a negligência. Nesta situação, o desenvolvimento do menor é posto em causa, de uma forma não intencional, por desconhecimento, descuido ou falta de supervisão dos pais ou dos outros responsáveis.

A negligência combate-se com a criação de equipamentos sociais, particularmente necessária para a faixa etária dos 6 aos 15 anos de idade e com o desenvolvimento de um trabalho paralelo com a família, de forma a que esta aprenda ou recupere as competências parentais.

As problemáticas detectadas nos processos instaurados pela Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco de Valongo são idênticas às nacionais, conforme consta do quadro 18 (Instituto para o Desenvolvimento Social, 2001: 20) que analisa os dados referentes aos últimos três anos.

Quadro 18
Problemáticas detectadas nas crianças e jovens

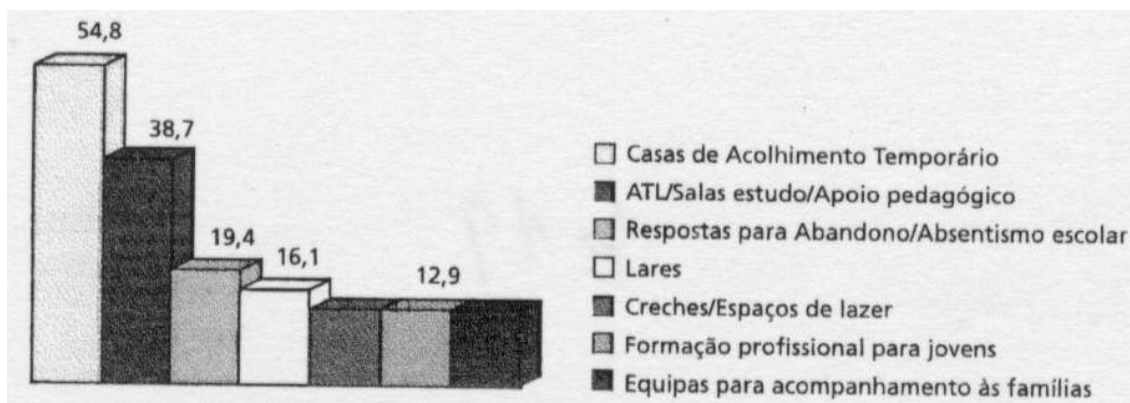
Problemáticas	Sexo	1998		1999		2000	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
Abandono	M	68	2,3	198	3,8	58	1,5
	F	44	1,5	169	3,2	73	1,8
Negligência	M	430	14,4	718	13,6	515	13,0
	F	320	10,7	621	11,8	462	11,7
Abandono Escolar	M	127	4,3	243	4,6	373	9,4
	F	90	3,0	170	3,2	282	7,1
Absentismo Escolar	M	306	10,3	405	7,7	406	10,2
	F	162	5,4	426	8,1	194	4,9
Maus tratos físicos e psicológicos	M	209	7,0	386	7,3	224	5,7
	F	198	6,6	329	6,3	181	4,6
Abuso Sexual	M	23	0,8	32	0,6	18	0,5
	F	70	2,3	89	1,7	57	1,4
Trabalho Infantil	M	5	0,2	10	0,2	1	0,0
	F	7	0,2	9	0,2	9	0,2
Exercício abusivo da autoridade	M	13	0,4	25	0,5	15	0,4
	F	19	0,6	16	0,3	21	0,5
Outras situações de perigo	M	344	11,5	478	9,1	397	10,0
	F	242	8,1	456	8,7	359	9,1
Crime	M	136	4,6	179	3,4	108	2,7
	F	12	0,4	14	0,3	5	0,1
Uso de estupefacientes	M	4	0,1	9	0,2	13	0,3
	F	2	0,1	10	0,2	13	0,3
Ingestão bebidas alcoólicas	M	6	0,2	7	0,1	12	0,3
	F	6	0,2	2	0,0	10	0,3
Outras condutas desviantes	M	86	2,9	204	3,9	114	2,9
	F	50	1,7	66	1,3	56	1,4
TOTAL	M	1757	59,0	2887	54,8	2242	56,9
	F	1222	41,0	2377	45,2	1722	32,7

Fonte: Relatórios de actividades das Comissões de Protecção de menores no ano de 2000, CNPCJR/IDS.

As propostas apresentadas pelas Comissões de Protecção de Menores em 2000 constam do quadro 19 (Instituto para o Desenvolvimento Social, 2001: 43) e procuram responder às problemáticas identificadas, ao nível da criação das respostas sociais. O maior número de processos instaurados pela Comissão abrange menores que se situam entre os 10 e os 15 anos de idade.

Quadro 19

Propostas ao nível da criação de respostas sociais



Fonte: Relatórios de actividades das Comissões de Protecção de Menores no ano de 2000, CNPCJR/IDS.

A participação da família e da criança em todo o processo é uma prática comum, através de entrevistas e da realização de visitas domiciliárias. Controversa é a possibilidade de uma criança com mais de 12 anos se opor à medida proposta pela Comissão. Se a criança está em risco por factores externos, aceita, por regra, a intervenção. Mas se o risco se funda nos seus próprios comportamentos ou actividades, é significativa a possibilidade de ela a recusar. Nessas circunstâncias, o processo deve ser encaminhado para o tribunal, apesar desta instância se encontrar afastada do meio social do menor. O Tribunal tem então de contactar a família, a escola, e as outras entidades envolvidas, procedimentos já cumpridos pela Comissão, o que motiva uma inevitável mora processual.

O princípio da participação das crianças nas decisões que lhe dizem respeito é aqui levado ao seu expoente máximo, ao pressupor que a criança de 12 anos já tem maturidade para se opor a uma decisão sobre uma matéria tão complexa e tão determinante para o seu futuro. Parece, contudo, que a sua oposição à aplicação da medida acarreta mais consequências negativas, como a morosidade processual, no pressuposto de que o tribunal concordará com a intervenção proposta pela

Comissão, de acordo com os critérios de razoabilidade que devem caracterizar o desempenho destas instituições.

A audição obrigatória da criança e a possibilidade desta se pronunciar sobre a medida, opinião que deve ser tida em conta pela Comissão, seria preferível à possibilidade de oposição, salvaguardando-se deste modo a participação do menor, de acordo com a sua maturidade e capacidade de decisão, perspectiva defendida também por Romão (1998). No presente, constata-se que a atribuição deste poder de oposição pode funcionar contra o interesse superior da própria criança ou jovem ou conduzir a uma prática processual que contorna, despespeitando, a obrigação legal.

Trata-se de uma situação em que a criança deve ser protegida, não se lhe atribuindo a responsabilidade de tomar uma decisão que pode atentar contra o seu bem estar. A promoção do seu interesse passa nestas circunstâncias pela negação do exercício deste direito, o que não significa, repita-se, que ela não possa exprimir o seu parecer e que não deva ser informada sobre os motivos para a tomada de uma decisão diferente da que pretendia.

A Comissão cumpre o prazo processual para a tomada de decisão e as medidas são revistas nos prazos fixados no acordo ou na decisão. Ao nível da prevenção primária, ainda não desenvolveu qualquer iniciativa, apesar de projectar a realização de um estudo para a implementação dos equipamentos ATL no concelho. A este propósito, refira-se que a Comissão alargada denota algumas dificuldades para o desempenho das suas funções, por falta de disponibilidade dos elementos que a integram. Em suma, a Comissão reconhece algumas limitações para desenvolver o trabalho preventivo junto da comunidade.

Conforme se observou, a intervenção de protecção está centrada na criança ou no jovem, sem prejuízo dos efeitos que possa desencadear no seu contexto familiar ou habitacional. O objectivo é proteger a criança eliminando a situação de perigo em que se encontra ou afastando-a do seu contacto. Agir a este nível preventivo equivale a intervir sobre os efeitos e nada fazer sobre as causas da inadaptação ou da exclusão. Os factores de risco combatem-se, desde logo,

desenvolvendo uma estratégia de intervenção primária, que evite o seu aparecimento (ver ponto 6 do capítulo 2). A composição hierárquica das Comissões atribui a competência da intervenção de protecção (secundária ou terciária) à Comissão restrita e a acção preventiva primária à Comissão alargada. Se esta não cumpre as suas funções é o próprio estatuto da Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em perigo que fica enfraquecido, enquanto agente que, no terreno, age sobre os problemas e, portanto, adquire competências e conhecimentos para actuar sobre as causas que estão na sua origem.

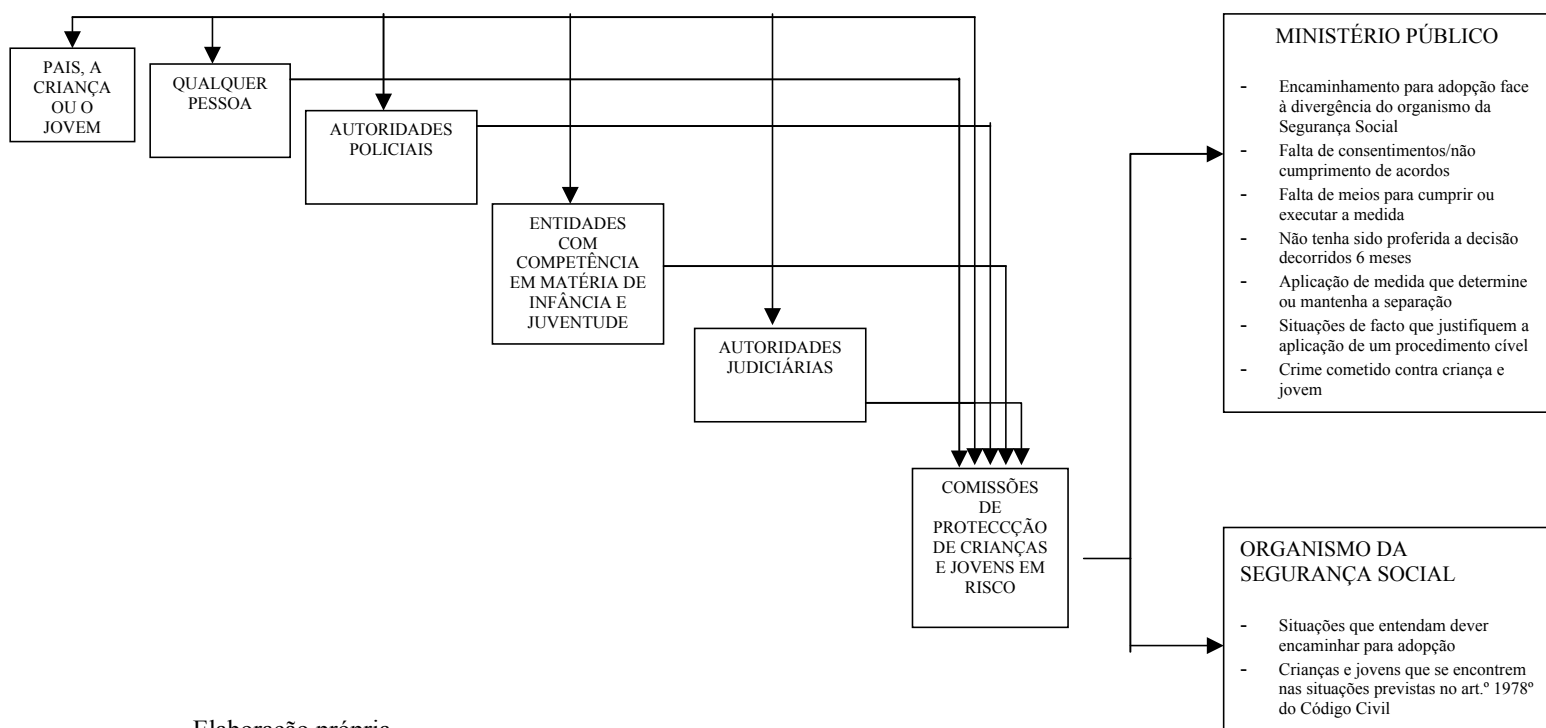
Por fim, uma referência à intervenção do Ministério Público neste processo, que contém uma dupla finalidade: o acompanhamento da actuação das Comissões de Protecção, apreciando a legalidade e a adequação dos seus procedimentos. O sistema actual atribui-lhe, deste modo, um novo papel, centralizado essencialmente no acompanhamento, em detrimento da anterior função de membro da Comissão. Compete-lhe ainda representar os menores, propondo acções, requerendo providências tutelares cíveis e usando de outros meios necessários à defesa dos seus interesses.

O Ministério Público assegura, por fim, a articulação entre as Comissões de Protecção e os tribunais, bem como a articulação entre o processo de promoção de direitos e o processo tutelar educativo. A fiscalização da actividade processual das Comissões reclama do Ministério Público uma intervenção fundada no espírito de colaboração e de respeito das respectivas funções, de modo a assegurarem a promoção conjunta do interesse do menor (Furtado e Guerra, s/d).

4.2.5 Disposições processuais gerais

A intervenção para a promoção dos direitos e de protecção da criança e do jovem em perigo inicia-se após a comunicação da situação pelas autoridades policiais e judiciárias, pelas entidades com competência em matéria de infância e juventude ou por qualquer pessoa à Comissão de Protecção com competência para agir, de acordo com a figura 17.

Figura 17
Comunicação das situações de perigo



Elaboração própria

A responsabilidade de denunciar as situações de perigo que ponham em causa o desenvolvimento da criança e do jovem é atribuída a toda a comunidade. Qualquer indivíduo pode informar as entidades competentes do risco que uma determinada criança corre, e deve fazê-lo se esse risco for tão grave, que coloque a vida, a integridade física ou psíquica e a liberdade do menor em perigo.

Para além de terceiros, a intervenção da Comissão de Protecção pode ser solicitada pelos pais, representante legal ou pelas pessoas que tenham a guarda de facto, para além da própria criança ou do jovem, a quem é atribuído desta forma um importante poder de participação.

Sobre as autoridades policiais recai o dever de comunicar à Comissão de Protecção competente as situações de risco que tenham conhecimento no exercício das suas funções, tal como em relação às autoridades judiciais.

As entidades com competência em matéria de infância e juventude têm a mesma obrigação, se não tiverem capacidade para, por si só, afastarem a situação de perigo, de acordo com o princípio da subsidiariedade atrás referido. Nestas, as instituições de acolhimento devem comunicar ao Ministério Público as crianças acolhidas sem uma prévia decisão da Comissão de Protecção ou das autoridades judiciais, de modo a evitar que existam menores institucionalizados sem conhecimento oficial.

Por outro lado, se a situação de perigo constituir crime contra o menor, as entidades com competência em matéria de infância e juventude e as Comissões de Protecção devem comunicá-la às entidades policiais ou ao Ministério Público.

Em suma, as medidas de promoção e de protecção podem ser accionadas por uma ampla rede de pessoas e de entidades, correlacionando o dever de zelar pelos direitos das crianças e dos jovens com o exercício dos direitos de cidadania.

As Comissões de Protecção, por seu turno, comunicam ao Ministério Público e aos Organismos da Segurança Social as situações descritas na figura

anterior. Considerando o número de processos existente e os recursos disponíveis, conclui-se que as Comissões poderão ter dificuldade em cumprir o prazo de 6 meses para proferir qualquer decisão (não forçosamente a decisão final), a contar do momento do conhecimento da decisão.

Uma vez recebidas as comunicações, o Ministério Público requer a abertura do processo judicial de promoção dos direitos e de protecção, se entender que são fundamentadas. No caso contrário, procede ao seu arquivamento liminar.

O Ministério Público pode ainda requerer a abertura do processo se pretender apreciar a decisão tomada pela Comissão de Protecção, visando a defesa e a promoção do interesse superior do menor.

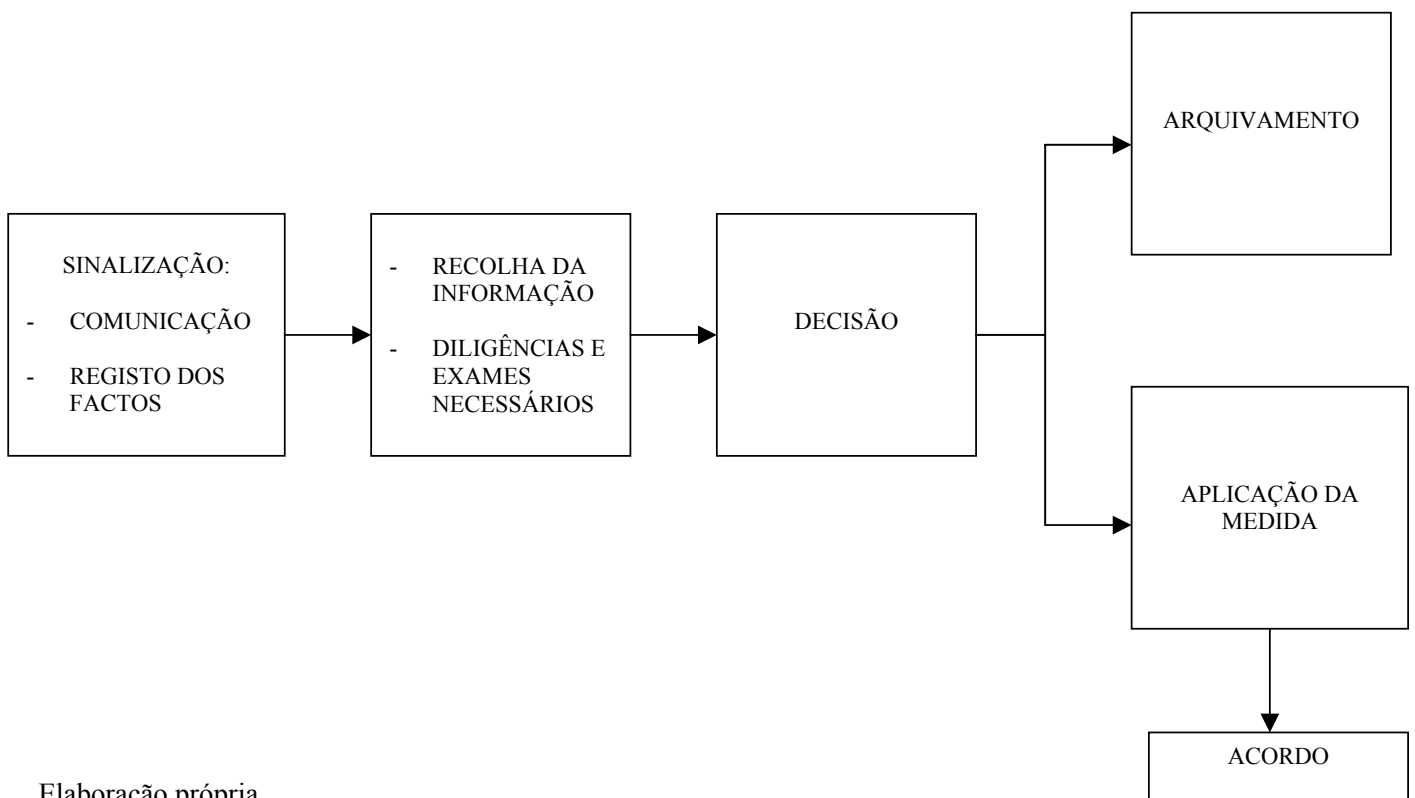
O processo que corre nas Comissões de Protecção caracteriza-se pela sua forma simplificada e desformalizada, de acordo com o carácter não judiciário destas instituições. Privilegia-se fundamentalmente, a celeridade processual e a obtenção do acordo quanto à medida necessária para afastar a situação de perigo, de acordo com o trâmite que consta da figura 18.

Após a sinalização e o respectivo registo dos factos, procede-se de imediato à recolha da informação e às diligências ou exames necessários para a tomada de decisão. Esta pode consistir no cumprimento ou na aplicação de uma medida de protecção, que pressupõe sempre a celebração do acordo de promoção e protecção.

O processo judicial de promoção e protecção observa as fases representadas na figura 19 e é constituído pelas fases de instrução, debate judicial, decisão e execução da medida.

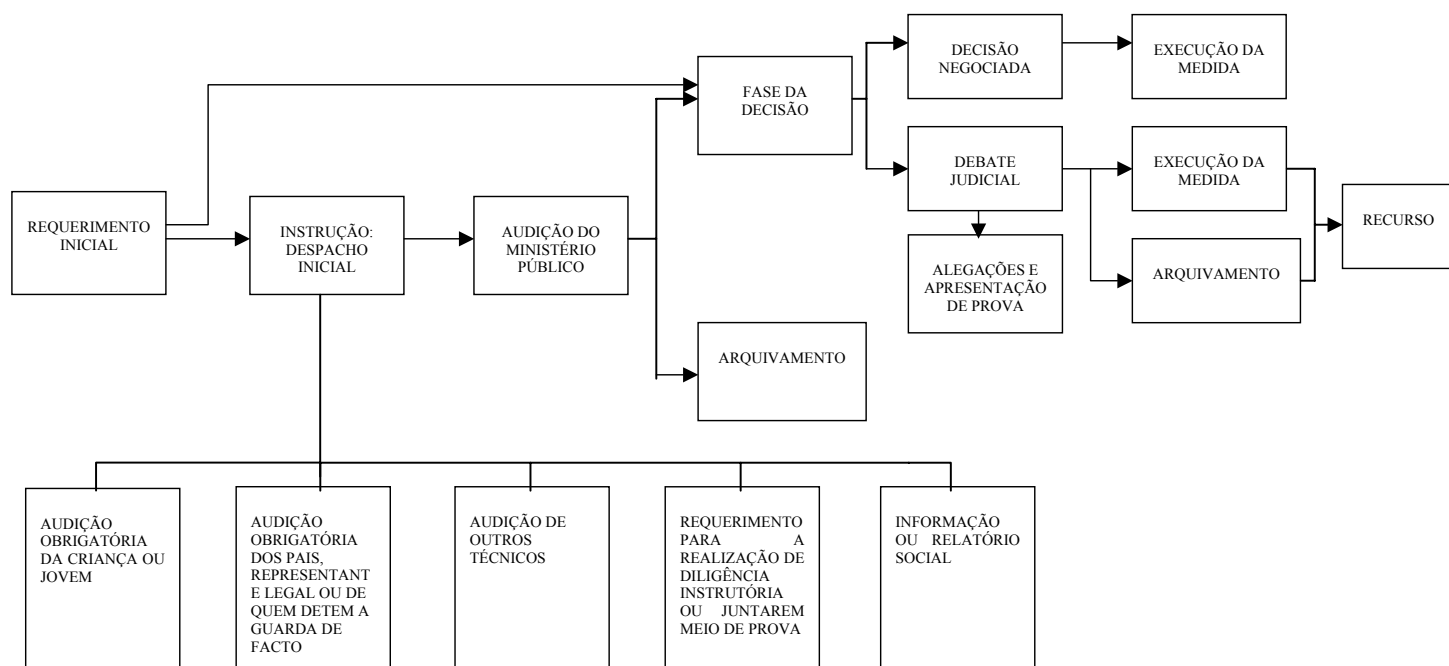
Figura 18

Processo nas comissões de protecção de crianças e jovens em risco



Elaboração própria

Figura 19
 Processo judicial de promoção e protecção



Elaboração própria

A instrução consiste na recolha da informação necessária para fundamentar a decisão ou o arquivamento do processo, por intermédio da audição, da realização de diligências instrutórias ou da informação ou relatório social sobre a situação da criança ou do jovem e do seu agregado familiar. O debate judicial engloba as alegações e a apresentação da prova e é efectuado perante um tribunal composto pelo juiz, que preside, e por dois juizes sociais. O debate só tem lugar se não for possível obter o acordo de promoção e protecção a que se segue, neste último caso, a última fase do processo judicial de promoção e protecção que consiste na execução da medida.

4.2.6 Os princípios da participação e da responsabilidade

As medidas de promoção e de protecção baseiam-se no princípio geral da participação do menor e/ou dos seus representantes. As que se cumprem no meio natural de vida da criança ou do jovem, só são exequíveis com a colaboração activa e empenhada dos seus destinatários. As medidas de colocação, por sua vez, buscam sempre o consenso das partes envolvidas para a sua concretização, só sendo impostas pelo tribunal competente em último recurso, quando o acordo se revela impossível de alcançar ou de manter. O processo de intervenção das entidades responsáveis, apelando sucessivamente às entidades com competência em matéria de infância e de juventude, às Comissões de Protecção e aos Tribunais é fortemente influenciado pela ideia de «negociação social», atribuindo aos indivíduos e à comunidade a responsabilidade pela protecção dos menores. O poder judicial só intervém nas situações em que conflitos de direitos desencadeiam o impasse e podem comprometer a celeridade da decisão. Nestes casos, o interesse superior do menor dita a imperatividade e a coercibilidade da decisão do tribunal, relegando para segundo plano o consenso e colocando como ideia prioritária o princípio da responsabilidade do Estado pela protecção dos direitos dos seus cidadãos de menor idade.

No domínio da promoção e da protecção da criança, a responsabilidade de agir é atribuída à família, à comunidade e ao Estado e em menor grau ao menor. Não que este seja entendido como um objecto de actuação, mas porque é vítima, na

maioria das circunstâncias, de acções ou omissões de terceiros, que devem ser alteradas com a intervenção. Excluindo as situações em que a própria criança ou o menor desenvolvem actividades ou se entregam a consumos de substâncias prejudiciais para o seu desenvolvimento, que reivindicam naturalmente a sua responsabilização, ele é regra geral sujeito a comportamentos que afectam o seu equilíbrio e a sua segurança.

O princípio geral da participação reflecte-se nomeadamente nas seguintes características das medidas de promoção e de protecção:

- *Obrigatoriedade da Informação*: o menor e/ou os seus representantes tem o direito de ser informados sobre a intervenção, que não pode ser secreta, indecifrável ou obscura para os seus destinatários;
- *Audição obrigatória e participação*: o direito à palavra, a pronunciar-se sobre o decurso do processo e a medida em causa, em suma, o direito de participar activamente na intervenção;
- *Responsabilidade parental*: o objectivo da intervenção não é substituir ou afastar os pais da educação mas, pelo contrário, que estes reassumam esse papel, recuperando as competências perdidas ou omitidas ou proporcionando-lhes a possibilidade de as aprenderem pela primeira vez;
- *Acordo de promoção e protecção*: a principal finalidade de actuação das Comissões de Protecção e dos Tribunais, de modo a estabelecer-se um plano consensual de actuação. O acordo pressupõe o consentimento dos pais, representante legal ou detentor da guarda de facto e também do menor com mais de 12 anos, que tem o direito de se opor à sua concretização, facto sobre o qual nos pronunciamos oportunamente. Sublinhe-se a este propósito que a oposição da criança com idade inferior a 12 anos pode ser considerada relevante dependendo da sua capacidade de compreensão. Neste quadro, a criança com mais de 12 anos ou com aquela capacidade de compreensão pode opor-se, por exemplo, ao regresso à escola, mesmo que os seus pais estejam de acordo, impondo à

Comissão a remissão do processo para o Tribunal ou obrigando este, se estivermos perante um processo judicial, a avançar para o debate judicial.

- *Composição das Comissões de Protecção*: apela à participação das entidades mais representativas de cada município em matéria de protecção da infância e juventude, responsabilizando-as simultaneamente pela defesa dos direitos dos menores;
- *Revisão regular das medidas aplicadas*: responsabiliza a Comissão de Protecção ou o Tribunal competente pelo acompanhamento de cada caso após a aplicação da medida, de modo a que se mantenha a oportunidade da sua aplicação;
- *Contraditório*: no processo judicial de promoção e protecção: direito a requerer diligências e oferecer meios de prova e na organização do debate judicial;
- *Recursos*: possibilidade de recorrer da decisão que aplique, altere ou faça cessar uma medida de promoção e protecção.

Como se observa, a participação é um princípio orientador da intervenção para a promoção do interesse do menor, em cumprimento dos diplomas de direito internacional que obrigam o Estado Português nesta matéria (ver capítulo 3). A ideia de responsabilidade manifesta-se igualmente nessas situações, uma vez que o conceito de participação implica sempre uma responsabilidade: a de participar, a de exercer um direito que se transmuta, em simultâneo, num dever: quem tem o direito de decidir ou de tomar parte na decisão, tem o dever de aceitar que os outros, por sua vez, decidam ou partilhem com ele a decisão. A responsabilidade, por sua vez, repousa na possibilidade de participar, de agir ou de não o fazer. Aquele que está manietado ou é manipulado não é verdadeiramente responsável, pois não tem liberdade de decisão.

4.2.7 Quadro legal aplicável

Medidas de Promoção e de Protecção

- Decreto-Lei n.º 314/78 de 27 de Outubro / Organização Tutelar de Menores (O.T.M.);
- Decreto-Lei n.º 190/92 de 3 de Setembro / Reformula a Legislação sobre Acolhimento Familiar;
- Decreto-Lei n.º 58/95, de 31 de Março / Reestrutura o Instituto de reinserção Social;
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 193/97, de 3 de Novembro / Desenvolve um Processo Interministerial e Interinstitucional de reforma do Sistema de Protecção de Crianças e Jovens em Risco;
- Decreto-Lei n.º 98/98, de 18 de Abril / Cria a Comissão Nacional de Protecção das Crianças e Jovens em Risco, que vai Planificar a Intervenção do Estado e Coordenar, Acompanhar e Avaliar a Acção dos Organismos Públicos e da Comunidade na Protecção de Crianças e Jovens em Risco;
- Proposta de Lei n.º 265/VII / Aprova a Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo;
- Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro / Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo;
- Decreto-Lei n.º 332-B/2000, de 30 de Dezembro / Regulamenta a Lei de Protecção das Crianças e Jovens em Perigo.

4.3. As medidas tutelares educativas

Hoje entende-se que é educativo chamar a atenção dos menores para as consequências dos seus comportamentos, especialmente para os danos e sofrimentos causados aos outros, pelo que a afirmação da sua inimputabilidade penal não significa que se propugne o seu tratamento como seres totalmente incapazes de compreenderem os actos que praticam e de por eles prestarem contas. A inimputabilidade dos menores impede que as medidas sejam determinadas pela culpa, mas não impede que essas medidas façam a «pedagogia da responsabilidade», contribuindo para a sua formação no sentido do respeito pelas normas jurídico-criminais, como normas fundamentais da vida em sociedade. Esta mudança de atitude é exigida, em última análise, pelo interesse do menor e pelo seu direito à educação.”

Gersão (2000: 30).

4.3.1 Caracterização

As medidas tutelares educativas aplicam-se aos jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos que pratiquem factos qualificados pela lei como crime e revelem necessidade de «educação para o direito». Os menores com menos de 12 anos de idade que pratiquem os mesmos factos e se encontrem em situação de perigo são abrangidos pelas medidas de promoção e protecção descritas no ponto anterior, enquanto que os menores que tenham mais de 16 anos e adoptem condutas idênticas são englobados na esfera penal, no regime penal especial para jovens adultos, que analisaremos no ponto seguinte. A execução das medidas tutelares pode prolongar-se até aos 21 anos, de modo a abranger os casos em que um adolescente comete um crime pouco antes de completar os 16 anos, evitando-se um internamento demasiadamente reduzido para produzir efeito e a tentação de arquivamento do processo com o mesmo argumento (Gersão, 2001).

A fixação do limite mínimo de aplicação nos 12 anos associa-se ao início da puberdade e da “maior expressão social da actividade do menor” (Rodrigues e Duarte-Fonseca, 2000: 16).

A aplicação destas medidas resultam da acção ou omissão do próprio menor, independentemente da conduta dos seus pais, representante legal ou de quem detenha a guarda de facto e abrange todos os crimes que a lei penal em vigor prevê, seja qual for o seu tipo ou gravidade. O Direito Penal português considera inimputáveis os jovens até aos 16 anos, pelo que até esta idade, nenhuma criança ou jovem pode ser responsabilizado penalmente, presunção que não admite prova em contrário.

A capacidade de avaliação da ilicitude da conduta que poderá caracterizar o jovem distingue-se, com efeito, da capacidade de culpa e do inerente juízo de censura à sua personalidade.

Tem marcado presença na vida pública a corrente que defende a imputabilidade criminal abaixo dos 16 anos de idade, na convicção de que baixou o seu limiar de maturidade psicológica. Para Strecht (1999: 133), passa-se justamente o contrário: “por estarem cada vez mais imaturos e psiquicamente mais destroçados a partir de idades mais precoces é que assistimos ao doloroso espectáculo de ver, por exemplo, rapazes de 8 anos a consumir drogas, outros de 10 a actuarem como pequenos delinquentes ou apresentando outras patologias que antigamente só eram pensáveis ou visíveis em idades mais avançadas, sobretudo a partir da adolescência”.

Gersão (2001), pelo contrário, advoga que o limite máximo para aplicação do regime jurídico específico dos menores deveria ser fixado nos 18 anos, conservando-se no entanto a possibilidade de, face a crimes particularmente graves, os adolescentes entre os 16 e os 18 anos poderem ser remetidos para o Direito Penal. Deste modo, a imputabilidade penal estaria associada à obtenção de plena capacidade de exercício de direitos, nomeadamente o direito ao voto.

O conflito social evidenciado através da prática do crime foi antecedido na maioria dos casos, de acordo com inúmeros estudos, pela vivência de situações de perigo. A intervenção preventiva precoce e eficaz, ou seja, dotada de recursos e devidamente programada e avaliada, conduzirá à redução da delinquência juvenil.

No presente, com efeito, a administração do estado intervém “não quando a criança está em perigo, mas quando a criança já é um perigo” (Ríos, 1998: 33).

A prática do crime remete para falhas na educação do menor, à semelhança do que sucede com as situações de perigo. Trata-se de condutas cujas causas não se podem circunscrever aos menores, excluindo os casos de abandono e de ruptura total entre o jovem e a sua família ou as situações em que aquele não dispõe sequer de contexto familiar. A prevenção secundária e terciária devem abranger o menor e o seu contexto social, alterando os comportamentos do primeiro e procurando diminuir, no segundo, os factores de risco que conduzem à delinquência.

4.3.2 Finalidades da intervenção

As medidas tutelares educativas têm por finalidade «educar o menor para o direito», adequando o seu comportamento às normas e valores jurídicos essenciais da vida em sociedade, de modo a assegurar a sua integração social. Do cumprimento das medidas tutelares deverá resultar a interiorização dos valores sociais e a aprendizagem dos recursos necessários para uma vida autónoma de modo social e juridicamente responsável, permitindo que o menor seja um «actor social», na expressão de Pedroso (1998).

Distinguem-se, deste modo, dos fins de intervenção penal, que visa a protecção dos bens jurídicos essenciais da comunidade através da reacção punitiva, conforme se expõe no relatório final da Comissão para a reforma do sistema de execução de penas e de medidas (Ministério da Justiça / Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 1999). Separam-se, igualmente, de qualquer tipo de *doutrinação*, que se situe para lá da educação para o respeito dos direitos de outrém (Rodrigues e Duarte-Fonseca, 2000).

A intervenção tutelar fundamenta-se na prática de um facto qualificado pela lei como crime e associa-lhe, forçosamente, a necessidade de educação do menor para o direito. O respeito pelo princípio da necessidade e da mínima intervenção determina, com efeito, que o comportamento não conduz obrigatoriamente à aplicação de uma medida, se aquele não desprezar os valores jurídicos ou estiver

integrado no processo normal de aprendizagem, que apela nestas idades para a infracção como um meio para se testar a vigência das normas.

A medida tutelar é concebida como uma «sanção educativa», na expressão de Fraene (1999: 17), atendendo ao valor psicológico da sanção e à interpretação como penas que os menores delas fazem.

Rodrigues e Duarte-Fonseca (2000) sugerem como critérios para determinar a necessidade de educação para a vida social a idade, o sexo, a situação familiar, escolar, a inteligência e o comportamento do menor, antes e depois da prática do crime.

Entre os princípios que presidem à aplicação das medidas tutelares educativas podemos referir os seguintes:

- Legalidade;
- Proporcionalidade e actualidade;
- Não cumulação;
- Interesse superior do menor;
- Privacidade;
- Participação do menor nas diligências processuais (princípios da audição e do contraditório, por exemplo);
- Celeridade Processual.

Não obstante o carácter judicial do processo conducente à aplicação das medidas tutelares educativas, o Tribunal deve procurar escolher a medida mais susceptível de obter a adesão do menor, dos seus pais, representante legal ou

pessoa que detenha a sua guarda de facto. O acordo não é uma finalidade da intervenção mas deve orientar a sua execução.

É o que sucede, por exemplo, com a medida de submissão a tratamento médico, especialmente adequada aos casos de dependência de álcool ou de estupefacientes, de doenças infecto-contagiosas e de anomalia psíquica: a imposição do tratamento implica o consentimento do menor com mais de 14 anos e a adesão, sempre que possível, do menor que se situe entre os 12 e os 14 anos de idade.

O regime em vigor contempla o recurso à mediação, por iniciativa dos diferentes intervenientes no processo, como forma de reparação ou de se evitar a aplicação de medidas tutelares, de forma a sanar o conflito e os interesses lesados de modo desformalizado, consensual e apaziguador.

Assim ocorre na elaboração e execução do plano de conduta integrado na suspensão do processo, ou na procura de consenso que caracteriza a audiência preliminar, atribuindo à intervenção o objectivo de reparação dos prejuízos sofridos, a par da educação e da dissuasão (Fraene, 1999).

Esta opção baseia-se no pressuposto de que a mediação e a reparação contribuem para a construção de relações interpessoais mais positivas e harmoniosas do que as resultantes do uso da força, ódio e vingança (Walgrave, a, 1996).

4.3.3 Medidas aplicáveis

As medidas tutelares educativas encontram-se enunciadas e descritas, de forma sintética, no quadro 20.

Quadro 20
Medidas Tutelares Educativas

Competência para aplicação das medidas	Medidas		Características	Duração	Revisão
Tribunal de Família e Menores ou Tribunais de Comarca	Não Institucionais	Admoestação	Advertência solene	--	Pode ser: - Oficiosa; - A requerimento: <ul style="list-style-type: none"> do Ministério Público do menor dos pais, do representante legal ou de quem tenha a guarda de facto do defensor Mediante proposta dos serviços de Reinserção Social Prazos: - A todo o tempo, sendo obrigatória decorrido 1 ano após: <ul style="list-style-type: none"> o início da execução da medida a anterior revisão Regime especial para a medida de internamento: <ul style="list-style-type: none"> a revisão, a requerimento, só pode ter lugar 3 meses após o início da execução ou da anterior revisão é obrigatoriamente revista 6 meses após o início da execução ou da anterior revisão
		Privação do direito de conduzir ciclomotores ou de obter permissão para conduzir ciclomotores	Cassação ou proibição de obtenção da licença	Entre 1 mês e 1 ano	
		Reparação ao ofendido	Apresentação de desculpas, compensação económica ou exercício de actividade em benefício do ofendido	Exercício de actividade: limite de 12 horas distribuídas no máximo por 4 semanas	
		Realização de prestações económicas ou de tarefas a favor da comunidade	Entrega de quantias ou exercício de actividade em benefício de entidade de fim não lucrativo	Até 60 horas, não podendo exceder 3 meses	
		Imposição de regras de conduta	Condutas negativas, de abstenção	Até 2 anos	
		Imposição de obrigações	Condutas positivas, de acção: frequência de programas educativos ou de tratamento médico	Até 2 anos	
		Frequência de programas formativos	Condutas positivas, de acção: frequência de programas de formação específicos, nomeadamente programas sobre regras de trânsito, educação sexual, relacionamento interpessoal, etc..	Até 1 ano	
	Acompanhamento educativo	Execução de um projecto educativo pessoal, associado a regras de conduta, a obrigações ou à frequência de programas formativos	De 3 meses até 2 anos		
Institucionais	Internamento em Centro Educativo	Afastamento temporário do meio natural de vida com submissão a programas e métodos pedagógicos em regime aberto, semiaberto ou fechado	Regime aberto e semiaberto: de 3 meses até 2 anos Regime fechado: de 6 meses até 3 anos		

Elaboração própria

Na perspectiva de Furtado e Guerra (s/d), as medidas não institucionais devem ser aplicadas tendo em linha de conta:

- a co-responsabilização da família pela aceitação e cumprimento da mesma;
- a responsabilização do jovem, de modo a que a medida se traduza numa penalização;
- a adesão do lesado e particularmente do próprio jovem, sob pena de se revelarem inúteis; as medidas impõem deveres e apelam sempre à participação no seu cumprimento e do lesado e da comunidade, como sucede nas medidas de reparação ao ofendido ou na realização de prestações económicas ou de tarefas a favor da comunidade;
- a satisfação moral ou material do lesado pelo dano sofrido;
- a criação de meios efectivos para a sua prestação, através do envolvimento de toda a comunidade, reforçando a capacidade de resposta dos serviços sociais, ao nível técnico e humano.

Gersão (2000) entende que o limite de duração das medidas é equilibrado pedagogicamente: nem tão reduzido que transmita um sentimento de impunidade nem tão prolongado que afecte a socialização em curso.

A medida tutelar educativa que interfere de forma mais significativa na vida do menor é o internamento, a aplicar face a situações em que o interesse do menor só possa ser garantido com a colocação institucional.

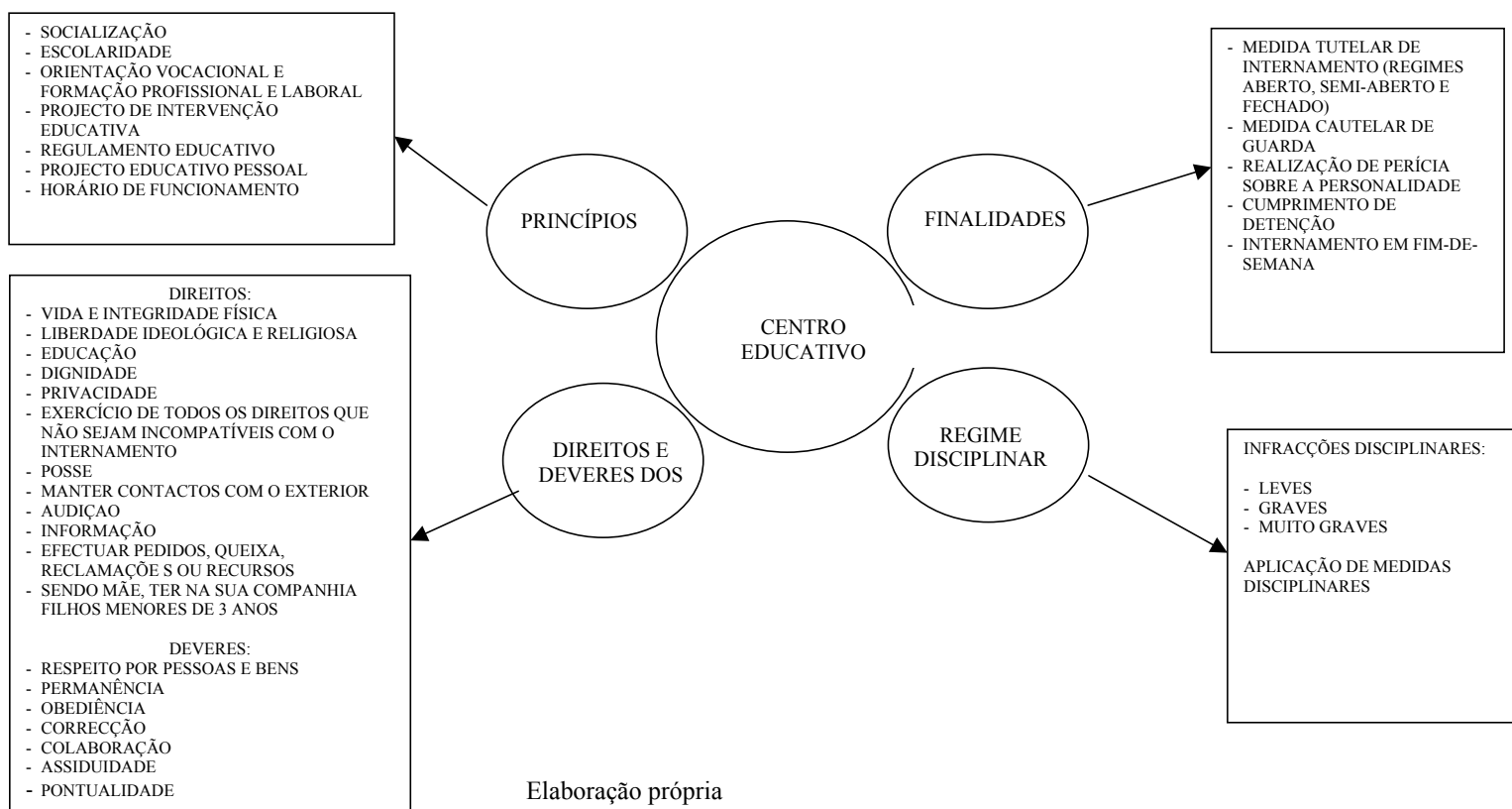
A segurança colectiva de pessoas e bens é relegada para segundo plano, uma vez que o internamento não pode visar a simples separação do meio, devendo sempre ser acompanhado de uma intervenção educativa que possibilite o desenvolvimento individual.

Na verdade, “impedir os sujeitos de realizarem certos actos (isolando-os, reprimindo-os ou penalizando-os) não implica eliminar factores de risco e muito menos pôr fim às suas consequências” (Pinheiro, 1998: 97).

O internamento inflige um mal, porque limita direitos. Como tal e de acordo com o critério da intervenção mínima, deve ter a menor expressão possível (Gersão, 2000).

Esta medida é cumprida em centro educativo, que dependem orgânica e hierarquicamente do Instituto de Reinserção Social, e cujos principais traços identificadores se encontram resumidos na figura 20.

Figura 20
Centro educativo



Elaboração própria

O internamento assume três regimes de execução. O regime aberto caracteriza-se pela abertura e colaboração com o meio social envolvente. O menor cumpre, regra geral, as suas actividades educativas no exterior, podendo ser autorizado a sair sem acompanhamento. A abertura à comunidade tem neste caso um duplo sentido: a saída regular e constante da instituição e a participação das entidades do exterior nas estruturas e actividades do Centro. A vigilância deve ser discreta de modo a não condicionar o contacto com o exterior.

O regime semiaberto tem como regra o cumprimento dos programas educativos dentro do Centro, autorizando, em certas circunstâncias, que estes decorram no exterior. Nestes casos, as saídas implicam normalmente o acompanhamento por pessoal responsável que deve ser o mais discreto possível. A abertura ao exterior está pois condicionada, envolvendo medidas de vigilância e de protecção inexistentes no regime aberto (por exemplo, as portas do estabelecimento encontram-se fechadas), o que se justifica pelo tipo e gravidade dos crimes cometidos. Em síntese, o decurso da vida de um menor internado neste regime está centrado na instituição, passando pontualmente, e sob autorização, pelo meio envolvente.

O regime fechado impõe a permanência diária no Centro, limitando as saídas a circunstâncias excepcionais e devidamente justificadas, como o cumprimento de obrigações judiciais ou por motivos de saúde. Toda a actividade educativa decorre dentro do Centro, que deve caracterizar-se pela existência de barreiras físicas e meios de vigilância (distintos, não obstante, dos existentes na arquitectura prisional) que evitem as fugas dos menores. Todavia, os mecanismos de segurança devem ser instrumentais em relação à acção educativa, a principal função dos Centros, seja qual for o seu regime. Nestas circunstâncias, as actividades lúdicas e formativas devem ser especialmente motivadoras e cobrir o maior número de necessidades apresentadas pelos internos (Campo e Panchón, 2000). O regime fechado está reservado aos menores que pratiquem crimes de maior gravidade e que possuam idade superior a 14 anos, à data de aplicação da medida.

Trata-se do grupo minoritário de jovens mais duros e difíceis que Duarte-Fonseca (1998) descreve com as seguintes características:

- Desobediência às regras e propensão para a fuga do Centro Educativo;
- Sentimento de impunidade e desprezo pelos objectivos da intervenção judicial;
- Protagonismo «mediático»;
- Constituição e liderança de grupos.

Garrido e López (1995: 212) consideram que a diminuição da criminalidade pode ser obtida por duas vias. A redução da participação, diminuindo o número daqueles que cometem um delito pela primeira vez, em resultado de uma actuação preventiva primária ou secundária. A redução da frequência, diminuindo a taxa de delitos que os delinquentes activos cometem, e que se centra na actuação do sistema de justiça. A estratégia a adoptar dependerá da criminalidade juvenil existente: "se a delinquência está muito repartida por toda a população (alta participação), diminuir a participação é um objectivo apropriado para reduzir a delinquência. Se, pelo contrário, um número pequeno de delinquentes é responsável pela maioria dos delitos, a estratégia apropriada será diminuir a frequência, isto é, a actividade dos delinquentes de carreira". Todavia, a médio - longo prazo, a redução da delinquência assenta forçosamente no desenvolvimento contínuo e coerente de programas de prevenção social, sob pena de se atacarem os efeitos, reduzindo-os, e deixarem-se intactas as causas, multiplicando-as.

No regime fechado, compete ao Centro organizar as actividades lectivas escolares e motivar a prossecução dos estudos, tarefa tão difícil quanto decisiva, face ao baixo nível de escolaridade patenteado por estes jovens.

A organização das actividades escolares nos Centros Educativos defronta-se com as dificuldades de aprendizagem generalizadas e com a mobilidade da

população estudantil, o que justifica processos de matrícula e transferência mais céleres e simples (Rodrigues e Duarte-Fonseca, 2000).

A diversidade de regimes procura conjugar a tolerância, a conciliação e a reinserção no meio natural, com o controlo, a neutralização da conduta e a intervenção directiva, de acordo com a transitoriedade ou reincidência da conduta criminosa.

Os Centros educativos podem funcionar, para além do cumprimento da medida de internamento, como local de detenção do menor, nomeadamente em casos de flagrante delito. Podem igualmente executar a medida cautelar de guarda do menor, sempre que existirem indícios da prática do crime, for previsível a aplicação de uma medida tutelar e existir o perigo de fuga ou da prática de outros crimes. As perícias sobre o menor no decurso do processo tutelar podem ser identicamente realizadas em regime de internamento, num Centro educativo, onde pode decorrer, ainda, o internamento em fins-de-semana, em caso de incumprimento de medida não institucional.

Refira-se que no mesmo Centro podem coexistir unidades residenciais diferenciadas, de acordo com os regimes e tipos de internamento, opção criticada por Rodrigues e Duarte-Fonseca (2000), que temem a estigmatização, o desequilíbrio arquitectónico e mesmo psicológico que a coexistência de regimes diversos podem originar. Determinados Centros podem desenvolver projectos de intervenção educativa para grupos específicos de menores (Centros Especiais), no domínio da saúde ou referentes ao tipo de comportamento delinvente.

O regime disciplinar em vigor nos Centros Educativos caracteriza-se pelo princípio da tipicidade das infracções e das medidas disciplinares, reduzindo-se a possibilidade de actuações discricionárias e subjectivas neste domínio. A escolha das medidas disciplinares obedece por sua vez, aos princípios da adequação, proporcionalidade e oportunidade, de modo a procurar garantir a sua aplicação criteriosa. Da decisão pode aliás ser interposto recurso. As medidas de contenção encontram-se igualmente tipificadas, limitando-se à contenção física pessoal e ao isolamento cautelar. Os casos em que podem ser adoptadas, o seu conteúdo e

duração são definidos legalmente. Estas medidas não podem ser utilizadas como estratégias para disciplinar os comportamentos, ou como intervenções pedagógicas. Constituem, pelo contrário, um último recurso, a acionar quando falharam as medidas preventivas, e de acordo com regras e princípios previamente definidos, enunciadas por Stanton-Greenwood (1999: 202). Por exemplo, a dor não pode ser usada como uma forma de controlo.

O amplo conjunto de direitos do menor a cumprir uma medida de internamento é acompanhado, por esta vez, por uma descrição pormenorizada dos deveres. Com este elenco saem reforçadas a segurança e a certeza do processo tutelar e, especificamente, da medida do internamento. Por outro lado, com a associação entre os deveres a que está obrigado no decurso da sua estadia, e os direitos que, mesmo nestas circunstâncias, ou especialmente nestas circunstâncias, não lhe podem ser negados, o jovem pode adquirir uma consciência cívica que o remete e confronta com a sua responsabilidade perante outrem.

Os princípios que orientam a actividade dos Centros Educativos testemunham a importância da programação e avaliação do seu funcionamento, e expressam-se no Projecto de Intervenção Educativa e no Regulamento Interno. A intervenção educativa, devidamente enquadrada por estes instrumentos, traduz-se no desenvolvimento de programas de educação formal, não formal e informal, como programas de escolaridade e de orientação vocacional, de formação profissional e laboral, de animação sócio-cultural e desportivos, de educação para a saúde e terapêuticos, e de satisfação de necessidades educativas específicas associadas ao comportamento delinvente. O acesso à aprendizagem profissional é de grande importância no combate à prossecução de carreiras criminosas.

O acompanhamento individualizado de cada menor reflecte-se na elaboração de um Projecto educativo pessoal, que define os objectivos a prosseguir durante o internamento, bem como os meios para os alcançar.

Na execução da medida de internamento, procura-se reduzir o impacto negativo nos vínculos sociais do menor. A organização do quotidiano no Centro deve ter como referência a vida social comum, nomeadamente ao nível da

habitabilidade, do conforto, da personalização do espaço, da realização de refeições adequadas, da programação das actividades, da abertura e da integração na comunidade (excluindo, neste último caso, o regime fechado). Não deve, no entanto, procurar a sua imitação, pois o internamento decorre num «território estranho» (Rodrigues e Duarte-Fonseca, 2000) que reúne jovens «delinquentes» e o período de estadia deve ser entendido com esse sentido: uma medida educativa, que restringe direitos, a título excepcional.

O internamento é, por natureza, rejeitante: exclui o menor do seu meio de socialização (Fraene, 1999). Logo, a estadia não deve procurar reproduzir uma normalidade que não caracteriza estas situações porque “não se pode aprender a viver em sociedade senão aí vivendo” (Gersão, 2000: 35). Socializar significa, nestas circunstâncias, retirar temporariamente o menor do meio onde as regras sociais mínimas de coexistência não são respeitadas nem adquiridas. Na expressão de Rodrigues e Duarte-Fonseca, trata-se de excluir para (re)integrar.

Diferente é o que sucede com o acolhimento institucional dos menores em risco, que vivem em lares, em muitos casos, até atingirem a maioridade, por não terem outras alternativas de vida. A estadia nos Centros Educativos não é nem pode ser considerada como uma alternativa de vida.

4.3.4 Entidades responsáveis

As medidas tutelares educativas são aplicadas como resultado de um processo judicial, o processo tutelar. O Tribunal de Família e Menores ou Tribunal de Comarca, nas áreas não abrangidas pela jurisdição daquele, é com efeito a principal entidade responsável, competindo-lhe a fase jurisdicional, a execução e a revisão das medidas tutelares.

Fernandes (1998) contesta a competência dos Tribunais de Comarca no domínio da jurisdição de menores, atendendo à especificidade da problemática e aos objectivos da intervenção. No mesmo sentido, Rodrigues e Duarte-Fonseca (2000) sublinham a especialização da intervenção que só pode ser salvaguardada

com a adequada formação da magistratura, no âmbito das problemáticas da família, da juventude e da minoridade.

O Ministério Público é responsável pela direcção do inquérito, separando-se desta forma a esfera da investigação da esfera da decisão.

A execução das medidas não institucionais pode ser atribuída pelo Tribunal (salvo o acompanhamento educativo) a um serviço público, a uma associação ou a qualquer outra entidade, pública ou privada, ou mesmo a uma pessoa individual, envolvendo-se desta forma, potencialmente, toda a comunidade.

A medida tutelar educativa institucional, o internamento, é cumprida em Centro Educativo, que depende do Instituto de Reinserção Social. Este serviço é uma pessoa colectiva de direito público, dotada de autonomia e sob tutela do Ministério da Justiça, que intervém em duas grandes áreas: a reinserção social do jovem e do adulto.

Para o efeito, apoia os jovens e adultos intervenientes em processos judiciais, para além dos próprios Tribunais, e intervém na execução das medidas judiciais aplicadas a menores e nas penas e medidas executadas na comunidade. É no cumprimento destas atribuições que lhe compete a coordenação e gestão dos Centros Educativos.

O Instituto tem ainda como funções a prevenção da marginalidade e da delinquência, por intermédio da articulação interinstitucional e da cooperação comunitária.

A gestão de Centro Educativo pode ser atribuída, por intermédio da celebração de um acordo de cooperação, a entidades particulares sem fins lucrativos, excluindo casos de internamento em regime fechado. Naquela hipótese, o Instituto conserva, contudo, o acompanhamento da execução da medida.

4.3.5 Disposições processuais gerais

O processo tutelar educativo inicia-se com a denúncia do crime ao Ministério Público ou a órgão de polícia criminal. Qualquer pessoa pode fazê-lo, sendo obrigatória a denúncia para os órgãos de polícia criminal e para os funcionários, neste último caso quanto a factos de que tomem conhecimento no exercício das suas funções e por causa delas.

O inquérito visa investigar a existência do crime e apurar a necessidade de ao seu autor se aplicar uma medida tutelar educativa. É dirigido pelo Ministério Público assistido por órgãos de polícia criminal e pelos serviços de reinserção social e com a cooperação de outras entidades, públicas ou privadas, que o Ministério Público entenda convenientes.

O inquérito pode determinar o encerramento do processo tutelar, quando o Ministério Público procede ao arquivamento liminar ou ao arquivamento, quando o crime for punível com prisão até 3 anos e se revelar desnecessária a aplicação de uma medida tutelar ou não houver indícios da prática do crime.

No caso contrário, o Ministério Público pode ainda decidir pela suspensão do processo, comprometendo-se o menor a cumprir determinadas regras de conduta ou obrigações. Note-se que o plano de conduta é proposto pelo próprio menor, porque o Ministério Público não tem competência para aplicar medidas. Se esse plano de conduta for cumprido, é determinado o arquivamento.

Finalmente, o Ministério Público pode encerrar o inquérito requerendo a abertura da fase jurisdicional. No requerimento, deve o Ministério público indicar, além da qualificação jurídico-criminal dos factos e dos meios de prova (no caso de crimes puníveis com prisão superior a 3 anos), a medida a aplicar ou as razões porque considera desnecessária a aplicação de medida.

A fase jurisdicional é presidida pelo juiz do Tribunal competente e tem por finalidade comprovar os factos e a necessidade de aplicação de medida tutelar. Nesta situação, compete-lhe ainda determinar a medida e proceder à sua execução.

Por intermédio do despacho inicial, o juiz pode arquivar o processo, se estiver de acordo com a proposta do Ministério Público, ou pode realizar uma audiência preliminar, se for requerida a aplicação de medida não institucional e as circunstâncias do caso justificarem um tratamento abreviado.

A audiência preliminar engloba a produção de meios de prova. Na falta de consenso quanto aos factos, deve o juiz provar que o jovem praticou os factos e justificar a medida tomada.

Durante a audiência preliminar, se o juiz entender que necessita de outros meios de prova, requer o prosseguimento dos autos, mesmo que não pretenda requerer o internamento.

A terceira alternativa é determinar o prosseguimento do processo, designando dia para a audiência. Se o juiz entender que é necessária a aplicação da medida do internamento, convoca o Tribunal Colectivo, composto por dois juizes sociais.

Nesta, é efectuada a produção dos meios de prova e as alegações, a anteceder a decisão do Tribunal, que pode determinar o arquivamento do processo, se não forem provados os factos ou não houver necessidade de aplicação da medida tutelar, ou a aplicação da medida. De ambas as decisões cabe recurso.

Porque “a reforma do direito dos menores é uma reforma «dos direitos dos menores»” (Rodrigues e Duarte-Fonseca, 2000: 25), o processo garante naturalmente todos os meios de defesa ao menor, à semelhança de um adulto, assente nos princípios da legalidade e do contraditório, tal como advogam os documentos internacionais mais recentes neste campo (ver capítulo 3).

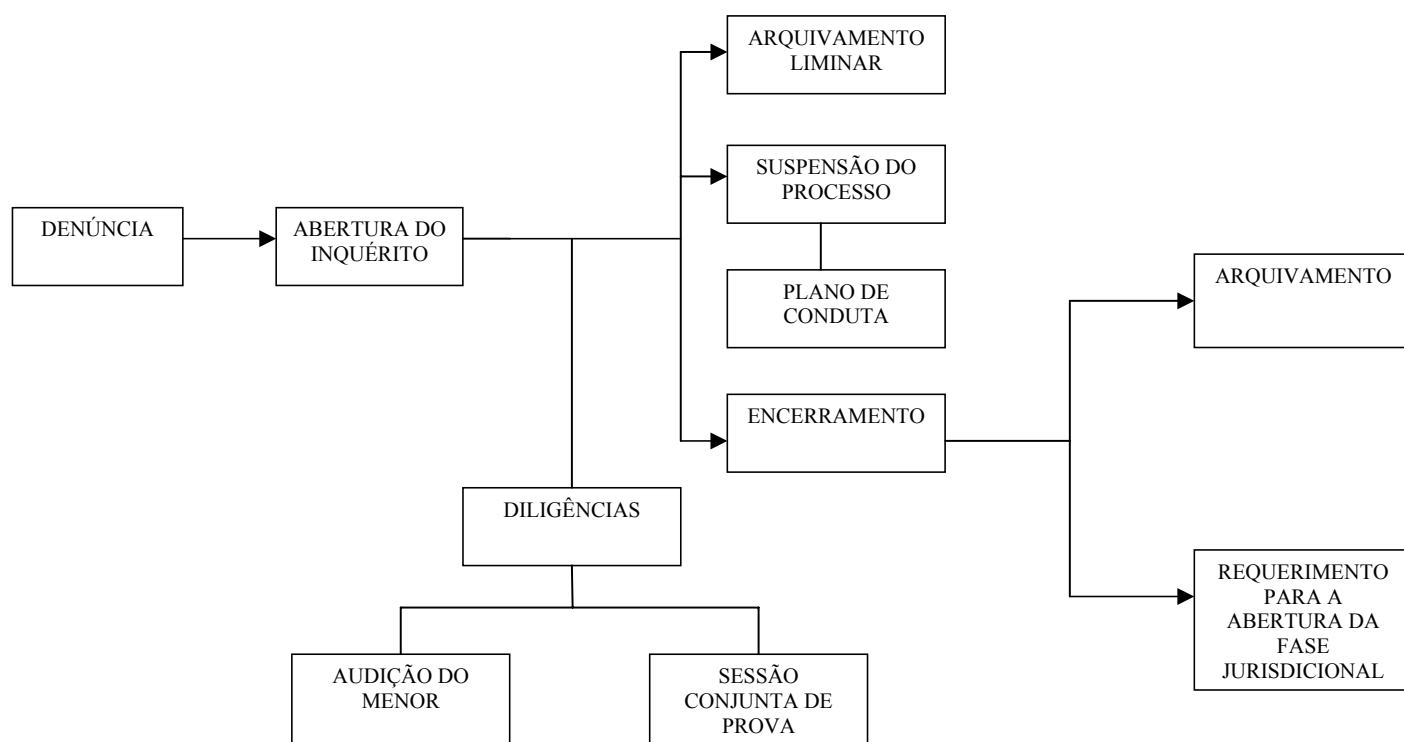
A participação e a responsabilização do menor tem essa consequência, abrangendo todas as fases processuais, como pudemos concluir nos parágrafos anteriores e de que são exemplo os seguintes direitos:

- direito de audição;
- direito de permanecer em silêncio;
- direito de ser assistido por defensor em qualquer fase do processo e por especialista em psiquiatria ou psicologia;
- direito à privacidade;
- direito de ser acompanhado pelos seus pais, representante legal ou pessoa que detenha a sua guarda de facto;
- direito de oferecer provas e de requerer diligências;
- direito de ser informado;
- direito de recorrer.

O processo tutelar educativo assenta no processo penal, consagrando as garantias constitucionais em matéria de direitos fundamentais, entre as quais avulta o princípio geral da participação processual. As suas diferentes fases encontram-se sintetizadas nas figuras 21 e 22.

Figura 21

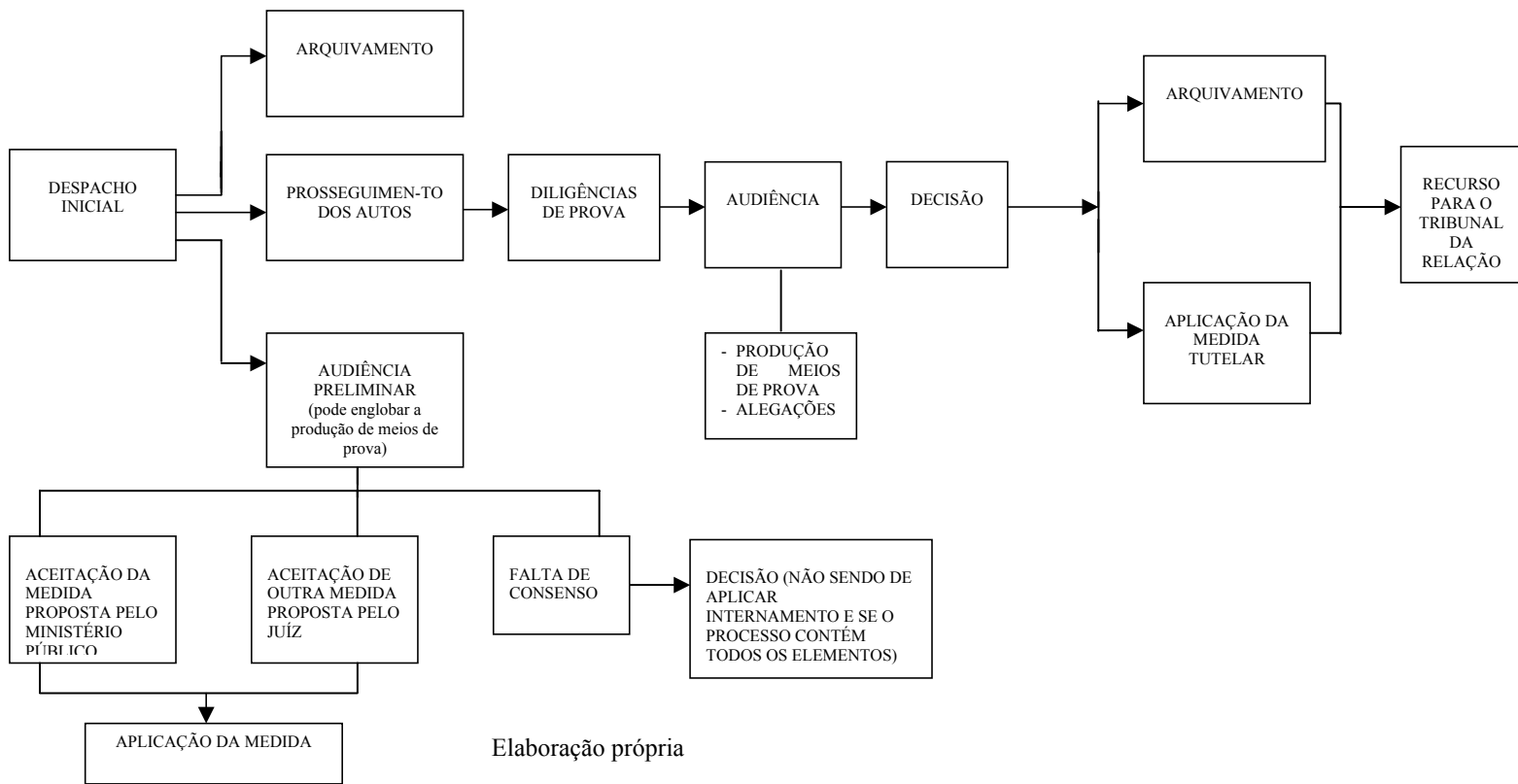
Fases do processo tutelar educativo: Inquérito (d direcção do ministério público)



Elaboração própria

Figura 22

Fases do processo tutelar educativo
Fase jurisdiccional (competência do tribunal)



4.3.6 Os princípios da participação e da responsabilidade

As medidas tutelares educativas alicerçam-se no princípio geral de responsabilidade. O jovem que pratica um facto considerado como crime deve ser confrontado com a gravidade da sua conduta, com os direitos pessoais ou patrimoniais que lesou, colocando-se em muitos casos em contacto directo com o lesado. O confronto com a realidade e as suas consequências visa consciencializar o jovem para o rumo desviado do seu comportamento, em relação às normas sociais dominantes. O menor é encarado como um sujeito activo, dotado de autonomia, com capacidade para se interrogar e determinar as suas condutas. Não é percebido, como no passado, como incapaz de tomar decisões positivas quanto à sua vida e logo, um ente menor, por quem se deve decidir sem auscultar ou associar às decisões (Gersão, 2000).

Nas palavras de Furtado e Guerra (s/d: 101), a intervenção funda-se “na responsabilização do menor enquanto «actor social», num claro reconhecimento por si da ilicitude dos factos praticados, compreendendo que violou a lei da sociedade onde se insere, que causou um prejuízo à vítima e na aceitação das respectivas consequências”.

Uma vez apurada a responsabilidade, a aplicação da medida tutelar deve corresponder às circunstâncias de cada caso e procura obter do jovem uma resposta socialmente aceite, educando-o. A medida tutelar só atinge os seus objectivos quando provoca essa reacção, pelo que se pode concluir que o processo tutelar só é eficaz quando motiva a participação do menor, definitivamente considerado como um protagonista no sistema de protecção e educação.

Neste domínio, procura-se proteger prevenindo uma futura carreira delitiva através da aplicação das medidas tutelares. Isto é, promove-se o interesse do jovem responsabilizando-o perante a justiça, responsabilizando-o perante si próprio e perante os outros. É este o fim último do sistema tutelar educativo: a prevenção especial e a integração social, por intermédio de medidas que, sendo educativas, representam uma diminuição da liberdade do menor, obrigando-o a certos

comportamentos ou a abster-se de os praticar. A medida tutelar é uma obrigação e condiciona o menor, contra a sua vontade, se preciso for. A educação do menor para o direito não prescinde, da coercibilidade, reservando a medida mais gravosa – o internamento em regime fechado – para as situações que se caracterizam pela maior gravidade ou pela reincidência. Trata-se de uma última oportunidade, ou de uma «última barreira», na expressão de Gersão (1998), no fim do período da inimputabilidade, para que o jovem corrija o seu comportamento e evite uma resposta inserida no direito penal.

O princípio geral da participação que modela o sistema tutelar educativo e “sem o qual seria inconsequente falar em processo educativo” (Rodrigues e Duarte-Fonseca, 2000: 133) reflecte-se, em síntese:

- nos critérios de escolha das medidas, privilegiando-se as que sejam susceptíveis de obter a maior adesão do menor, dos pais, representante legal ou pessoa que detenha a guarda de facto;
- na obrigatoriedade de obtenção do consentimento do menor, para a aplicação de certas medidas;
- na utilização da figura da mediação, baseada no consenso e na superação positiva do conflito;
- nos direitos processuais atribuídos ao menor;
- na presença e na intervenção no processo dos pais, representante legal ou pessoa que detenha a guarda de facto;
- no conjunto de direitos e deveres de que é titular o menor que cumpra a medida tutelar de internamento;
- na possibilidade do menor, dos pais, representante legal ou pessoa que detenha a guarda de facto solicitarem a revisão da medida tutelar.

O princípio do contraditório presente neste processo “não decorre, como historicamente sucedeu no processo penal, das garantias de defesa, mas antes do autónomo direito de participação do menor num processo de que ele é o principal, se não o único, sujeito”, de acordo com o relatório final da Comissão para a reforma do sistema de execução de penas e medidas (Ministério da Justiça / Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 1999: 93).

A ideia de participação não se esgota naturalmente no período de tempo correspondente ao decurso do processo tutelar e do cumprimento da respectiva medida. O recurso à tutela educativa pode evitar-se ou pelo menor reduzir-se com a participação de cada um e das entidades competentes na prevenção primária, diminuindo a influência dos factores de risco que conduzem ao conflito social.

A participação é igualmente imprescindível no fim da execução da medida: sem a abertura e a hospitalidade da comunidade perante estes jovens e o empenho na mudança dos que lhe estão mais próximos, dificilmente se conseguem atingir os objectivos educativos que, recorde-se e sublinhe-se, constituem o núcleo das medidas tutelares.

Independentemente da pedagogia da responsabilidade e da importância de se reconhecer ao jovem o estatuto de sujeito autónomo e competente, não se pode, não se deve, divorciar a conduta criminosa do seu contexto, familiar e social. Salvo certos casos, de perturbações mentais, ninguém nasce predestinado para o crime, tal como praticamente ninguém nasce com dificuldades de aprendizagem.

A inadaptação e o conflito social são herdados ou adquiridos, pelo que responsabilizar o jovem sem modificar o meio em que está inserido significará provavelmente, falhar na prossecução dos objectivos, a não ser que o menor aprenda a determinar o seu comportamento autonomamente, contrariando a influência do ambiente que o rodeia. O conceito de responsabilidade assume duas vertentes: a do menor face à sociedade e a da sociedade e das instituições face ao menor (Diego e Miguel, 2000)

4.3.7 A finalidade das medidas: A tutela e a educação

O regime exposto procura um equilíbrio entre o modelo de protecção e o modelo de justiça, conforme proposta de Gersão (1994: 255), preservando uma dimensão protectora que herda da lei actualmente em vigor, mas evoluindo no sentido responsabilizador que, não obstante, não passa pela aplicação de um Direito Penal de Menores. O que levanta o desafio de se “encontrar um equilíbrio – sem dúvida problemático e difícil – entre as ideias de educação e de sanção, entre os interesses do jovem e os interesses da sociedade e das vítima”. Nomeadamente, no âmbito do internamento em regime fechado: uma instituição educativa fechada é diferente de uma prisão, sob pena de o educativo com que se denomina não ter qualquer sentido.

O novo quadro legal não pretende, da facto, instituir um sistema puro de «justiça», com a aplicação de medidas punitivas semelhantes às previstas para os adultos, mas aproveitar os aspectos positivos do modelo de protecção, entre os quais se destaca a ideia central de que o futuro da criança deve ser protegido, por se tratar de um ser em«devir».

Como refere Gersão (2001 : 472) “nada é mais conforme com os interesses dos jovens do que desenvolver o seu sentimento de responsabilidade perante os outros. Mais educativo do que ignorar as infracções praticadas é, sem dúvida, chamar a atenção para os danos e sofrimentos que esses factos causam a outras pessoas e tornar claro que comportamentos dessa natureza são socialmente inaceitáveis”.

Que responsabilidade prosseguem as medidas tutelares educativas, nomeadamente o internamento? Socializar é o imperativo, sobrepondo a moral à ética. Resta esclarecer se essa transmissão, naturalmente inquestionável enquanto alicerce da coesão social, contribui igualmente para a construção de uma verdadeira autonomia do sujeito. Resta ainda saber se os valores educativos conseguem, de facto, sobrepor-se a outras finalidades, de prevenção geral ou mesmo retributivas,

expressamente recusadas no texto legal mas que se podem revelar na sua aplicação distorcida.

Independentemente das opções legislativas e do modelo adoptado, a segurança e a certeza jurídicas reclamam transparência nas finalidades e nos processos: há que evitar aquilo que García (1998) denuncia como “fraude de etiquetas”: determinar sanções punitivas sob a capa de medidas educativas, ocultando sob medidas de prevenção especial finalidades retributivas. Há que procurar o caminho que defende os bens jurídicos e promove a paz social sem comprometer os fins educativos da intervenção, que legitimamente se devem prosseguir face a jovens em fase de construção de personalidade e dos projectos de vida.

Gersão (2001) alerta precisamente para o risco da aplicação da Lei Tutelar Educativa assumir um sentido «securitário, repressivo e discriminatório», dependendo da forma como se praticar, nomeadamente, a suspensão do processo, a escolha da medida tutelar, a fixação da sua duração e o recurso ao regime fechado. Para tal, poderá contribuir a pressão da opinião pública que sente uma insegurança crescente, amplificada pela difusão generalizada de imagens de marginalização juvenil (ver ponto 2 do capítulo I). Poderá contribuir igualmente a «tentação» de se reservarem as medidas de tutela educativa, nomeadamente o internamento, às crianças dos bairros degradados e das famílias pobres.

Num contexto em que se contestam os modelos de repressão e massificação, a integração efectiva e duradoura passa forçosamente pela persuasão (Lipovetsky, 1988), pela promoção do individual contra o colectivo, pela consagração dos direitos de pertença e de participação. Sublinhe-se, a este propósito, que “uma educação conseguida nunca é uma educação acabada, mas aquela que, sendo incompleta, provoca no sujeito o desejo de a prosseguir” (Reboul, citado por Baptista, 1998: 62).

Convém recordar, a este propósito, e uma vez mais, as palavras de Lévinas (1988: 97): “quanto mais justo eu for mais responsável sou; nunca nos livramos de outrem”.

4.3.8 Quadro legal aplicável

MEDIDAS TUTELARES EDUCATIVAS

- Decreto-Lei n.º 314/78 de 27 de Outubro / Organização Tutelar de Menores (O.T.M.)
- Decreto-Lei n.º 58/95, de 31 de Março, revogado parcialmente pelo Decreto-Lei n.º 552/99, de 15 de Dezembro / Lei Orgânica do Instituto de Reinserção Social
- Proposta de Lei n.º 266/VII / Aprova a Lei Tutelar Educativa
- Lei n.º 166/99, de 14 de Setembro / Lei Tutelar Educativa
- Decreto-Lei n.º 323-E/2000, de 20 de Dezembro / Regulamenta a Lei Tutelar Educativa
- Decreto-Lei n.º 323-D/2000, de 20 de Dezembro / Aprova o Regulamento Geral e Disciplinar dos Centros Educativos
- Portaria n.º 1200-B/2000, de 20 de Dezembro / Cria os Centros Educativos e estabelece a sua classificação

4.4. O regime penal especial para jovens adultos

“Ela [a prisão] contribui para estabelecer uma ilegalidade, visível, marcada, irredutível a um certo nível e secretamente útil – rebelde e dócil ao mesmo tempo; ela desenha, isola e sublinha uma forma de ilegalidade que parece resumir simbolicamente todas as outras, mas que permite deixar na sombra as que se quer ou deve tolerar”.

Foucault (1987: 230)

4.4.1 Caracterização

O regime penal especial para jovens adultos consta da proposta de Lei n.º 275/VII, de 1999, que não foi aprovada até ao presente pela Assembleia da República. Como consequência, ainda não entrou em vigor. Contudo, pareceu-nos pertinente analisar o quadro normativo que entrará brevemente em vigor, no âmbito da reforma geral do direito de menores. Faremos também uma referência sintética à lei ainda em vigor.

O regime penal especial para jovens adultos aplica-se a jovens que pratiquem crimes e que tenham idade compreendida entre os 16 e os 21 anos, à data da prática do facto. Até aos 16 anos, os jovens são penalmente inimputáveis, pelo que serão abrangidos pelas medidas de protecção ou pelas medidas tutelares educativas. Para lá dos 21 anos, todos os crimes praticados caem na alçada do Direito Penal comum, aplicando-se consequentemente as penas previstas no Código Penal.

Esta categoria dos jovens adultos constitui um espaço transitório entre a adolescência e a idade adulta, face à constatação que a primeira tende a prolongar-se até a uma idade mais tardia, não ocorrendo na sociedade moderna acontecimentos simbólicos que a encerrem. “Os Jovens: este povo apareceu recentemente”, comenta Finkielkraut (1988: 136). E acrescenta: “antes da escola, ele não existia: a aprendizagem tradicional não tinha necessidade, para se transmitir, de separar os seus destinatários do resto do Mundo durante vários anos,

e não concedia nenhum lugar a este longo período transitório a que chamamos adolescência”.

Desapareceram na verdade os ritos de passagem de antigamente, claramente definidos no tempo e no espaço, como sucedia com o fim da escolaridade, o serviço militar ou o casamento, conforme assinala aliás o legislador na exposição de motivos que antecede a proposta de Lei que aprova o regime em estudo. Actualmente, os jovens acedem mais tarde ao exercício de uma profissão, cumprindo percursos escolares mais longos e permanecendo, por essa razão, em casa dos pais, de que dependem financeiramente.

A complexidade tecnológica das nossas sociedades prolonga o período da adolescência, uma vez que a preparação para o desempenho dos papéis adultos exige uma maior preparação (García, 1998). A separação entre o mundo dos adultos e o mundo juvenil dificulta ao adolescente a descoberta e a escolha do seu futuro bem como a definição da sua identidade no presente (Flekkoy e Kaufman, 1997).

Ao final tardio e relativamente indefinido da adolescência, Pinheiro (1998: 93) adiciona por sua vez o seu início cada vez mais precoce, atendendo à frequência “com que muitas crianças se começam a comportar como adolescentes antes de ocorrerem as mudanças físicas esperadas para este período da vida”. Segundo a autora, o presente combina a infantilização – estado que corresponde aos adolescentes imaturos que parecem ter parado o seu desenvolvimento – com a adultização – referente aos adolescentes que «queimaram» etapas do seu desenvolvimento e acederam demasiado depressa a um grau de maturidade que não corresponde à sua idade.

4.4.2 Finalidade da intervenção

Tratando-se de um regime penal, as suas normas prosseguem uma tripla finalidade: a punição, a prevenção e a reinserção social do jovem adulto.

O carácter punitivo assenta na responsabilização pelo dano cometido que é indissociável da culpabilidade. A imputabilidade que caracteriza um jovem a partir dos 16 anos pressupõe que este tem discernimento e vontade para agir, de forma dolosa ou negligente, sendo nessa autonomia que assenta a sua responsabilidade.

Sendo uma sanção, a intervenção visa dissuadir o jovem adulto da reincidência, constituindo simultaneamente um exemplo para o resto do grupo social. A execução da pena visa igualmente a aquisição de competências sociais diversificadas, que permitam conduzir a vida de forma responsável, de acordo com as normas sociais em vigor.

O efeito dessocializante da pena de prisão associado à sua natureza criminógena e ao amadurecimento da personalidade do jovem adulto, susceptível por esse facto de ser influenciada negativamente, aconselham a utilização, sempre que possível, de penas substitutivas, que permitam manter o jovem no meio em que se pretende inseri-lo. Como observa Rodrigues (1998: 25), a pena de prisão tem efeitos perniciosos porque estamos perante jovens particularmente influenciáveis que são retirados do contacto social num momento em que nele se devia integrar profundamente. O sistema penal, ao administrar a dor e o sofrimento, segrega, exclui, exerce uma violência que se situa nos antípodas da acção educativa.

O regime penal especial procura evitar (tanto quanto possível) a repressão e a penalização mais «pesada» como forma de resolver o conflito social, atribuindo ao adolescente a responsabilidade de participar activamente na construção da sua cidadania, por intermédio do cumprimento das penas substitutivas. Com efeito, a prisão pode limitar-se a reforçar a subcultura da delinquência, os comportamentos e o sentimento de revolta face ao sistema que ditou a condenação (López, 1995).

4.4.3 Medidas aplicáveis

A aplicação das penas baseia-se em dois pressupostos fundamentais:

- a atenuação especial da pena sempre que a idade for um factor relevante nas circunstâncias do caso;

- evitar a aplicação da pena de prisão, a não ser que a ilicitude do facto e a culpa do agente a exijam, para realizar a finalidade da punição ou para prevenir o cometimento de outros crimes.

As medidas podem subdividir-se em dois grupos principais: a pena de prisão e as penas substitutivas.

A pena de prisão, se for imprescindível, deverá ser executada em estabelecimentos especificamente destinados a jovens ou em secções de estabelecimentos prisionais comuns afectadas a esse fim. Todavia, atendendo à sobrelotação das prisões e às suas deficientes condições relativamente aos espaços disponíveis, a concretização desta norma não estará isenta de dificuldades.

No subgrupo das penas substitutivas, encontramos, por sua vez duas categorias: as penas substitutivas da privação da liberdade que constam do Código Penal, entre as quais se encontram a admoestação, a multa e a prestação de trabalho a favor da comunidade, e as penas substitutivas que são especificamente destinadas aos jovens adultos e que constituem a parte central deste regime penal especial. São estas que nos merecem uma maior atenção, traduzida no quadro 21.

Quadro 21

Penas substitutivas do regime penal especial para jovens adultos

Penas	Características	Duração
Colocação por dias livres em Centro de Detenção	Internamento descontínuo, por períodos de fim-de-semana	Até 36 fins-de-semana
Colocação em Centro de Detenção em regime de semi-internato	Privação da liberdade que permite a saída sem acompanhamento para o exercício de actividades educativas ou laborais	De 1 mês a 3 anos
Internamento em Centro de Detenção	Privação da liberdade que permite a saída, com ou sem acompanhamento, para o exercício de actividades educativas ou laborais, para além das actividades que exerce no centro	De 1 mês a 5 anos

Elaboração própria.

O Internamento em Centro de Detenção, a pena mais grave destas três penas substitutivas, permite, todavia, a saída regular para o exterior, ainda que essa saída possa implicar um acompanhamento. Trata-se de um regime semi-aberto de internamento, uma vez que o jovem adulto continua a desenvolver a sua educação ou a sua profissão na comunidade. Os centros deverão ser de pequena dimensão, com uma configuração arquitectónica distinta das prisões, localizando-se em espaços urbanos disseminados pelo país (Rodrigues e Duarte - Fonseca, 2000).

O internamento em Centro Educativo em regime fechado, destinado a jovens entre os 14 e os 16 anos, constitui uma medida mais gravosa em termos de privação de liberdade quando confrontado com o anterior, uma vez que a educação do jovem decorre exclusivamente dentro do estabelecimento, reservando-se as saídas a situações de força maior. Esta diferença de tratamento faz supor que o cumprimento de uma sanção que implique a impossibilidade de saídas regulares para o exterior está reservada à pena de prisão, limitando-se os Centros de Detenção às situações em que o jovem adulto possa manter um certo grau de relacionamento com o exterior.

A lógica da construção do sistema aponta sem dúvida nesse sentido: ao jovem adulto deve ser aplicada, por ordem crescente de gravidade, em primeiro lugar, uma pena substitutiva da prisão; em segundo lugar, a colocação ou internamento em centro de detenção, não constituindo esta pena uma alternativa à prisão, pois não permite o cumprimento em regime fechado da privação da liberdade; finalmente, em último recurso, a prisão. Não deixa de ser paradoxal que as penas de colocação ou internamento em centro de Detenção, inseridas no Direito Penal e com finalidades punitivas, afectem em menor grau a liberdade dos jovens que o internamento em Centro Educativo em regime fechado, sem finalidades punitivas.

A colocação ou internamento em Centros de Detenção representam uma antecâmara que antecede a entrada no estabelecimento prisional e constituem, desta forma, uma tentativa de evitar as influências negativas que estes podem exercer nos jovens adultos, ao nível da aprendizagem do mundo do crime, da identificação com modelos de inadaptação ou da estigmatização social. Trata-se no fundo de aceitar

desempenhar o papel que lhes é, inconsciente ou implicitamente proposto, organizando o seu «eu» de acordo com a imagem negativa que lhes é oferecida (D'Ancona, s/d). O «etiquetamento» (Tutt, 1990) inviabiliza, desta forma, a construção de um verdadeiro projecto educativo, integrado numa política global de reinserção social.

É fundamental que os Centros de Detenção passem da intenção legal para a realidade, para que não se repita o sucedido no (ainda) actual regime, que prevê a instituição de Centros de Detenção que nunca chegaram a ser criados.

O ordenamento jurídico português ainda em vigor contempla um conjunto de regras de Direito Penal Juvenil, o *Decreto-Lei n.º 401/82 de 23 de Setembro*, intitulado “Regime Penal especial para jovens com idade compreendida entre os 16 e os 21 anos”. Esta lei distingue dois escalões etários: dos 16 aos 18 anos e dependendo da gravidade do facto cometido, “consideradas a personalidade e as circunstâncias do facto” (art.º 5), pode o juiz decidir pela aplicação das medidas tutelares previstas na *O.T.M.*, entretanto revogada. Em caso negativo, aplica-se a legislação penal geral. Contudo, a pena de prisão deve ser especialmente atenuada, de acordo com o art.º 4 do mesmo diploma.

Aquela possibilidade mereceu a crítica da Comissão para a reforma do sistema de execução de penas e medidas, atendendo à finalidade punitiva das penas que não encontra acolhimento nas medidas tutelares. A racionalidade da intervenção penal deve portanto separar-se da visada pela intervenção tutelar, conforme se expõe no relatório final da Comissão para a reforma do sistema de execução de penas e medidas (Ministério da Justiça / Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 1999: 160).

Dos 18 aos 21 anos, consideradas a personalidade e as circunstâncias do caso, a pena de prisão pode ser substituída por uma medida de correcção, que seria, por ordem crescente de gravidade, a admoestação, a imposição de determinadas obrigações, a multa e o internamento em centros de detenção.

4.4.4 Entidades responsáveis

O novo regime especial para jovens adultos situa-se no âmbito do Direito Penal, pelo que as entidades competentes são as que intervêm no processo penal e na execução das penas:

- Ministério Público: dirige o inquérito;
- Tribunal de Instrução Criminal: responsável pela instrução, decide quanto à pronúncia e exerce as funções jurisdicionais relativas ao inquérito;
- Tribunal Criminal: responsável pela preparação, julgamento e os termos subsequentes;
- Tribunal de Execução de Penas: acompanha o cumprimento das penas e medidas de segurança privativas da liberdade e a reintegração social dos condenados;
- Instituto de Reinserção Social: apoia os jovens adultos durante o processo judicial, no cumprimento das penas e das medidas executadas na comunidade e privativas de liberdade e no enquadramento social após o cumprimento das penas e das medidas;
- Centros de Detenção: Execução das penas substitutivas específicas do regime Penal especial para jovens adultos.

4.4.5 Disposições processuais gerais

O percurso processual aplicável aos jovens adultos, enquanto agentes imputáveis, é o que constitui o regime regra do processo penal e que por este facto

abrange todos os factos qualificados como crime. O presente trabalho centra-se nas questões da atribuição da responsabilidade e da participação da criança e do jovem nos processos que lhe dizem respeito, nomeadamente nos judiciais resultantes da prática de factos qualificados como crime, tendo como limite, neste último caso, os dezasseis anos de idade. Por esta razão, não compete a este trabalho analisar e comentar as disposições e a tramitação do processo penal comum.

4.4.6 Os princípios da participação e da responsabilidade

A infracção penal enquadra a prática de factos considerados como crimes de forma voluntária, ou seja, com discernimento, inteligência e liberdade, determinantes da conduta. A culpa assenta nessa capacidade e só há responsabilidade penal quando há culpa. A presunção legal atribui ao jovem com mais de 16 anos essa autonomia, essa capacidade de gerir a sua pessoa, considerando-o inteiramente responsável pelas suas opções. A partir desse limiar, a idade é um mero atenuante, de modo que o regime penal especial para jovens adultos atribui-lhes plena capacidade de participação nos actos respeitantes à sua vida e a responsabilidade para se determinarem de modo autónomo e auto-suficiente, à semelhança de um adulto. Esta opção contraria contudo a atribuição da maioridade e da correspondente capacidade de exercício de direitos aos 18 anos de idade, de acordo com o Direito Civil em vigor.

A punição, de acordo com o sistema político, social ou as crenças, pode ser “severa ou indulgente, voltar-se para a expiação ou procurar obter uma reparação, aplicar-se em perseguir o indivíduo ou em atribuir responsabilidades colectivas” (Foucault, 1987: 24).

4.4.7 Quadro legal aplicável

REGIME PENAL ESPECIAL PARA JOVENS ADULTOS

- Decreto-Lei n.º 401/82 de 23 de Setembro / Regime Penal especial para jovens com idade compreendida entre os 16 e os 21 anos;
- Proposta de Lei n.º 275/VII / Aprova o Regime Penal Especial para Jovens Adultos.

4.5. A adopção

“Convivemos com fragilidades, emoções e sentimentos, com algo de muito íntimo que é o desejo de ter filhos. Convivemos com perdas, lutos e frustrações. Mas convivemos sobretudo com afectos e na reconstrução de laços afectivos. Reconstrução de laços de crianças que perderam a sua família, reconstrução de laços das pessoas que desejam prolongá-la.”

Serviço da Adopções (2000: 100)

4.5.1 Caracterização

A adopção é o último regime que incluímos nesta análise do sistema de protecção de crianças e jovens. O seu objectivo é a defesa do menor em perigo sem pais ou com pais que não exercem o seu poder-dever, colocando em risco o seu desenvolvimento.

Pode ser adoptado o menor que tenha menos de 15 anos, à data da petição judicial de adopção. Pode ainda ser adoptado o menor que tenha menos de 18 anos, desde que tenha sido confiado aos adoptantes ou a um deles desde idade não superior a 15 anos ou quando for filho do cônjuge do adoptante. Com a maioridade e a consequente atribuição de plena capacidade de exercício, cessa a possibilidade de se constituir o vínculo da adopção, bem como por intermédio da emancipação, que gera os mesmos resultados em termos de gestão de pessoas e bens.

O vínculo da adopção substitui a família biológica pela família adoptiva, criando uma relação familiar substitutiva na ausência de um quadro familiar seguro ou da sua ruptura, situações que configuram um contexto de perigo grave para a segurança, a saúde, a formação moral ou a educação do menor.

O Serviço de Adopções do Porto (2000) distingue no processo de adopção as situações de raiz, em que os candidatos à adopção apresentam uma candidatura para o efeito e as situações de facto, em que o casal pretende adoptar uma criança que já tem a seu cargo ou que é filho do cônjuge. Palacios (1998), por seu turno, distingue a «adopção tradicional», que engloba os casais que não podem ter filhos, da «adopção preferencial», onde se incluem os casais que decidem adoptar independentemente da sua fertilidade.

Apesar do aumento do conhecimento e da sensibilidade para as questões da adopção ainda há instituições com muitas crianças em que a hipótese de adopção é pouco colocada. As razões prendem-se com o desconhecimento e de se pensar, em certos casos, que sem consentimento dos pais nada se pode fazer. Por outro lado, a problemática da adopção interfere com a intimidade das pessoas, com a sua esfera emocional, valorizando-se em demasia os laços de sangue.

A concepção da prática da adopção sofreu uma importante mudança de perspectiva: a sua finalidade não é mais garantir às famílias a legítima aspiração de serem pais, mas a de assegurar que cada criança tenha uma família (Amorós e Fuertes, 2000, b: 167), o que amplia o leque de potenciais adoptantes e exige a busca de uma solução para crianças com características que dificultam a adopção. Os mesmos autores sublinham o facto de diminuir o número de adopções de crianças pequenas e saudáveis, como resultado da descida da natalidade e da existência de uma maior tolerância social às mães solteiras, que dispõem inclusivamente de ajudas de tipo social.

Palacios (1998) descreve precisamente a diversidade que caracteriza a adopção na actualidade, numa dupla perspectiva. No que diz respeito à criança adoptada, são frequentes as adopções de crianças com mais idade, de crianças nascidos noutros países, de fratias ou de crianças com diversos tipos de problemas,

integradas nas denominadas «adopções especiais». No que se refere aos pais adotivos, surgem de forma crescente com idades abaixo dos trinta e acima dos quarenta anos, e oriundos de diferentes estatutos sócio-económicos. Estas modificações aumentam os factores de risco do processo adoptivo, o que leva o autor a concluir que é necessário reforçar os factores de protecção, nomeadamente oferecendo mais apoio e recursos aos pais adotivos que vão ter previsivelmente maiores dificuldades: a política das entidades públicas não deve continuar a ser uniformizada. Segundo Palacios (1998: 371), “assim o merecem as crianças adoptadas, que têm direito a uma família e a uma vida feliz com ela, e também o merecem os pais adotivos, que abrem o seu coração, a sua casa e as suas ilusões a uma nova realidade familiar por que optaram num momento da sua vida”.

4.5.2 Finalidades da intervenção

A família é a primeira e principal instituição socializadora, conforme observámos no Capítulo 2. Os menores inseridos em famílias problemáticas ou desprovidos de quadro familiar, correm o risco de sofrerem processos e formas de exclusão, que os conduzam à inadaptação ou conflito social. A adopção é um instituto jurídico que responde precisamente a situações de deterioração dos laços familiares, em que eles pura e simplesmente terminam ou nunca existiram, colocando as crianças e jovens em situações de risco social.

O princípio fundamental da prevalência da família que caracteriza esta matéria, estabelece precisamente a prioridade da adopção face a outras medidas de colocação, no pressuposto de que o menor deve desenvolver-se num contexto familiar. Enquanto se entender que os pais biológicos podem refazer ou recuperar a responsabilidade parental, as medidas a utilizar na intervenção devem ser de outro tipo, de acordo com as circunstâncias do caso. Se o menor puder permanecer no seu contexto social e familiar, as medidas adequadas serão as medidas a cumprir no meio natural de vida. Se for indispensável a retirada do menor, deve-se recorrer ao acolhimento familiar ou em instituição, tratando-se de um menor em risco.

As filosofias de funcionamento dos lares e centros baseadas na incorporação - afastamento da família - ou na institucionalização - afastamento da

família e da comunidade - (Ministério do trabalho e da Solidariedade, 2000), omitem o vínculo da adopção como um dos meios válidos para a construção de projectos de vida. O destino do menor e a importância do seu desenvolvimento integral sobrepõem-se necessariamente a lógicas fechadas de funcionamento, que privilegiam os valores ou interesses institucionais, nomeadamente económicos.

O acolhimento familiar é a medida que mais se assemelha à adopção, uma vez que o menor se encontra em ambos os casos a viver com outra família. A família de acolhimento cumpre, no entanto, uma função temporária, ao contrário do que sucede com a família adoptiva, que se torna permanente, salvo nas circunstâncias especiais da revogação da adopção restrita.

Como observámos anteriormente (ver ponto 2 deste capítulo), as visitas regulares e a recusa de consentimento acabam por prolongar a estadia das crianças para além do desejável.

Nestas circunstâncias, todavia, não estão reunidas as condições para se avançar para a confiança judicial e as crianças vão permanecendo no seio das famílias de acolhimento uma vez que a família biológica não sofre as alterações necessárias que garantam as condições necessárias para o regresso da criança. O impasse vai-se prolongando, uma vez que a institucionalização acaba por ser nestes casos a pior das soluções. Apesar de tudo, as famílias de acolhimento, a par dos Centros de Acolhimento Temporários, funcionam como meios condutores de muitas crianças para adopção.

O quadro legal em vigor privilegia a família do menor: o Tribunal esgota todas as hipóteses de colocação na família biológica. Esta insistência pode originar maus resultados quando a integração não resulta e a criança é de novo colocada em situação de risco. Por outro lado, o facto de o tribunal não decidir a confiança do menor com vista à adopção limita-se a confirmar a colocação temporária da criança, adiando a decisão definitiva na expectativa da recuperação da família biológica. Se essa expectativa não se concretizar, pode comprometer a hipótese de se promover o vínculo da adopção.

A adopção pode constituir, dependendo das condições de cada caso, a primeira ou a última das opções na escolha da medida de protecção. Deparando-se com situações de orfandade, de consentimento prévio para adopção, de forte negligência ou de abandono, ou sofrendo maus tratos especialmente graves, que comprometam os vínculos afectivos próprios da filiação, é seguramente a medida mais adequada, particularmente perante crianças nos primeiros anos de vida. Há que salvaguardar a vida e o desenvolvimento de cada ser humano, proporcionando-lhes o contexto de ligação afectiva e de satisfação das necessidades elementares indispensáveis para a construção de projectos de vida.

A adopção deverá ser a última das opções se a família biológica, através de acompanhamento ou apoio educativo, conseguir desempenhar as suas funções de modo satisfatório, aprendendo o que desconhecia ou reavendo um papel, que por qualquer razão, deixara temporariamente de desempenhar. A família deve ter sempre uma oportunidade para o voltar a ser, especialmente quando as crianças cresceram no seu seio durante vários anos, tecendo laços de cumplicidade afectiva e emocional.

Há que ponderar cuidadosamente neste processo se o interesse superior da criança aconselha a adopção, o que só poderá suceder se esta apresentar reais vantagens para o adoptando e se dela resultar o estabelecimento de laços familiares em tudo equivalentes ao da filiação.

Neste prisma, o processo de selecção dos candidatos à adopção deve explorar a real motivação dos candidatos, as suas características de personalidade, bem como a sua história familiar e o grau de estabilidade relacional (Serviço de Adopções, 2000).

4.5.3 Medidas aplicáveis

A adopção assume duas formas, a plena e a restrita, que se distinguem consoante os efeitos que provocam, a diversos níveis. O quadro 22 confronta as suas principais diferenças.

Quadro 22

Tipos de adoção

Características	Adoção Plena	Adoção Restrita
Quem pode adotar	<ul style="list-style-type: none"> - Duas pessoas casadas há mais de 4 anos e não separadas judicialmente de pessoas e bens ou de facto, se ambas tiverem mais de 25 anos; - Quem tiver mais de 30 anos; - Quem tiver mais de 25 anos, se o adoptando for filho do cônjuge do adoptante; - Quem tiver menos de 60 anos à data em que o menor lhe tenha sido confiado, desde que não seja superior a 50 anos a diferença de idades entre o adoptante e o adoptando ou, pelo menos, entre este e um dos cônjuges, quando motivos ponderosos o justifiquem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quem tiver mais de 25 anos; - Quem não tiver mais de 50 anos à data em que o menor lhe tenha sido confiado, salvo se o adoptando for filho do cônjuge do adoptante.
O adoptado e a família natural	<ul style="list-style-type: none"> - O adoptado adquire a situação de filho do adoptante e integra-se com os seus descendentes na família deste; - Extinguem-se as relações familiares entre o adoptando e os seus ascendentes e colaterais naturais. 	- O adoptado conserva todos os direitos e deveres em relação à família natural
Segredo de identidade	Abrange a identidade do adoptante e pode abranger a identidade dos pais naturais	Não aplicável
Nome próprio e apelidos	O adoptado perde os seus apelidos de origem e pode ver modificado o seu nome próprio	O adoptado conserva um ou mais apelidos da família natural
Cessaçao do vínculo	Irrevogabilidade	Revogabilidade, verificando-se circunstâncias específicas
Direitos Sucessórios	Idênticos aos que caracterizam a relação de filiação	<ul style="list-style-type: none"> - O adoptado, ou seus descendentes e os parentes do adoptado não são herdeiros legítimos ou legitimários uns dos outros; - O adoptado não é herdeiro legítimo do adoptante, nem este daquele; - O adoptado só é herdeiro legítimo do adoptante na falta de cônjuge, descendentes ou ascendentes.
Poder paternal	O exercício compete ao adoptante	O exercício compete ao adoptante, com restrições quanto ao dispêndio dos rendimentos dos bens do adoptado

Elaboração própria.

O nosso sistema não acolhe a «adopção aberta» ou «com contactos» (Amorós e Fuertes, 2000) que caracterizam outros países, pois uma vez concretizada a adoção plena, a criança perde o contacto com a sua família biológica.

A adoção restrita é pouco utilizada, provavelmente pelo grau de consenso que pressupõe e que não é fácil de alcançar quando a criança pertence a duas famílias. Este tipo de adoção é potencialmente gerador de conflitos, considerando a confluência de poderes e de influências familiares.

A adoção restrita constitui uma “fonte de ambivalência, quer para a criança, quer para a família, num complexo triângulo de relações” (Serviço de Adopções, 2000: 17).

A adoção é sempre precedida pela confiança, a qual passa por um período de tempo em que o adoptando é colocado sob o cuidado do adoptante, de modo a se avaliar sobre a conveniência da constituição do vínculo.

A confiança pode ser administrativa, quando o organismo de segurança social decide entregar o menor ao candidato ou confirma a permanência do menor a seu cargo, ou judicial, quando é decidida pelo tribunal. O tipo de confiança depende da existência de consentimento para adoção por parte dos pais biológicos.

A adoção implica obrigatoriamente a confiança prévia. Se a presença dos pais for assídua e se existir uma relação afectiva, dificilmente o Tribunal decreta a confiança judicial (que implica a inibição total do poder paternal), apesar das deficiências que possam caracterizar o desempenho das funções parentais.

Na verdade, a complexidade das fragilidades familiares dita e ditará a existência de crianças que vivem em famílias de acolhimento ou em lares, que não têm condições para regressar à família natural mas que não devem ser

encaminhadas para adopção. A adopção não pode ser uma medida «totalitária», facto que legitima os critérios rigorosos e «apertados» para a sua aplicação.

4.5.4 Entidades responsáveis

O vínculo da adopção resulta sempre de uma sentença judicial, da competência do tribunal de Família e Menores ou do tribunal de Comarca, fora das áreas abrangidas pela jurisdição do primeiro, competindo-lhe(s) ainda a instrução e decisão no processo de confiança judicial.

O organismo de segurança social é responsável pelo estudo da situação do menor e pela selecção dos candidatos a adoptantes. Cabe-lhe igualmente decidir a entrega do menor no âmbito da confiança administrativa.

Uma vez estabelecida a confiança, por forma administrativa ou judicial, compete ao organismo de segurança social acompanhar a situação do menor durante o período de pré-adopção e realizar o inquérito que serve de fundamento à sentença judicial.

As instituições particulares de solidariedade social podem actuar como organismos de segurança social em matéria de adopção, de acordo com as recentes alterações legislativas nesta matéria.

A sua intervenção deve incluir igualmente o estudo e acompanhamento da situação do menor, a inscrição e selecção de candidatos a adoptantes e o acompanhamento da situação durante o período de pré-adopção, de acordo com a tendência internacional neste âmbito (Fuertes e Amorós, 1996).

As instituições particulares de solidariedade social, as Comissões de Protecção da Crianças e Jovens em Risco, os organismos de segurança social e o Ministério Público devem estabelecer os procedimentos de comunicação necessários entre si para que circule a informação sobre as crianças que possam ser encaminhadas para adopção, de modo a que se proceda ao estudo das situações e se tomem as providências adequadas.

Qualquer pessoa tem igualmente o dever de prestar toda a informação e colaboração necessária, nomeadamente comunicando as situações em que tenha a seu cargo menores em situação de poderem ser adoptados.

Refira-se, a este propósito, que a adopção é um instituto que tem sido crescentemente divulgado nos órgãos de comunicação social, tornando-se cada vez mais conhecido do grande público.

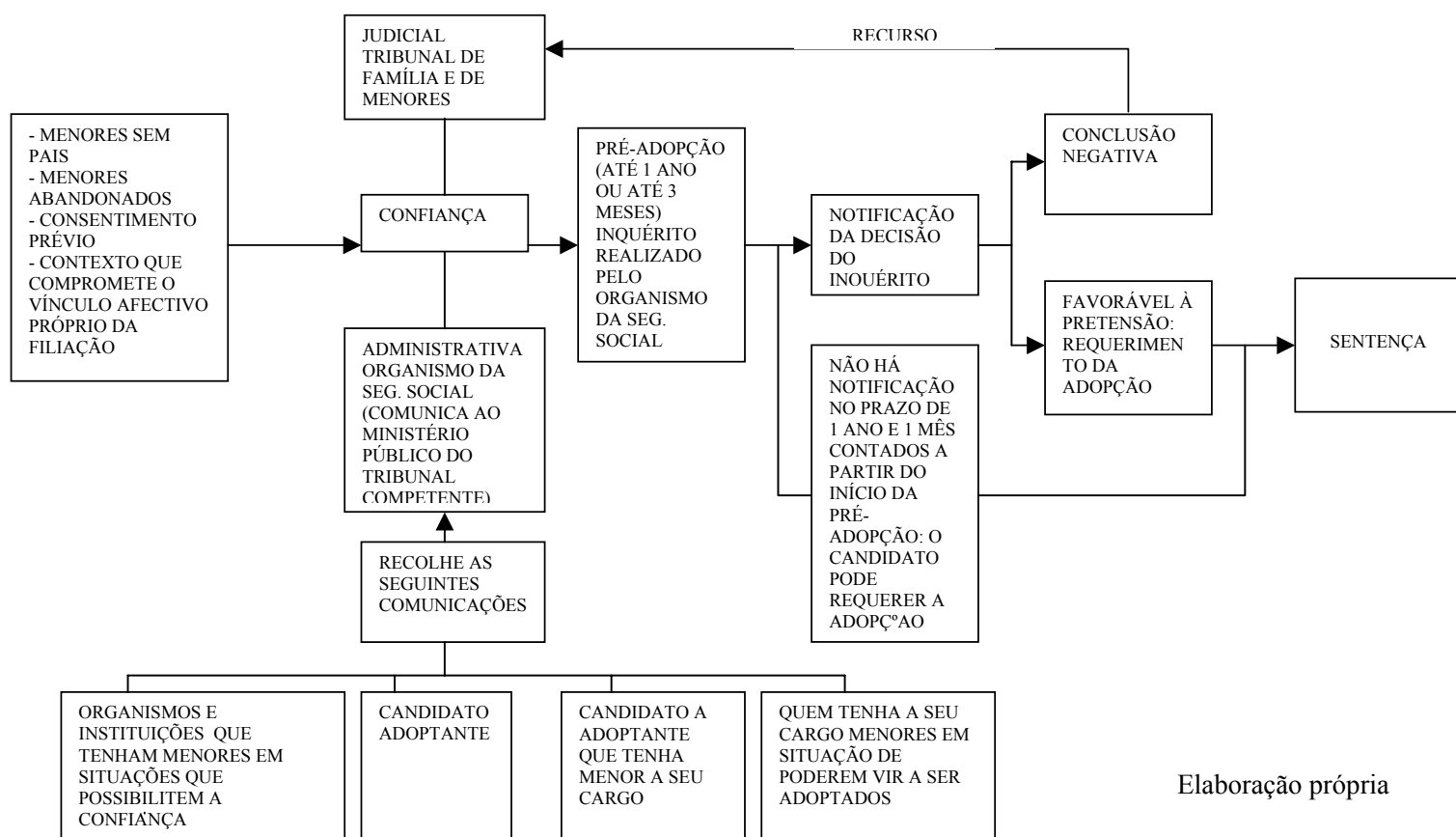
4.5.5 Disposições processuais gerais

O processo conducente à sentença que decreta a adopção, criticado com frequência pela sua morosidade e burocracia, encontra-se descrito na figura 23.

Convém no entanto recordar que a demora se deve em parte ao desequilíbrio existente entre o número de candidatos inscritos e o número de crianças em situação de adoptabilidade, especialmente quando são impostas condições em relação à sua idade.

Figura 23

Fases processuais da adopção



Elaboração própria

A confiança judicial pode ser requerida pelas seguintes pessoas ou entidades:

- Ministério Público;
- Organismo da Segurança Social;
- Pessoa a quem o menor tenha sido administrativamente confiado;
- Director de estabelecimento público ou a Direcção da instituição particular que o tenha acolhido;
- O candidato a adoptante que tenha o menor a seu cargo por virtude de anterior decisão judicial ou quando o Organismo da Segurança Social não decida pela confirmação da permanência do menor.

A inibição do exercício do poder paternal baseia-se necessariamente no grave prejuízo sofrido pelos filhos em virtude do incumprimento voluntário e culposo ou involuntário. As circunstâncias que afectam os pais, de ordem objectiva ou subjectiva, têm de ser cuidadosamente analisadas, de forma a provar que, do conflito de direitos entre o poder paternal e o interesse da criança, o último deve prevalecer.

Por outro lado, a adopção plena constitui um vínculo semelhante ao da filiação. As responsabilidades e consequências que lhe estão associadas implicam, forçosamente, a confiança judicial ou administrativa, acompanhada no período de pré-adopção pelo organismo competente, de modo a certificar-se sobre a conveniência e adequabilidade da adopção, do ponto de vista do menor e dos candidatos a adoptantes.

O período de pré-adopção termina com a “elaboração de um relatório social a enviar ao tribunal , no qual deverão constar dados relativos à integração da criança na família, identificação da família adoptante e da família biológica, motivos de entrega para adopção, características da família adoptante, aspectos

legais e o parecer dos técnicos face à integração” (Serviço de Adopções, 2000: 37). É um período vivido com grande ansiedade e insegurança, pelo receio da perda da criança, da adoção não ser decretada ou do aparecimento da família biológica (Serviço de Adopções, 2000: 91).

A ponderação cuidadosa das expectativas e dos direitos dos intervenientes no processo não justificam, contudo, atrasos significativos na tomada das decisões, especialmente num instituto em que o decurso do tempo pode dificultar ou comprometer a sua constituição. Como se observa no relatório para o estudo da articulação entre os Ministérios da Justiça e da Solidariedade e Segurança Social (Ministério da Justiça / Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 1999: 211), “o período de «espera» dos menores acolhidos em instituições, desde o início do contacto e da «vivência» com os candidatos a adoptantes até à sua confiança de facto, a estes, é sempre muito longo, sobretudo tendo em conta que o «tempo» para a criança é diferente do «tempo» dos adultos”.

A entrevista realizada no Serviço de Adopções do Núcleo de Apoio à Família, do Centro Distrital de Solidariedade e Segurança Social do Porto (anexo 8), teve por finalidade compreender a forma como se desenrola, na realidade, o processo conducente à adoção. Daquela retiramos as conclusões que se seguem no texto e que aparecem devidamente assinaladas a itálico quando são da responsabilidade dos membros do Serviço.

O número de candidatos a adoção tem aumentado numa proporção superior ao número de adoções decretadas, conforme dados que constam do quadro 23 e são confirmados, a nível nacional, no relatório da Comissão Interministerial para o estudo da articulação entre os ministérios da Justiça e da Solidariedade e Segurança Social (Ministério da Justiça / Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 1999: 211). Verifica-se igualmente um desfazamento entre a criança desejada e as crianças disponíveis para adoção, nomeadamente quanto à idade ou ao estado de saúde.

Quadro 23

Número de candidatos a adoção / Número de adoções decretadas

Ano	Candidatos à Adoção	Crianças entregues para adoção
1988	45	28
1989	33	21
1990	53	25
1991	52	38
1992	96	47
1993	86	44
1994	88	35
1995	74	43
1996	89	41
1997	103	54
1998	119	57
1999	112	63
TOTAL	950	496

Fonte: Serviço de Adoções (2000: 30).

O processo é moroso para os candidatos seleccionados que aguardam uma criança, podendo o tempo de espera chegar aos dois ou três anos, de acordo com as características da criança que desejam adoptar.

A única entidade privada que funciona no presente como entidade de enquadramento situa-se em Faro (Refúgio Aboím Ascensão), não havendo outras instituições que tenham manifestado o seu interesse em candidatar-se para o efeito.

Verifica-se um maior número de confianças judiciais, na ausência de consentimento para a adoção. O consentimento é dado regra geral pelas mães após o nascimento, ou sendo a criança pequena. Não é comum os pais consentirem após um período de vida conjunta com a criança, independentemente dos maus tratos ou da negligência.

A equipa do núcleo consegue acompanhar todos os casos no período de pré-adoção, cumprindo os prazos legais previstos. Não há praticamente casos de insucesso no período de pré-adoção, o que significa que a selecção permite adequar as características da «criança imaginada» pelos candidatos, quanto à idade, sexo e saúde, à criança real (Serviço de Adopções, 2000).

As crianças são sinalizadas pelos hospitais, pelos centros de acolhimento e pelos técnicos que acompanham as famílias de acolhimento.

A problemática mais associada às famílias biológicas são a toxicodependência e alguns casos de alcoolismo. A pobreza está regra geral presente, mas não é um factor conducente, por si só, à adopção. Esta é uma alternativa ao abandono afectivo, pois para as carências materiais encontram-se outras respostas que não implicam a ruptura dos laços familiares.

Uma vez decretada a adopção, cessa a intervenção do serviço, a não ser que as famílias solicitem o apoio dos técnicos. Não é comum tal suceder, pois as famílias recorrem, em caso de necessidade, aos serviços existentes na rede sócio-familiar. Contudo, uma parte das famílias continua a sentir necessidade de apoio do serviço de Adopções, pelo que “seria benéfico a existência de um Serviço de Apoio a famílias (adoptivas ou não) ao qual as famílias recorreriam se dele necessitassem ou quisessem partilhar as suas experiências a outros pais ou futuros pais” (Serviço de Adopções, 2000: 97). O serviço de apoio pós-adoção é aliás uma das mudanças na prática da adopção, adaptando-se às novas necessidades, de acordo com Fuertes e Amorós (1996).

Não há formação específica para os candidatos à adopção ou no decurso do período de pré-adoção, apesar da intenção de se promoverem cursos que coloquem em conjunto pais que adoptaram e candidatos à adopção, de modo a debaterem-se experiências e a esclarecerem-se dúvidas.

Benavides (1998) advoga a formação dos casais adoptantes, transmitindo-lhes conhecimentos relativos aos procedimentos da adopção, ao desenvolvimento

das crianças, bem como à forma como lidar com os seus próprios sentimentos e emoções. Uma formação adequada permitirá abordar eficazmente com os filhos adoptivos questões como a revelação, a necessidade de conhecimento sobre o passado, os desejos de contacto com a família biológica e a gerir as relações emocionais associadas a todas estas situações (Amorós e Fuertes, 2000). *No presente, o Serviço promove apenas o intercâmbio de experiências e a transmissão de alguns conhecimentos no decurso das entrevistas com os candidatos.*

A equipa debate-se com carências ao nível de recursos humanos, que permitam estudar com a profundidade devida cada caso e ao nível dos equipamentos básicos, como computadores ou meios de transporte. O diagnóstico das insuficiências que caracterizam as equipas técnicas foi efectuado no relatório da Comissão Interministerial para o estudo da articulação entre os ministérios da Justiça e da Solidariedade e Segurança Social (Ministério da Justiça / Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 1999).

A divulgação dos mecanismos da adopção nomeadamente junto das pessoas que trabalham na área, justifica a criação de um folheto ou brochura, entre outros instrumentos. Até ao momento têm faltado os recursos para produzir os documentos necessários. Os meios de divulgação são particularmente importantes para a captação de famílias para a adopção de menores com características especiais (Fuertes e Amorós, 1996).

A articulação inter-institucional funciona sem problemas, variando de acordo com a rotatividade dos elementos que compõem os diversos organismos intervenientes. Há falta de formação específica no âmbito desta problemática.

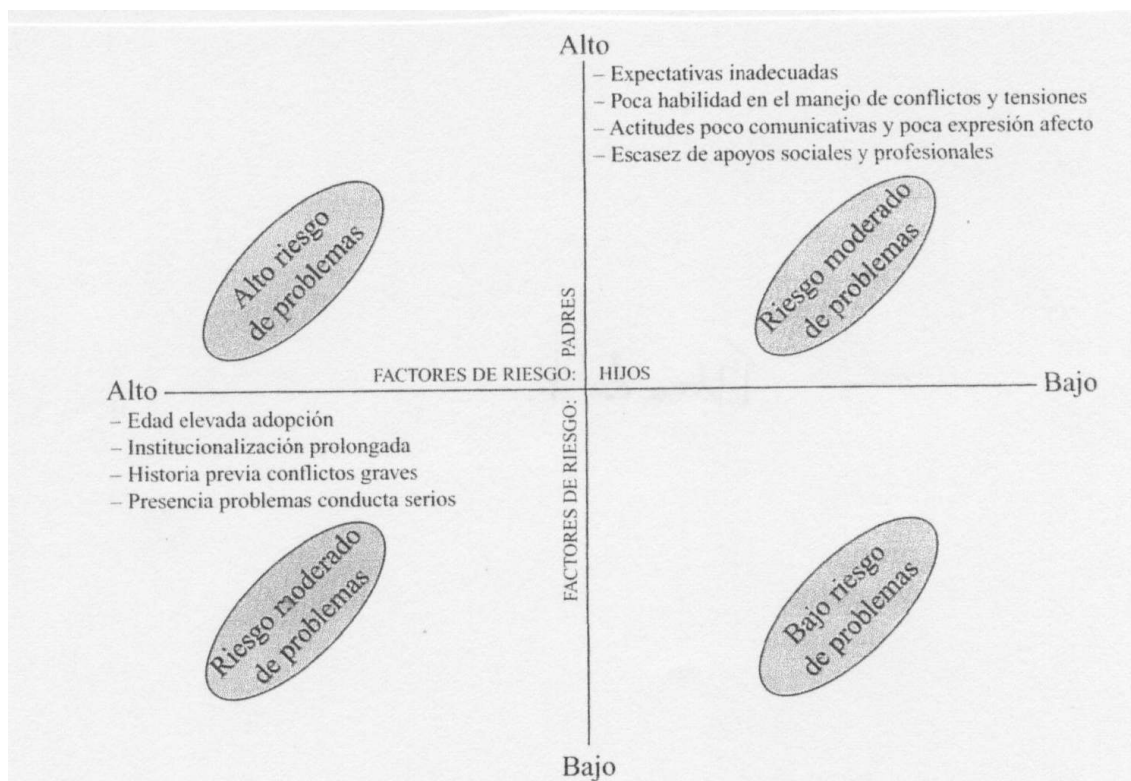
A existência de um órgão consultivo, composto por elementos avalizados, auxiliaria a compreensão e discussão dos casos mais complexos. Uma maior especialização dos técnicos, nomeadamente na área do direito, permitiria decidir um maior número de confianças administrativas e aproximar mais rapidamente o adoptando dos adoptantes.

Os casos em que as crianças não são aceites pela família a quem são entregues, são particularmente difíceis para a criança, para o casal que tem a criança e para os técnicos: "põem em causa todo o nosso trabalho, levando-nos a interrogar o que é que não resultou ou o que é que omitimos".

Palacios (1998: 368) procurou determinar quais as características dos pais adoptivos e das crianças adoptadas, de acordo com factores de risco previamente definidos, que viabilizassem uma previsão acerca do sucesso do processo.

Os factores de risco na adopção encontram-se representados na figura 24 e definem quatro grupos familiares: pouco, moderado ou alto risco, que deverão determinar meios de acompanhamento e de apoio distintos.

Figura 24
Adopção e Risco de problemas



Fonte: Palacios (1998: 368).

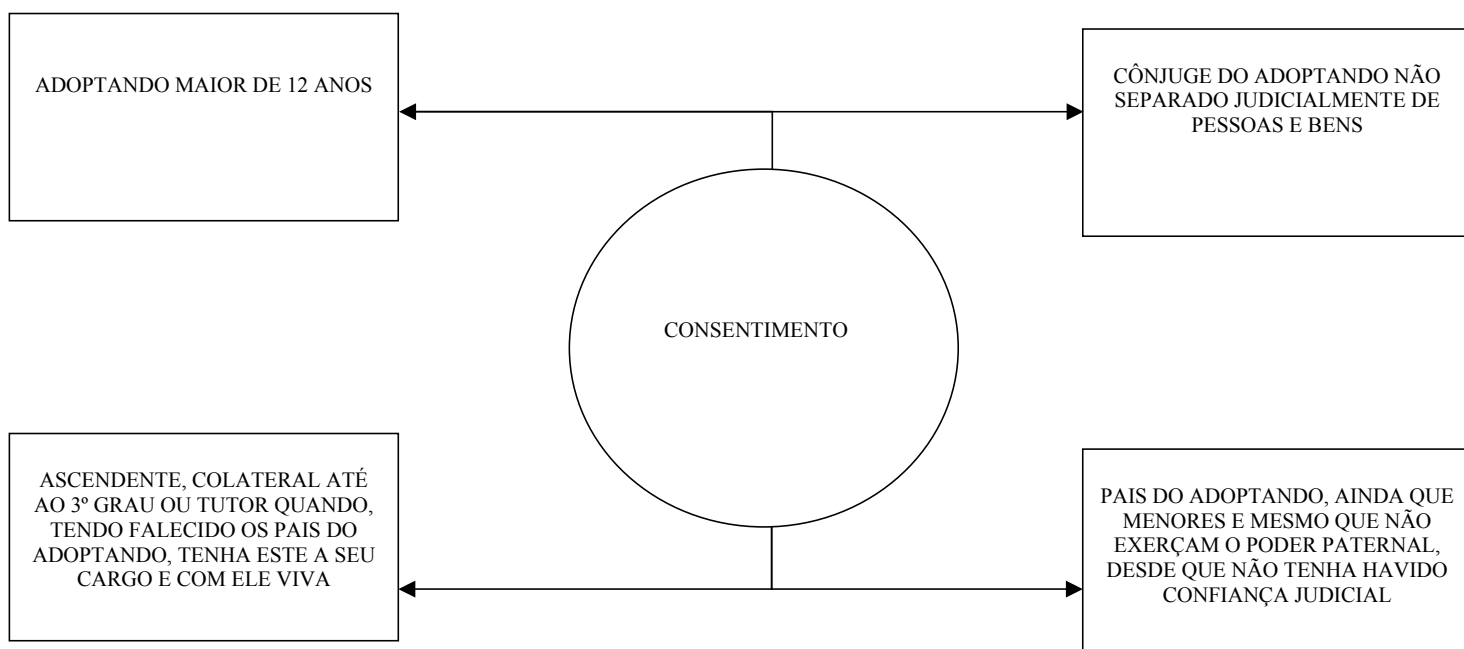
Por outro lado, "os momentos melhores é quando entregamos uma criança e as pessoas ficam muito contentes com ele e acham-na a mais bonita do mundo. Detemos um poder exagerado que é definir a vida de uma pessoa ligando-a a uma determinada família. Somos nós os responsáveis pelo que venha a suceder. Felizmente, na maior parte dos casos temos a recompensa de ver crianças que tinham vidas difíceis serem rodeados de carinho e terem pessoas que gostam deles".

São crianças que desta forma também se tornam filhos.

4.5.6 Os princípios da participação e da responsabilidade

Os princípios da participação e da responsabilidade reflectem-se fundamentalmente no consentimento para a adopção, que deve ser prestado pelos intervenientes principais no processo bem como por outros interessados, conforme ilustra a figura 25.

Figura 25
Consentimento para a adoção



Elaboração própria

O regime em vigor reconhece ao menor com mais de doze anos capacidade para consentir ou recusar a adopção, mesmo que contrarie a opinião dos seus pais, que por sua vez podem ver ultrapassada a sua oposição à entrega para adopção desde que tenha havido confiança judicial ou em situações de facto que configurem abandono do menor ou um contexto que comprometa os vínculos afectivos próprios da filiação.

Quando é decretada a adopção, a criança já está acolhida naquela que será a sua futura família, mas há um momento em que formalmente a criança pronuncia o seu acordo sobre a adopção. Neste contexto, não há praticamente casos em que a criança recusa ser adoptada, até porque são poucos os casos de adopção de crianças com mais de 12 anos.

Na adopção de crianças mais pequenas, o Tribunal deve proporcionar-lhe a oportunidade de se pronunciar sobre uma questão tão importante para o seu futuro, desde que ela seja capaz de exprimir a sua opinião. Para o efeito, deve informá-la sobre o que está em jogo e oferecer-lhe a possibilidade de partilhar a decisão, a não ser que o seu interesse ou a necessidade de assegurar a sua protecção o desaconselhem. O Tribunal deve, no mínimo, ponderar as consequências de não a deixar pronunciar-se.

O cônjuge do adoptante, desde que não esteja separado, tem o direito de consentir ou não na adopção, assim como os familiares mais próximos ou o tutor, que tenham o menor órfão a seu cargo e com ele vivam.

O princípio da participação implica igualmente a audição obrigatória de outros interessados, como os filhos do adoptante maiores de 12 anos, que têm deste modo a possibilidade de se pronunciarem sobre o alargamento da família. O tribunal deve ter a sua opinião em conta para avaliar, da melhor forma possível, a futura integração do adoptando na família adoptiva, isto é, as probabilidades de sucesso da adopção.

A adopção é provavelmente o instituto que concretiza em maior grau, no sistema de protecção de crianças e jovens, a ideia fundamental de que a comunidade é responsável pelo futuro das suas crianças. Se a família biológica não pode, não quer ou não consegue educar os seus filhos, não se pode desperdiçar a possibilidade de lhes proporcionar uma família substitutiva, e são muitas as candidatas, satisfazendo simultaneamente o seu desejo legítimo de desempenharem a função parental.

Sem dúvida que o ideal será que os casos de adopção diminuam gradualmente, como sucede nalguns países da Europa, com elevado nível sócio-cultural que previne eficazmente a existência de situações de crianças em risco, em que não existem praticamente casos de adopção de residentes.

Como comentámos no capítulo 1, a relação humana é aberta, hospitaleira e desinteressada quando não pressupõe uma troca. A adopção pode simbolizar, por excelência, esta forma de relacionamento, porque é voluntária e porque recebe o outro, incondicionalmente. Do sistema de protecção das crianças e jovens espera-se, legitimamente, que facilite e proporcione a adopção desde que, uma vez respeitados os direitos de todas as pessoas em questão, aquela for a melhor para o futuro da criança, concretizando o princípio de que “o essencial na filiação não são os laços de sangue mas sim os afectos que poderão ser reparadores tanto para a criança como para o casal” (Serviço de Adopções, 2000: 98).

Do mesmo sistema não se devem aguardar a inércia, a morosidade, a burocracia, manifestadas na incapacidade de resposta que se justifica normalmente por carências ao nível dos recursos humanos e materiais, para além de outros, inconfessados, mais profundos e enraizados em crenças ou preconceitos que urge erradicar. De acordo com a opinião recolhida *“os casos das crianças mais velhas, oriundas de famílias problemáticas que são institucionalizadas poderiam ser evitados, pelo menor em parte, se tivessem sido detectados quando eram mais pequenas. Nalguns casos, poderiam ter sido encaminhados para adopção. A família não demonstra capacidades se a criança termina num lar. Uma criança institucionalizada equivale a uma incapacidade da família de funcionar como tal”*.

4.5.7 Quadro legal aplicável

Regime jurídico da adopção

- Lei n.º 9/98 de 18 de Fevereiro / Autoriza o Governo a Alterar o regime Jurídico da Adopção
- Decreto-Lei n.º 120/98 de 8 de Maio / Altera o Regime Jurídico da Adopção
- Decreto Regulamentar n.º 17/98, de 14 de Agosto / Reconhece às Instituições Particulares de Solidariedade Social a Possibilidade de Intervir no Âmbito do Instituto da Adopção e Regulamenta a Actividade Mediadora em Matéria de Adopção

CAPÍTULO 5: ESTUDO DE CASO - O CENTRO DE ACOLHIMENTO TEMPORÁRIO «MÃE D'ÁGUA»

- 1 Projecto de trabalho de campo**
 - Instituição**
 - Planificação do Trabalho de Investigação**
- 2 Alterações introduzidas no projecto de trabalho de campo**
 - Planificação do Trabalho de Investigação**
- 3 Análise da instituição**
 - Caracterização do meio**
 - Evolução histórica**
 - População – alvo**
 - Espaço Físico**
 - Forma Jurídica**
 - Fontes de Financiamento**
 - Projecto educativo e regulamento interno**
 - Regime disciplinar / regime de recompensas**
 - Processos individuais sobre cada menor**
 - Organigrama / Equipa do Centro**
 - Abertura à comunidade**
 - Evolução da população de utentes**
- 4 Análise da vida quotidiana:**
 - Horários das diferentes actividades**
 - Registo diário das auxiliares de acção educativa do grupo dos 7 aos 14 anos de idade**
 - A atenção das necessidades biológicas e sociais**
 - Organigrama «de facto»: Liderança e Comunicação interna**
 - Relação afectiva / Ambiente humano**
 - Critérios e procedimentos de entrada e de saída de menores na instituição e respectiva causa**
 - Relações com o exterior**

Procedimentos externos e internos de avaliação

- 5 Do exterior para o interior: a perspectiva dos agentes da prática educativa**
- 6 A palavra das crianças**
- 7 Conclusão do estudo de caso**

O estudo de caso do Centro de Acolhimento «Mãe D'Água» prolonga o trabalho desenvolvido, concretizando no terreno empírico a análise conceptual efectuada nos capítulos anteriores.

O objectivo é determinar de que forma os princípios fundamentais da responsabilidade e da participação, que passam a caracterizar o estatuto da criança e do jovem, de acordo com a legislação internacional e com a recente reforma legislativa introduzida na ordem jurídica interna, são de facto cumpridos e promovidos no acolhimento temporário dos menores em risco.

Simultaneamente, a análise da instituição permitirá avaliar as várias dimensões do seu funcionamento e formular sugestões para a melhoria qualitativa da sua prática educativa.

5.1. Projecto de trabalho de campo

5.1.1 Instituição

O Centro de Acolhimento Temporário integrado neste estudo foi o Centro de Acolhimento Mãe D'Água pertencente à Santa Casa da Misericórdia de Valongo, localizado na Rua Vasco da Gama, Lugar do Outeiro do Linho, Valongo.

O Centro de Acolhimento foi visitado no mês de Julho, numa primeira abordagem de cariz mais informal, que visava avaliar se reunia as condições necessárias para o desenvolvimento do estudo e a receptividade da direcção para o efeito.

5.1.2 Planificação do trabalho de investigação

O trabalho de investigação foi planificado de acordo com o seguinte calendário:

- 1ª Etapa: estabelecimento de contactos formais com a instituição, com a apresentação de um programa de actividades, para obter as indispensáveis autorizações;
- 2ª Etapa: estadia de 6 meses na instituição, um período por semana (manhã, tarde ou noite), variando o horário de permanência (por exemplo, dois primeiros meses de manhã, dois meses seguintes de tarde, etc.);
- 3ª Etapa: redacção do relatório.

Definidas as questões principais, a estratégia a seguir, e seleccionada a instituição, iniciou-se a etapa da recolha e análise dos dados, de acordo com o seguinte programa de actividades:

1ª Fase: Análise da Instituição

- Forma jurídica
- Evolução histórica
- População – alvo
- Evolução da população de utentes / causas do acolhimento
- Espaço físico: tipo de edifício e condições de habitabilidade
- Valências
- Caracterização do meio envolvente
- Abertura à comunidade
- Equipa docente e técnica
- Fontes de Financiamento
- Projecto Educativo / Forma da sua elaboração
- Regulamento interno
- Organigrama
- Organização da informação sobre cada menor (processos individuais)
- Regime disciplinar
- Regime de recompensas
- Comunicação com a Segurança Social e o Tribunal

2ª Fase: Análise da vida quotidiana

- Horários das diferentes actividades
- Actividades lectivas
- Actividades dos tempos livres
- Critérios e procedimentos de entrada de crianças na instituição e respectivas causas
- Critérios e procedimentos de saída de crianças na instituição e respectivas causas
- Gestão de pessoal e das instalações
- Procedimentos internos e externos de avaliação
- Relação afectiva / ambiente humano
- Alimentação / Higiene / Saúde / Conforto / Apoio Psicológico / Apoio Educativo / Assistência Religiosa
- Organigrama “de facto” / Liderança / Comunicação interna
- Meio semântico
- Vigilância
- Construção, acompanhamento e participação na definição do projecto de vida
- Relações com o exterior:
- Criança / Jovem:
 - Família e /ou outras pessoas, no acolhimento, na permanência e na saída (visitas, telefone, correspondência, etc.)
 - Amigos
 - Comunidade institucional (escola, formação profissional, trabalho, tempos livres, etc.)
- Família
- Comunidade Institucional

3ª Fase: Elaboração do relatório

- | |
|--|
| - Análise, interpretação e conclusões sobre o conhecimento adquirido |
|--|

As três fases estão naturalmente relacionadas. Na primeira fase, de análise da instituição, procurar-se-á identificar e assinalar de que forma a apologia individualista do «sujeito» e a responsabilidade e a participação dele decorrentes são assumidos e promovidos pela instituição. Por exemplo, no seu regulamento interno ou na organização do espaço físico.

Na segunda fase, o procedimento será equivalente: procurar determinar de que forma são esses valores transpostos para a prática quotidiana da instituição.

A terceira fase, a elaboração do relatório (que compõem o capítulo 5 deste estudo), é precisamente testemunho desse trabalho de análise e reflexão.

Quadro 24

Grelhas de programação das actividades

Período	Fase	Objectivos	Metodologia / estratégia	Instrumentos de recolha
1º período: 2 meses	Análise da Instituição	Analisar, interpretar e avaliar o projecto educativo da instituição, a sua identidade e cultural organizacional	Caracterização e análise da instituição nas seguintes vertentes: - Jurídica - Histórica - Física - Meio envolvente - Recursos humanos - Financiamento - Projecto educativo - Organigrama	- Observação - Entrevista não estruturada - Análise de documentos, registos, fotografias, mapas, organigramas, etc.

(continuação)

Período	Fase	Objectivos	Metodologia / estratégia	Instrumentos de recolha
2º período: 4 meses	Análise da vida quotidiana (estadia na Instituição)	Analisar, interpretar e avaliar a prática educativa diária da Instituição	Caracterização e análise do dia-a-dia da Instituição nas seguintes vertentes: <ul style="list-style-type: none">- Organização dos tempos e das diferentes actividades- Organização dos tempos livres- Procedimentos de entrada e de saída de menores da instituição- Relacionamento com o exterior- Gestão dos recursos- Relacionamento afectivo- Estrutura organizacional da instituição- Avaliação	<ul style="list-style-type: none">- Observação participante- Entrevista não estruturada- Análise de documentos, registos, fotografias, mapas, organigramas, etc.
3º período: 4 meses	Elaboração do relatório	Descrever o trabalho realizado e concluir de que forma os princípios e finalidades assumidos social e juridicamente são transpostos para a intervenção educativa em crianças e jovens em situação de risco.	Interpretação e análise dos conhecimentos adquiridos nas fases anteriores	

Elaboração própria.

5.2. Alterações introduzidas no projecto de trabalho de campo

5.2.1 Planificação do trabalho de investigação

Relativamente à calendarização pré-estabelecida, a estadia na instituição foi inevitavelmente alterada.

Uma vez obtidas as necessárias autorizações da parte do Centro e da Santa Casa da Misericórdia, a primeira fase do projecto de actividades – a análise da instituição – prolongou-se por 3 meses, com a estadia média de um período por semana (manhã ou tarde). A variação do momento da estadia foi intencional.

Dos diversos itens seleccionados, não se examinaram as valências do Centro, porque ele próprio constitui uma valência da Santa Casa da Misericórdia, o Projecto Educativo e o Regulamento Interno, porque estavam em elaboração e, finalmente, o regime disciplinar e de recompensas, porque não existia, estando prevista a sua inclusão nos documentos referidos na frase anterior.

O ponto relativo à comunicação com a Segurança Social e o Tribunal acabou por ser inserido no item relativo à abertura à comunidade. Por outro lado, foi introduzida uma entrevista assistida com um grupo de crianças, dos 7 aos 14 anos de idade, dando voz activa aos principais agentes da investigação.

A segunda fase, que visava a observação da vida quotidiana, começou imediatamente a seguir, prolongando-se igualmente por 3 meses.

A frequência dos períodos de estadia no centro foi intensificada, tendo atingido em média, entre manhãs e tardes, dois períodos por semana.

Nela se incluíram dois dias passados integralmente na Instituição, de manhã à noite, num dia de semana e num Sábado, de modo a apreciar melhor o ritmo de vida e o desenrolar das actividades.

As transformações das variáveis em estudo abarcaram a Gestão de Pessoal e das Instalações, que foi trabalhada na fase anterior, e a vigilância e a participação no projecto de vida de cada criança, pela mesma razão.

Em contrapartida, fotografaram-se as instalações do centro, bem como realizaram-se entrevistas semi-estruturadas às auxiliares de acção educativa.

As actividades lectivas e as actividades dos tempos livres foram analisadas conjuntamente com os horários dos diferentes programas.

A redacção do relatório desenrolou-se em paralelo com o trabalho de campo, tendo-se intensificado nos 3 meses seguintes à conclusão da análise da vida quotidiana.

Quadro 25

Grelhas das actividades realizadas

Período	Fase	Objectivos	Metodologia / estratégia	Instrumentos de recolha
1º Período: 3 meses	Análise da Instituição	Analisar, interpretar e avaliar o projecto educativo da Instituição, a sua identidade e cultural e organizacional	Caracterização e análise da Instituição nas seguintes vertentes: - Jurídica - Histórica - Física - Meio envolvente - Recursos humanos - Financiamento - Projecto educativo - Organigrama	- Observação: períodos regulares de estadia na Instituição; participação na festa de Natal - Entrevista semi-estruturada (anexo 9): aplicada à Directora, à Psicóloga, à Educadora de Infância e à Nutricionista; entrevista ao Provedor; realização de uma entrevista conjunta (anexo 10) a um grupo de crianças dos 7 – 14 anos de idade - Análise de documentos, registos, fotografias, mapas, organigramas, etc.: projecto de regulamento interno; definição das funções do quadro de pessoal (anexo 11); quadro de atribuição de responsabilidades (anexo 12); mapa de horários; quadro das entradas e saídas das crianças; organigrama; Estatutos da Santa Casa da misericórdia de Valongo; Convenção sobre as relações de trabalho; Despacho Normativo nº 75/92; Decreto-Lei nº119/83; Acordo de Cooperação celebrado com o Centro Regional de Segurança Social do Norte (anexo 13); Plano de Actividades e Orçamento para 2001; Informação da Câmara Municipal e do Turismo sobre o Concelho de Valongo; Fotografias sobre as actividades desenvolvidas no Centro e em visitas de estudo

(continuação)

Período	Fase	Objectivos	Metodologia / estratégia	Instrumentos de recolha
2º Período: 3 meses	Análise da vida quotidiana (estadia na Instituição)	Analisar, interpretar e avaliar a prática educativa diária da Instituição	Caracterização e análise do dia-a-dia da Instituição nas seguintes vertentes: - Organização dos tempos e das diferentes actividades - Organização dos tempos livres - Procedimentos de entrada e de saída de menores da Instituição - Relacionamento com o exterior - Gestão dos recursos - Relacionamento afectivo - Estrutura organizacional da Instituição - Avaliação	- Observação participante: períodos regulares de estadia na instituição com participação nas actividades desenvolvidas (como por exemplo na terapia de grupo, nos jogos, aulas na piscina, etc.); assistência a uma reunião da equipa técnica e a duas reuniões com as auxiliares da acção educativa - Entrevista semi-estruturada (anexo 14): Professora da Escola Básica da quase totalidade das crianças integradas no grupo dos 7 – 14 anos; entrevista semi- estruturada (anexo 15) às quatro auxiliares da acção educativa do grupo 7 – 14 anos; segunda entrevista à Directora (anexo 16) - Análise de documentos, registos, fotografias, mapas, organigramas, etc. : processos individuais sobre cada menor (anexo 17); horários das diferentes actividades (anexo 18); registos diários das auxiliares da acção educativa dos 7 – 14 anos (anexo 19)

Período	Fase	Objectivos	Metodologia / estratégia	Instrumentos de recolha
3º Período: 3 meses	Elaboração do relatório	Descrever o trabalho realizado e concluir de que forma os princípios e finalidades assumidos social e juridicamente são transpostos para a intervenção educativa em crianças e jovens em situação de risco.	Interpretação e análise dos conhecimentos adquiridos nas fases anteriores	

Elaboração própria.

5.3. Análise da instituição

Como se referiu anteriormente, a abordagem sócio-institucional integrada na primeira fase do estudo de caso compreende a análise, a interpretação e a avaliação do projecto educativo da Instituição, procurando determinar a sua identidade e cultural organizacional.

5.3.1 Caracterização do meio

Valongo é um dos concelhos da Área Metropolitana do Porto, composto por cinco freguesias: Alfena, Campo, Ermesinde, Sobrado e Valongo, ocupando uma área de cerca de 68 Km². Alfena e Ermesinde constituem as zonas com características urbanas mais vincadas, ao contrário do que sucede com Campo e Sobrado, de identidade rural. Valongo, por seu turno, é uma zona de transição. O Centro Mãe D'Água situa-se precisamente em Valongo, dentro da cidade de Valongo, que compõe com Ermesinde o par de cidades do Concelho.

Na órbita da cidade do Porto, a que acede rapidamente pela auto-estrada ou por comboio, a cidade tem sofrido nos últimos anos uma mudança acelerada, com a construção de inúmeros blocos habitacionais. Estima-se que vivam no Concelho cerca de 100.000 habitantes, com uma significativa percentagem de população jovem. No confronto entre um modo de vida tradicional, assente na vida rural, na actividade mineira ou na pequena ou média indústria, nomeadamente a panificadora, de raiz local, e a utilização do espaço como «dormitório» da cidade do Porto o prato da balança inclina-se para o segundo.

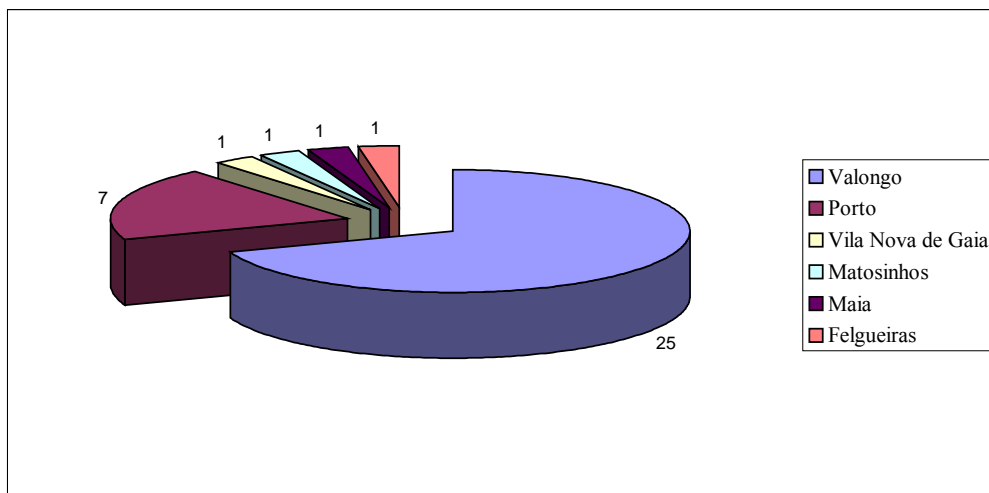
Em termos de actividade económica e relativamente aos que trabalham no Concelho, o sector secundário ainda emprega mais indivíduos, por uma pequena margem relativamente ao terciário, não tendo relevância o sector primário. No momento em que se realizou este trabalho, a taxa de desemprego era ligeiramente superior à média nacional, ultrapassando os 6%.

A desagregação social e a ruptura familiar, que caracterizam o contexto urbano associam-se a uma identidade precária, ainda em formação, de um espaço que não é completamente urbano, mas já não é rural, e pretende não ser suburbano. Todavia, a necessidade de desenvolvimento de infra-estruturas básicas, associada à escassa oferta de bens e serviços culturais, desportivos e de lazer, são bem o sinal das dificuldades com que o Concelho se defronta na implementação de uma vida própria, que o resgate da periferia.

O Centro de Acolhimento Temporário veio suprir uma enorme lacuna em termos de resposta social face aos menores em risco. Trata-se aliás do único equipamento com estas características do concelho, onde se localizam somente dois lares para acolhimento prolongado, oferecendo apenas 59 vagas, de acordo com os dados publicados pelo Instituto de Desenvolvimento Social (2000).

Neste sentido, é curioso constatar, na figura 26, a área geográfica de onde provêm as crianças, verificando-se que a grande maioria são oriundas do Concelho, provando-se a necessidade da instalação de um Centro de Acolhimento Temporário nesta zona.

Figura 26
Área geográfica da proveniência das crianças e jovens



Fonte: Centro de Acolhimento Mãe D'Água (2001). Adaptação própria.

O carácter marcadamente rural de algumas freguesias, culturalmente muito desfavorecidas, relativiza o conceito de «risco», inexistente por vezes para as famílias onde a criança está integrada. A frequência escolar, não é, em determinadas circunstâncias, considerada como um dever, o que provoca a incapacidade para compreender e aceitar as razões que conduzem ao acolhimento.

5.3.2 Evolução histórica

A Irmandade da Santa Casa da Misericórdia de Valongo foi fundada em 1905, logo após à fundação da Misericórdia de Lisboa, tendo evoluído significativamente no fim do século passado, período em que passa de 30 utentes e 15 funcionários para os cerca de 400 utentes e 120 funcionários actuais. O Centro de Acolhimento temporário, objecto do nosso estudo, foi inaugurado somente em Setembro de 1999, e destina-se a acolher 28 crianças. A abertura ocorreu em Março de 2000, e as primeiras crianças entraram no Centro nos primeiros dias de Maio, depois de efectuados os preparativos para o início de funcionamento, pelo que os primeiros 6 meses de estadia máxima no Centro foram atingidos em Novembro de 2000, relativamente a essas primeiras crianças.

Ao Centro foi atribuída a denominação de «Mãe D'Água», pretendendo-se simbolizar com a palavra mãe o acolhimento, o calor e o afecto; com a palavra água, a limpeza e a purificação, a quem passa, transitoriamente pelo espaço do Centro, em busca de uma nova vida. A mãe é signo da estabilidade, a água é signo do tempo efémero. Esta contradição surge-nos como um primeiro sinal das dificuldades de actuação de um Centro Temporário de Acolhimento: como proporcionar estabilidade estando a sua intervenção limitada a um curto espaço de tempo.

O edifício estava inicialmente destinado a ser uma escola, na vigência do mandato do anterior Presidente de Câmara. As obras começaram mas foram interrompidas e ficaram paradas durante vários anos, tendo o espaço sido utilizado para consumo e tráfico de droga. Discutiui-se nessa altura a possibilidade de nele se fazer uma creche ou um infantário, inclinando-se o provedor da Santa Casa de

Misericórdia para um centro para deficientes profundos. Contudo, um levantamento entretanto efectuado demonstrou que o número potencial daqueles utentes seria pequeno, uma vez que havia oferta de vagas para esse público-alvo em número suficiente.

Surgiu então o projecto do Centro de Acolhimento Temporário, tendo sido celebrado protocolos com a Segurança Social e com a Câmara, antes de se reiniciar a construção. A Segurança Social comprometeu-se a participar com 70% dos custos, cabendo os restantes 30% à Santa Casa de Misericórdia. A Câmara, pelo seu lado, fez o projecto e como alterou significativamente o risco inicial, participou igualmente nas despesas da obra.

A reconstrução começou em 1996 e terminou em meados de 1999, tendo a inauguração ocorrido a 28/08/99, com a presença de inúmeras individualidades, inclusive do Primeiro Ministro, que confirmou a sua presença à última hora, o que revela a importância que o poder público atribuiu ao projecto. A placa alusiva à inauguração teve de ser feita repentinamente durante a véspera, para se substituir o nome do Ministro da Solidariedade e Segurança Social, individualidade prevista para presidir à cerimónia, pelo nome do Primeiro Ministro.

A abertura, prevista para Outubro de 1999, momento em que o Centro está preparado para começar a funcionar, foi protelada até Abril de 2000, em consequência da negociação com a Segurança Social sobre o valor a suportar por utente. O quadro de pessoal (18 pessoas) definido pela Segurança Social, era manifestamente insuficiente, mas a Santa Casa acaba por aceitar o valor de 90.000\$00 por utente/mês, suportando os prejuízos decorrentes da constituição de uma equipa maior.

Um novo desentendimento com a Segurança Social decorre do facto de esta pretender pagar o valor definido no acordo atípico, que dependia do número de utentes que estivessem no Centro, não levando em linha de conta os encargos fixos do Centro, independentes dos fluxos de entrada ou saída dos menores. Este desacordo foi ultrapassado já com o Centro em funcionamento.

5.3.3 População - Alvo

O Centro Mãe D'Água acolhe crianças em risco, dos 3 meses aos 14 anos de idade, de ambos os sexos, não podendo exceder os 28 utentes. Os menores devem encontrar-se numa situação em que o seu desenvolvimento, físico ou psíquico, esteja em perigo, pela acção ou omissão de terceiros ou em resultado dos seus próprios comportamentos.

Nesta definição incluem-se todas as formas de maus tratos infantis, nomeadamente, a negligência, o abandono, a violência, o trabalho infantil, o abuso sexual, a sujeição a comportamentos que afectem o seu equilíbrio ou segurança, bem como condutas como a mendicidade, o alcoolismo, toxicoddependência, prostituição, etc.

A delinquência é considerada pela lei em vigor como um comportamento de risco, quando praticado por crianças até aos 12 anos de idade, pelo que deve considerar-se igualmente incluída na caracterização dos menores potencialmente abrangidos pela actividade do Centro. Excluir-se-ão apenas os crimes cometidos por crianças entre os 12 e os 14 anos de idade, que serão abrangidos pelos Centros Educativos da responsabilidade do Instituto de Reinserção Social, em caso de internamento.

A lei reserva aos Centros de Acolhimento Temporário um tempo de permanência de 6 meses, prolongáveis por outros 6, período durante o qual será elaborado o diagnóstico da situação. Os seus resultados determinarão o encaminhamento da criança para um acolhimento prolongado, por intermédio da colocação num lar, para o regresso à família, ou para a adopção.

O Centro Mãe D'Água não elegeu uma tipologia específica de situações de risco, podendo acolher crianças, dentro das idades definidas, com diversas problemáticas, nomeadamente com atrasos de desenvolvimento ou com algum tipo de perturbação mental. O acolhimento temporário não é, na óptica do legislador, a resolução: é um período de espera, que a ela deverá conduzir.

5.3.4 Espaço físico

O Centro situa-se no alto de uma encosta, com vista sobre a cidade de Valongo. Tem um acesso privilegiado porque se encontra a 5 minutos de carro da entrada na auto-estrada para o Porto. O edifício é de um piso só (figura 27), aproveitando o enorme espaço onde se encontra implantado, estruturado a partir de uma zona central, constituída pelo salão de actividades e pelos três pátios exteriores (anexo 20).

Figura 27

Vista geral do Centro Mãe d'Água



No espaço exterior encontra-se um parque infantil (figuras 28 e 29), um campo de jogos vedado com uma rede metálica e grandes extensões arrelvadas, interrompidas a espaços por árvores e bancos de jardim (figura 30). No horizonte, a serra de um lado, e a cidade, num patamar inferior, do outro. Ao fundo, a serra de novo, em direcção ao interior. Todo o espaço se encontra devidamente murado e protegido, no topo, por arame farpado. Em termos de segurança, refira-se ainda que o portão abre do interior, a partir dos serviços administrativos, com recurso a vídeo porteiro. É o único local que tem uma câmara instalada. Realizada a identificação, a funcionária administrativa vem abrir a porta que dá acesso ao edifício e que se encontra permanentemente fechada à chave.

Figura 28
Parque infantil



Figura 29
Parque Infantil



Figura 30
Espaço exterior



Por outro lado, o outro portão de acesso ao jardim exterior localiza-se na lavandaria e encontra-se normalmente fechado, para além da presença constante da funcionário do serviço no local.

As preocupações com a segurança e a vigilância têm como objectivo evitar a entrada de estranhos, e não a de evitar eventuais fugas. Só há , aliás, registo de uma fuga, logo no início do funcionamento da instituição. O Centro de Acolhimento Temporário é, por definição legal, um espaço que funciona em regime aberto, salvaguardada as necessárias precauções para acautelar a segurança e o superior interesse dos menores.

Uma vez dentro do edifício, o hall de entrada (figura 31) transmite de imediato um ambiente agradável, aquecido, com uma atmosfera calorosa. O mobiliário é moderno, os sofás são azuis e jogam com as cores claras das paredes, onde se encontram quadros e fotografias da inauguração do Centro. No chão, espalhadas, descobrem-se plantas e pedras decorativas. O espaço da recepção é ainda uma antecâmara de acesso ao interior do Centro, mas faz pressupor o que se encontra na área privada da instituição. Ouvem-se cantigas e brincadeiras, crianças a imitar o som de sirenes....

Figura 31
Hall de entrada



Excluída a recepção, o espaço interior do centro pode agrupar-se de acordo com os seguintes espaços:

- quartos e respectivos WC;
- serviços;
- actividades das crianças;
- pátios interiores ajardinados.

Os quartos foram, por sua vez, distribuídos de acordo com a organização etária por grupos adoptada pelo Centro: dos 3 meses aos três anos de idade, dos 3 anos aos 6 anos de idade e, finalmente, dos 7 anos aos 14 anos de idade.

Cada faixa etária tem o seu espaço próprio, com casas de banho agregadas. Só há separação das casas de banho no último grupo, dos 7 aos 14 anos, equipadas com sanitas e chuveiros e com armários na parede, onde há espaço para o copo de cada criança e para os produtos da sua higiene.

As loiças são modernas e o espaço encontra-se devidamente limpo. O quarto dos meninos é grande, com iluminação directa assegurada por duas janelas, a enquadrar dois beliches (4 camas) e 1 cama de solteiro.

O espaço dispõe ainda de um armário embutido com cinco portas e uma mesinha de cabeceira. O mobiliário é novo e as camas têm colchas a condizer com a decoração.

É um espaço onde se encontram normalmente brinquedos pelo chão e roupas espalhadas, numa desarrumação permanente mas acolhedora, quase familiar. É o espaço onde se encontram também pass-partouts sem fotografias, à semelhança do que sucede com os quartos das outras crianças.

A separação deste quarto das meninas, encontra-se uma pequena sala onde pernoita a monitora. O quarto das meninas é mais pequeno, dispondo igualmente de 2 beliches (4 camas) e de uma cama de solteiro, de duas mesinhas de cabeceira e de um armário embutido de cinco portas, onde se encontram, com frequência, roupas desarrumadas (figura 32).

Figura 32

Quarto das meninas dos 7/14 anos



A decoração é igualmente cuidada, combinando uma camilha com o padrão das colchas. As prateleiras têm diversas bonecas e brinquedos, sentindo-se a mesma desarrumação do quarto anterior.

A zona das crianças dos 3 meses aos 3 anos distribui-se pela copa, pelo parque e pelo berçário. A copa está completamente equipada e garante a autonomia do serviço das refeições para os bebés e as crianças mais pequenas (figura 33 e 34).

Figura 33

Sala das crianças dos 3 meses / 3 anos



Figura 34

Copa das crianças dos 3 meses / 3 anos



O WC dispõe de 3 sanitas individuais, separadas com portas, 1 chuveiro e banheiras próprias para bebés.

O parque combina os colchões distribuídos pelo chão para os bebés brincarem, com muitos brinquedos, nas prateleiras e nas janelas, com uma mesa pequena com quatro cadeiras, onde decorrem as actividades e as refeições dos mais crescidos do grupo.

O berçário constitui um espaço excelente, com oito berços e grandes janelas com cortinas que deixam entrar a luz suavemente filtrada (figura 35). Um armário dispõe no seu tampo de um local para mudar as fraldas e oferece, em baixo, espaço de arrumação, onde se alinham coberturas, lençóis e outras roupas de cama. No mesmo quarto, três armários cheios de roupa, igualmente desarrumados.

Figura 35
Berçário



No decurso da nossa estadia na instituição, procedeu-se a uma alteração do espaço, suprimindo-se o quarto que dispunha de quatro camas e que se encontrava

ao lado do berçário. Este, por seu turno, passou a contar com quatro berços e quatro camas. A mudança permitiu criar a sala da psicomotricidade, equipada com colchões e outros objectos de espuma plastificada, para o desenvolvimento motor das crianças (figuras 36 e 37). Por outro lado, o crescimento das crianças implicava que algumas delas passassem a dormir em camas, em vez dos berços.

Figuras 36 e 37:
Sala da psicomotricidade



Está projectada igualmente a substituição do quarto das monitoras dos 7 anos aos 14 anos, por uma sala de lazer e convivência, no sentido de promover a identidade em relação ao grupo e ao espaço e de fomentar a aquisição de hábitos domésticos, procurando garantir a vivência do «seu» espaço como se de uma casa se tratasse.

Os corredores estão inundados de luz (figura 38), graças aos jardins interiores, que ilumina também os desenhos nas paredes e os cartazes feitos pelas crianças sobre os seus direitos, com frases que elas próprias escreveram, como “as crianças devem ter amor e carinho”, ou “as crianças devem ter compreensão”.

Figura 38
Corredor



O quarto dos meninos e das meninas dos 3 anos aos 6 anos descreve-se sinteticamente da mesma forma: ambos com cinco camas e prateleiras com brinquedos, para além dos armários embutidos de cinco portas, cheios de roupas

desarrumadas (figuras 39 e 40). Das enormes janelas, onde nos fitam do parapeito algumas bonecas desalinhasadas, uma vista muito bonita sobre o relvado, o campo de jogos e a cidade, com um relvado até ao declive.

Figura 39

Quarto dos meninos dos 3 / 6 anos



Figura 40

Armários embutidos



O WC dispõe de uma banheira três chuveiros, quatro sanitas e armários onde se alinham os copos com as escovas, a pasta de dentes e os pentes, com o nome de cada criança.

Na área dos serviços, incluímos os serviços administrativos, o gabinete de direcção, a sala de reuniões, o gabinete médico, o refeitório, a cozinha, a lavandaria/tratamento de roupa, para além de espaços de arquivo e arrumação.

Os espaços estão bem dimensionados e equipados, nomeadamente a cozinha (figura 41) e dispensa, e a lavandaria, que dispõe de duas máquinas de lavar, tipo industrial, uma de secar, um ferro e uma máquina de passar lençóis, que lhe permitem assistir o jardim infantil integrado na Santa casa da Misericórdia. Faltarão apenas algum espaço adicional para arrumação.

Figura 41
Cozinha



Os pátios interiores ajardinados valem fundamentalmente pelo seu valor estético e pelo efeito de iluminação que produzem no espaço interior. Todavia, o

centro procura fazer o melhor uso destes espaços, com diversas potencialidades, tendo utilizado um deles para fazer uma horta, um segundo para fazer um jardim e projectando, para o terceiro, um viveiro de pássaros. A responsabilidade pela gestão dos espaços é atribuída, parcialmente, aos próprios menores (figura 42).

Figura 42

Pátios interiores ajardinados



Por fim, os espaços de actividades das crianças, que englobam o salão de actividades, o refeitório e a sala de televisão e a sala de estudo.

O Salão de actividades é um espaço modular, alterável consoante as actividades. Está subdividido em pequenos cantos, para as expressões plásticas, os jogos, as actividades diárias, a leitura, etc. No coração do Centro, o Salão é um espaço amplo e agradável, ladeado pelos dois pátios exteriores, e o local onde decorrem as festas e os acontecimentos públicos mais importantes, como a festa de

Natal. Tem-se, todavia, a sensação de que se trata de um espaço um pouco frio, que poderia ser melhor aproveitado, alterando das regras do seu funcionamento (figuras 43 e 44).

Figuras 43 e 44:
Salão de actividades



O Refeitório é o segundo espaço mais amplo, a seguir ao salão, e, como este, é abundantemente iluminado pelas janelas que dão para os dois jardins interiores, decoradas alegremente com autocolantes em forma de flores e

borboletas. A tonalidade dominante é o amarelo, que contribui indubitavelmente para o tom claro e agradável da área.

Num canto, uma «espécie de sala de estar», onde se encontra a televisão e o vídeo, dois sofás, e a aparelhagem. Trata-se de um espaço que não tem autonomia própria, porque está na dependência da zona de comer, apesar de constituir uma importante área de convívio. É sem dúvida uma das lacunas das instalações do centro, a par das que referimos anteriormente (figuras 45 e 46).

Figuras 45 e 46:
Refeitório



A sala de estudo padece do mesmo mal, o de não ter uma utilização uniforme, pois é transformada igualmente em sala de visitas. Está equipada com mesas e cadeiras pequenas, próprias para as actividades lectivas, com o computador, com prateleiras com alguns livros mas muito vazias, e ainda com sofás para brincar. Apesar da muita luz e do sol que a aquece, é talvez o espaço

mais incharacterístico e anónimo do Centro, uma espécie de «terra de ninguém». Não é só para os trabalhos escolares, não é o espaço de privacidade que as visitas e as crianças necessitam, nesses momentos, necessariamente dolorosos e difíceis, em que se encontram (figura 47).

Figura 47
Sala de estudo / visitas



5.3.5 Forma jurídica

O Centro de Acolhimento Temporário Mãe D'Água pertence à Santa Casa da Misericórdia de Valongo, constituindo uma das suas valências, a par do Lar da Terceira Idade, do Centro de dia, do Apoio Domiciliário, do Centro de Ocupação de Tempos Livres, da Creche-Infantário, a que acresce a sua participação como parceiro em diversos projectos de luta contra a pobreza. O Centro não dispõe de autonomia jurídica ou financeira, uma vez que a sua gestão está centralizada nos órgãos competentes da Santa Casa, supervisionados pelo Provedor: as contas são conferidas pela Secretaria da misericórdia, tal como todos os pagamentos. A Santa Casa da Misericórdia de Valongo funciona com base na divisão de competências: a

gestão corrente e operacional das diferentes estruturas é atribuída às directoras das valências e a gestão financeira é decidida pela Santa Casa.

A finalidade da irmandade, regulada pelo Direito Canónico, é a de praticar a solidariedade social e a de realizar actos de culto católico, conforme consta do art.º 1 dos seus Estatutos (vistos pelo paço episcopal a 23 de Outubro de 1985), que consagram ainda o tipo de pessoa colectiva, uma vez atribuído o devido reconhecimento: uma instituição privada de solidariedade social. Neste sentido, ao Centro de Acolhimento Temporário são aplicáveis as regras do estatuto das instituições particulares de solidariedade social (*Decreto-Lei n.º 119/83*, de 25 de Fevereiro), para além dos Estatutos próprios (denominados, à maneira antiga, por “compromissos”) e de uma convenção que regula as relações de trabalho estabelecidas entre a união das Misericórdias Portuguesas, as Misericórdias aderentes e os trabalhadores ao seu serviço, representados pelas associações sindicais outorgantes.

A Irmandade assume a condição de membro da União das Misericórdias Portuguesas e exerce a sua acção no concelho de Valongo, por intermédio da criação e desenvolvimento de estruturas de “apoio à família e a protecção à infância e à velhice, através da criação e manutenção de lares, centros de dia, creches e jardins de infância e serviço domiciliário, e ainda a promoção e a protecção da saúde” (art.º 4º dos Estatutos).

O estatuto das instituições particulares de solidariedade social estabelece como um dos objectivos destas instituições o apoio a crianças e jovens e o apoio à família (art.º 1º, alínea a) e b)), finalidade prosseguida pelo Centro de Acolhimento Temporário, que consiste numa estrutura de acolhimento transitório de crianças que se encontrem em situação de perigo.

5.3.6 Fontes de financiamento

O Orçamento do Centro de Acolhimento Temporário é assegurado por intermédio do acordo celebrado com o Centro Regional de Segurança Social do Norte, ao abrigo do art.º 4, n.º 2, do *Decreto-Lei n.º 119/83*, e pelo orçamento

global da Santa Casa da Misericórdia de Valongo. O valor per capita estabelecido não permite fazer face a todas as despesas, particularmente às que resultam do quadro de pessoal, que conta com mais quatro auxiliares da acção educativa, e uma psicóloga a tempo inteiro, do que o previsto no acordo de cooperação, elementos todavia indispensáveis ao normal funcionamento da estrutura. Esta valência obteve um resultado líquido negativo no ano de 2000, prevendo-se um novo resultado negativo no plano de actividades e Orçamento da Santa Casa da Misericórdia de Valongo para 2001. Esta situação dificilmente será corrigida, a não ser que o acordo de cooperação seja alterado, o que não é previsível, ou que os custos com o pessoal sejam reduzidos, opção que poderia por em causa a capacidade de resposta do Centro.

As normas reguladoras da cooperação entre os Centros Regionais de Segurança Social e as Instituições Particulares de Solidariedade Social constam do *Despacho Normativo n.º 75/92*, onde se incluem a prossecução de acções que visem o apoio a crianças e jovens, tendo por base as necessidades reais da comunidade e a ligação e colaboração com as famílias na resolução dos problemas.

5.3.7 Projecto educativo e regulamento interno

O Centro não dispõe, ao tempo da realização do estudo, de nenhum dos documentos referidos, apesar de estar em curso a sua elaboração. Tivemos acesso ao projecto de regulamento interno, que, por ser um projecto, deve ser analisado com algumas reservas, e que adopta a seguinte estrutura:

- Introdução: descrição genérica das funções dos Centros de Acolhimento e definição de menor em risco;
- Destinatários: definição da idade e do sexo dos menores potencialmente abrangidos pelo centro;
- Objectivos globais: afastar o perigo de imediato, a que se deve suceder a satisfação das necessidades básicas da criança e a promoção do seu

desenvolvimento integral, tendo em vista a sua reintegração na família e na comunidade;

- Objectivos específicos: respeitar a individualidade e a privacidade das crianças, proporcionar-lhes a aquisição de regras e valores, bem como um bom nível de saúde, de alimentação, de formação escolar e de ocupação dos tempos livres;
- Organização das instalações: descrição das condições físicas do Centro;
- Intervenção – Princípios: a instituição assume formalmente os princípios da intervenção precoce, do interesse superior da criança, do respeito pela privacidade, da integração no Centro, da prevalência da família, da elaboração conjunta do diagnóstico de cada caso, por todas as instituições envolvidas, do trabalho em equipa, da participação, e da abertura à comunidade. Este elenco de valores merece-nos alguns comentários que passamos a expor:
 - Princípio do respeito pela privacidade aparece associado à afirmação de que o menor é sujeito de direitos e deveres, que deverá cumprir durante a sua estadia no Centro. Ora, a salvaguarda da privacidade e da intimidade são direitos, que não devem ser postos em causa por qualquer dever que o menor tenha de cumprir na permanência na instituição;
 - Os contactos institucionais, por sua vez, servem, nomeadamente, para recolher a informação necessária à fundamentação da definição do projecto de vida de cada criança. Verifica-se, contudo, na prática, que a elaboração do projecto e a tomada de decisão sobre o futuro do menor não competem ao Centro, mas às instituições que ali colocam as crianças e que conservam o poder paternal, cabendo apenas aquele uma função de transmissor de dados que viabilizem a decisão;

- Princípio da prevalência da família estabelece, para o encaminhamento do menor, o regresso à família, a natural, próxima ou alargada, ou a família alternativa, através da adopção. O projecto de regulamento omite a possibilidade de colocação numa família de acolhimento, por ser uma resposta igualmente temporária e não se refere à hipótese, em diversas circunstâncias a única existente, de colocação num lar definitivo;
 - A aproximação à comunidade traduz-se, no texto, designadamente, por intermédio da colaboração e voluntariado da sociedade civil, participação que não foi ainda posta em prática.
- Critérios de Admissão: Definição da situação de perigo e da idade do menor, estabelecendo-se prioridades para a admissão de crianças oriundas do Concelho de Valongo e de fratias;
 - Equipa Técnica e Auxiliar: Identificação das categorias que compõem os recursos humanos do centro; são igualmente assinaladas as funções da equipa técnica, das quais somente o diagnóstico das situações é realizado no Centro, competindo a outras instituições a elaboração de projectos de vida e o encaminhamento para cada caso, sem prejuízo da sua imprescindível participação;
 - Direitos e Deveres das Crianças: ponto por preencher;
 - Funcionamento: assunção do regime aberto;
 - Articulação com a Comunidade: novas referências ao acolhimento e ao diagnóstico, aparentemente deslocadas do ponto em questão, e ao regime de visitas, não acrescentando qualquer outra referência à multiplicidade de formas, meios e agentes para estabelecer a relação com a comunidade.

Na definição de Fuertes e Fernández (1996: 409), o regulamento interno é “um documento jurídico-administrativo elaborado pela comunidade, que contém

regras e preceitos referentes à estrutura orgânica e às estratégias organizativas e funcionais sobre as quais se articula a actividade do Centro”. A sua finalidade é a de estabelecer as regras que organizam a sua actividade e vivência diárias, regulamentando o projecto educativo. Os mesmos autores desenham a estrutura do regulamento, que colocamos em confronto, no quadro 26, com a correspondente ao projecto de regulamento do Centro.

Quadro 26

Confronto do projecto de regulamento do centro e a estrutura do Regulamento Interno.

Estrutura do Regulamento Interno na concepção de Fuertes e Fernández (1996)	Projecto de Regulamento do Centro de Acolhimento Mãe D’Água
Órgãos de gestão	Destinatários
Procedimento de ingressos	Objectivos globais
Relação com as famílias	Objectivos específicos
Relação com a comunidade	Organização das instalações
Estabelecimento e aplicação de prémios e de sanções	Princípios da Intervenção
Normas de actuação para o pessoal	Critérios de Admissão
Normas de funcionamento para os serviços gerais	Equipa Técnica e Pessoal Auxiliar
Horários	Direitos e deveres das crianças
	Funcionamento
	Articulação com a Comunidade

Fonte: Fuertes e Fernández (1996). Adaptação e elaboração própria.

A comparação permite-nos concluir a existência de significativas diferenças na estrutura e conteúdo do projecto de regulamento interno do Centro, face aos elementos que devem caracterizar, em abstracto, o regulamento interno de um Centro de Acolhimento. Particularmente, o facto de não se preverem formalmente regras para aplicação de prémios e sanções e de normas para o funcionamento geral da instituição, quando é sua função orientar as condutas e transmitir as pautas sociais de interrelação, nomeadamente o conjunto de actuações que respondem ao

cumprimento e ao incumprimento das leis e normas do grupo (Campo e Panchón, 2000). O conteúdo deste projecto aproxima-se, em parte, da finalidade e da estrutura dum Projecto Educativo de Centro.

O Projecto Educativo do Centro constitui o modelo de referência para todos os elementos que participam, de algum modo, na sua actividade, revelando a sua identidade e os objectivos que justificam a sua existência. Atribui-lhe uma missão e a forma de a prosseguir. Para Campo e Panchón (2000: 216), o Projecto Educativo do Centro é um elemento básico para a organização, a regulação e a avaliação da acção educativa nos recursos residenciais, constitui uma proposta integral de programação a longo prazo e permite a direcção coerente do processo de intervenção educativa no recurso residencial”. É pois fundamental a sua elaboração.

5.3.8 Regime disciplinar / Regime de recompensas

Conforme se expôs no ponto anterior, não estão formalizadas regras para atribuição de prémios ou para a aplicação de castigos. A recompensa ou a sanção são utilizadas diariamente, na prática educativa, recorrendo-se a critérios de decisão e a tipos de castigo acordados verbalmente ou aplicados de uma forma espontânea, conforme observaremos na parte respeitante à análise da vida quotidiana. A uniformidade e a justiça do seu emprego podem deste modo depender de quem os aplica, prejudicando a igualdade de tratamento.

Numa das reuniões mensais entre a equipa técnica e a equipa das auxiliares, recordou-se que os castigos devem ser aplicados na hora da infracção e que não devem ser muito prolongados. No castigo, procura-se sensibilizar as crianças para as consequências negativas da sua conduta, através de advertências verbais e da proibição de certas actividades mais desejadas, como andar de bicicleta ou jogar no computador. Não é autorizada nem praticada qualquer forma de castigo corporal, mas, em contrapartida, as crianças podem ser obrigadas a ir sozinhas para o quarto, contrariando a opinião expressa por Fuertes e Fernández (1996: 411), citando as recomendações da Inspeção Escocesa sobre sanções em residências de menores: “nenhum menor deve ser enviado mais cedo para a cama. Esta pode ser uma

experiência mais aterradora e solitária do que possa parecer”. Nos períodos de isolamento o menor deve estar sempre acompanhado.

Deve-se igualmente evitar como sanção a privação de sair para casa, ao contrário do que sucede no Centro, em que a proibição de ir de fim-de-semana é pontualmente utilizada como castigo. A imposição de trabalhos adicionais é por outro lado utilizada positivamente: por exemplo, quando os menores andaram de bicicleta dentro do Centro, foram obrigados a limpar os rastros deixados pelos pneus.

Não há prémios individuais instituídos, nem informalmente, excluindo as expressões de aprovação perante um comportamento meritório. Os elogios são o único «feedback» para as boas condutas, associadas a maiores doses de carinho e de atenção. As únicas recompensas existentes são colectivas, como dar passeios ou ir ao cinema, tendo por finalidade promover o sentido e as competências de grupo. Contudo, as preferências estão inevitavelmente presentes no quotidiano do Centro, marcado pelo estabelecimento de relações com uma enorme carga afectiva, de apego, dedicação e carinho.

O (des)respeito pela norma deve despoletar uma resposta de quem zela pela sua aplicação, sob pena de a necessidade do seu cumprimento não ser interiorizada e compreendida. Este aspecto é particularmente importante quando se trata de menores que, com frequência, desconhecem ou têm dificuldades em compreender, cumprir e utilizar regras no seu dia-a-dia. Todavia, é prática comum ignorar uma resposta a uma agressão praticada pelos agredidos. A abundância de brinquedos e de vestuário, associada à desarrumação e ao afrouxamento na aplicação de sanções, pode conduzir a uma certa desresponsabilização na preservação, utilização e partilha dos bens.

A organização das actividades implica a existência de normas que situem as crianças num plano de igualdade e que sirvam de referência a todos os que trabalham no centro. A existência de normas claras permite o conhecimento das consequências das condutas praticadas, elimina a arbitrariedade de juízos, dá

coerência à actividade educativa, em suma, aumenta a qualidade da convivência (Molina, 1996).

De outro modo, o dever «dilui-se» na confusão, prejudicando a aprendizagem do conceito de responsabilidade, resultante da existência de regras, que se podem ou não cumprir. E neste contexto, elas são desrespeitadas, sem consequência. Automaticamente, a participação no grupo e nas actividades conjuntas sai enfraquecida. Porque a participação implica partilha, que depende de regras. É certo que deste contexto, resulta alguma autonomia: escolher entre cumprir ou não. Mas é uma autonomia impulsiva, construída na base de uma discricionariedade que não assenta em critérios afectivos ou racionais. Que se socorre da auto tutela, quando a noção de cidadania, de integração, de pertença, depende da existência de instâncias autónomas, independentes, imparciais, que arbitrem da melhor forma os conflitos. A sua acção vincula-nos ao grupo, e a todos os outros, que partilham da mesma identidade.

A participação funda-se no compromisso, que por sua vez depende, em grande parte, do sistema normativo em vigor. E quanto maior a participação, maiores as probabilidades de êxito. Flekkoy e Kaufman (1997) anotam que as crianças com 6 ou 7 anos que fazem em conjunto as regras de comportamento da sua sala-de-aulas definem regras que são de mais fácil compreensão e aceitação que as construídas pelos adultos, o que motiva um maior grau de compromisso em relação ao seu cumprimento. O Centro atribuiu às crianças a responsabilidade pela definição das regras do refeitório, e afixou-as num cartaz colocado no centro da sala.

5.3.9 Processos individuais sobre cada menor

A informação sobre cada menor está reunida num processo individual, composto de uma pasta de arquivo por criança, excluindo as fratrias, que se encontram agrupadas. Os documentos estão organizados e separados por assuntos, de acordo com um critério uniforme de organização dos dados, e vão sendo actualizados de acordo com as ocorrências da estadia. Todos os elementos que têm

de ser elaborados ou recolhidos pelo Centro são transpostos para fichas de registo criadas especificamente para o efeito (anexo 21).

O processo individual sobre cada menor estrutura-se da seguinte forma:

- Nome;
- Ficha de Processo individual/familiar;
- Informação social/relatório social, integrado por:
- Mandado de condução/relatório;
- Guia de entrega;
- Cópia do Despacho proferido pelo Tribunal ou pela Comissão de Protecção de Crianças e Jovens (decisão da medida a aplicar);
- Diagnóstico Técnico : nele se integra a informação recebida das instituições, o resumo do despacho, com as razões do acolhimento, sendo preenchida logo após o seu início. O diagnóstico técnico é composto por:
 - Informação do Tribunal ou do Centro Distrital de Solidariedade e Segurança Social (descrição da família, da habitação, da situação económica, informação escolar...);
 - Situação Judicial: mandado de condução/termo de consentimento, medida aplicada, regime de visitas;
 - Caracterização sócio-familiar (preenchida ao longo da estadia):
 - Identificação;

- Situação familiar / Relacionamento interpessoal (história da família, opiniões dos pais sobre a situação, história do pai e da mãe, relações amorosas com Terceiros...);
 - Situação sócio-económica do agregado familiar;
 - Situação sócio-profissional do agregado familiar;
 - Situação escolar;
 - Saúde;
 - Situação habitacional.
- Avaliação sobre a integração : o Centro, passado um mês do início da estadia, tem de enviar, para as instituições que solicitaram o acolhimento, um relatório composto pelos Seguintes elementos:
- Atitudes/comportamentos dos primeiros dias;
 - Telefonemas recebidos;
 - Cópia de diários das vigilantes, onde se destacam ocorrências extraordinárias, como, por exemplo, eventuais tentativas de fuga;
- Registo de diligências: contactos com outras instituições, como o Centro Regional de Segurança Social, o Tribunal, a Família, a Escola, a Câmara Municipal, o Centro de Saúde...;
- Atendimento sócio-familiar (descrição das reuniões com a família);
- Registo de reuniões com outras instituições;

- Registo de visitas: relato resumido das visitas; depois, da integração inicial, indicam apenas as datas e quem faz a visita;
- Correspondência recebida (ofícios e faxes);
- Correspondência enviada;
- Registo de telefonemas recebidos / efectuados : normalmente com outras instituições, mas em certos casos poderá ser com a família;
- Visita domiciliária;
- Diversos (cópia de notícias de jornal, registo de avaliação das escolas, avisos de visita, boletins de transferência de escola...);

Em síntese, o processo individual do menor é composto por três grandes partes. Uma primeira, que recolhe os dados identificativos indispensáveis, referentes ao menor e à sua família. Num segundo grupo, encontra-se a informação relativa ao relacionamento com as instituições que participam no processo, designadamente que entidade solicitou o acolhimento, o regime de visitas autorizado, os contactos desenvolvidos com outras instituições, tendo em vista, por exemplo, o futuro encaminhamento do menor. O processo não se limita, portanto, a recolher a informação no momento da entrada do menor, permanecendo estático daí em diante: pelo contrário, regista as diligências que se vão desenvolvendo e a evolução que cada caso vai sofrendo. Finalmente, uma terceira parte, relativa à família, natural ou alargada. Aqui se encontra a caracterização sócio-familiar e o registo do percurso que o relacionamento entre a criança e a família vai traçando. É neste grupo que se integram também os registos das visitas domiciliárias, quando foram efectuadas.

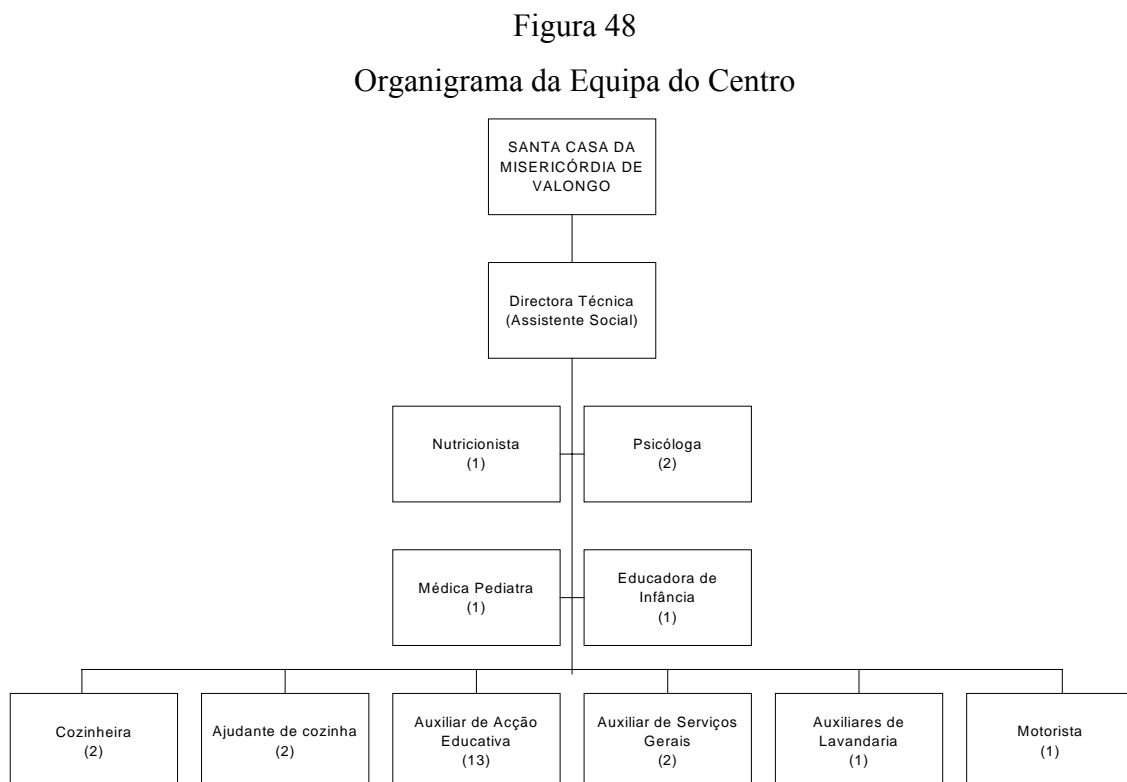
Folhear estes processos é como entrar gradualmente na intimidade da vida familiar e no contexto que rodeia cada menor, descobrindo o resto do «iceberg». A criança é a ponta visível, que, com a sua alegria e manifestações, esconde uma

«montanha de gelo». Percebe-se então tudo o que se esconde no seu passado, que ela transporta para o presente, e com que terá de lidar, com mais ou menos êxito, no seu futuro.

Compreende-se identicamente que toda a informação que aparece escrita no processo individual foi descoberta, resultou de um trabalho de investigação dos técnicos e educadores sociais. Os factos nunca se expõem, tem de ser inquiridos, «sacados», para que a busca da verdade, sempre multifacetada e habitualmente escondida, conduza a um resultado concreto que possibilite a protecção e a promoção do desenvolvimento integral da criança.

5.3.10 Organigrama / Equipa do centro

A equipa do centro é composta pelos seguintes elementos, cujas funções estão definidas no anexo 11:



Fonte: Centro de Acolhimento Mãe D'Água (2001)

Recorde-se que o acordo celebrado com a Centro Regional de Segurança Social do Norte previa apenas um psicólogo a tempo parcial e oito auxiliares da acção educativa. Recentemente, o Centro passou a contar com a colaboração de uma nutricionista, que reparte o tempo com as outras valências da Santa Casa da Misericórdia.

Desde Maio de 2001, conta ainda com a colaboração de uma jurista em regime de voluntariado. A equipa começou a ser admitida em Março de 2000, e o quadro ficou completo em Janeiro, com a entrada das duas últimas Auxiliares da Acção Educativa. Em Agosto, a Educadora de Infância e a Directora foram substituídas.

Todos os elementos da equipa são mulheres, excluindo o motorista. A equipa carece de figuras masculinas, modelo de referência fundamental particularmente quando supostamente os Centros de acolhimento devem reproduzir o ambiente familiar.

O anexo 12 é composto por um documento que organiza a distribuição das responsabilidades pelos diferentes técnicos da equipa, distinguindo as actividades que decorrem na instituição das que decorrem no meio. O critério de atribuição das responsabilidades adoptado revela maior clareza e composição relativamente às actividades que decorrem na própria instituição.

No meio, há maior flexibilidade na imputação da tarefa, podendo qualquer dos técnicos desenvolvê-la na maioria dos casos, o que revela um certo «apagamento» da identidade funcional no contacto com o exterior.

5.3.11 Abertura à comunidade

O Centro pauta o desenvolvimento das suas actividades pelo estabelecimento de um elevado grau de inter-relacionamento com o exterior, sem prejuízo da adopção das medidas de segurança já descritas. Em primeiro lugar, promove o contacto do menor com a família nuclear ou alargada, ou mesmo com outras pessoas com significado afectivo e social, excluindo aquelas situações em

que a entidade que coloca o menor na instituição determina a proibição ou desaconselha o desenvolvimento dessa relação.

A promoção do contacto pressupõe receptividade e investimento interessado da parte da família, sob pena das consequências negativas para o equilíbrio emocional da criança desaconselharem a sua manutenção.

As visitas estão previstas e ordenadas por escalas, de forma a gerir quer o espaço, quer o tempo, e têm a duração de uma hora. Todas as visitas são observadas e por vezes supervisionadas, se forem susceptíveis de gerar conflito ou instabilidade. As visitas têm hora marcada e podem ser reduzidas se os visitantes faltam constantemente, para a hora ser eventualmente aproveitada por outra criança.

Os familiares podem participar, a título excepcional, na festa de aniversário do menor. As famílias são igualmente convidadas para participarem em certas datas festivas, como a festa de Natal. Ao fim-de-semana, a maioria dos menores sai para casa dos seus familiares, durante os dois dias ou apenas num.

Aqueles que ficam recebem normalmente visitas, regulares ou esporádicas. Em suma, o relacionamento com a família caracteriza-se pelo estabelecimento de fluxos de entrada e de saída, na salvaguarda do interesse superior e do bem estar do menor. A sua protecção conduz à realização de reuniões entre a equipa técnica e a família, no próprio Centro ou nos domicílios familiares.

A relação com a comunidade estabelece-se de uma forma diversificada, significando esta, mais do que um complemento em relação à prática diária do Centro, um pólo de interesse onde se centralizam múltiplas actividades: a escola básica, para o grupo dos 7 aos 14 anos de idade, a piscina municipal, para as crianças de todas as idades (figura 49), e os escuteiros, ou a catequese, para alguns menores que permanecem no fim-de-semana.

Figura 49
Aula de natação



A estas saídas, há que somar as que caracterizam o regime aberto da instituição, como as consultas médicas nos Hospitais, no Centro de Saúde ou nas diversas especialidades, a participação nas sessões da UADIP (Unidade de Avaliação e desenvolvimento de Intervenção Precoce), bem como visitas de estudo ou de lazer organizadas pelo próprio Centro. Semanalmente, um professor de educação física desloca-se duas vezes ao centro, para ministrar aulas de ginástica.

A inserção no espaço local é assumida pelo estabelecimento de laços de cooperação institucionais, com as entidades representativas da cidade, como a Câmara Municipal, a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens e a estrutura da Segurança Social, com as quais são estabelecidos inúmeros contactos e formas de cooperação. A título de exemplo, e de um modo mais informal, refira-se que o Centro organizou um grupo para cantar as «Janeiras», no início de 2001, iniciativa que contribuiu para aumentar a sua visibilidade e para o estabelecimento de relações no espaço vizinho.

No Centro estagiam diariamente alunas das licenciaturas em Educação Social e em Serviço Social, para além de trabalharem formandas de cursos de nível 2 ou 3, oriundas do Instituto de Emprego e Formação Profissional. Para além dos estágios, a receptividade com que foi recebida a proposta para o desenvolvimento deste estudo de caso é ilustrativa da abertura do centro à comunidade, nomeadamente a científica, que o rodeia.

A introdução do sistema de famílias de apoio para desenvolverem trabalho comunitário no próprio Centro ou no exterior, recebendo, nomeadamente, as crianças para fim-de-semana ou levando-as a passear num dos seus dias, está ainda em estudo. De igual modo, não são organizadas actividades, para os menores que não vão a casa no fim-de-semana, designadamente actividades que decorram no exterior, excluindo o caso já referido dos escuteiros ou catequese e de saídas pontuais ao café ou ao supermercado.

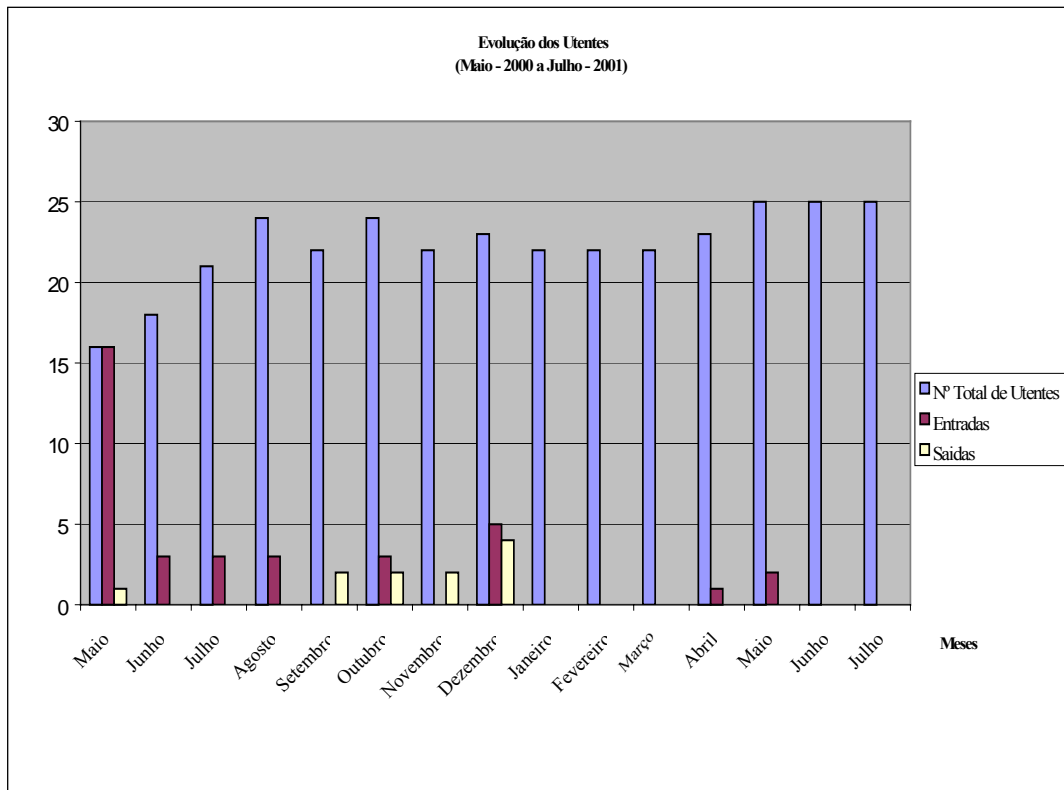
De acordo com a classificação adoptada pelo Instituto de Desenvolvimento Social (2000), os lares podem classificar-se, dependendo do tipo de relação que estabelecem com as famílias e com a comunidade, em lares de incorporação (abertura à comunidade mas afastamento da família), lares de institucionalização (afastamento da família e isolamento da comunidade), lares de acolhimento (proximidade à família mas isolamento da comunidade) e lares de acompanhamento (abertura à comunidade e proximidade à família). Pelo exposto, a tipologia mais adequada para caracterizar o centro de Acolhimento Mãe D'Água parece ser o lar de acompanhamento, associando à abertura à comunidade a promoção e desenvolvimento do contacto com a família.

5.3.12 Evolução da população de utentes

Apesar de ter sido inaugurado em Setembro de 1999, o Centro só começou a funcionar em Março de 2000, tendo as primeiras crianças sido acolhidas em Maio do mesmo ano. A figura 50 e os quadros 27 e 28 descrevem essa evolução.

Figura 50

Evolução da população de crianças e jovens



Fonte: Centro de Acolhimento Mãe D'Água (2001). Adaptação própria.

Quadro 27

Duração da estadia dos menores que saíram

Número de menores	Duração da estadia
1	< 1 mês
2	4 meses
3	5 meses
2	6 meses
3	7 meses

Fonte: Centro de Acolhimento Mãe D'Água (2001). Adaptação própria.

Quadro 28

Duração da estadia dos crianças e jovens
(que permaneciam no centro a 31/07/01)

Número de menores	Duração da estadia
2	2 meses
1	3 meses
5	7 meses
3	9 meses
3	11 meses
3	12 meses
1	13 meses
7	14 meses

Fonte: Centro de Acolhimento Mãe D'Água (2001). Adaptação própria.

A análise dos quadros e do gráfico permitem-nos concluir que, das 36 crianças que passaram pelo Centro, num espaço de 14 meses, apenas 11 saíram, o que representa 30 %. Dos 25 utentes que actualmente se encontram no Centro, 22 já ultrapassaram o prazo de 6 meses de estadia, encontrando-se apenas 3 abaixo deste limiar.

Observa-se igualmente que 11 crianças se encontram no Centro há pelo menos 12 meses, das quais 7, há 14 meses, ou seja, desde o início do seu funcionamento.

Em termos de população global, desde Julho de 2000 que o centro acolhe entre os 21 e os 24 menores, dispondo desde Maio de 2001 de 25 crianças. Número que situa, apesar do crescimento, aquém do previsto no acordo celebrado com a Segurança Social.

5.4. Análise da vida quotidiana

A segunda fase do trabalho de campo tem como finalidade analisar, interpretar e avaliar a prática educativa diária da Instituição, procurando compreender os acontecimentos e o significado real que eles têm para os seus actores, no contexto natural em que se desenrolam.

5.4.1 Horário das diferentes actividades

A vida quotidiana no Centro é regulada por horários planificados que distribuem formalmente as diversas actividades por tempos previamente definidos. Os horários constam de tabelas afixadas em placares em diversos pontos das instalações, tendo sido organizado um horário com as actividades semanais para cada criança.

O tempo diário é distribuído pelas seguintes áreas:

- Actividades domésticas: as refeições, a higiene pessoal e o sono;
- Actividades lectivas (para o grupo dos sete aos 14 anos): frequência escolar e espaço de estudo;
- Apoio psicológico individual, no Centro ou no exterior;
- Actividades educativas não formais promovidas pela equipa do Centro;
- Consultas ou tratamentos médicos;
- Tempo livre;
- Prática desportiva (frequência da piscina e aulas de ginástica);

- Visitas de estudo pontuais;
- Visitas de familiares e/ou saídas durante o fim-de-semana para a família natural ou alargada.

Uma parte significativa destas actividades abrange a globalidade dos menores, abarcando as três faixas etárias. O grupo que mais se destaca por dispor de horários próprios é o dos mais pequenos, dos três meses aos três anos. Os outros dois são normalmente abrangidos na mesma programação. A separação das actividades por subgrupos (três anos/seis anos e sete anos/catorze anos) poderia, todavia, traduzir-se em alguns ganhos. No clima afectivo, pela tranquilidade, resultante da diminuição de conflitos, que ocorrem por vezes entre crianças de faixas etárias diferentes. No desenvolvimento individual, pela maior progressão, derivada do acréscimo de eficácia no trabalho com um grupo mais homogéneo.

O Centro tem optado por reforçar o sentido colectivo de grupo e a identidade «familiar», em detrimento da aprendizagem de regras, que seria provavelmente aperfeiçoada com a separação. A responsabilidade que se pretende promover e distingue cada idade sai, desta forma, diminuída, quando se privilegia a comunicação para o grupo e a acção colectiva. Contudo, a separação dos crianças nas actividades poderia eventualmente contribuir para aumentar o espírito de grupo, ao permitir uma maior aproximação nos espaços informais, considerando a provável diminuição do número de disputas.

A hipótese de se separarem os grupos num maior número de actividades foi discutida com a directora, que levantou objecções que se prendem com a questão dos turnos e a qualidade das refeições, assim como com os horários do pessoal da cozinha e o provável prolongamento do trabalho na copa.

A passagem do tempo “formal” para o tempo “real” revela algumas diferenças entre o previsto e o efectivamente cumprido. Note-se que não há uma preocupação excessiva no funcionamento diário com o cumprimento dos horários, mas a flexibilidade admitida permite estabelecer um padrão temporal que é respeitado sem grandes oscilações.

Verifica-se, contudo, que certas actividades não se realizam, apesar de previstas, ou sofrem significativos atrasos. É o que sucede com o apoio psicológico individual no Centro, com as actividades educativas não formais promovidas pela equipa do Centro e com as aulas de ginástica, que ficam frequentemente por dar. Refira-se, em relação a estas últimas que o professor se comprometeu em leccionar apenas quando pudesse.

As visitas de familiares e/ou saídas durante o fim-de-semana para a família natural ou alargada sofrem identicamente de atrasos ou mesmo de cancelamentos, por motivos que se prendem exclusivamente com as famílias dos menores.

Uma das actividades programadas pela equipa do centro é a dinâmica de grupo, com a constituição de pequenos grupos de crianças, visando a aquisição de competências sociais (figuras 51 e 52). No dia 1 de Fevereiro de 2001, tivemos a oportunidade de assistir ao trabalho de grupo, que realizava a sua primeira reunião, depois de uma experiência anterior que tinha sido interrompida por falta de tempo. Cada criança e técnico presente teve de se apresentar (indicando o seu nome, a idade a actividade e o que gosta de fazer), seguindo-se uma discussão onde se definiram as regras de funcionamento do grupo e das reuniões.

As regras definidas foram respeitar os colegas, falar com um de cada vez, estar com atenção, não ser violento, ser obediente e ser arrumado. A maior dificuldade foi a distinção entre as regras para o grupo e as regras do Centro. Seguiu-se a escolha do nome do grupo após o que todos concordaram em reunir mais vezes.

A concluir, a prática de um jogo, “O Rei Manda” em que cada presente decidia o que os outros tinham de fazer. À pergunta como se escolhia o Rei, instalou-se o silêncio, até que a psicóloga sugeriu que cada um podia ser Rei, de cada vez. E todos participaram, contentes e empenhados.

Figura 51 e 52:
Dinâmica de grupo



A dinâmica de grupo sofreu, contudo, um enorme atraso. Transcrevemos o registo que efectuamos nessa manhã.

O trabalho de grupo está previsto para as 10H.00, mas percebi logo, à chegada, que ia haver um atraso. As técnicas tratam de outros assuntos e não há preocupação pelo incumprimento. Às 10h45, não há ainda sinais de que a actividade vai começar. São 11h00 e finalmente vai começar o trabalho de grupo.

Na sala, descobre-se que falta o quadro e vão buscá-lo à sala de reuniões. Monta-se o quadro, com alguma dificuldade, na sala de estudo, onde vai decorrer o trabalho. São 11h25 e finalmente começa a actividade. Nesse dia, as crianças almoçam mais tarde, e não ao meio-dia, conforme está previsto.

As actividades promovidas pelo Centro tem de ser articuladas com todos os períodos de ocupação do tempo, nomeadamente a escola, no caso dos mais velhos. Idealmente, deveriam ser desenvolvidas várias vezes por semana, mas as dificuldades na gestão dos tempos impedem que se concretize aquela intenção.

A hora de estudo decorre na sala de estudo, com o acompanhamento de uma ajudante da acção educativa, na ausência de um professor responsável pelo apoio educativo.

Quando as crianças não têm trabalhos de casa, devem, na mesma, cumprir uma hora de estudo, definida pela ajudante sob supervisão da educadora, de acordo com as maiores dificuldades sentidas por cada criança (ler, contar, etc.).

Foi recentemente instituído um livro para registo da hora de estudo, onde a ajudante deve descrever o que cada criança fez, com a sua orientação. É suposto que a ajudante auxilia, conduzindo sem executar.

Os tempos livres são empregues, no espaço exterior, quando o tempo o permite, no recinto desportivo ou a andar de bicicleta. Nas instalações fechadas,

com o computador, com a televisão e os vídeos, a ouvir música, com jogos ou simplesmente a brincar com as outras crianças.

A percepção do tempo livre é maior para as crianças que não frequentam a escola e durante o fim-de-semana, para aqueles que não vão a casa. Destes, nem todos recebem visitas, abrindo-se um longo espaço de tempo sem saídas, descontando uma rápida ida ao café na companhia da ajudante, ou ao supermercado, e sem actividades programadas.

Como se expôs anteriormente, o centro não institui o sistema das famílias de apoio, em regime de serviço de voluntariado. As saídas colectivas ao exterior são pontuais e limitadas aos períodos de férias ou de interrupção escolar e são programadas visando objectivos mais pedagógicos, como no caso da visita a diversas profissões, ou essencialmente de lazer, como no caso do parque de diversões infantil.

A análise da vida quotidiana de uma instituição implica uma permanência regular, constante e simultaneamente errática, ou imprevista, em busca dos “tempos mortos” ou de maior rotina, onde tantas vezes se escondem verdades profundas sobre a cultura organizacional.

Nesse sentido, decidimos passar dois dias no Centro, um à semana e outro no fim-de-semana, de manhã à noite, à procura do sentido que está dissimulado na prática pedagógica formalmente assumida e que caracteriza os tempos “úteis”, onde se desenvolvem as actividades com a presença da equipa técnica. É o relato dessas horas que passamos a transcrever.

29/01 (Segunda-feira):

7.30: Amanhece e o dia será de sol; os carros amontoam-se em filas na direcção do Porto, como se a vida só pudesse ter uma direcção. A esta hora, as auxiliares já tinham acordado a maioria dos meninos, e a todos do grupo dos sete aos catorze anos.

As meninas espreguiçavam-se sonolentas e algumas queriam dormir mais; os meninos já estavam a pé e iam tomar banho porque não tinham tomado no dia anterior, ao contrário do previsto. Disseram-me que não gostam de tomar banho à noite: lavaram a cabeça e enganaram desta forma a ajudante; pelos vistos, tomam várias vezes banho de manhã.

Os meninos vestem-se sozinhos e escolhem as roupas. Fazem as camas, sem aldrabar.

O Rui fazia a cama cuidadosamente; dormira no quarto das vigilantes porque estava de castigo, por ter feito muito barulho.

As auxiliares comentavam que as crianças só tinham vindo para a cama às 10.40, enquanto escreviam no livro de registo do grupo.

O quarto está desarrumado. Os montes de roupa continuam nos armários. O Rui arruma cuidadosamente as roupas; O Manuel também é muito arrumado.

O quarto dos 3/6 está muito mais arrumado.

O pequeno almoço decorre sem a presença de qualquer ajudante.

8.30: O quarto dos meninos dos 7/14 está mais ou menos arrumado... mas há roupa espalhada pelo chão.

A Elsa confessa-me que tem medo de dormir no quarto, porque está sozinha com a Sandra. Ao anoitecer, dir-me-á que tem menos medo quando correm as persianas, mas que tem medo porque as janelas podem estar abertas.

A Elsa tem o armário desarrumado, e quando lhe pergunto porque não o arruma, responde-me que vai arrumá-lo logo.

Às 8.45 ainda há crianças a tomar o pequeno almoço, sem a presença de qualquer ajudante. Os meninos andam livres pelo centro e fazem o que querem; no quarto dos bebés, espalham as bolas do baú pelo chão.

9.00 Prepara-se a saída do grupo para a escola.

Vive-se um período desordenado, em que alguns terminam o que estão a fazer, o pequeno almoço, por exemplo, e outros já terminaram, mas não têm nada para fazer.... As disputas degeneram facilmente em luta.

Não fazem deveres ao Sábado e Domingos, porque a maioria vai de fim-de-semana. Nestes casos, fazem ao Sábado de manhã, antes de irem de fim-de-semana. À segunda-feira, a hora de estudo é mais tarde, depois da ginástica.

Um pequeno grupo vê um filme indiano no vídeo.

Os bebés saem sozinhos da sala: a ajudante não consegue tomar conta de todos ao mesmo tempo.

Sai a carrinha para a escola; regressa; sai de novo para a consulta do João. O José faz anos; vai também, para passear.

9.30: Aula de ginástica

Os funcionários da Câmara cortam a relva; a ginástica decorre no campo de jogos.

Não há actividades ordenadas; uns andam de bicicleta, outros jogam à bola.

O professor conta-me que é impossível fazer-se uma aula normal, porque são, de um modo geral, muito indisciplinados. São também muito agressivos: qualquer disputa é resolvida a pontapé e murro, com violência, independentemente da idade que tenham.

Assisto a vários episódios em que os miúdos não querem ceder as bicicletas ou as bolas, o que gera disputas, confusões que são resolvidas pelo professor e de que resultam amuos.

Nesta hora, a ajudante do grupo dos 7 aos 14 anos só tem três crianças.

Ao almoço, comemora-se o aniversário do José. Não há uma prenda comprada: as outras crianças fazem um caderno com desenhos para dar ao aniversariante. Canta-se os parabéns e abre-se o bolo. Tiram-se fotografias. O João desaparece e não quer comer bolo.

Após o almoço, reina a tranquilidade. Os três bebés e as três crianças mais pequenas dormem. Os do grupo dos três aos seis também.

Na piscina, os dois professores confessam que é impossível fazer uma aula normal com eles: são demasiado inquietos. Depois de terem tentado, no início, deixam-nos praticamente à vontade, a brincar. E é enorme a alegria do contacto com a água.

Hora de estudo: É normalmente das 17.00 às 18.00; hoje, como foi dia da piscina, começa por volta das 17.30 e termina às 18.00, a não ser que tenham muitos deveres. Os que faltam, são os da escola, que só vêm mais tarde. Para esse grupo, o período de estudo é de manhã, às 9.00. Para o grupo que tem aulas de manhã, o período de estudo decorre de tarde.

A ajudante presente não é propriamente muito estimuladora: ralha para que eles façam e não esclarece dúvidas: limita-se a ler o que fizeram e a confirmar se está certo ou errado. Diz à Ana: isto está cheio de erros; não diz quais são, a Ana mete o caderno na pasta e vai-se embora.

Olho bem para o rosto da Maria: desligada, apática, triste... como deve ser difícil, por vezes, muitas vezes, viver assim.

A esta hora, a ajudante dos três aos seis tinha as crianças todas no quarto; arrumava as roupas. Só quando tem mais tempo, o que só acontece às vezes, é que faz com eles um jogo.

Os bebés estão sossegados no seu canto. Estão sozinhos, porque a ajudante foi dar banho a um, mas estão sossegadamente a brincar.

A Maria entra a chorar no gabinete da direcção, a pedir para telefonar à mãe. Falam com ela um bocadinho, dão-lhe atenção e afecto e a Maria sai a sorrir, sem ter falado com a mãe...

19.00

Chega a mãe do José com um bolo. Cantam-se os parabéns, ela vai-se embora e o bolo fica para depois do jantar. O José estava muito contente, apesar de a mãe não ter ficado para jantar, não obstante ter sido convidada pela Directora do Centro.

Entretanto, decorrem os banhos. A Maria ajuda a lavar os meninos dos 3/6. Não seria interessante atribuir alguma responsabilidade às crianças mais velhas?

A ajudante diz-me que não tem problemas com os banhos: de facto, todos os que não tinham ido à piscina, já tinham tomado banho.

O João foge com a chave do armário, quando a ajudante tenta arrumar o casaco dele: diz-me que provavelmente queria esconder alguma coisa. E fugia a correr, escondido nos cantos, como se recorda de ter feito noutras ocasiões da sua curta vida...

Depois, a reacção perante o meu caderno e a minha escrita: «tu estás a ver o que fazemos para contares à Dra.!\», dito pelo José, encomendado provavelmente pelo João....

Por instantes, quando me espiavam pela persiana, senti a indesejável presença do outro lado destas crianças, o lado escuro, atormentado, perseguido, acossado, que se pode tornar violento...já o sentira nos pedidos desesperados para telefonarem à mãe, ou quando me chamavam pai e pediam a minha ajuda...tentei desvalorizar a questão, para evitar que ela evoluísse de uma forma negativa...

19.15 Jantar

Tranquilo. Os lugares eram os mesmos do almoço.

Novamente se cantaram os parabéns ao José e novamente o João desapareceu. Não comeu bolo, escondeu-se num canto e foi chorar. Por coisas relacionadas com o pai, disse à ajudante. Os momentos de felicidade parecem ser insuportáveis para ele...

A Ana e a Manuela ajudavam a arrumar a loiça da cozinha. Porque não atribuir-lhes tarefas diárias, volto a interrogar-me? Com contrapartidas, é claro, mas isso não permitiria ocupar melhor os seus tempos livres, fazê-los

sentir responsáveis, úteis, participativos?

Que efeito teria a introdução do modelo de tutoria, ou que a ele que se assemelhasse? Cada criança mais velha poderia ser tutora de uma outra mais nova, como se de um irmão se tratasse, iniciando-se o trabalho com a discussão da definição de irmão. Como lidariam eles com a atribuição da responsabilidade? No cuidado com o seu aspecto, a sua alimentação, o seu sono, as suas asneiras... ensinar-lhe a arrumação e protegê-lo nos conflitos, sempre com a presença da mediação dos adultos. Que efeitos teria? Por outro lado, como conciliar este modelo com o projecto educativo de um centro que, não o sendo de facto, é legalmente um espaço para acolhimento temporário?

De resto, depois do jantar, todos sentados a ver um vídeo, um filme indiano, que pode ser particularmente assustador para os mais novos, com cenas em que aparecem cobras nas camas... as vigilantes não se importavam: os mais novos «não percebem nada» dizem. Trazem as três crianças do grupo dos três meses aos três anos com mais idade brincar até à sala.

Despedi-me, por fim. Terminava um longo dia. Disse adeus a todos, dei um beijo aos bebés. Procurei a Maria para lhe dar um beijo: ela disse-me que ia sonhar comigo.

As crianças ficaram sossegadas e deitaram-se sem qualquer problema.

A experiência repetiu-se no dia 3 de Fevereiro de 2001, um Sábado. É um dia marcado pela saídas das crianças que vão passar o fim-de-semana a casa e pelas visitas, mas também pelo afrouxar do cumprimento das regras, como sucede com o lugar na mesa para tomas as refeições. As horas correm vagarosamente, sem a pressão da saída para as aulas e dos horários a cumprir. Há medida que as crianças vão saindo, os que ficam sentem-se progressivamente desmotivados, a que não será alheio o facto de não existirem actividades programadas. Não há, por exemplo, períodos de estudo durante o fim-de-semana ou outro tipo de ocupação organizada do tempo. É nos períodos de solidão, ociosos e vazios que se aproximam os pensamentos mais negativos, que resultam da dificuldade da organização do presente e da projecção do futuro. O fim-de-semana, constitui, para os que ficam, um período particularmente difícil que necessitava de um apoio especial, com a

presença de adultos que programassem e partilhassem com a criança a utilização do tempo.

5.4.2 Registo diário das auxiliares de acção educativa do grupo dos 7 aos 14 anos de idade

O registo diário das auxiliares é um importante testemunho do quotidiano da instituição. Cada faixa etária tem um diário onde a ajudante deve descrever os principais acontecimentos do seu turno. O diário abrange, desta forma, as 24 horas de cada dia. Examinámos os registos correspondentes ao período em análise, de 1 de Novembro de 2000 a 31 de Março de 2001, por intermédio da construção de uma ficha que consta do anexo 19, composta por quatro campos:

- conflitos;
- castigos aplicados;
- registos de comportamentos ou factos positivos;
- outros acontecimentos relevantes.

A escrita do diário do grupo em observação caracteriza-se, genericamente, pela repetição de frases e pela descrição «apática» da rotina do Centro. O texto limita-se praticamente a identificar as práticas diárias e a registar o momento da sua execução, nomeadamente a hora de deitar, do banho, da tomada de medicamentos, ou da realização dos deveres da escola. São igualmente anotadas as diferentes actividades desenvolvidas, como as aulas de ginástica e da piscina, as consultas médicas, os trabalhos manuais desenvolvidos, assim como as visitas e as saídas e entradas no fim-de-semana. Evidenciam-se os factos de forma impessoal e objectiva, sem interpretações ou observações que permitam compreender de que forma as crianças e as auxiliares vivem e avaliam aquilo que fazem, o que diminui a sua utilidade, para além de patentearmos os hábitos e a normalidade instituídos. Deste teor, distinguem-se o registo dos conflitos e as referências às actividades desenvolvidas nas semanas que antecederam a festa de Natal.

Na ficha utilizada para o tratamento dos dados criámos um campo relativo ao registo de outros acontecimentos, para além dos conflitos, que as auxiliares sentissem necessidade de não omitir. Neles se incluem os seguintes, que nos parecem mais significativos:

- As saídas e os passeios realizados, com a globalidade das crianças ou apenas com alguns meninos, assim como a realização do magusto com a participação de jovens de uma escola particular. Nas saídas, gostaríamos de sublinhar o cantar das «janeiras» e o passeio no Carnaval ao centro da cidade, com os meninos mascarados, por evidenciar a presença do Centro na comunidade. Infelizmente, não existe qualquer crítica ou apreciação aos programas realizados;
- Os problemas e os conflitos no relacionamento entre as crianças e os seus familiares, e as perturbações emocionais deles resultantes, registos de extrema importância para a ponderação das hipóteses de destino do menor no fim do acolhimento;
- No período que antecede o Natal, as referências às actividades desenvolvidas para a preparação da festa, tais como escrever os convites, construir os enfeites, ensaiar a peça, entre outras. Nelas encontramos, implicitamente, a motivação, o espírito de grupo e o entusiasmo de trabalhar para alcançar um objectivo comum. Subentendido, também, o desinteresse das actividades que se levam a cabo noutras épocas do ano, que não são merecedoras de qualquer registo. Campo e Panchón (2000: 220) sublinham precisamente a importância de surpreender o grupo com novas propostas e actividades que combatam a monotonia e o aborrecimento, proporcionando “um efeito motivador nos internos que ajuda a manter a iniciativa, sendo o educador quem guia e dirige as dinâmicas”. O que pressupõe que a equipa dispõe e domina recursos e técnicas previamente organizados e planificados. Habilidades e competências que se adquiriram na formação inicial ou remetem inevitavelmente para a formação contínua;

- A alusão ao facto de, os meninos ou as meninas, dormirem com alguma frequência, juntos, na mesma cama, a merecer especial atenção por parte do Centro.

Nos comportamento ou factos positivos, destacamos, por sua vez, as anotações referentes às arrumações dos armários pelas crianças, facto tão extraordinário que merece um destaque especial, quando deveria constituir uma rotina. Por vezes a iniciativa é da criança, que realiza a tarefa. Noutras circunstâncias, a arrumação é conjunta, com a colaboração da ajudante.

O dever de ordenar as roupas e os outros objectos não é claramente atribuída nem à criança, nem à ajudante, como testemunham os registos. O cumprimento da hora de estudo é identicamente referido como um facto positivo, a ele se aplicando as mesmas observações.

A pontual participação das crianças nas tarefas diárias ganha especial destaque pelas referências elogiosas que recolhe. No dia 16 de Janeiro de 2001 escreveram:

O Luís, o João e o Manuel arrumaram a sala de actividades e a sala de estudo. A Isabel, a Ana e a Cláudia estiveram a arrumar o refeitório, varreram e passaram com a esfregona o chão dos corredores. Portaram-se bem e estavam todos contentes a arrumar". No dia 25 de Janeiro acrescentaram: A Maria ajudou na cozinha ao meio-dia e a pôr a mesa; também ajudou de tarde na lavandaria.

Pelo transcrito e pelo que tivemos oportunidade de observar, a atribuição de responsabilidades neste âmbito poderia constituir um meio de aprendizagem do conceito de direito e de dever, do valor da partilha e da solidariedade, e contribuir, utilizando o próprio Centro, para ensinar as regras e práticas fundamentais de gestão do espaço doméstico. A limpeza, a lavandaria, a cozinha, a jardinagem, a arrumação, a decoração, seriam áreas a explorar.

Todas as outras referências a comportamentos positivos, ao longo dos cinco meses em análise, se resumem a uma única expressão: os meninos portaram-se, ou estiveram bem, durante o dia, a manhã, a tarde ou a noite. É um retrato a preto e branco, que omite as atitudes de respeito, de colaboração, de empenho na realização das tarefas mais simples.

Pelo contrário, o registo diário incide na dimensão negativa, quando pormenoriza o conflito. Aos conflitos sucedem-se os castigos, mas não há um sistema instituído de recompensas, ou pelo menos elas não são registadas no diário.

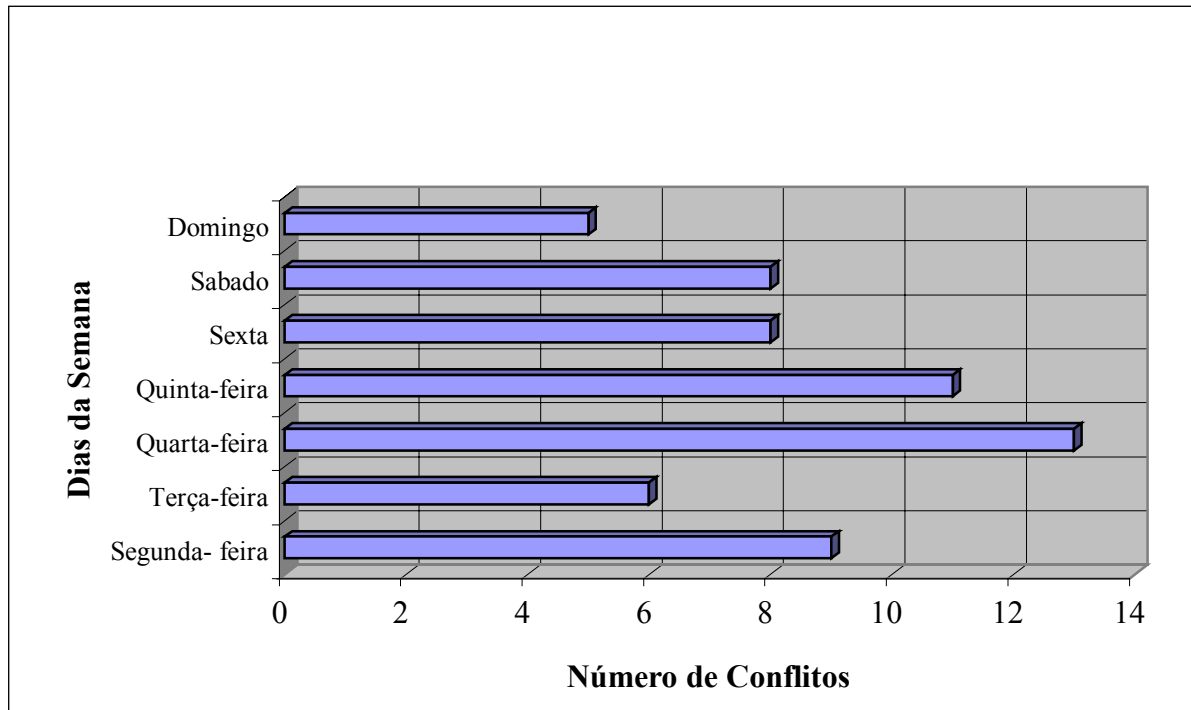
A reformulação do tipo de registo poderia contribuir para a valorização das boas práticas e para a reavaliação dos resultados positivos do quotidiano. A título de exemplo, a construção de uma ficha, com a definição de espaços para descrever os comportamentos negativos e positivos, entre outros itens.

Relativamente aos conflitos ocorridos ao longo dos 5 meses em estudo, examinaremos as seguintes variáveis:

- dia da semana em que ocorreram;
- período do dia em que ocorreram;
- intervenientes: conflitos entre crianças e entre crianças e auxiliares; identificação do número de conflitos por criança;
- gravidade das consequências dos conflitos, quanto à integridade física e à notoriedade para o grupo;
- castigos aplicados.

Figura 53

Registo da ocorrência de conflitos por dias da semana



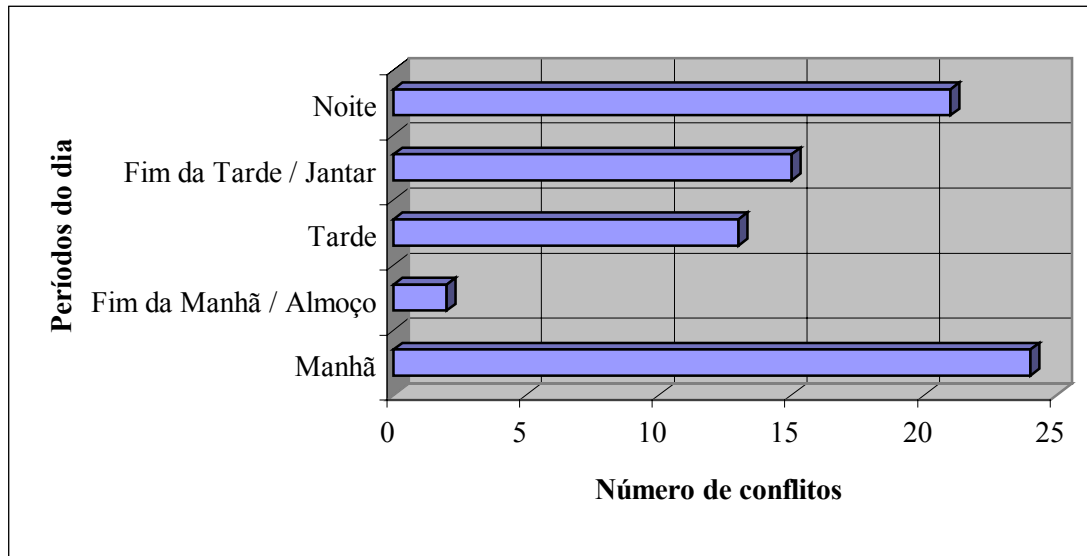
Fonte: Centro de Acolhimento Mãe D'Água (2001). Adaptação própria.

A maior frequência dos conflitos (figura 53) coincide com o meio da semana, à quarta-feira, precisamente na metade de um ciclo marcado pelo fim-de-semana. Uma explicação provável é o facto da quarta-feira representar o ponto em que as crianças estão afastadas de casa há três dias, encontrando-se à mesma distância temporal de aí regressarem. A quinta-feira pouco difere.

Para os que não saem do Centro, o fim-de-semana representa um momento em que não tem de partilhar o espaço e os bens com todos os outros, o que justifica o reduzido número de conflitos de Domingo, por comparação com o Sábado, dia em que as crianças vão saindo durante a manhã e a tarde para casa e a Segunda-feira, data em que se voltam a reunir.

Figura 54

Registo da ocorrência de conflitos por período do dia



Fonte: Centro de Acolhimento Mãe D'Água (2001). Adaptação própria.

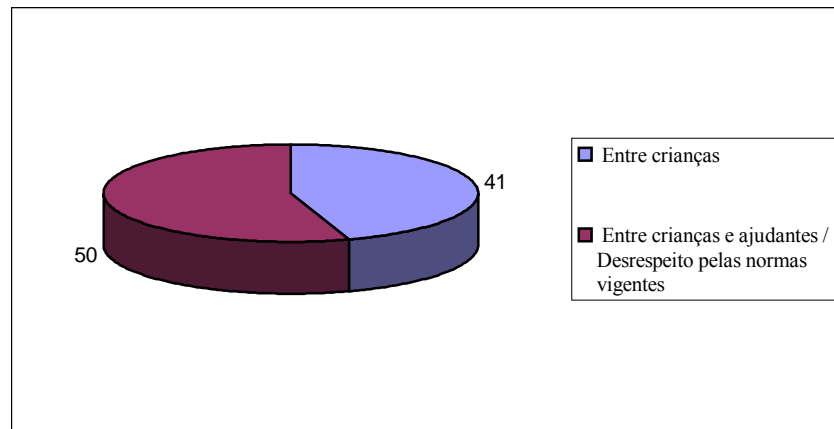
A manhã é o período do dia em que ocorrem mais conflitos (figura 54), especialmente nos momentos que se sucedem após o levantar, conforme tivemos a oportunidade de observar nos dias que passámos integralmente no centro. Do acordar ao pequeno almoço, decorrem espaços de tempo em que a atenção diminui, gerando as condições propícias para o aparecimento das disputas.

O mesmo se aplica ao período da noite, entre o fim do jantar e o deitar. Em ambos os períodos não está presente qualquer elemento da equipa técnica. As horas mais tranquilas ocorrem no fim da manhã e durante o almoço, em que se registam apenas dois conflitos.

No diário são assinalados diversos conflitos sem ser indicado o período de tempo em que ocorreram, razão pela qual foram excluídos do gráfico.

Figura 55

Registo dos intervenientes nos conflitos



Fonte: Centro de Acolhimento Mãe D'Água (2001). Adaptação própria.

As causas dos conflitos entre as crianças não são descritas. As causas dos conflitos entre as auxiliares e as crianças são descritas, por vezes, baseando-se no desrespeito por ordens dadas pelas auxiliares ou no incumprimento das regras estabelecidas (hora de deitar, desarrumar, não cumprir a hora de estudo, etc.). São igualmente referidas atitudes de má educação sem mais precisões.

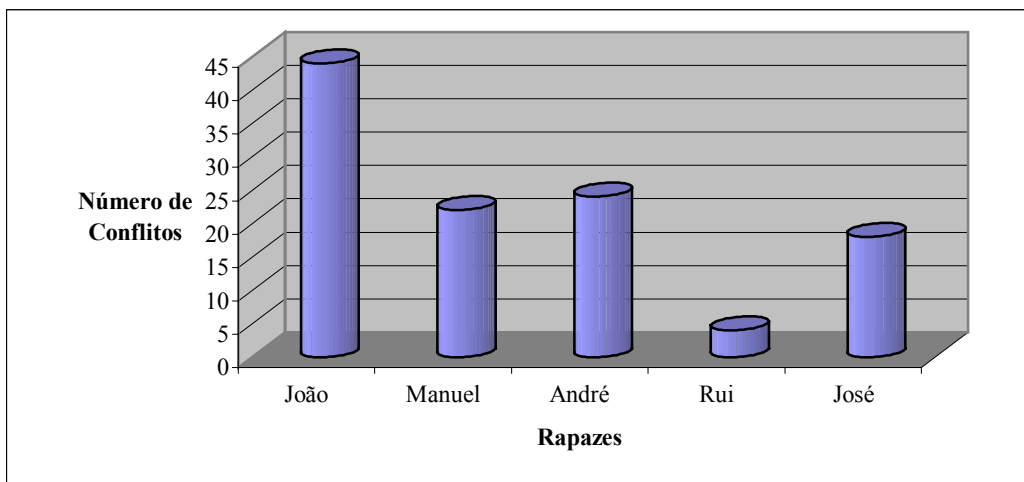
O registo não permite, muitas vezes, distinguir no conflito o agressor do agredido, pelo que o critério que seguimos atribui a participação num conflito a todas as crianças que aparecem relacionadas com a disputa. De igual modo, há referências a conflitos que não identificam os participantes, razão pela qual foram excluídos dos dados apresentados no gráfico.

O grupo dos rapazes (figura 56) é significativamente mais conflituoso que o das raparigas (figura 57), destacando-se a participação do João em quase todos os conflitos registados. Esta criança está ainda na origem da maior parte das contendas, justificando-se inteiramente o necessário apoio psicológico especial, visando a diminuição e o controlo da agressividade.

Nas meninas, uma referência particular à Cláudia, cujo significativo atraso no desenvolvimento justificava o encaminhamento para uma instituição especializada. Os conflitos que relatam o seu envolvimento em brigas descrevem comportamentos como ferrar ou beliscar, comuns em certas crianças com poucos anos de idade.

Figura 56

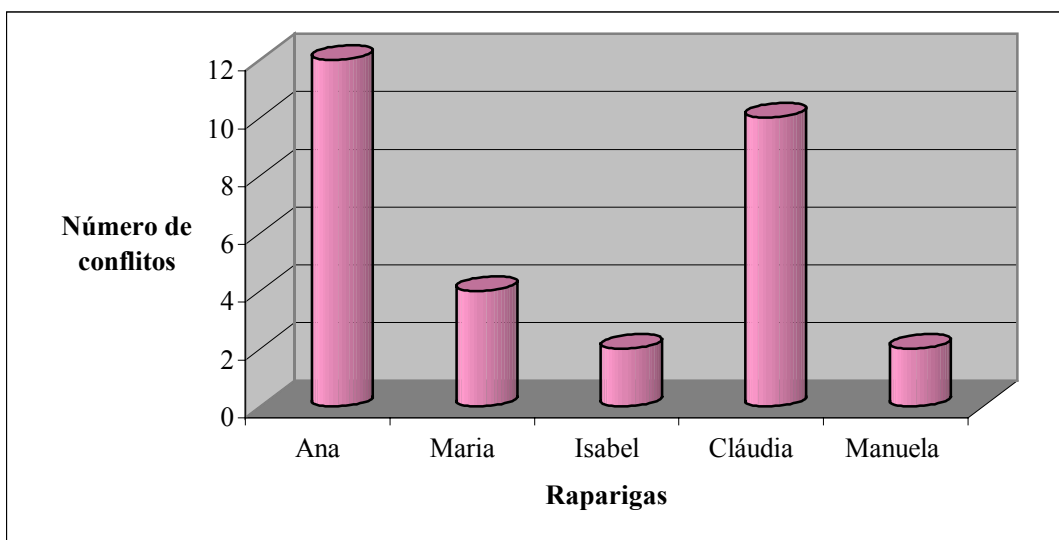
Número de conflitos por criança do sexo masculino



Fonte: Centro de Acolhimento Mãe D'Água (2001). Adaptação própria.

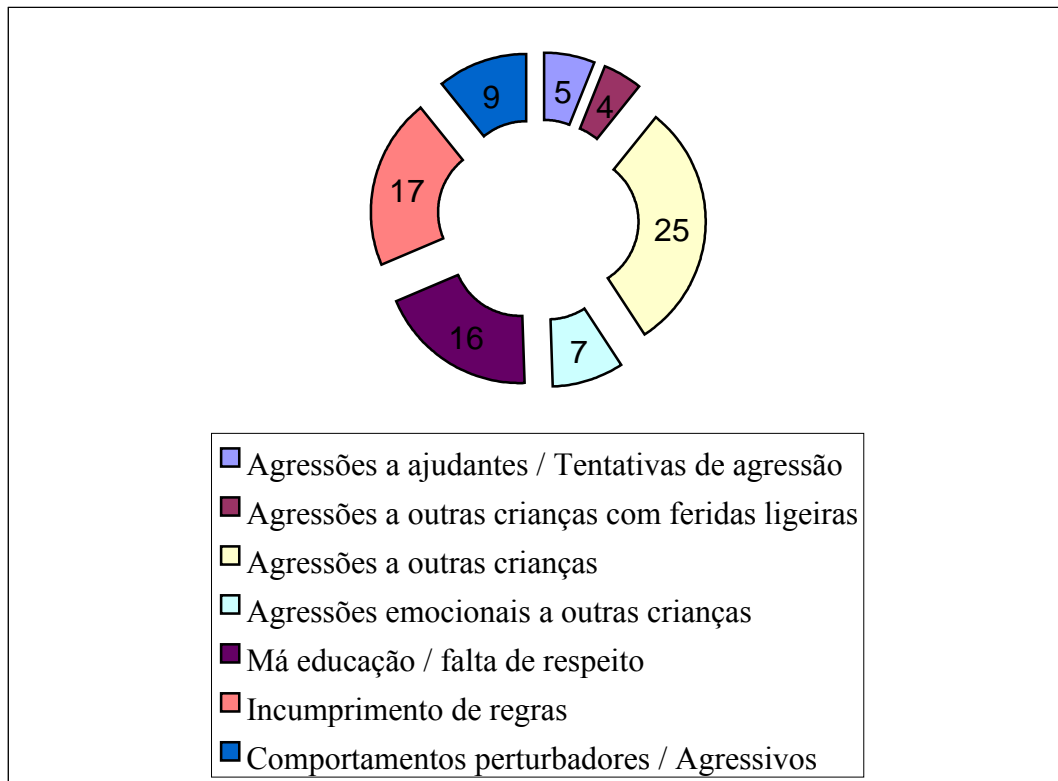
Figura 57

Número de conflitos por criança do sexo feminino



Fonte: Centro de Acolhimento Mãe D'Água (2001). Adaptação própria.

Figura 58
Tipos de conflitos registados



Fonte: Centro de Acolhimento Mãe D'Água (2001). Adaptação própria.

De acordo com a figura 58, o conflito mais frequente são as agressões entre as crianças, que surgem registadas por 29 vezes no período em estudo, das quais resultaram, em quatro situações, ferimentos ligeiros, a necessitar de tratamento hospitalar. É fundamental reflectir sobre as medidas necessárias para reduzir a conflitualidade entre os menores, atendendo às consequências que acarretam para a estabilidade e bem-estar do grupo. De superior gravidade, registam-se as agressões às auxiliares, num total de cinco, das quais quatro foram consumadas, todas da autoria do mesmo jovem. Trata-se de atitudes particularmente delicadas, por serem dirigidas contra a ordem institucional. São actos profundamente perturbadores da lógica e da organização instituídas, especialmente se forem presenciados por um grande número de menores, para além de colocarem as auxiliares numa situação extrema, difícil de gerir. É importante que a resposta adoptada seja notória e do conhecimento geral e que a reprovação da conduta seja assumida sem ambiguidades. A começar pela própria criança, que deve ser levada a reconhecer o

erro cometido e a reflectir sobre os impulsos que o levaram a agir, de modo a aprender, progressivamente, a controlá-los.

O conflito pode proporcionar o reforço da liderança das auxiliares e das educadoras, se a sua resolução for orientada pela calma, pela segurança e pela firmeza. É crucial evitar a agressividade e manter aberta a via do diálogo, se necessário for isolando o conflito, retirando-o de um contexto de pressão e de ameaça (Campo e Panchón, 2000).

As agressões emocionais entre as crianças, como o insulto, a perseguição e o isolamento, que podem assumir contornos de grande violência, não assumem felizmente grande expressão. Os conflitos registados dizem respeito, na sua maioria, às dificuldades de integração do André no grupo após a sua chegada ao Centro, motivadas pela rivalidade em torno da liderança. Decorridos alguns meses, as tensões diminuíram e parecem controladas.

Acompanhando a escala estabelecida por ordem decrescente de gravidade dos conflitos, surge a má educação ou falta de respeito perante as auxiliares, descritas por 16 vezes. O conteúdo dessa má educação nunca é, contudo, referido. As auxiliares deviam receber formação para lidar com a desobediência verbal e a assumir uma postura que reduza ao mínimo a possibilidade do aparecimento dessas manifestações.

O incumprimento de regras é referido abundantemente e engloba situações díspares como vestir roupas desadequadas, não tomar as refeições, desarrumar as divisões, não respeitar os horários estabelecidos para o deitar ou para o estudo. Tendo em consideração a natural tendência para o desrespeito pontual de certas regras das crianças com esta idade, parece-nos, todavia, excessivo, o número de conflitos que resultam da recusa e incompreensão da utilidade dos padrões de conduta. Refira-se, a este propósito, que todos os outros conflitos referidos representam sempre o incumprimento de regras, com maior gravidade quanto às suas consequências. O conflito e a subsequente necessidade de o arbitrar, com todo o desgaste inerente, encontra a sua explicação na imperfeita transmissão da responsabilidade, na deficiente percepção dos deveres de cada um em relação aos

outros e ao grupo em si mesmo. Que por sua vez pode ter diversas causas, frequentemente interligadas, tais como as características da própria criança, as características dos educadores, as falhas na reacção ao conflito ou assumir no discurso um modelo de conduta e adoptar outro na prática.

Molina (1996) assinala a importância de se oferecer ao grupo uma mensagem educativa coerente, da parte do educador e da própria equipa. Dela depende a credibilidade da acção educativa.

Os comportamentos turbulentos, ou de agressividade não dirigida a uma determinada pessoa, aparecem igualmente referidos, sendo na sua maioria praticados pela Cláudia, a menina com atrasos de desenvolvimento a que fizemos referência anteriormente.

Certas expressões vagas como «os meninos portaram-se mal» indicam conflitos que, todavia, não estão determinados, sendo lícito supor que para o diário do grupo só serão transpostos uma pequena parte dos recontros que realmente ocorrem na realidade.

Se relacionarmos os castigos mais graves, num total de nove, com o momento do dia em que ocorreram, verificamos que cinco ocorreram à noite, dois de manhã, um ao almoço e outro ao jantar. Apesar do maior número de conflitos decorrer de manhã, os mais graves concentram-se no período da noite.

Os castigos aplicados são identificados em menos de metade dos conflitos, o que nos leva a interrogar se, nos restantes, não foram aplicados ou se foram simplesmente omitidos na composição dos registos. As sanções utilizadas pelas auxiliares podem agrupar-se da seguinte forma:

- Ir mais cedo para a cama ou ficar retido no quarto;
- Ser colocado a dormir noutra quarto;

- Proibir a realização de determinadas actividades (por exemplo, não jogar computador ou não sair para o jardim);
- Obrigar a realizar determinadas actividades (arrumar, fazer a cama, limpar ou lavar)

O castigo mais usado é colocar a criança no quarto, antecipando o deitar ou forçando-a a um período de solidão, apesar das consequências negativas que daí podem advir e a que fizemos referência.

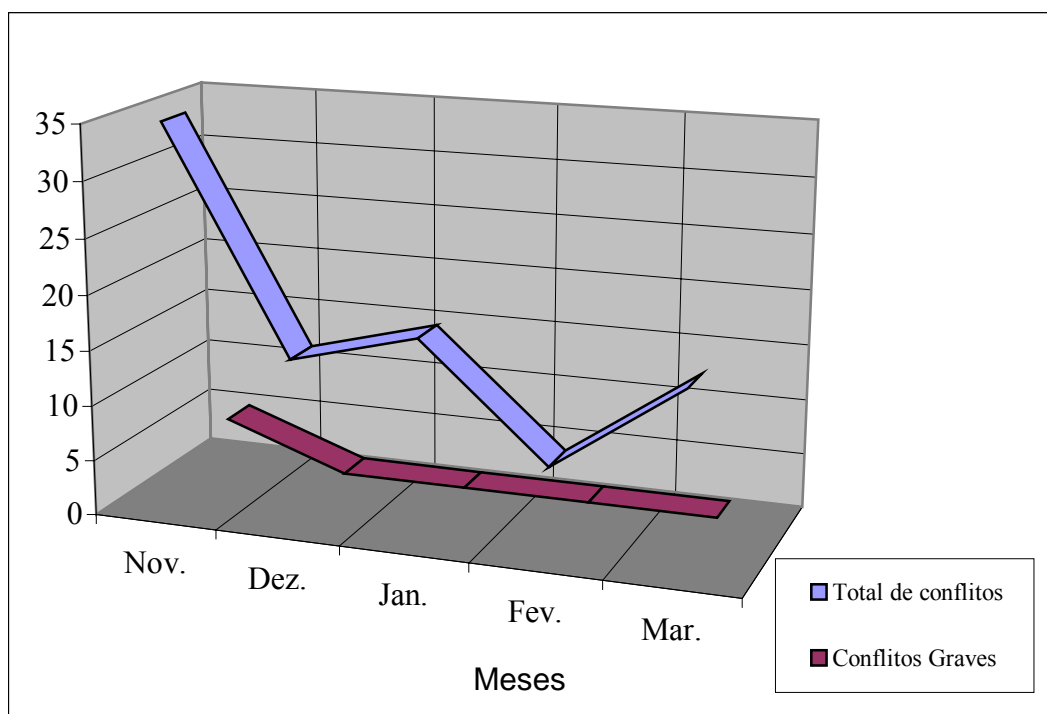
As sanções que se traduzem em acções são mais construtivas, pois envolvem a participação da criança na reparação do dano que causou, confrontando-a em simultâneo com os estragos ou transtornos resultantes do seu comportamento.

As proibições são uma boa alternativa, porque vinculam os direitos que suspendem com os deveres a cumprir, apelando igualmente à participação, quando a negam temporariamente.

Campo e Panchón (2000: 220) afirmam que o castigo só é útil “na medida em que serve como apercebimento e forma de chamar a atenção perante um comportamento desadequado, mas se a sua utilização é constante perde este significado e adopta um sentido retributivo e um tanto humilhante”.

Estes autores realçam ainda que esta é, em muitas ocasiões, “a resposta esperada, pelo que uma resposta distinta pode ter um efeito de maior impacto na medida em que pode ser desconcertante e surpreendente para a criança”.

Figura 59
Evolução do número de conflitos



Fonte: Centro de Acolhimento Mãe D'Água (2001). Adaptação própria.

No registo do número de conflitos ao longo dos cinco meses (figura 59), constatamos uma significativa quebra na conflitualidade, do primeiro mês em análise, com 35 conflitos descritos, para os restantes, com uma média de 15 conflitos. Os conflitos mais graves diminuem sensivelmente, do mesmo mês de Novembro para os seguintes, corporizando a tendência de «pacificação» e de maior tranquilidade no dia-a-dia do Centro. Esta evolução traduz necessariamente a estabilização da equipa de recursos humanos, os fluxos de entradas e de saídas das crianças, o aperfeiçoamento da prática educativa e a criação de uma rotina apaziguadora no quotidiano institucional.

Para Strecht (1998: 162), o conflito grave e a insubordinação são sintomas de um protesto, subsequente a uma perda e que pode anteceder a desistência. Simultaneamente, são apelos a actos de amor. É como se os impulsos agressivos dissessem: “Porque estão tão preocupados com o impacto deste meu acto? Ele não significa nada, mesmo nada, comparativamente ao que sinto que me fizeram para

trás e ao estado de devastação emocional em que me sinto”. Os furtos representam deste modo “a esperança de recuperar o objecto amado e traumaticamente perdido”, a tentativa de preencher um vazio interior e a destrutividade “um apelo à contenção do meio exterior, a quatro paredes que contenham no tal círculo de amor e força: da casa, à Escola, às instituições e, nos casos limite, aos hospitais psiquiátricos ou às prisões” (Strecht, 1998:163).

A par das agressões de confronto, violentas, que exprimem uma forte emoção, Stanton-Greenwood (1999) identifica outros dois tipos: as agressões manipuladoras, que são friamente calculadas tendo como finalidade a obtenção de uma vantagem, e as agressões defensivas, em resposta a uma ameaça. A resposta ao comportamento agressivo deve ajustar-se ao tipo de agressão, identificando-o cuidadosamente antes de qualquer reacção. O educador tem a incumbência de compreender o que despoleta o acto violento, observando o comportamento do menor, conhecendo o seu *background* social e familiar e a sua forma de reacção a intervenções anteriores. Para além disso, necessita conhecer as tarefas, os lugares, os tempos e os menores que, regra geral, estão associados aos conflitos.

Para concluir, sublinhe-se a estreita conexão entre o conflito, a participação activa nas tarefas diárias e o sistema de sanções. É um campo que oferece um amplo espaço de manobra na educação para a responsabilidade, se à atribuição de deveres corresponderem as condições necessárias para o seu cumprimento e a resposta adequada ao seu incumprimento, se aos direitos estiverem associadas as condições indispensáveis para uma efectiva participação no seu cumprimento. Nestas circunstâncias, a intervenção educativa no contexto institucional pode contribuir, através da motivação e da partilha, para a construção sustentada da autonomia de vontade, para o desenvolvimento de cada criança no respeito e no sentir pelo outro.

5.4.3 A atenção das necessidades biológicas e sociais

No âmbito da *alimentação*, o Centro conta com a colaboração de uma nutricionista a tempo parcial, responsável pela planificação das ementas, pela supervisão do estado e limpeza da cozinha, pela recolha das amostras, pela gestão

do economato, pelo controlo da qualidade dos alimentos, pela verificação dos alimentos à entrada e pela arrumação. Compete-lhe igualmente fazer a avaliação nutricional das crianças (uma vez por mês), de modo a avaliar o seu desenvolvimento, efectuar o controlo alimentar dos bebés e desenvolver actividades de educação alimentar (aulas teóricas e práticas, na cozinha, pinturas alusivas, quadros com regras de alimentação, etc.) (veja-se figura 60). Está programada a realização de um pequeno curso de formação para as auxiliares da acção educativa.

Figura 60

Actividades sobre os alimentos



Considerando a relação entre a alimentação e o crescimento, assim como entre o rendimento escolar e a nutrição, planear cuidadosamente as ementas é um garante para a obtenção das condições necessárias para o desenvolvimento integral da criança.

O programa de alimentação no Centro fixa as refeições do pequeno almoço, do almoço, do lanche, do jantar e da ceia, com 3h a 3h30 de intervalo. Os pedidos

de comida entre as refeições não devem ser atendidos, regra que, na prática, nem sempre é cumprida. As refeições são planejadas atendendo, especialmente, aos modos culinários, à variabilidade, à quantidade e à utilização de fruta da época. A nutricionista determina as captações por faixa etária, de modo a controlar a quantidade de alimentos que se deitam na panela, de forma a evitar sobras, que nunca são aproveitadas. Os doces estão reservados a épocas festivas ou a datas especiais.

As saídas para o fim-de-semana são normalmente prejudiciais, apesar das tentativas de sensibilização das famílias para a importância do cumprimento do mesmo tipo de alimentação, bem como os alimentos trazidos pelas visitas, por vezes, às escondidas.

As regras de *higiene* aplicáveis às crianças prevêm o banho diário, lavar os dentes após cada refeição, a par de outras condutas básicas que, na quase totalidade dos casos, as crianças não detêm à data da sua entrada no Centro. Progressivamente, as técnicas procuram assegurar a sua interiorização, alertando constantemente as auxiliares e procurando sensibilizar os familiares que levam as crianças ao fim-de-semana. A distribuição do tempo diário reserva o tempo adequado à higiene, apesar de estas tarefas nem sempre serem acatadas pelas crianças, que procuram subterfúgios para lhes escaparem. O estado de limpeza das instalações e as boas condições físicas, com instalações sanitárias em número suficiente e bem equipadas, contribuem para a aprendizagem dos cuidados elementares nesta área.

No campo da *saúde*, o Centro conta com a colaboração de uma médica, a tempo parcial, que se desloca às instalações quando é chamada ou faz consultas telefónicas de clínica geral. Sob a sua tutela, organizam-se os cuidados médicos essenciais, nomeadamente preventivos, de que é exemplo a aplicação anual da vacina contra a gripe. O Centro estabeleceu inclusivamente um protocolo com o Centro de Saúde, de modo a assegurar às crianças, em permanência, a assistência de um médico de família. As consultas de pedopsiquiatria estão reservadas aos menores sinalizados e as consultas de outras especialidades decorrem nos respectivos hospitais.

Como pude constatar, são adoptadas medidas cuidadosas na administração de medicamentos. Cada criança dispõe de uma ficha com as indicações das horas e dias para a toma dos remédios, que é entregue às auxiliares. Estas, devem, por sua vez, escrever no registo diário os medicamentos que ministraram e quando têm de ser de novo aplicados. As auxiliares tomam conhecimento das prescrições médicas por intermédio de uma capa de avisos, que devem consultar regularmente e que fica guardada no armário de cada faixa etária.

O *apoio psicológico individual* foi organizado, inicialmente, de acordo com as necessidades que se manifestavam no dia a dia. Este modelo foi entretanto ultrapassado por um novo esquema que prevê uma sessão semanal para cada criança, distribuídas pelas duas psicólogas do Centro. Os seus objectivos são desenvolver as seguintes actividades:

- despiste de défices psicofisiológicos;
- avaliação psicológica;
- intervenção e acompanhamento psicológico.

O *atendimento individual* passa em primeiro lugar por uma fase de diagnóstico, a que se seguem as consultas propriamente ditas. Em princípio, todas as crianças estão abrangidas, sendo notórias todavia as dificuldades para o cumprimento do plano estabelecido, considerando as outras tarefas desenvolvidas pelas psicólogas, nomeadamente o encaminhamento e acompanhamento interinstitucional ao nível da pedopsiquiatria, desenvolvimento, terapia da fala, apoio pedagógico e outras consultas de especialidade médica, bem como o acompanhamento do processo clínico propriamente dito.

O núcleo de Psicologia promove igualmente a realização de um grupo de desenvolvimento interpessoal, que visa:

- otimizar a comunicação interpessoal e não verbal;

- identificar e resolver problemas sociais;
- negociar e gerir conflitos;
- aprender competências sociais;
- praticar a assertividade.

O *apoio educativo* foi assegurado pelas auxiliares da acção educativa, sob supervisão das técnicas, até Maio de 2001, mês a partir do qual o Centro passou a contar com a colaboração diária de duas horas de uma professora do ensino básico, em regime de voluntariado. Está previsto um período diário de estudo, nos quatro ou cinco dias úteis da semana, de aproximadamente uma hora, para as crianças fazerem os trabalhos de casa ou exercícios de recapitulação e o estudo das áreas onde sentem mais dificuldades. As actividades desenvolvidas nas sessões de estudo eram registadas pelas auxiliares num livro criado especificamente para o efeito. Estas, nalguns casos com baixa escolaridade ou com deficientes conhecimentos, não tinham qualquer preparação pedagógica ou referente aos conteúdos ministrados na escola. Tratava-se, no entanto, de uma matéria relativamente à qual tinham de desempenhar um papel em tudo semelhante ao de um professor.

A assistência religiosa não é promovida pelo Centro, não obstante a sua origem e identidade religiosa, uma vez que se encontra integrado na Santa Casa da Misericórdia. Ao fim-de-semana, algumas crianças que se deslocam a casa frequentam a catequese, mas não cabe ao Centro organizar a educação religiosa em grupo. Por outro lado, nem todos os pais manifestaram esse interesse, não havendo deste modo legitimidade para se impor qualquer tipo de actividade neste domínio.

5.4.4 Organigrama «de facto»: liderança e comunicação interna

O bom ambiente de trabalho descrito uns parágrafos atrás, expressa uma liderança assente na comunicação entre os diferentes níveis hierárquicos da organização. A decisão está centralizada na direcção, que age consultando

constantemente a equipa técnica, em reuniões semanais, o que origina escolhas de grupo, dialogadas e facilmente aceites e executadas, em detrimento de um estilo autoritário. A liderança é clara, num estilo dialogante e democrático, conforme observámos numa das reuniões: a directora coordena, impõe o cumprimento da agenda e determina, sem dúvida, o ritmo do trabalho. O processo conducente à tomada da decisão permite a participação dos outros elementos, nomeadamente as auxiliares da acção educativa, que são questionadas propositadamente para o efeito ou exprimem a sua opinião de forma voluntária. A comunicação por avisos, dirigidos às auxiliares, nem sempre funciona eficazmente em resultado de algumas omissões.

Um estilo de liderança clara e consistente permite criar as condições necessárias para a existência de um consenso entre a equipa, as crianças e os pais, se possível, sobre os objectivos a prosseguir pela instituição e os meios para os alcançar (Bullock, 1999).

Concluimos que o organigrama «de facto» corresponde, em termos de decisão, de níveis hierárquicos e de canais de comunicação, ao organigrama formalmente adoptado e que apresentámos noutra parte deste trabalho. Impõem-se, todavia, uma observação, quanto à prática educativa. As auxiliares da acção educativa dispõem de um significativo poder de intervenção, pois passam muitas horas sozinhas com as crianças. Quer durante o dia, no espaço das diferentes actividades, porque as técnicas estão a desempenhar outras tarefas, quer nos tempos fora do horário laboral, em que a equipa técnica está ausente. Referimo-nos, neste último ponto, ao início do dia, ao fim da tarde e ao longo período da noite. Compete-lhes, nomeadamente, autorizar os pedidos para a realização de telefonemas. Um dos resultados deste afastamento entre quem decide e organiza e quem executa é o aparecimento de práticas informais que contrariam ou contornam as regras pré-definidas, com origem, muitas das vezes, nas próprias crianças. Outras consequências poderão ser um «divórcio amigável», não intencional, entre as duas equipas, a manifestação de alguns obstáculos à comunicação e um menor desempenho profissional de uma e de outra. Destas consequências poderão resultar dificuldades acrescidas para a consecução dos objectivos assumidos na projecto educativo da Instituição.

No dia 16 de Janeiro escrevi:

A Hora do almoço é um período de calma e de sonolência. Os meninos andam de bicicleta no parque. As auxiliares estão reunidas no quarto dos bebés. Cá fora, na ausência de controlo, os mais fortes impõem a sua lei...os períodos sem acompanhamento geram normalmente a desordem.

Questão igualmente sensível para a motivação de todos os elementos e para a viabilização deste projecto, considerando nomeadamente as suas condicionantes financeiras, é a relação do Centro com os seus superiores hierárquicos, isto é, os órgãos de gestão da Santa Casa da Misericórdia, de quem se deve esperar um apoio firme e convicto, manifestado aliás desde a génese do Centro. Assim o exige a importância e a complexidade do acolhimento temporário de crianças em risco.

5.4.5 Relação afectiva e ambiente humano

A atmosfera que se sente de imediato quando se entra pela primeira vez no Centro é de alegria e de liberdade. As crianças circulam à vontade e correm livremente, sem serem demasiado controladas. Quer as técnicas, quer as auxiliares, surgem de um modo geral descontraídas mas não distraídas, procurando motivar os mais calados, censurar os mais desobedientes e distribuir afectos da melhor forma.

A profusão de brinquedos, a desarrumação dos quartos, a música, as pinturas e quadros dependurados nas paredes e os jogos do salão de actividades são os sinais físicos desse meio.

A relação afectiva é particularmente cuidada, através do beijo, do abraço, do carinho e do diálogo, na maior parte das vezes com sorrisos, mesmo em contextos que não despertam essa vontade.

A brincadeira e a relação «descomprometida» originam momentos de interacção gratificantes para a criança e o educador. Partilhar estes momentos é

fundamental para o estabelecimento de vínculos de afecto (Campo e Panchón, 2000).

A resposta generosa à busca incessante de atenção e de amor que caracterizam estes menores conduz, em contrapartida, a um determinado afrouxamento no cumprimento das regras e na imposição de disciplina, simbolizado pela inexistência de procedimentos definidos para a atribuição de recompensas ou imposição de castigos.

Procurarei ilustrar o ambiente humano integrado na cultura organizacional com afirmações recolhidas, em momentos diferentes, dos adultos e dos menores, bem como com exemplos a que pude assistir no quotidiano da instituição.

26/12, Terça-feira Entrevista conjunta ao grupo dos 7/14 anos de idade:

P: Gostam de estar aqui? Porquê?

João: Não, porque estamos fechados.

Manuel: Nós não estamos fechados, vamos dar passeios. Aqui dão-te mais educação do que em casa.

Outras respostas: Sim, porque me dão muito carinho; porque me deixam andar de bicicleta e vamos passear; porque me habituei; só o João é que não gosta; eu gosto de estar aqui porque vou para a escola e em casa não ia...

P: Gostariam de ficar aqui por quanto tempo? Para onde prefeririam ir?

João: Gostaria de ficar aqui mais 4 anos, por causa de uns amigos que tenho lá no bairro que ameaçam com facas e pistolas e de que não gosto; para além dos amigos que tenho no centro; quero sair daqui aos 14 anos.

Manuel: Aos 15 anos, já me habituei a estar aqui...; José: aos 20 anos; Ana: aos 16 anos; Raquel: aos 16 anos; Olga.: aos 16 anos.

12/01, Sexta-feira:

A Elsa acabara de entrar no Centro, proveniente de uma família de acolhimento, onde vivera por um longo período de tempo. Quando lhe pergunto onde gosta mais de estar, responde com sinceridade, que é no Centro. Porque tem baloiços e porque «tem tudo». A amiga preferida é a educadora de infância e só quando lhe peço para escolher um menino é que indica o nome de uma criança. Escrevo na altura “é óbvio que se sente integrada e que gosta das pessoas que encontrou...”

29/01, Segunda-feira:

Um dos bebés, o L., vomita dentro do parque. A ajudante apressa-se a limpá-lo, bem como ao chão e às grades. Troca-lhe de roupa imediatamente. Passado algum tempo, regresso à sala e vejo-a a retirar as coberturas dos colchões onde o L. vomitara para lavar, o que implicou desfazer o parque quase na totalidade...

O clima laboral é identicamente positivo. A relação dentro da equipa técnica é franca, cordial e construtiva, respeitando as hierarquias e a relação da instituição com o exterior. Menos definidas estão as funções de cada técnico relativamente à sua área de saber, com intervenções cruzadas ou alternadas, sem um critério claro de atribuição em prejuízo da identidade profissional. Em contrapartida, a equipa funciona no seu conjunto como equipa multidisciplinar, desenvolvendo um trabalho de grupo efectivamente partilhado. A relação entre as auxiliares da acção educativa é mais problemática, com conflitos que exigem a mediação da equipa técnica. Na sua base, estarão perfis muito diferenciados, ausência de formação e de experiência anterior de trabalho com crianças, aspectos que penalizam o processo de selecção efectuado. A organização por turnos rotativos do horário de trabalho pode estar identicamente na origem de conflitos, ao não estabelecer “espaços de responsabilidade” totalmente delimitados. São manifestas algumas dificuldades de comunicação, entre si e com a equipa técnica,

dificuldades que se evidenciam, nas reuniões mensais conjuntas. O testemunho que transcrevemos de seguida corresponde à reunião de 16 de Janeiro de 2001, terça-feira:

- *Alteração do horário D, para uma estudante estar na hora do jantar: depois de fazer uma sugestão, a directora pede a opinião das vigilantes. Há um clima de abertura e de comunicação, as vigilantes podem expor os seus pontos de vista, mas nem todas o fazem. A directora, face a algum impasse, toma a decisão mais consensual;*
- *Responsabilidade no fim-de-semana: é apresentada uma proposta para passar a haver uma vigilante responsável pela tomada de decisões, que possibilite uma acção imediata, em vez de se confrontarem as opiniões das auxiliares presentes. É apresentado um caso como exemplo de boas práticas: um menino vomitou depois de tomar um comprimido e a vigilante decidiu telefonar para a linha das desintoxicações;*
- *É apresentado o caderno para o registo da hora de estudo;*
- *Novo Provedor surge de surpresa e interrompe a reunião: apresenta-se e quer conhecer os presentes. Exprime a sua preocupação com os custos do Centro, nomeadamente os resultantes do quadro de pessoal, entre outros assuntos relativos ao dia a dia da instituição, saindo passado algum tempo;*
- *Troca de impressões sobre a menina que entrou recentemente, informando-se que é proveniente de uma família de acolhimento onde esteve 4 anos. Tinham laços afectivos mas agora não sai de fim-de-semana e a família não a procura;*
- *É discutida a questão dos meninos estarem prontos na hora da saída para as consultas médicas;*

- *As técnicas incentivam as auxiliares para fazerem mais actividades com as crianças, elogiando uma delas que o tem feito ;*
- *Aborda-se a questão da arrumação da sala e da necessidade das crianças adquirirem regras. É clara a rivalidade entre as vigilantes das diferentes faixas etárias sobre a responsabilidade pela desarrumação. Começa-se a discutir casos individuais e todas falam ao mesmo tempo;*
- *É comunicado que o computador oferecido no Natal pela anterior Directora pode ser utilizado com a supervisão da ajudante.*
- *As auxiliares chamam a atenção para a necessidade de se substituírem as escovas de dentes;*
- *A propósito do João, a Directora apela para a necessidade de se reprimir mas atendendo sempre ao seu difícil contexto familiar e social, não se devendo ter grandes expectativas quanto a uma mudança significativa de comportamento;*
- *Debate-se, a terminar, aspectos relacionados com a higiene. Se as crianças vão limpas à 6ª feira e vêm sujas no Domingo, isso significa que a família não está a cumprir as regras básicas de higiene, facto a ter em consideração na definição do projecto de vida.*

Numa outra reunião a que tivemos oportunidade de assistir, entre incentivos à auto-avaliação e à comunicação entre colegas, foram feitas várias advertências relativamente a aspectos menos positivos do funcionamento. Foi o caso da mudança de comportamento na presença e na ausência das técnicas, do tipo e quantidade de roupa utilizada pelas crianças, da deficiente arrumação, e das visitas não poderem circular livremente pelas instalações. Advertências que adquirem outra dimensão quando se debate simultaneamente a possibilidade de se reduzir a equipa das auxiliares, em número superior ao estipulado no acordo atípico.

Os restantes funcionários do Centro estão devidamente integrados e, não obstante cumprirem funções específicas que não os colocam em permanente contacto com as crianças, constata-se, em todos eles, a preocupação de se relacionarem com elas da melhor forma possível, dispensando-lhes atenção e carinho.

5.4.6 Critérios e procedimentos de entrada e de saída de menores na instituição e respectivas causas

As entradas de menores no Centro resultam de pedidos formulados pelo Centro Regional de Segurança Social, pela Comissão de Protecção de Menores ou pelo Tribunal. O Centro não pode tomar a iniciativa de acolher directamente qualquer criança, independentemente da sua situação. Tem obrigatoriamente de comunicar o que observou à entidade responsável, a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens.

Os critérios utilizados para a admissão são norteados por um princípio fundamental: não se aceita a entrada de menores em número superior às vagas existentes. Desta regra derivam outras, quanto à idade e ao sexo.

O Centro pode dispor de uma vaga para uma criança entre os três e os seis anos do sexo feminino e não ter lugar para uma criança da mesma idade do sexo masculino, ou de outra idade, independentemente do sexo. Este critério só não se aplica no caso dos bebés. O Centro utiliza ainda como critérios de admissão a residência na área, e a existência de outros familiares na instituição, tendo em vista juntar as fratrias.

Não há outro tipo de critérios para a entrada de menores, por exemplo relacionados com o tipo de problemática vivida. Estas regras constarão do regulamento interno, conforme observámos anteriormente.

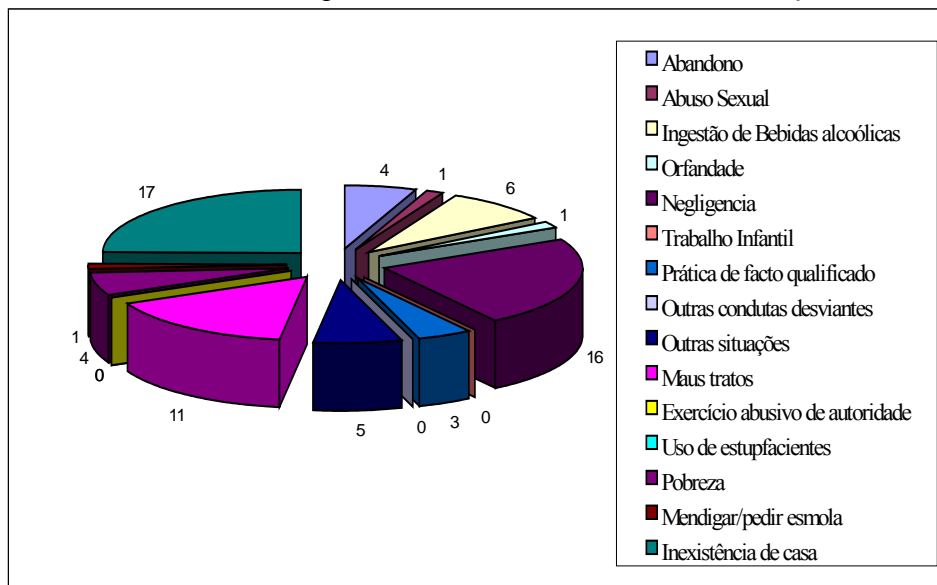
No projecto de regulamento, surgem referências à residência, as fratrias e à possibilidade de admissão de crianças com deficiência moderada, em situações de

manifesta urgência, rejeitando, por falta de recursos humanos, a admissão de pessoas deficientes profundos.

As problemáticas que conduziram à admissão das crianças estão descritas na figura 61.

Figura 61

Problemáticas que conduziram à admissão das crianças



Fonte: Centro de Acolhimento Mãe D'Água (2001). Adaptação própria.

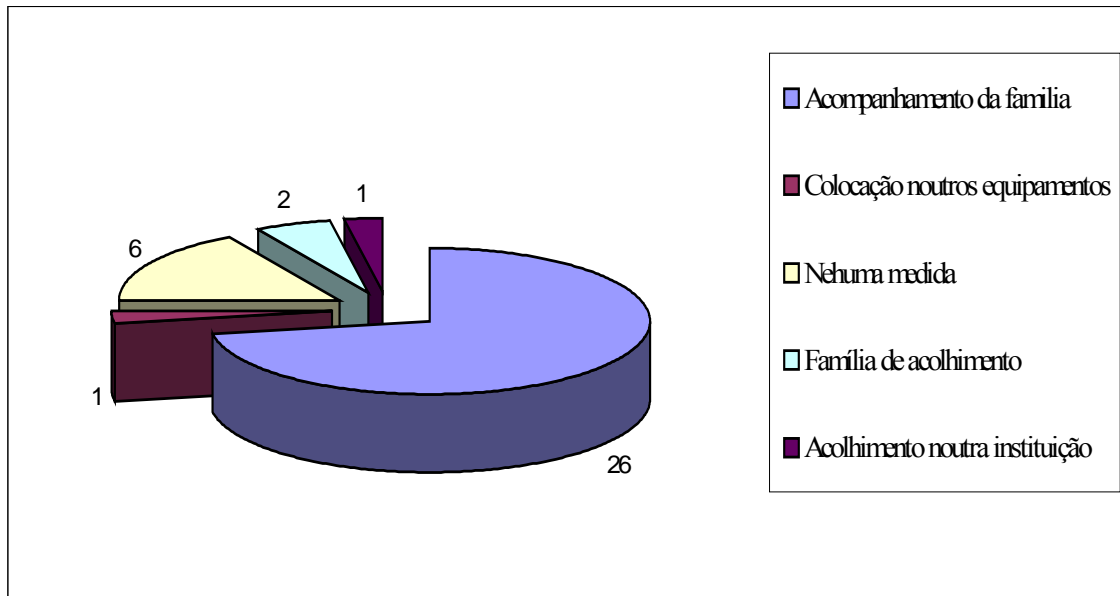
A inexistência de casa associada à negligência e aos maus tratos constituem a maioria das problemáticas que conduziram à admissão das crianças (para cada criança podia ser indicada mais do que uma problemática).

O contexto de carência sócio-económica aqui representado remete para uma intervenção preventiva ao nível da política social de apoio à família que ultrapassa a mera aplicação de medidas de promoção e de protecção das crianças e dos jovens, sob pena de o número de crianças institucionalizadas não parar de crescer

As medidas de protecção ensaiadas antes do acolhimento estão igualmente consignadas na figura 62.

Figura 62

Medidas de protecção tentadas antes do acolhimento



Fonte: Centro de Acolhimento Mãe D'Água (2001). Adaptação própria.

O acompanhamento da família não se revelou eficaz pois apesar de ter sido ensaiado para 26 crianças, não evitou a colocação institucional, o que sugere que se avalie a sua aplicação de modo a determinar as causas do insucesso.

O Centro não tem uma lista de espera mas pedidos que se vão sucedendo.

É difícil definir um tempo médio de espera entre o pedido e admissão, que varia consoante a entidade solicitadora e a situação concreta do menor. Há situações de entrada imediata e outras que podem demorar várias semanas.

O acolhimento inicial da criança visa a sua rápida integração no grupo (Instituto de Desenvolvimento Social, 2000), cabendo a outro menor mostrar as instalações e o seu lugar no quarto ao recém chegado. O Centro é também mostrado à família, se esta acompanha o menor e ao técnico da instituição que solicitou o acolhimento. Se a família não está presente, será a própria criança a mostrar o Centro, na primeira visita que ocorrer. O momento da entrada do menor

no centro é também a oportunidade para conversar com os técnicos e a família sobre as regras das visitas e da saída ao fim-de-semana, procurando-se simultaneamente compreender os motivos que determinam o acolhimento e o contexto familiar. Refira-se, a este propósito, que regra geral o encaminhamento das crianças para o acolhimento é feito com orientações técnicas.

A preparação para a saída é desenvolvida unicamente através do diálogo, no período que a antecede, não havendo qualquer forma de apoio depois do menor abandonar o Centro para além da disponibilidade, por parte dos técnicos, para manterem contactos telefónicos ou receberem visitas por parte dos menores. Estes contactos são, contudo, esporádicos, o mesmo se aplicando a visitas a amigos que permanecem no Centro. Os motivos para a saída, durante o período em estudo, ficaram todos a dever-se à cessação das causas que levaram à integração, não se registando nenhum caso de adopção, de colocação em família de acolhimento ou de transferência para outra instituição. O destino após a saída foi a família nuclear (pai/mãe) em cinco dos casos e a família alargada, no caso restante.

5.4.7 Relações com o exterior

O relacionamento estabelecido entre o centro e o exterior pode ser analisado a diversos níveis, nomeadamente a relação de cada criança com a sua família ou pessoas de referência, com os seus amigos e com a comunidade em geral, particularmente a frequência da escola e de organizações para a ocupação de tempos livres.

Noutro prisma, pode-se observar o tipo de relacionamento que a família ou as pessoas de referência estabelecem com o Centro, de que forma são incentivadas a participar nas actividades que este promove, no seu espaço ou noutros locais.

Numa perspectiva institucional, poder-se-á examinar ainda o grau de colaboração firmado entre o Centro e as outras entidades intervenientes nos procedimentos referentes a menores em risco, como o Tribunal, o Centro Distrital de Solidariedade e Segurança Social e a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, entre outros.

Obviamente, os vínculos cruzam-se e determinam-se, num relacionamento interdependente, que não permite o seu isolamento, em compartimentos estanques. Objecção que não nos deve impedir de nos acercarmos, gradualmente, da complexa rede que compõe a realidade.

No contacto da criança com o exterior, o Centro privilegia a relação com a família, nuclear ou alargada, ou com outras pessoas, que apesar de não terem laços familiares com o menor, tem com ele constituída uma relação afectiva. Os laços biológicos pressupõem forçosamente a relação de afecto, para se falar de família ou de parentesco no seu sentido mais profundo. Note-se, contudo, que não basta a relação afectiva para que a família exista. Desde logo, saber ser mãe ou pai implica estabelecer e fazer cumprir regras elementares ao nível da alimentação, higiene ou segurança. O carinho e amor não dispensam de modo algum o cuidado e a atenção devidos para se evitar algum tipo de abandono ou de negligência.

A criança tem o direito de recusar receber determinadas visitas e a sua vontade é respeitada. Face ao perigo de prejuízo para a criança, o tribunal deve intervir para limitar o contacto com a família, pois o interesse prevalecente é sempre o do menor (ver ponto 2 do capítulo 4).

O regime de visitas não é, todavia, determinado pelo Centro, mas pela entidade que sinaliza a criança e solicita o seu acolhimento. No seu decurso, o Centro tem toda a legitimidade para emitir pareceres sobre a importância do estabelecimento de visitas anteriormente recusadas, ou, inversamente, desaconselhar o contacto com determinados familiares. A decisão está, contudo, reservada à entidade que encaminhou o menor.

As mesmas regras são aplicadas relativamente às saídas de fim-de-semana ou em épocas festivas. A adopção de medidas nestes domínios, que se manifestem adequadas no decurso da estadia do menor, ficam dependentes do tipo de relacionamento e do grau de abertura que o Centro conseguir estabelecer com estas instituições, que conservam na esmagadora maioria dos casos a tutela sobre o menor. Corre-se o risco de os que lidam diariamente com os menores e vivem as

vicissitudes que estes sofrem nos contactos com a família, serem impotentes para agirem de acordo com o que a ética profissional lhes dita. Contradição «burocrática» que pode ser nefasta para os menores e que é manifestamente negativa para o Centro, despojado de um capital de iniciativa que o conhecimento dos menores legitima. O Centro não deve ser um simples espaço de «depósito» temporário de crianças.

Paradoxalmente, o contacto estabelecido com a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco de Valongo revelou que este organismo considera que o principal responsável pela definição do projecto de vida é o Centro de Acolhimento, precisamente porque lhe compete fazer a ligação à família.

Ou seja, estamos perante um poder de decisão cuja atribuição é ambígua e que urge clarificar. A responsabilidade partilhada entre o organismo que coloca a criança, conserva a sua tutela e é responsável pelas visitas domiciliárias e o Centro, que tem a criança e contacta frequentemente com a família, parece apontar para uma decisão conjunta, o que obriga a definição das competências e do processo conducente à resolução de cada caso.

Não estão instituídas as visitas das crianças ao domicílio, excluindo o regime das saídas de fim-de-semana. As visitas domiciliárias efectuadas pelas técnicas são, aliás, pouco frequentes.

Os contactos telefónicos da família para o menor são permitidos, dentro de certos horários e respeitando critérios de razoabilidade quanto à sua frequência. Os telefonemas da criança são seleccionados quanto aos motivos que estão na base do pedido e considerando os efeitos nocivos que poderão potencialmente acarretar para a sua estabilidade. Os critérios de escolha não estão formalizados, o que pode originar “zonas” discricionárias de decisão, de acordo com a opinião de cada ajudante.

A correspondência não é utilizada, sendo muito raras as visitas de amigos das crianças, não obstante a receptividade da instituição à sua realização: o seu mundo de relações mais estreitas é o Centro e aquilo que ficou lá fora e que

aparece, por momentos, nas visitas ou no qual emerge, de novo, durante os fins-de-semana.

As saídas para o exterior incluem, no caso do grupo dos 7 aos 14 anos, a frequência da escola do 1º ciclo do Ensino Básico. Diariamente, da parte da manhã, ou da parte da tarde, os dois grupos de crianças são transportadas à escola na carrinha do Centro, apesar de esta não ser muito distante. O grupo da faixa etária dos 3 aos 6 anos não frequenta nenhuma instituição, decorrendo as actividades pré-escolares dentro do próprio Centro, com supervisão da educadora e execução das auxiliares da acção educativa. O grupo dos mais novos, dos três meses aos três anos, não sai igualmente para a frequência de creche.

As crianças estão bem integradas na Escola do Ensino Básico, não obstante os atrasos educativos que quase todas manifestam e que exigem do Professor maior compreensão, disponibilidade e afecto. A escola não conta com apoio educativo apesar de se justificar inteiramente, considerando as necessidades educativas especiais que se traduzem num baixo rendimento escolar e os eventuais prejuízos que podem causar no ritmo das aprendizagens. Ao baixo rendimento, com um passado de absentismo escolar e o conseqüente atraso em relação ao ano que frequentam, somam-se o incumprimento de regras básicas (desarrumação, por exemplo) e um comportamento irresponsável em relação aos trabalhos e ao material escolar. A introdução dos períodos de estudo obrigatórios nas actividades do Centro melhorou sensivelmente o cumprimento dos trabalhos de casa.

As professoras não recebem nenhuma informação escrita sobre as crianças do Centro, que refira as razões da estadia e o respectivo contexto social e económico. Apesar do bom relacionamento institucional, parece-nos pertinente o envio dos dados referidos, no início de cada ano lectivo ou no momento da entrada da criança, salvaguardada a confidencialidade da informação.

No contexto escolar, o momento mais difícil no relacionamento é a perturbação (que se transforma por vezes em provocação) que as crianças manifestam quando regressam de casa. As características comuns do comportamento incluem a dificuldade de atenção e de concentração, as limitações

cognitivas, os problemas na esfera emocional, a hiperactividade e as dificuldades no cumprimento de regras.

A saída para a piscina realiza-se duas vezes na semana e inclui as crianças dos 4 aos 14 anos, constituindo a única saída colectiva regular. As visitas de estudo ou os passeios de lazer estão circunscritos a determinadas épocas do ano, coincidentes com as férias escolares. Restam, para certas crianças, as saídas para a catequese e para os escuteiros e as curtas ausências para um passeio ou uma «escapadela» ao café, na companhia das auxiliares. Todo o tempo restante decorre dentro da instituição.

A saída de uma criança implica sempre uma prévia autorização. Os mais velhos não podem sair sozinhos das instalações, nem para a prática de actos correntes que as crianças da sua idade normalmente efectuam, como fazer uma compra ou ir para a escola a pé. O risco do contacto com certos adultos, nomeadamente seus familiares, e não os hipotéticos inconvenientes associados a comportamentos dos próprios menores, justifica, de acordo com a opinião do Centro, estes procedimentos.

Excluindo as situações em que os contactos com a família, ou certos elementos desta, estão proibidos ou condicionados, para salvaguarda do interesse superior do menor, o Centro procura incrementar esta relação, desde o momento do acolhimento, com a promoção de reuniões periódicas, até à saída do menor, o que pressupõe o estabelecimento de um bom grau de comunicação com os membros da família. A participação dos pais poderá evitar ou reduzir o desenvolvimento do sentimento de culpa e a necessidade de reparação mencionadas por Strecht (1998), pois qualquer criança tende a protegê-los, independentemente das circunstâncias.

Para além dos contactos decorrentes da organização das saídas para fim-de-semana e da realização das visitas, os pais ou outras pessoas com grande significado para a criança, são convidados a participar na sua festa de aniversário ou em eventos festivos (figura 63). Da proximidade que caracteriza a ligação com o menor e com as próprias técnicas, do cumprimento dos compromissos assumidos e do interesse manifestado nos mais pequenos pormenores, resultam dados

fundamentais para a construção de um juízo de valor sobre o projecto de vida do menor.

Figura 63
Festa de aniversário



Por último, a relação do Centro de Acolhimento com as outras instituições envolvidas na resposta face a menores em risco e entre estas, não parece isenta de dificuldades, que se prendem fundamentalmente com a morosidade nas respostas solicitadas, com os processos de comunicação e com alguma ambiguidade na definição de competências, a que fizemos referência anteriormente. Os resultados e a duração da estadia dependem todavia da intervenção eficaz dos diferentes organismos envolvidos no processo.

Uma criança não regressou do fim-de-semana passado com a família. Decorreram várias semanas, depois de ter sido emitido o mandado de condução, sem que a criança regressasse. Contactado o tribunal, este informou que pedira informações a outro organismo (provavelmente à entidade que enviara a menor para o Centro) e que aguardava a resposta. O Tribunal não solicitou a informação ao Centro, onde a criança se encontra há vários meses, e aguardava uma resposta

que tardava em chegar, enquanto a criança permanecia na companhia indesejável da sua família, com todas as inevitáveis consequências negativas, para a sua estabilidade emocional e para o processo de reintegração no Centro, que ocorreu apenas decorridos dois meses.

A abertura ao meio é um apelo permanente à participação: das crianças, em primeiro lugar, na vida da instituição; mas também das técnicas e das auxiliares que aí trabalham, dos pais, dos outros familiares, dos professores, dos profissionais de saúde e dos serviços de apoio social, dos políticos e de quem representa outras entidades, públicas ou privadas. A participação é um dever, para muitos. É um privilégio, para outros, que querem e podem ser úteis na protecção do interesse das crianças para que estas sintam vontade e coragem para se envolverem na protecção do seu próprio interesse no respeito pelo outro. Inserir a comunidade no Centro e o centro na comunidade é um dos primeiros passos a dar no longo processo de demissão do egoísmo.

5.4.8 Procedimentos internos e externos de avaliação

O Centro Mãe D'Água não foi objecto de qualquer avaliação externa, à semelhança do que sucede com a maior parte dos Centros e Lares de acolhimento de crianças. Neste caso concreto, o facto de funcionar há pouco tempo, explica com naturalidade a ausência de procedimentos de avaliação. Na verdade, a escassez de recursos tem limitado a intervenção da Segurança Social neste domínio. Todavia, seria vantajoso para o sistema que o Estado assumisse, a par do função de financiador, o papel de avaliador, de modo a garantir a correcta aplicação dos fundos, como tem sucedido aliás recentemente com os Centros de Terceira Idade. Da fiscalização a que estes têm sido submetidos, resultou a aplicação de inúmeras medidas correctoras do funcionamento de diversas instituições, bem como o encerramento de algumas.

Na ausência de um processo avaliador, desconhece-se a situação respeitante ao funcionamento das instituições de acolhimento de crianças, excluindo situações extremas, que colocam as crianças em risco dentro das próprias instituições e que

conduzem, ocasionalmente, à suspensão de funcionamento ou ao encerramento compulsivo daquelas.

Fernandez e Fuertes (2000) apontam várias razões que justificam o desenvolvimento de uma avaliação longitudinal, constante e paralela ao próprio funcionamento de um lar. Em primeiro lugar, pela necessidade de se apurar os resultados obtidos com a intervenção relativamente a cada criança. Em segundo lugar, pela importância de se ponderarem os efeitos negativos que, tradicionalmente, se têm imputado à institucionalização. Finalmente, as mudanças ocorridas na área e o debate que se tem desenvolvido à volta destes programas sócio educativos, de modo a determinar se as inovações introduzidas têm produzido resultados positivos.

Note-se, contudo, que a inexistência de um procedimento formal de avaliação, traduzido por exemplo numa visita às instalações, não inviabiliza o desenvolvimento de processos informais de avaliação, resultantes do acompanhamento e dos contactos estabelecidos com diversas instituições, particularmente o Tribunal, a Segurança Social e a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens. O tipo de comunicação e os actos dela resultantes reflectem, diariamente, o grau de adequação da prática educativa aos objectivos atribuídos ao Centro.

Internamente, a avaliação dos resultados e das actividades é efectuada pela equipa técnica, coordenada pela Directora, de um modo igualmente informal. Não é aplicado qualquer modelo para avaliação do desempenho nem qualquer outro tipo de classificação dos funcionários. As auxiliares da acção educativa participam na apreciação global do trabalho desenvolvido, com a presença numa reunião mensal, que junta, num espaço de diálogo crítico, a equipa técnica e a equipa das auxiliares. É a oportunidade para se elogiar o trabalho desenvolvido por alguma ajudante ou para o criticar.

O Centro, enquanto valência da Santa Casa da Misericórdia da Valongo, é avaliado por esta, de um modo igualmente informal. Na entrevista que realizámos ao Provedor que presidiu, no seu mandato, à inauguração e entrada em

funcionamento do Centro, este disse que efectuava visitas de surpresa e em horários diferentes, tendo sempre apreciado o que observava: “é um hotel de 5 estrelas”, afirmou então com orgulho. O orçamento do centro é parte do orçamento global da Santa Casa da Misericórdia, conforme observámos anteriormente. A este propósito, refira-se, que os montantes atribuídos pelo Estado no âmbito do acordo atípico conduzem, naturalmente, a resultados líquidos negativos, pelo que o funcionamento dependerá, sempre, do apoio recebido da própria Santa Casa ou de terceiras entidades.

5.5. Do exterior para o interior: A perspectiva dos agentes da prática educativa

Na observação e nas entrevistas semi-estruturadas que realizámos aos próprios agentes que actuam no terreno, pode-se recolher a sua perspectiva sobre um conjunto de temas essenciais no âmbito da actividade do Centro. No quadro 29, confrontámos as convicções e os valores que caracterizam a actuação da equipa técnica e da equipa das auxiliares da acção educativa.

Quadro 29
A percepção das agentes da acção educativa

Variáveis	Auxiliares – grupo dos 7 /14 anos	Equipa técnica
Faixas etárias	A diversidade potencia as competências relacionais	A resposta seria eficaz com um grupo homogéneo
Separação de actividades	Vantajosa mas mantendo as refeições em conjunto	Inevitável, mantendo certas actividades de grupo
Instalações	Genericamente adequadas; alterações sugeridas: - Sala de convívio para o grupo dos 7/14 anos - Reorganização da sala de actividades - Sala exclusiva para visitas - Separar o refeitório da sala da televisão	Adequadas; melhoramentos: - Sala de estar para cada faixa etária - Sala de estar comum - Espaço para arrumação - Sala exclusiva para visitas
Arrumação dos quartos	Atribuição de responsabilidades pouco clara, acabando as auxiliares por assumir, muitas vezes, essa tarefa	A responsabilidade é das crianças, com a supervisão das auxiliares. Críticas ao cumprimento pelas auxiliares desta função

(continuação)

Variáveis	Auxiliares – grupo dos 7 /14 anos	Equipa técnica
Escolha do vestuário	Regra geral, é feita pelas auxiliares, apesar de certas crianças já a fazerem, sob sua autorização	A escolha das roupas é feita pelas crianças, especialmente as mais velhas, sob controlo das auxiliares
Refeições	As crianças respeitam os lugares marcados e as outras regras da refeição	As regras são cumpridas, apesar de em menor grau, na ausências das técnicas
Circulação dentro do centro	Critérios uniformes de aplicação. Por ex., necessária autorização para saírem para o jardim	As regras são cumpridas uniformemente
Formação	Necessária a realização de cursos de formação de curta duração	Necessária a formação de curta duração para as auxiliares. Procedeu-se a um levantamento de necessidades de formação. Conveniente a realização de um curso de especialização para técnico de acolhimento / internamento
Relacionamento entre níveis hierárquicos	- Bom relacionamento com as técnicas - Relacionamento com dificuldades de colaboração e de comunicação entre si	- Relacionamento razoável com as auxiliares, que implica a imposição de disciplina, a gestão das rivalidades e doses constantes de motivação - Bom relacionamento entre si
Regulamento interno	Não têm opinião formada	Apesar de estar em curso a sua construção, não lhe atribuem grande importância
Regime disciplinar / recompensas	- Os castigos traduzem privações - As recompensas são autorizações	Desvalorizam o castigo, privilegiando o diálogo; as recompensas não estão definidas
Telefonemas	Na ausência das técnicas, não há critérios definidos para decidir a autorização	Normalmente autorizados; são realizados em deficientes condições de privacidade
Estudo	Sentem-se preparadas para ajudar, apesar das dificuldades de concentração	O apoio desenvolvido pelas auxiliares sofre alguns reparos quanto ao desempenho e às competências necessárias; Reclamam o apoio educativo especial

(continuação)

Variáveis	Auxiliares – grupo dos 7 /14 anos	Equipa técnica
Situação mais difícil / mais recompensadora	Mais difícil: agressões perpetradas pelas crianças; Mais recompensadora: - a festa de Natal; - a relação afectiva	Mais difícil: - a saída e a entrada de crianças, em determinadas circunstâncias; - a mudança da equipa técnica Mais recompensadora: - a saída das crianças; - a festa de Natal; - a relação afectiva
Destino da criança	Ouvintes passivas quando a criança fala no assunto; não têm conscientemente adquirida a transitoriedade da estadia	Quando inquiridas, procuram explicar naturalmente às crianças as razões porque estão no Centro e de que condições depende o seu regresso a casa; Não abordam outras possibilidades para o seu futuro, até ser definido; As crianças não têm noção de que a estadia é temporária; as técnicas, só formalmente
Informação sobre cada criança	Não recebem quaisquer dados; não têm acesso aos processos individuais	Acesso aos processos individuais; não partilham informações com as auxiliares, mesmo de modo informal
Aperfeiçoamento da resposta genérica no Domínio das crianças em risco	- Mais habitação; - Mais emprego - Esterilização, mesmo sem autorização; - Maior acompanhamento pelo Tribunal do contexto familiar; - Apoio às famílias	- Apoio às famílias; - Apoio / vigilância após o regresso à família; - Estudo da família alargada, antes da retirada da criança; - Avaliação dos Centros; - Reforço da acção preventiva
Remuneração	O trabalho deve ser melhor remunerado, mas não mudavam de emprego se tivessem outras propostas	O baixo nível salarial afecta o desempenho e as expectativas profissionais, podendo provocar a rotação da equipa técnica

Elaboração própria

Para o grupo das auxiliares dos sete aos 14 anos, a disparidade de idades apresenta vantagens para o desenvolvimento das competências relacionais, não

obstante o risco das crianças mais velhas poderem condicionar ou influenciar negativamente certos comportamentos dos mais novos. Sugeriram, inclusivamente, critérios diferentes para agrupar as idades (o grupo dos mais velhos devia limitar-se entre os 10 e os 14 anos, e a actual faixa dos três anos aos seis, devia ser estendida até aos 9 anos). Curiosamente, a maioria considera que todas as crianças foram bem encaminhadas para o Centro, apesar de pelo menos num caso, ser notório o atraso no desenvolvimento. Entendemos que os laços afectivos entretanto criados com a criança em causa diminuem a objectividade e «escondem» as evidentes dificuldades de enquadramento.

O grupo das auxiliares manifestou, nas entrevistas, a opinião de que as actividades que decorrem dentro do centro deviam ser separadas de acordo com as faixas etárias, apesar de todas entenderem que as refeições devem ser tomadas em conjunto.

Os espaços físicos recolhem, de um modo geral, elogios, apesar de algumas sugestões para a sua reorganização. Por exemplo, a transformação dos jardins interiores em salas, ou a readaptação da sala de actividades, que não implicam a ampliação do Centro. A utilização da mesma sala para as visitas e para o estudo, afecta a privacidade das primeiras e a rentabilidade do segundo.

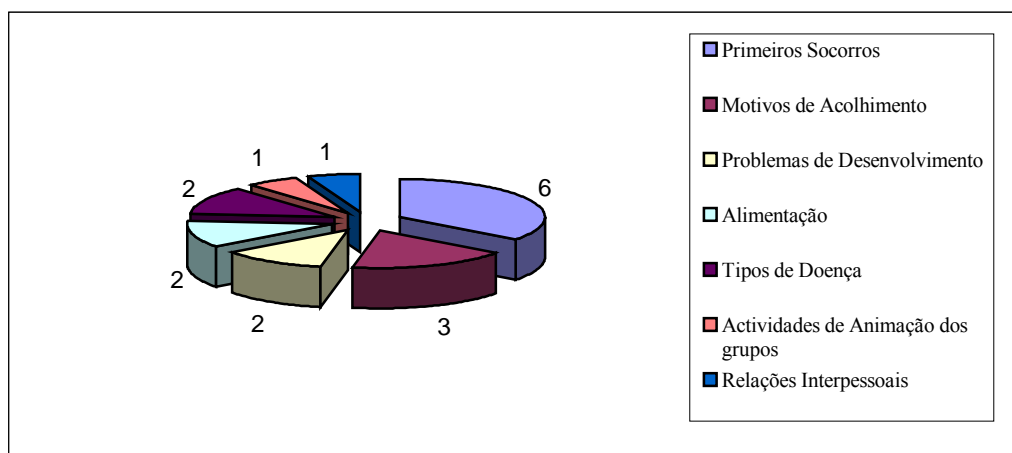
As regras estabelecidas para a utilização do refeitório, com a participação das próprias crianças, são cumpridas, ao contrário do que sucede com a arrumação dos quartos. A atribuição de prémios poderia ser um incentivo decisivo para a obtenção de ganhos nesta matéria, uma vez que a vantagem da arrumação não é visível ao contrário do que sucede com o respeito pelas normas definidas para a refeição.

Todas as auxiliares reconhecem a necessidade de realizarem cursos de formação profissional contínua, de curta duração, de preferência no próprio Centro, uma vez que nenhuma delas tem qualquer formação nesta área nem sequer experiência profissional de trabalho com crianças. Reconhecem as dificuldades que sentem em gerir o relacionamento com as crianças, particularmente em situações de conflito ou de angústia.

O levantamento das necessidades de formação das auxiliares contou com a participação de sete elementos, num universo de doze, e originou os resultados que constam da figura 64.

Figura 64

Identificação das necessidades de formação das auxiliares de acção educativa



Fonte: Centro de Acolhimento Mãe D'Água (2001). Adaptação própria.

A preocupação com o bem estar físico da criança e com o preenchimento das suas necessidades básicas, expressa na sugestão das acções referentes aos primeiros socorros, aos problemas de desenvolvimento, à alimentação e aos tipos de doença, suplanta o interesse no conhecimento contexto social dos menores e dos motivos que os conduziram ao Centro. Supera ainda o cuidado com a relação pessoal e pedagógica, subjacente nas acções de formação relativas às actividades e jogos e atitudes a tomar em diferentes situações. Implícita nestes testemunhos, a convicção de que a missão principal do Centro é a de «guardar» bem as crianças, proporcionando-lhes o bem estar material que lhes faltou na sua vida, em detrimento do desenvolvimento das competências pessoais, cívicas e educacionais das crianças. Exprime, por outro lado, lacunas importantes na função profissional desenvolvida, que pretendem ver resolvidas em primeiro lugar.

O clima laboral do Centro que descrevemos anteriormente depende, em grande parte, das auxiliares, que são o grupo mais numeroso e presente no dia a dia

da instituição. A colaboração positiva que estabelecem com as técnicas não é correspondida no contacto que mantêm entre si, que não está isento de rivalidades e de confrontos, mais ou menos declarados. Curiosamente, as auxiliares que entrevistámos entendem que as técnicas deviam passar mais tempo junto das crianças, o que significa, igualmente, mais tempo na sua companhia. Provavelmente, essa presença contribuiria para a diminuição dos conflitos que surgem entre si. Contribuiria, da mesma forma, para a identificação e construção de padrões de actuação, a que poderiam recorrer no seu contexto profissional diário. Assistir à reacção de uma técnica, perante o pedido de uma criança para a realização de um telefonema para a sua família, constitui o exemplo de uma aprendizagem que a ajudante poderá utilizar quando se vir confrontada com uma solicitação semelhante.

As situações mais difíceis que as auxiliares viveram no Centro foram as agressões que sofreram por parte das crianças, facto extremo que é agravado pelo desconhecimento absoluto de formas de reacção e pela ignorância relativamente ao próprio menor e ao seu contexto social. Os momentos mais realizadores estão precisamente nos antípodas, quando as crianças dão carinho e ternura de uma forma profundamente sentida. Ao seu lado, a festa de Natal, que impôs ao grupo, a todo o Centro, um objectivo comum e que implicou uma efectiva distribuição de responsabilidades e contou com a participação empenhada de todos (figura 65).

Figura 65
Festa de Natal



As auxiliares não fazem comentários com as crianças sobre o seu futuro, mesmo quando elas levantam o assunto e sentem necessidade de falar sobre as suas famílias, reais ou imaginárias. Tentam evitá-lo, inclusivamente. O desconhecimento da situação do menor e a impossibilidade de decisão sobre o seu projecto de vida aconselham prudência. Todavia, ignorar quase totalmente uma questão tão pertinente para a criança pode contribuir equívocos ou fantasias que poderão ser nocivas para o seu desenvolvimento futuro.

As condições remuneratórias não são consideradas satisfatórias, mas as auxiliares não mudavam para outro emprego melhor remunerado, porque gostam do que fazem e da instituição. Algumas delas receberam já outras propostas que foram recusadas, o que indicia dedicação e apego ao projecto do Centro e cria as necessárias condições de estabilidade, a este nível, para o aperfeiçoamento do desempenho profissional e da qualidade da resposta institucional.

A equipa técnica, por sua vez, considera a faixa etária abrangida demasiado vasta, particularmente pelas perturbações que certos comportamentos das crianças mais velhas geram nos mais pequenos e pela quebra na dinâmica do trabalho em grupo. A resposta educativa seria mais eficaz se a população alvo fosse mais homogénea, com um primeiro sub-grupo até aos 6 anos e um segundo até aos 10 anos, a idade limite por todas desejada. Sublinham, no entanto, os aspectos positivos resultantes da disparidade de idades, como a interacção de experiências e o convívio entre as diferentes idades e a atitude protectora que os mais velhos manifestam em relação aos mais novos.

A inexistência de uma sala para receber as visitas e a falta de espaço para arrumações, assim como a necessidade de se criarem salas de estar para cada faixa etária, são as principais críticas endereçadas às instalações do Centro, que são consideradas adequadas para a sua função. A sala de actividades é entendida como a «escola» das crianças que ainda não frequentam o ensino básico e não como um espaço de lazer para utilização comum, apesar de não ser muito clara a fronteira entre ambos.

A desarrumação dos quartos motiva algumas críticas ao desempenho das auxiliares. Em vez de transmitirem a necessidade de arrumação e de zelarem pelo seu cumprimento, acabam, com frequência, e apesar dos constantes apelos, por substituírem as crianças, ao arrumarem as roupas e os quartos. A escolha das roupas é atribuída aos menores, sob supervisão das auxiliares, que não é isenta de críticas, especialmente quanto à adequação do vestuário às condições do tempo. A aprendizagem de regras elementares de higiene e de apresentação implica, no entanto, a participação empenhada das auxiliares, que mais directamente intervêm no dia a dia do menor. As regras têm de ser comuns, independentemente da ajudante e da rotação dos turnos e devem transmitir o sentido prático do seu cumprimento, para além de um certo gosto estético. Deve ainda ser possível avaliar o grau do seu acatamento.

A equipa técnica tem a impressão de que, na sua ausência, haverá um certo afrouxamento no cumprimento das regras, como por exemplo na tomada das

refeições. O mesmo não se aplicará às normas de circulação dentro do Centro, sempre acatadas e cumpridas.

O relacionamento entre as técnicas e directora não sofre reparos, o mesmo não se aplicando à relação estabelecida com as auxiliares e entre elas, a exigir maior disponibilidade de acompanhamento. Uma melhor definição de responsabilidades associada à avaliação do desempenho contribuiriam para um melhor relacionamento laboral, assente no diálogo e na transparência de processos. Convém, todavia, recordar que a competência profissional exige formação e habilitações científicas para o desempenho das funções.

A relação com as crianças assenta mais no respeito do que na censura, desvalorizando a existência de um regime disciplinar ou recompensatório. A sanção preferida é a advertência verbal, considerando que a situação que vivem e os conduziu ao centro já é suficientemente penalizadora. A equipa técnica faz um balanço positivo dos progressos de aprendizagem comportamental que as crianças manifestam. As recompensas são deixadas à intuição de cada uma.

A saída de uma criança do Centro é interpretada, simultaneamente, como um dos momentos mais difícil e mais recompensador, dependendo do destino que a criança terá, das dúvidas que suscita ou das esperanças que faz acalentar. A entrada é referida, semelhantemente, como uma das circunstâncias mais penosas, quando o menor vem acompanhado pela polícia, que por vezes o retira do seu lar e o conduz ao Centro sem a presença de um técnico da entidade que solicitou o acolhimento.

A falta de soluções que permitam o rápido regresso das crianças ao seu lar, condiciona a percepção das técnicas sobre a duração do acolhimento, à semelhança do que sucede com auxiliares e com as próprias crianças. O destino de cada um não é discutido, a não ser que a criança tome a iniciativa, transmitindo-lhe tacitamente a noção de que a estadia será prolongada. Para esta omissão contribui, sem dúvida, o desconhecimento do projecto de vida elaborado, ou em elaboração, para cada criança. São as crianças que suscitam respostas para o seu futuro, desenvolvendo estratégias de saída quando confrontadas com a partida de algum colega: *“eu vou falar com os meus avós para que eles também fiquem comigo”* Perguntas que

ficam por responder, ou obtêm uma resposta muito lenta, pedidos que evidenciam as saudades da família, por mais satisfatória que seja a estadia no Centro.

Strecht (1998) refere a este propósito importância da disponibilidade para ouvir, mais do que para perguntar ou interpretar, as afirmações e as interrogações que se prendem com a necessidade de compreender a rejeição que motivou o acolhimento, realçando o dever de respeitar o laço afectivo que une os pais aos filhos. Só deste modo o período de estadia não será vivido como um «castigo», distinguindo-se a separação física da proximidade afectiva, que compõe uma parte fundamental do eu da criança.

5.6. A palavra das crianças (entrevista semi-estruturada ao grupo dos 7-14 anos)

Não obstante a metodologia utilizada se centrar na análise institucional, era fundamental recolher a voz das crianças para procurar determinar o sentido que atribuem ao período de estadia e à intervenção educativa de que são, simultaneamente, objecto e sujeito. A questão central deste estudo é a transmissão de valores, normas e padrões de vida. Mas este processo só se compreende na sua profundidade se a análise abranger identicamente a actividade dos indivíduos, os percursos de aprendizagem e de interiorização que possibilitam a integração, a comunicação e a participação no mundo em que vivem (Pinto, s/d).

As Crianças gostam de estar no Centro e expressam, espontaneamente, a boa relação afectiva que mantêm com as pessoas que nele trabalham. Comparam com facilidade o quotidiano da instituição com as condições que dispõem em casa: “*eu gosto do Centro porque vamos dar passeios*», ou porque «*me dão melhor educação do que em casa*», ou, especialmente, porque “*recebo muito carinho*”. Expressões de satisfação que não levantam dúvidas quanto às características da estadia. Omitindo o porquê do passado, que levou a criança até aqui, e não questionando o seu destino, que constitui, ao fim e ao cabo, a principal finalidade da instituição, as condições do presente, o período temporário da permanência no Centro, reflectem bem-estar e tranquilidade.

As crianças não têm consciência do carácter temporário da sua estadia, pois declaram todas que gostariam de ficar no Centro até aos 14, 15 e 16 anos, apesar de terem idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos. Por nenhuma passa outra hipótese para além do regresso a casa, onde preferiam estar, todas, sem excepção, apesar da falta de condições, dos maus tratos físicos, da falta de dinheiro e de comida, que reconhecem abertamente. Todos sabem as razões porque estão no Centro e falam sem problemas das situações, o que indicia um trabalho de diálogo para aceitação da verdade e das dificuldades que a caracterizam.

Os espaços preferidos do Centro são o parque, exterior, o campo de jogos, os quartos e as salas da direcção, escolha que evidencia, no último caso, o bom relacionamento com as técnicas. Não apreciam, naturalmente, a sala de estudo, assim como o salão de actividades, divisão que deveria ser das mais procuradas, o que só prova a necessidade de se repensarem as regras e as finalidades da sua utilização.

Assumem confessadamente a desarrumação e riem-se dela, não se sentindo incomodados com a autoridade das auxiliares, apesar de reconhecerem que os mandam arrumar os armários: *“o quarto pode estar arrumado mas se for ao armário, a roupa até cai por cima de você”* ou *“eu arrumo, mas depois escangalho tudo”* tal como afirmam.

Apesar de darem preferência aos meninos das suas idades, não parecem incomodar-se com a presença dos mais novos. Aparentemente, desejam um maior contacto com o exterior, como por exemplo *“ir mais vezes ao Centro comercial»*, *«andar de bicicleta na rua»*, ou *«ir mais vezes ao café”*.

O pior dos castigos que sofrem é a solidão e o medo que lhe associam, quando ficam fechados no quarto. As recompensas mais desejadas apontam de novo para actividades no exterior, como passeios ao parque de diversões, ao Centro comercial ou ir ao cinema. Todavia, quando questionados sobre a possibilidade de saírem sozinhos do Centro, as opiniões dividem-se. Apesar da ideia de saída ser omnipresente, não parecem preparados para comportamentos que envolvam um certo grau de autonomia.

São significativamente mais numerosos e diversificados os nomes das pessoas de que gostam no Centro do que das pessoas de que não gostam. Gostam ainda mais de receber as visitas dos pais ou de outros familiares e todos gostariam de ir mais vezes a casa. Na verdade, o desejo de uma família é omnipresente. Os desenhos representam frequentemente as figuras parentais, do outro lado do telefone de plástico está sempre o pai ou a mãe, ou uma outra figura da família, e não é a brincar.

5.7. Conclusão do estudo de caso

Os Centros de Acolhimento Temporário visam substituir transitoriamente o meio familiar, constituindo uma modalidade de acolhimento institucional de curta duração, entre os 6 meses e 1 ano. O estudo da população de crianças que transitaram ou permanecem no Centro Mãe D'Água, permite concluir que só num pequeno número de casos o Centro funcionou, de facto, para diagnóstico da situação e acolhimento temporário.

No âmbito da participação e da responsabilização do menor, a estadia por períodos de tempo prolongados oferece condições que permitem desenvolver um trabalho mais gradual e profundo. Esta intenção pode todavia ser contrariada no caso estudado pela abrangência das faixas etárias, dos três meses aos 14 anos, e pela admissão de crianças em qualquer situação de risco. A diversidade de idades e a multiplicidade de problemáticas, cria dificuldades acrescidas no trabalho de grupo e diminui a eficácia do trabalho dos técnicos com os menores. A existência de uma criança com algum tipo de anomalia psíquica, mesmo se moderada, exige uma atenção acrescida e uma disponibilidade temporal que prejudica forçosamente as actividades desenvolvidas.

A permanente rotação de crianças que deveria caracterizar o Centro, num curto espaço de meses, mas que a realidade se encarrega de atenuar, constitui só por si um obstáculo significativo à prática educativa, como se constata face à perturbação que a entrada ou saída de uma criança provoca nas restantes. Para aqueles que ficam, ver um colega partir é fonte de emoção, de ansia e até de um sentimento de revolta; por sua vez, aquele que entra tem de «lutar» pela integração, para além de ser factor de desordem e de inquietação da rotina instituída, nomeadamente na distribuição e partilha de afectos. As técnicas e auxiliares tem de saber gerir o dilema de continuar as suas actividades sem correr o risco de deixar de fora a criança que entrou, pois cada novo elemento exige um processo de aprendizagem que o conduza até onde estão os que já se encontravam há algum tempo no Centro.

A entrada e saída de crianças é entendido como um dos momentos mais difíceis na vida da instituição, o que não deixa de ser contraditório num Centro de Acolhimento Temporário. A resistência e a relutância da partida devem contudo compreender-se neste contexto que nos remete para estadias normalmente prolongadas, que tecem inúmeros laços de afectividade, não só com os técnicos mas também com as outras crianças, situação que se agrava pela ruptura da abalada.

Como comentámos, as instalações reservam espaços distintos para cada faixa etária, compostos pelos quartos e zonas sanitárias, sendo de utilização comum as áreas de actividades das crianças. O grupo que vive mais separado é, naturalmente, o dos mais novos, que ocupam permanentemente as duas salas contíguas ao quarto, nelas desenvolvendo as suas actividades e nelas tomando, inclusivamente, as suas refeições. Essa atmosfera singular não distingue os dois grupos seguintes, que carecem de uma sala de lazer para uso exclusivo. Faltam-lhes espaços e símbolos de identidade, que potencie a responsabilidade de cada um perante si próprio e perante os outros, e que cultive o sentido da diferença. As crianças circulam pelos seus espaços e pelos dos outros, e pelas zonas comuns, contribuindo para gerar o sentimento de que o espaço é de todos, mas não pertence verdadeiramente a ninguém. A idade perde o seu valor de referência, quando certos menores alcançam a idade do grupo seguinte mas permanecem no anterior, por questões de gestão administrativa.

A abertura do Centro à comunidade e à família, em fluxos de diversas direcções, representa o reconhecimento da importância do princípio geral da participação, como valor estruturante da instituição. Apela, de igual modo, à responsabilidade da comunidade perante os seus menores, de quem não se pode ou deve alhear, com a colocação no Centro de acolhimento.

Concluí-se identicamente que a relação com o exterior necessita de um maior número de saídas, particularmente as visitas realizadas por todo o grupo de menores. A instituição do sistema das famílias de apoio, em regime de voluntariado, para assegurar saídas nos períodos do fim-de-semana ou das férias

escolares, seria igualmente vantajoso, como complemento educativo, afectivo, e de modo a preparar a futura integração na comunidade, independentemente do projecto de vida que venha a ser definido para cada caso.

É oportuno recordar as limitações que condicionam o Centro quanto à decisão do projecto de vida de cada menor: a abertura à comunidade e a participação desta na vida do Centro, bem como a realização de actividades no exterior sofre deste «handicap», o de serem terceiros a decidir, em última instância, o futuro de cada criança.

A equipa, reforçada em relação ao previsto no acordo atípico, é composta por um elevado número de auxiliares da acção educativa, quando comparado com o número de técnicos. Sem pretender desvalorizar a importância da intervenção daqueles elementos, constatámos que não dispõem de formação académica ou profissional específica para as funções que desempenham e que estão em contacto com as crianças por longos períodos de tempo. A somar a este contexto, o facto de os elementos da equipa técnica dispenderem demasiado tempo em tarefas administrativas e de planificação, o que diminui sensivelmente o número de horas que ocupam na relação directa com as crianças, e, por consequência, com as próprias auxiliares.

A desejável melhoria das qualificações de quem trabalha, diariamente, com as crianças, aumentando o número de técnicos e diminuindo a quantidade de auxiliares, colide com o incontornável agravamento de custos salariais. A realização de cursos de formação profissional contínua para o conjunto das auxiliares aparenta ser, a melhor alternativa, no curto/médio prazo. Como áreas prioritárias, os Primeiros Socorros e os Cuidados de Saúde, a Psicologia do desenvolvimento, a Relação Interpessoal e a Animação de Actividades. Outra opção seria a admissão de pessoal administrativo, que libertasse as técnicas dessas funções, permitindo-lhes a melhor utilização do seu conhecimento especializado, contribuindo, simultaneamente, para a clarificação do seu desempenho funcional.

A inexistência de um projecto educativo e de um regulamento é uma lacuna que urge preencher, mas que se justifica se considerarmos o curto espaço de tempo

de funcionamento do Centro. De todo o modo, a formalização de regras referentes a questões fundamentais como os critérios de admissão, o regime disciplinar e de recompensas, ao relacionamento com as famílias e a comunidade, até às simples normas de funcionamento dos serviços gerais, é imprescindível para a concretização dos objectivos propostos e para a eliminação de «zonas ambíguas» nos processos de decisão, com a adopção de práticas consuetudinárias, menos gerais ou abstractas.

A realização das actividades programadas não obedece, no Centro, a esquemas coercivos ou demasiado imperativos, quanto ao momento em que se executam e quanto ao seu conteúdo, relativamente ao previsto.

A organização quotidiana da vida no Centro tem permitido obter bons resultados relativamente à satisfação das necessidades básicas das crianças. É o caso da alimentação e da rotina estabelecida no cumprimento dos horários e quantidade de refeições, planificadas de acordo com as regras da nutrição. As crianças apresentam uma evolução favorável na relação peso/idade, quando comparada com os resultados à entrada na instituição. Analogamente, a apreensão das regras elementares de higiene pessoal traduz-se num bem-estar físico, associado naturalmente à dispensa de cuidados de saúde e à realização de tratamentos médicos que, no exterior, nunca seriam realizados. Nestes campos, os resultados são meritórios, considerando o desenvolvimento global da população de menores. Não podemos omitir a importância da rotina alimentar e ao nível da saúde como veículos transmissores do conceito de regra, do cumprimento regular de condutas, que exprimem direitos fundamentais mas que se traduzem igualmente em deveres consigo próprio. Cuidar de si é cuidar do seu corpo e do seu bem-estar.

No âmbito do apoio psicológico, os resultados não são, por enquanto, os desejáveis. Tal fica a dever-se, por um lado, à inexistência de pessoal especializado na instituição com tempo disponível para o acompanhamento necessário e a disparidade de problemáticas que caracterizam a população do Centro, que, relembremos, abrange uma longa faixa etária. Por outro, às dificuldades na obtenção de consultas para diagnóstico e tratamento nas instituições especializadas.

Os recursos existente não são suficientes para responder às necessidades, carências que caracterizam aliás o sistema de saúde em geral.

Ao nível escolar, não obstante os bons resultados obtidos quanto à assiduidade e progressão, justifica-se inteiramente o destacamento de um professor do 1º ciclo do Ensino Básico, que garantisse um apoio educativo especializado. As dificuldades de aprendizagem e o atrasos no domínio do conhecimento relativamente à idade não se resolvem com a mera intervenção das auxiliares da acção educativa, por melhor que seja o seu desempenho numa área para a qual, recorde-se, não foram minimamente formadas.

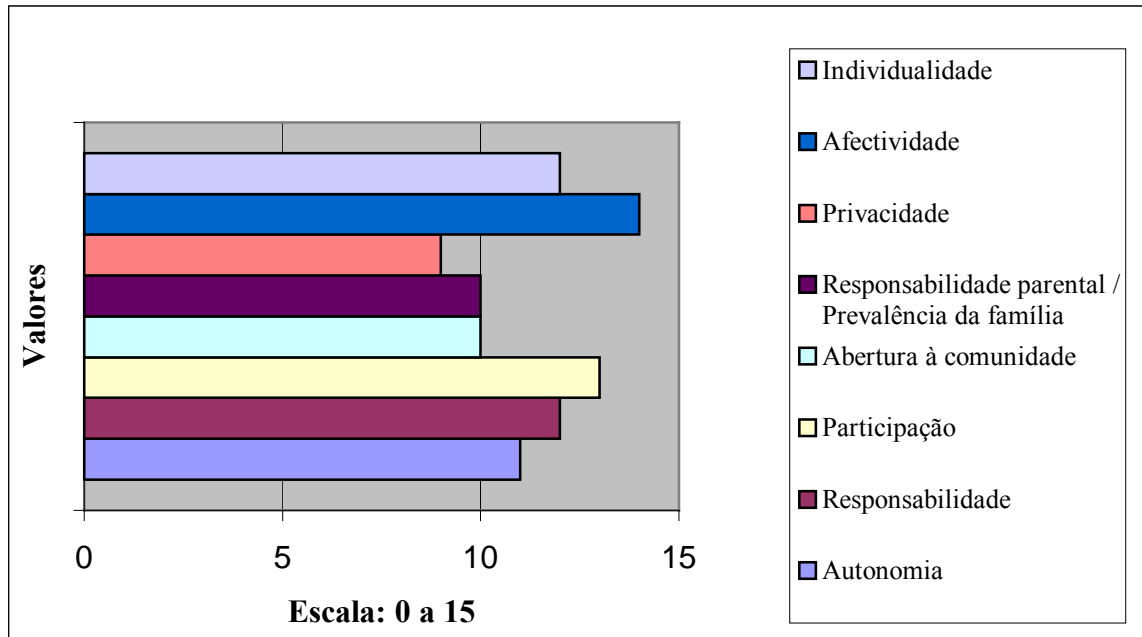
A actividade diária do Centro poderá ser alterada se for tomada a decisão, actualmente em análise, do grupo de crianças dos três anos aos seis passar a frequentar o ensino pré-escolar no exterior, no jardim de infância da Santa Casa da Misericórdia. Em termos de organização, seria necessário assegurar o transporte das crianças, à semelhança do que sucede com o grupo dos mais velhos. O maior inconveniente prende-se com os custos da solução, mas as inúmeras vantagens parecem justificar a opção. As crianças passariam a frequentar a «escola», como sucede com os meninos da sua idade, beneficiando de uma aprendizagem fundamental para o seu desenvolvimento físico e psíquico. Simultaneamente, deixariam de viver na «escola».

As técnicas, por seu turno, poderiam gerir melhor o seu tempo, utilizando-o de uma forma mais organizada nas actividades individuais ou de grupo, o mesmo se aplicando às auxiliares, cujos turnos poderiam ser reajustados ao novo modelo de funcionamento. A utilização do salão de actividades poderia ser repensada, deixando de funcionar como uma espécie de jardim de infância para se transformar num espaço de lazer. Separavam-se actividades, separavam-se tempos. Separava-se a escola da casa. Aprofundavam-se os laços de cooperação com o exterior e, juntamente, promovia-se o sentido de responsabilidade e de participação das crianças do grupo dos três anos aos seis, ao frequentarem o ensino pré-escolar partilhado com outras crianças da sua idade com contextos sócio-familiares comuns. Apelava-se, por fim, à participação da comunidade na intervenção face a esta problemática.

Foi solicitado às técnicas que classificassem o grau com que a instituição prossegue um conjunto de valores, com os resultados que constam da figura 66.

Figura 66

Identificação pela equipa técnica dos valores do projecto educativo da instituição



Fonte: Centro de Acolhimento Mãe D'Água (2001). Adaptação própria.

Os valores que, na perspectiva dos técnicos, são assumidos de um modo mais efectivo na prática educativa do Centro, são a afectividade, a participação e a responsabilidade, a par da individualidade. A autonomia, a abertura à comunidade, a responsabilidade parental/prevalência da família, e a privacidade, por esta ordem, são os valores menos assumidos, não obstante todos eles se deverem considerar promovidos, atendendo aos valores alcançados para cada um.

Conforme se expôs, o carinho e o afecto caracterizam, de facto, o ambiente emocional vivido no Centro, que apela, constantemente, através do diálogo, para a participação nas actividades. Cada criança é observada e acompanhada como caso singular que é, não nos parecendo, contudo, que a responsabilidade seja um objectivo tão assumido na prática educativa, atendendo à inexistência de um

sistema objectivo para a atribuição de castigos e de recompensas e à imperfeição da reacção face à infracção.

A equipa técnica considera que a participação é amplamente promovida na prática educativa. De facto, a opinião da criança é considerada quando se procura definir o seu futuro, desde que a sua maturidade lhe permita exprimir-se. O quotidiano do Centro está organizado com base na participação das crianças: na escolha das roupas, na arrumação dos armários, no desenvolvimento das actividades lúdicas e educativas (como na dinâmica de grupo), nas refeições, na liberdade de circulação, no relacionamento com as auxiliares e as técnicas, etc.

Este esforço colectivo só sai um pouco diminuído nos seus resultados porque a relação afectiva suplanta por vezes a «relação normativa», e a correspondente vigência de códigos de comportamento. Privilegia-se a relação afectiva em detrimento da obediência ou disciplina. Como consequência, a participação é empenhada, obtida a motivação, mas igualmente mais difícil de coordenar. E o cumprimento da tarefa, a prossecução colectiva ou individual do objectivo, por intermédio do desenvolvimento de um determinado processo, sai diluída com a perturbação que normalmente se instala. Os atrasos e os adiamentos de certas acções desvalorizam fatalmente o seu sentido e o seu alcance. A mensagem implícita que se transmite aos destinatários, crianças e colaboradores, é a do interesse relativo da actividade.

Constatou-se que a responsabilidade pela arrumação dos quartos, atribuída às crianças, sob a supervisão das auxiliares, não é frequentemente cumprida. A constante desarrumação dos armários e dos próprios quartos demonstram como esse dever é mal apreendido pelas crianças, para o que contribuirá a demora e a ineficácia na reacção e o facto de as próprias auxiliares, acabarem, elas mesmo, por arrumar.

Por outro lado, o sentido de autonomia sai diminuído pela escolha das roupas de uso diário ser atribuída às auxiliares. Cada criança deveria fazê-lo com o acompanhamento da ajudante que deveria, progressivamente, reduzir-se a uma mera confirmação da escolha. Coincide-se assim na valoração da autonomia, que

não é a prioridade no desenvolvimento do trabalho educativo, tendo em linha de conta, nomeadamente, as regras vigentes para a saída das crianças para o exterior.

A responsabilidade parental/prevalência da família, é promovida até um limite razoável, aquele ponto em que a família, através da sua acção ou omissão, pode comprometer o desenvolvimento integral do menor. Os juízos formulados legitimam-se no contacto directo com as diversas partes envolvidas, particularmente os pais ou a família mais próxima. A inexistência de uma sala exclusiva para visitas, ou de um espaço reservado para se fazerem telefonemas, assim como a ausência de espaços de lazer pertencentes inteiramente às crianças, condicionam, inevitavelmente, a sua privacidade.

Parece, por fim, que a abertura à comunidade é um dos valores mais presentes no quotidiano do Centro, ao invés da opinião expressa pelas técnicas. Provam-no a presença constante de pessoas do exterior dentro do Centro, o bom relacionamento institucional, as saídas para a escola, para a piscina e para as outras actividades que decorrem na comunidade e a procura da melhor colaboração com a família de cada criança.

O quadro 30 resume em tópicos os resultados principais da avaliação institucional.

Quadro 30

Resultados da avaliação institucional

Aspectos positivos	Aspectos negativos
<ul style="list-style-type: none"> - Meios e instalações adequadas - Atenção personalizada - Hábitos de conduta (alimentação, higiene, saúde...) - Afecto / Amor - Participação da criança - Abertura / Inserção na comunidade - Promoção da família 	<ul style="list-style-type: none"> - Incumprimento dos prazos de acolhimento - Carências na Especialização / Formação das auxiliares de acção educativa - Amplitude da faixa etária e disparidade das problemáticas - Permissividade e desorganização em alguns domínios - Participação limitada no projecto de vida - Inexistência de projecto educativo e de regulamento interno

Elaboração própria.

O quadro 31 reúne por sua vez as alterações sugeridas na prática educativa desenvolvida pelo Centro de Acolhimento Mãe D'Água no âmbito da colocação institucional.

Quadro 31

Vectores de actuação socioeducativa no âmbito da colocação institucional

Vectores de actuação
<ul style="list-style-type: none">- Maior intervenção das técnicas na prática educativa- Prestar informação às auxiliares de acção educativa- Desenvolver projectos globais que assegurem a mobilização geral e o reforço do espírito de grupo- Assegurar a aprendizagem do conceito de responsabilidade- Criar o serviço de voluntariado / famílias de apoio- Procurar conciliar a liberdade e o afecto com a disciplina e a autoridade- Promover a intervenção educativa centrada na família e no meio

Elaboração própria.

Em conclusão, ao Centro Mãe D'Água não são imputáveis as críticas que González e Morales (1996) atribui aos Centros de acolhimento. Não sofre da falta de meios nem de instalações adequadas. Tem evitado a despersonalização e a massificação, pois trabalha com um grupo relativamente pequeno de crianças. Tem conseguido transmitir hábitos de conduta e o afecto de que estas crianças são tão carenciadas, sem lhes exigir, em contrapartida, que se adaptem a regulamentos rígidos e autoritários. Está inserida na comunidade e não provoca a discriminação familiar.

Contudo, carece de suficiente pessoal especializado e de auxiliares da acção educativa com a formação profissional adequada. É imperativo que os técnicos disponham de mais tempo para o trabalho com as crianças. Deveria, desejavelmente, evitar novas mudanças na equipa técnica, que se podem repercutir no desenvolvimento normal da sua dinâmica, pois a instituição e o seu projecto reflectem seguramente a precariedade. A amplitude da faixa etária abrangida e a

disparidade de problemáticas englobadas dificultam igualmente a eficácia da resposta.

A motivação de crianças com idades e percursos tão diferentes é mais facilmente alcançável com projectos globais, que envolvam todo o grupo, permitindo que cada um desempenhe determinadas funções em direcção ao mesmo objectivo. A mobilização geral e o espírito colectivo criado com a preparação e a realização da festa de Natal deveria repetir-se, a propósito de outros pretextos, que a equipa técnica deveria procurar desencadear, com criatividade e empenho. A imaginação tem o limite que o sonho definir.

Do Centro espera-se que continue a combater a monotonia e que esteja atento, para evitar que vigore a lei do mais forte, procurando percorrer o difícil caminho que passa entre a permissividade e a autoridade, a desorganização e a agressividade. Educar não é só dar o amor e o carinho de que são tão carentes, mas garantir a aprendizagem da contrariedade e da frustração, que a vida lhes reserva, como a todos. Aguarda-se que ofereça modelos parentais de identificação, que recorra ao trabalho voluntário, continuando na senda da maior integração na comunidade. Com expectativa, espera-se também que o projecto de criação do gabinete de apoio à família seja uma realidade. Em suma, ao ambiente de liberdade e de diálogo, deseja-se que some a disciplina e a segurança, e que comunique à criança hábitos de trabalho e de esforço. Ao afecto, deseja-se que associe a responsabilidade, ao respeito a participação. Continuará, com certeza, a acreditar na criança, na sua amizade e na imensa possibilidade de transformação que ela (ainda) transporta.

CONCLUSÕES

O estudo que agora se encerra interroga conceitos como a responsabilidade e a participação, num contexto em que a primazia é atribuída à soberania individual. A promoção da condição da pessoa envolve a criança e o jovem, considerado como nunca antes o fora como sujeito de direitos, activo, responsável e a quem devem ser garantidas as condições necessárias para participar nas decisões que afectam a sua vida.

O novo estatuto infantil e juvenil remete directamente para a participação, pois exercer direitos é participar. A atribuição da responsabilidade é indissociável da atribuição da possibilidade do seu exercício, das condições que assegurem o cumprimento dos deveres. Efectivamente, só tem direitos quem sabe que os tem, quem aprendeu a exercê-los e quem pode exercê-los, de forma autónoma e independente. O que está em causa é a aprendizagem da participação, os meios, os locais e os processos para a sua concretização.

Neste domínio há muito por fazer. Na família e no desempenho parental, que continua a basear-se no autoritarismo ou na ausência de autoridade, como sucede de forma crescente. Por outro lado, as crianças e os jovens não são ouvidos devidamente no espaço escolar e raramente associados às decisões sobre a vida da instituição. É-lhes negado de igual modo a participação no espaço político, no seu bairro ou zona residencial até ao nível regional ou nacional. A imagem que os media veiculam diariamente projecta a ameaça, a violência e a marginalidade nos mais jovens, dificultando a integração dos mais carenciados social e culturalmente e o exercício do direito de participação.

Os direitos dependem dos deveres. Um direito só é exercido pelo seu titular quando o correspondente dever, que recai sobre um sujeito ou sobre uma pluralidade de sujeitos, é cumprido. Logo, o direito de participar só se torna efectivo quando é respeitado pelos outros e são aceites e cumpridas as suas decisões. Neste domínio, os deveres recaem sobre as outras crianças ou jovens mas

essencialmente sobre os adultos, a quem compete tornar efectivo o direito de participação dos mais novos.

Os adultos já não podem determinar sozinhos a vida das crianças à semelhança do que sucede com os seu próprios percursos, que deixaram de ser definidos pelo dever e pela submissão a causas colectivas. O presente oferece-lhes uma ampla liberdade de escolha e de responsabilidade individual, nomeadamente a obrigação de aceitar e conviver solidariamente com a diferença, pois a pluralidade de escolhas gera uma multiplicidade de modos de vida. Neste sentido, o «crepúsculo do dever» é compatível com a «era dos responsáveis».

Entre a diversidade, integra-se a cultura da infância, com uma concepção de vida e um modo de ser diferente da adultez, que deve ser respeitado por um lado e orientado por outro, para que as crianças adquiram as competências que ainda não possuem e na posse das quais poderão exercer autonomamente a liberdade e a responsabilidade. Este dever de respeito inclui a proibição do castigo corporal e toda a violação desproporcionada da privacidade e da intimidade da criança e do jovem.

Se os processos de socialização podem constituir factores de risco, existem por outro lado respostas sociais que permitem reagir, preventivamente, à sua manifestação e desenvolvimento, com especial destaque para o papel da escola, instituição mediadora entre a criança e a sua família e os restantes agentes e estruturas sociais. Assumindo-se progressivamente como a principal instância socializadora, a escola tem neste campo uma intervenção fundamental, ensaiando e treinando o exercício da responsabilidade. Para o fazer deve em primeiro lugar assegurar a inclusão de todos os jovens, o seu efectivo aproveitamento académico e desenvolvimento pessoal, de modo a que as diferenças sociais não se transformem em diferenças educativas.

No âmbito da protecção internacional dos Direitos da Criança, inserida no movimento de protecção dos Direitos Humanos que caracterizou a segunda metade do século XX, constata-se que às declarações de princípios de elevado valor moral não corresponde num significativo número de casos a sua aplicação efectiva. A

tendência mais recente é, todavia, a de transformar as declarações ou recomendações em normas jurídicas obrigatórias, que obriguem os Estados signatários e os seus cidadãos. A nação perde o estatuto de único sujeito de direito internacional para se entrar na era do Direito Internacional da cooperação e da solidariedade. No presente, os destinatários das normas de direito internacional não são unicamente entidades colectivas como o Estado ou a família, mas os próprios indivíduos, como a criança, o jovem ou a mulher.

O estudo de caso realizado procurou analisar de que forma os princípios da participação e da responsabilidade são transpostos para a prática educativa. Era fundamental procurar «ler» o mundo real em que a criança ou o jovem não são meras abstracções, mas têm um rosto e um nome, pois é no espaço institucional que as boas ideias e intenções se concretizam, é no trabalho educativo diário que se determina, necessariamente com a participação dos menores, a eficácia da realização dos objectivos subjacentes ao acolhimento.

Recorda-se que o ponto de partida da última parte deste trabalho, uma vez contextualizado o respectivo marco teórico, foi analisar, interpretar e avaliar o projecto educativo da instituição, a sua identidade e cultural organizacional e analisar, interpretar e avaliar a prática educativa diária da instituição

O fim ideal da investigação é recolher os dados necessários que permitam otimizar a estadia das crianças na instituição, para melhor se prosseguir e realizar a sua plena integração social. As conclusões que se vão apresentar assentam no estudo desenvolvido no Centro de Acolhimento Mãe D'Água na convicção, porém, que se poderão aplicar a uma parte significativa dos Centros de Acolhimento equivalentes. Não se pretendendo passar do «particular para o universal», pensa-se pelo menos que o trabalho de avaliação desenvolvido pode ser útil para aperfeiçoar a resposta das instituições de acolhimento de crianças e jovens em Portugal.

A primeira questão que se coloca a um Centro de Acolhimento Temporário diz respeito à duração da estadia. Os Centros foram concebidos para receber transitoriamente menores em risco, pois o tempo de permanência não pode

ultrapassar os 6 a 12 meses, no pressuposto que a família do menor ultrapassará, neste curto espaço de tempo, as problemáticas que estão na génese do risco.

O quadro legal pressupõe um processo de selecção de crianças e jovens especialmente cuidadoso, no sentido de só serem acolhidos aqueles menores relativamente aos quais seja previsível uma célere evolução favorável da retaguarda familiar. Pressupõe, também, que certas situações de risco podem ser corrigidas num espaço de dias ou meses. Prevê, ainda, que se o regresso à família de origem não for viável, será possível definir o projecto de vida para a criança no decurso do mesmo período de tempo, orientando-a para a adopção ou para a institucionalização prolongada.

A realidade parece desmentir estas previsões. A procura de vagas no Centro não tem particularmente em consideração o carácter temporário do acolhimento, mas a existência de um lugar para colocar uma criança em risco. Por consequência, há crianças que são encaminhadas para o Centro que deveriam ser encaminhadas para lares, atendendo à ausência de perspectivas de retorno à família.

Na maioria dos casos, as causas que motivam o aparecimento do perigo para o bem-estar do menor, têm-se revelado profundas e de grande complexidade, assentes em desequilíbrios familiares e pessoais dos detentores da guarda do menor. Situações de desadaptação ou ruptura social que não são suplantadas num espaço de 6 a 12 meses e que, implicam, forçosamente, um longo trabalho de acompanhamento educativo dessas famílias, a par da assistência à criança no decurso do acolhimento. Processo que não está a ser feito, no terreno, e que compromete, no imediato, como se pretende, o regresso da criança à família.

A institucionalização, neste contexto, surge naturalmente como uma alternativa. A tradição cultural enraizada por largas décadas de vigência de um modelo de tipo proteccionista não deve impedir que se questionem cuidadosamente, perante cada caso concreto, os custos que acarreta, no plano pessoal, social e económico.

Verifica-se, por fim, que este espaço de tempo intermédio, em que a criança ocupa o centro, suspende a «contagem dos prazos» para a definição do seu destino, entre a institucionalização e o regresso a casa. O projecto de vida avança lentamente, sofre atrasos e aguarda decisões que tardam em chegar, ultrapassando-se inevitavelmente os prazos legais.

A estabilidade vence a efemeridade, mas assente neste equívoco: uma condição temporal não cumprida. A identidade do Centro de Acolhimento Temporário dilui-se, na comparação com os outros Lares de acolhimento não temporário, a que acaba fatalmente por se assemelhar e relativamente aos quais pretendiam constituir precisamente uma resposta rápida e alternativa. Incongruência que assume um outro relevo se considerarmos que esses lares, instituições «definitivas» de acolhimento, também podem receber crianças por períodos de 6 meses ou de curta duração. Não obstante as suas boas intenções, o texto legal não encontra, como sucede com frequência, a melhor correspondência na prática.

As consequências do acolhimento temporário para os menores variam consoante o seu destino. Se acabam por regressar à família, ou são encaminhados para adopção, o período de passagem pelo Centro é equivalente à estadia num lar. Se, ao invés, a decisão encaminha o menor para um lar os efeitos poderão ser nefastos para a sua estabilidade. Nestas circunstâncias, quanto maior o período de tempo no Centro de Acolhimento Temporário, maior serão as dificuldades de readaptação a uma nova instituição.

O cumprimento de horários e a planificação e organização dos tempos transmite às crianças em risco, oriundas muitas vezes de contextos caóticos ou desregrados, a noção de ordem, de regra, de lógica sequencial, de segurança, inclusive, porque se cumprem as expectativas criadas. Por outro lado, a obsessão com o cumprimento de programas, pode originar uma disciplina autoritária, rígida e formal, que compromete, perversamente, os seus intuitos. A administração do tempo, por mais perfeita que seja a sua observância, só terá sentido se for acompanhada de uma boa relação educativa e de um melhor ambiente humano, repleto de afecto e de compreensão.

O bem-estar e a participação das crianças que permanecem durante o fim-de-semana na Instituição ou têm saídas de curta duração seria beneficiado com a programação de actividades lúdicas para esse período de tempo. O confronto com o vazio e o medo assenta, nestas alturas, com a realidade dos que saem, porque têm algum tipo de família, que falta aos que ficam e com a «desaceleração» do funcionamento da instituição, como se esse tempo fosse um intervalo, um espaço «morto» entre a correria das semanas. São momentos de adormecimento, pelos quais a vida não passa, hiatos que carecem de preenchimento, como sucede na mais normal e simples das existências. Excluídos pelas suas famílias e pela escola, estes menores não devem correr o risco de serem de novo excluídos, mesmo que momentaneamente, nas próprias instituições, pela falta de pessoal (profissional ou voluntário) suficiente.

Os critérios de entrada das crianças repercutem-se na vida quotidiana, se fazem convergir para a instituição casos com problemáticas significativamente díspares. Um simples caso pode perturbar toda a dinâmica de grupo, ao exigir atenções reforçadas e ao interferir no desempenho das outras crianças.

O momento da saída de uma criança afecta fortemente a estabilidade emocional de todo o grupo, particularmente se o destino de quem sai é a família. Como a estadia ultrapassa habitualmente o carácter temporário que lhe é atribuído, os laços constituídos com as outras crianças e com a equipa são profundos, o que nos leva a concluir que o abandono da instituição deve ser cuidadosamente preparado, de forma a minorar as consequências negativas que forçosamente acarreta.

Convém referir a este propósito que a prática educativa da instituição deve alicerçar-se numa clara atribuição de responsabilidades entre a equipa técnica e a equipa das auxiliares, não devendo esta dispor de poder de decisão que não esteja previamente validado e orientado por aquela. O que supõe um acompanhamento, uma boa comunicação e espaços formais e informais de partilha. O dever não se pode igualmente dissociar dos direitos correspondentes. Sendo elegidas determinadas expectativas de desempenho e de melhoria da prática profissional,

devem ser garantidos os instrumentos e a informação necessários para se obter o resultado desejado. A título de exemplo, reclamar um melhor relacionamento interpessoal entre as auxiliares e os menores, passa pela oferta de formação profissional. Passa igualmente pela distribuição seleccionada de informação sobre o menor e sobre o seu contexto sócio-familiar, com dever de sigilo, respeitando a privacidade e a intimidade da criança e da sua família. Com estes dados, a auxiliar será capaz de melhorar a sua actuação, recorrendo à experiência e ao saber adquirido, face a uma reacção de violência ou de isolamento de uma determinada criança.

As competências e o papel de qualquer instituição serão aclarados se à capacidade para organizar o dia a dia do acolhimento estiver associada a autoridade para participar, de uma forma mais activa, no futuro do menor após a sua saída da instituição. Uma vez mais nos deparamos com a contradição existente entre o carácter formalmente temporário e a prática informalmente prolongada da estadia, que permite reivindicar uma partilha da decisão que seria injustificada se a passagem pela instituição fosse efectivamente de curta duração. Por outro lado, esvaziar-se-ão os riscos de uma hipotética «desresponsabilização» do Centro pelo destino das crianças que acolhe.

Salvaguardada a segurança do menor, todos os contactos com o exterior são desejáveis numa instituição que funcione em regime aberto. Quanto maior a abertura e a integração Centro – Comunidade, mais viável será a futura reinserção da criança no tecido social. Neste sentido, devem-se intensificar os laços de cooperação com a comunidade envolvente, promovendo actividades no exterior e chamando-a a participar nas estruturas da Instituição. Deve-se ainda incluir no regulamento interno as condições necessárias para as crianças mais velhas saírem sozinhas do Centro para a prática de actos correntes da sua vida, como o exige a autonomia e o sentido de responsabilidade que se lhe pretende transmitir.

A atitude protectora manifestada pelas crianças mais velhas em relação aos mais pequenos revela espaços de construção da responsabilidade em relação ao outro. Assim como a eventual participação das crianças nas tarefas diárias da instituição e na tomada de decisões. A participação atribui um certo grau de co-

responsabilização que proporciona confiança e auto-estima se for adequado às características do grupo de menores e abarcar determinadas áreas da gestão institucional. Dela resulta, na expressão de Campo e Panchón (2000: 223), “uma consciência colectiva comum de diálogo e convivência”.

A família é uma peça fundamental para o aperfeiçoamento da intervenção neste domínio. Ao nível preventivo, em primeiro lugar, de modo a diminuir as circunstâncias que geram o risco. A decomposição da constituição familiar clássica em múltiplos modelos aumentou a probabilidade da sua funcionalidade ser afectada, gerando padrões de conduta desordenados, permissivos ou agressivos. O desenvolvimento de um trabalho de acompanhamento educativo da família, nos domicílios e meios onde vive, independentemente da realização de outras reuniões periódicas com a equipa do Centro ou com as equipas das outras entidades envolvidas, poderá evitar a retirada da criança do seu meio natural de vida. As competências da família devem ser adquiridas com as crianças, em vez de se procurarem implementar apenas quando pais e filhos estão separados durante o acolhimento.

Se a retirada for inevitável, o regresso da criança depende de uma mudança de atitude que as famílias não conseguem normalmente alcançar sozinhas, porque carecem nomeadamente de conhecimentos elementares que não tiveram oportunidade de aprender. Dentro das modalidades de tratamento familiar, os programas de educação familiar podem constituir esse espaço de aprendizagem. Mais do que «crianças em risco», devemos falar de «famílias em risco», porque são incapazes de assumir a educação de crianças que não transportam, em si, por enquanto, características pessoais que os coloquem em perigo.

De outro modo, o cumprimento de regras e de condutas corre o risco de se perder no regresso a casa, o que faz pressupor um período de reintegração custoso e que pode conduzir, em última instância, se nada tiver mudado no contexto familiar, à inutilidade do esforço educativo desenvolvido no acolhimento.

A existência de equipas que trabalhem directamente no terreno com as famílias poderia por outro lado certificar alternativas à colocação no lar dentro da

família alargada, bem como acompanhar o seu regresso depois de um período de acolhimento institucional. A disposição para agir prontamente pode levar à retirada provisória da criança do seio da família sem a devida ponderação de cada caso. Todavia, fica muitas vezes por realizar o acompanhamento educativo da família. Faltam técnicos, faltam recursos, e as e as situações resolvem-se pela emergência. Transformando, infelizmente, com frequência, o pontual no definitivo.

Em suma, a intervenção educativa deveria centrar-se na família, quando exista, no terreno que esta ocupa, a que acresce ainda o facto de não ser possível reproduzir numa instituição, por pequena que seja, o meio familiar. O Centro não pode desejar ser a família que a criança não tem, nem as suas funcionárias as mães dos meninos, particularmente num Centro de Acolhimento Temporário. A identidade organizacional, os recursos disponíveis e a missão assumida assim o exigem.

Convém «desenraizar» a realidade escondida nas denominações e nas classificações como «maus tratos infantis», «crianças em risco» ou «delinquência juvenil»: a de seres humanos que transportam e vivem em sofrimento psíquico. Por muito que se trabalhe para se aperfeiçoar a qualidade das instituições, convém recordar que nelas nenhuma criança é inteiramente feliz, independentemente da estabilidade que lhe poderão proporcionar. Por detrás dos sorrisos, das exclamações de alegria, das actividades, guardam-se os traumas, os medos, a ferida do abandono, as saudades dos pais reais ou imaginários, o desejo de viver na família que se perdeu ou nunca se teve. Nestas circunstâncias, as crianças devem ser ajudadas a vencer a batalha interior que lhe permita planificar a sua vida futura e a orientá-la de acordo com um princípio de responsabilidade.

A legislação internacional e o quadro jurídico interno, nela inspirado, reconhecem precisamente à criança e ao jovem um novo estatuto de responsabilidade. Para poder exercer responsabilmente os seus direitos e cumprir os seus deveres, a criança deve ser associada ao processo de decisão, partilhando-o ou decidindo. Para trás ficam o discurso que faz a apologia da inocência da criança e da necessidade da sua protecção, que lhe retira a capacidade de exercício dos

direitos e o discurso que lhe atribui uma imputabilidade irrecusável e uma excessiva dose de responsabilidade que ela não está (ainda) preparada para exercer.

A participação funciona deste modo como uma estratégia de prevenção, porque ao participar, a criança aprende a partilhar, a comunicar, a decidir em conjunto, a ponderar as suas decisões, a ter o outro, com quem se relaciona, em consideração. Isto é, aprende a ser responsável e melhora as suas capacidades para enfrentar e superar os factores negativos, de modo a garantir uma adequada integração social. À prevenção individual deve associar-se na perspectiva sistémica uma intervenção contínua no meio, de modo a reduzir ou eliminar os factores estruturais que condicionam o desenvolvimento do indivíduo, procedendo-se à sua análise bem como das estratégias para a sua prevenção. Entre estas, destaca-se a participação de todos os agentes envolvidos, como sucede na aplicação das medidas de protecção, nas medidas de tutela educativa ou na adopção.

Se a aprendizagem da participação e da responsabilidade é um imperativo, a questão que se coloca é a de se determinar, face a cada criança, qual o grau de responsabilidade que ele deve ter, uma vez que a sua maturidade e experiência são diferentes das que caracterizam os adultos. E se a participação ou a decisão for recusada com base na falta de competência, isso “conduz à obrigação moral de desenvolver as competências em falta, mas que são necessárias para exercer a liberdade. Fazendo-o, a limitação tornar-se-á desnecessária” (Flekkoy e Kaufman, 1997: 50).

Em resumo, o princípio geral da participação das crianças deve ser interpretado e aplicado na prática considerando os seguintes factores:

- A capacidade de escolha, de exprimir opiniões e de tomar decisões depende fundamentalmente do acesso à informação, da experiência e da maturidade;
- A capacidade de participação aprende-se, exigindo um tempo próprio, locais, estruturas e espaços adequados e um verdadeiro processo de partilha;

- A responsabilidade dos adultos é a de assegurar as oportunidades para o desenvolvimento dessas competências e para expressar as opiniões de acordo com as suas capacidades;
- processo de participação deve ser regularmente avaliado e as crianças devem poder pronunciar-se no seu decurso;
- A participação não é uma obrigação: a criança tem o direito de não exprimir a sua opinião ou de não decidir;
- envolvimento sistemático das crianças prepara-as para o futuro desempenho da cidadania e fortalece a prática e os princípios democráticos.

Recorde-se, por fim, que se o autoritarismo negou às crianças o exercício dos seus direitos e a sua liberdade de espírito, não basta limitá-lo para garantir que estas acedam à «autonomia de juízo e da vontade», na expressão de Finkelkraut. O desaparecimento da obediência e da submissão não garante por si só a aprendizagem da responsabilidade. A autonomia (progressiva) depende da possibilidade de acesso à ao saber, à experiência, à estabilidade emocional e afectiva e a participação é sua condição essencial. Reunidos estes factores, será possível esperar que as crianças possam ser no futuro homens livres, que se interroguem sobre si e sobre o que os rodeia e que coloquem os direitos do outro no centro das suas decisões, porque participar é acompanhar solidariamente. Este é o caminho para a construção de uma sociedade mais justa e humana, mais aberta e desinteressada, em que se possa assistir à permanente demissão do egoísmo.

BIBLIOGRAFIA

- Adams, S. (1996). *Como enganar o chefe*. Notícias Editorial, Lisboa.
- Amorós, P. e Fuertes, J. (2000 a). «El acogimiento familiar». Em Amorós, P. e Ayerbe, P. (Eds.) : *Intervención educativa en inadaptación social*, Síntesis, Madrid, pp. 141-166.
- Amorós, P. e Fuertes, J. (2000 b). «La Adopción hoy». Em Amorós, P. e Ayerbe, P. (Eds.): *Intervención educativa en inadaptación social*, Síntesis, Madrid, pp. 167-196.
- Arruabarrena, M. (1996). «Evaluación y tratamiento familiar». Em Paúl, J. e Arruabarrena, M. (Eds.): *Manual de Protección Infantil*, Masson, Barcelona, pp. 283-326.
- Baptista, I. (1998). *Ética e Educação – Estatuto ético da relação educativa*. Universidade Portucalense, Porto.
- Barberá, A. (2001). *La Responsabilidad: Como educar en la responsabilidad*. Aula XXI – Santillana, Madrid.
- Barjau, C. (1996). «Acogimiento familiar, un medio de protección infantil». Em Paúl, J. e Arruabarrena, M. (Eds.): *Manual de Protección Infantil*, Masson, Barcelona, pp. 359-392.
- Barraca, J. (1998). «El derecho y el niño: principios éticos y jurídicos fundamentales». Em Fundación Antonio de Nebrija: *El menor en la legislación actual*, Fundación Antonio de Nebrija, Madrid, pp. 33-44.
- Beillerot, J. (s/d). *A Sociedade Pedagógica*. Porto, Rés Editora.
- Benavides, M. (1998). *Los menores de protección: actuaciones psicojurídicas*. Fundación Universidad - Empresa, Madrid.

- Berridge, D. (1999). «Work with Fostered Children and their Families». Em Hill, M. (Ed.): *Effective Ways of Working with Children and their Families*, Jessica Kingsley Publishers, London, pp. 240-255.
- Berridge, D. (2001). «Foster Families». Em Foley, P., Roche, J. e Tucker, S. (Eds.): *Children in Society*, Palgrave, Hampshire e New York, pp. 169-176.
- Blanc, A. (1998). «Comentario ao Artº25 da Declaração Universal de Derechos Humanos». Em Asociación Para Las Naciones Unidas En España: *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*, Icaria Editorial, Barcelona, pp. 404-420.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora, Porto.
- Bredin, J. (1999). «Le retour du Talion». *Le Monde de L'Éducation de la Culture et de la Formation*, Fevereiro, pp. 34-35.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Piados, Barcelona.
- Brown, S. (1998). *Understanding youth and crime*. Open University Press, Buckingham.
- Bruckner, P. (1996). *A Tentação da Inocência*. Publicações Europa-América, Lisboa.
- Bruckner, P. (2000). *L'Euphorie perpétuelle*. Bernard Gasset, Paris.
- Bullock, R. (1999). «Work with Children in Residential Care». Em Hill, M. (Ed.) : *Effective Ways of Working with Children and their Families*, Jessica Kingsley Publishers, London, pp. 256-269.
- Burguière, A. e outros (1986). «E amanhã, a família?». Em Burguière, A. e outros (Dir.): *História da família*, Terramar, Lisboa, pp. 139-145.
- Caballo, M. e outros (1997). *131 Conceptos Clave da Educación Social*. Universidade de Santiago de Compostela, Compostela.
- Campo, S. e Panchón, I. (2000). «La intervención socioeducativa en un contexto institucional». Em Amorós, P. e Ayerbe, P. (Eds.): *Intervención educativa en inadaptación social*, Síntesis, Madrid, pp. 197-226.

- Campos, J. (1988). *Direito Comunitário*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Campos, N (1982). «Natureza jurídica do direito do menor». *Revista Infância e Juventude*, nº4/82, pp. 29-32.
- Caride, J. (1999). «Tratamientos pedagógicos generales». Em Ortega, J. (Coord.): *Pedagogía Social Especializada*, Ariel, Barcelona, pp. 31-41.
- Caride, J. (2000). *Estudiar ambientes: a análise de contextos como prática educativo-ambiental*. Edt. Concello de Oleiros, Oleiros-A Coruña.
- Caride, J. e Meira, P. (1995). «A perspectiva Ecológica: referências para o conhecimento e a práxis educativa». Em Carvalho, A. (Org.): *Novas Metodologias em Educação*, Porto Editora, Porto, pp. 137-169.
- Carrillo, J. (1998). «Vínculos entre la Declaración Universal de Derechos Humanos y el sistema europeo de protección de los derechos humanos». Em Asociación para las Naciones Unidas en España: *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*, Icaria Editorial, Barcelona, pp. 63-71.
- Carvalho, A. (2001). «O Educador social como sujeito de construção dos direitos humanos». Em Anuário *Espaço(s) de construção de Identidade Profissional*, Universidade Portucalense, Porto, pp. 7-14.
- Carvalho, A. e Afonso, M. (1993). «Projecto de escola: para um esclarecimento dos conceitos e das práticas». Em Carvalho, A. (Org.) : *A Construção do Projecto de Escola*, Porto Editora, Porto, pp. 9-47.
- Carvalho, M. (1999). «Ser educador hoje: desafios e problemas que se colocam aos profissionais de educação». *Revista Infância e Juventude*, n.º 2, pp. 27-46.
- Casares, F. (1998). «La Declaración Universal de Derechos Humanos cincuenta años después ». Em Asociación para las Naciones Unidas en España: *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*, Icaria Editorial, Barcelona, pp. 19-25.
- Ceaux, P. (2001). «Le phénomène des bandes s'étend au-delà des mineurs délinquants». *Le Monde*, 14 de Fevereiro, pp. 10.

Costa, J. e Melo, A. (s/d). *Diccionario da Língua Portuguesa*, Porto, Porto Editora.

Cots, J. (1998). «Comentario al artículo 16 de la Declaración Universal de Derechos Humanos». Em Asociación para las Naciones Unidas en España: *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*, Icaria Editorial, Barcelona, pp. 288-295.

D'Ancona, M. A. (s/d). *La justicia de Menores en España. Funcionamiento y Resultados*. Universidade Complutense de Madrid, Madrid.

Defrance, B. (1999). «Le temps du droit à l'erreur». *Le Monde de L'Éducation de la Culture et de la Formation*, Fevereiro de 1999, pp. 50-51.

Delgado, J. (1994). «A preparação escolar para o desempenho dos papéis ocupacionais no contexto da mudança». *Revista do Instituto Superior Politécnico Portucalense*, n.º 1, pp. 67-76.

Delgado, J. (2001). «Da Inocência para a responsabilidade: a inclusão social de menores no quadro legal português». *Revista Jurídica da Universidade Portucalense Infante D. Henrique*, n.º 6, pp. 81-92.

Delgado, J. (2001). «A responsabilidade de participar: o estatuto da criança na legislação internacional». *Anuário Espaço(s) de construção de Identidade Profissional*, Universidade Portucalense, pp. 93-104.

Diego, E. e Miguel, E. (2000). «La intervención en medio abierto: un reto para la justicia de menores». Em Em Amorós, P. e Ayerbe, P. (Eds.): *Intervención educativa en inadaptación social*, Síntesis, Madrid, pp. 227-258.

Digneffe, F. (1995). «Os jovens e a lei penal: as significações da sanção penal na adolescência». *Revista Infância e Juventude*, n.º 1, pp. 65-82.

Doyle, C. (1997). *Working with Abused Children*, Macmillan Press, London.

Duarte-Fonseca, A. (1998). «Aspectos contraditórios do «modelo de protecção» na execução de medidas tutelares de internamento». Em Vidal, J. (Coord.): *O Direito de menores: reforma ou revolução?*, Edições Cosmos e SMMP, Porto, pp. 199-220.

Dünkel, F. (1990). «A privação da liberdade em relação aos jovens delinquentes – tendências actuais no plano de uma comparação internacional». *Revista Infância e Juventude*, nº2/90, pp. 9–26.

Dünkel, F. (1992). «Diferenças jurídicas na Europa em matéria de criminologia juvenil». *Revista Infância e Juventude*, nº1/92, pp. 9–48.

Dupuis, M. (1999). «Ne pas jeter les parents avec l'eau du bain». *Le Monde de L'Éducation de la Culture et de la Formation*, Fevereiro de 1999, pp. 43-45.

Eco, U. (1980). *O nome da rosa*". Difel, Lisboa.

Epifânio, R. e Farinha, A. (1997). *Organização Tutelar de Menores*. Almedina, Coimbra (2 vols.).

Etchegoyen, A. (1995). *A Era dos Responsáveis*. Difel, Lisboa.

Fernandes, R. (1998). «Sobre o projecto de reforma da jurisdição de menores». Em Vidal, J. M. (coord.): *O Direito de Menores: reforma ou revolução?*, Edições Cosmos e SMMP, Porto, pp. 187-198.

Fernandez, E. (1999). «Configuración de la “Desviación social” infanto-juvenil». Em Ortega, J. (Coord.): *Educación Social Especializada*, Ariel, Barcelona, pp. 67-73.

Fernández-Ballesteros, R. (1996). *Evaluación de Programas. una Guía Práctica en Ámbitos Sociales, Educativos y de Salud*. Editorial Síntesis, Madrid.

Fernández, J. e Fuertes, J. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*, Ediciones Pirámide, Madrid.

Ferreira, V. (1999). «Família». Em Figueiredo, A. L. e outros: *Jovens em Portugal*. Celta, Oeiras, pp. 51-96.

Figueiredo, J. (2001). «Execução de medidas tutelares educativas». *Revista infância e Juventude*, n.º 2, pp. 25-46.

Finkielkraut, A. (1988). *A Derrota do pensamento*, Publicações D. Quixote, Lisboa.

Flekkoy, M. e Kaufman, N. (1997). *Rights and responsibilities in family and society*, Jessica Kingsley Publishers, London.

Fonseca, A. e Canhões, A. (1998). «A execução de medidas de justiça juvenil em regime fechado nos centros educativos da Catalunha». *Revista infância e Juventude*, n.º 1, pp. 33-96.

Fonseca, G. e Pedroso, J. (1998). «As Comissões de Protecção: caminhos a percorrer na promoção da cidadania das crianças e dos jovens». *Intervenção social*, n.º17/18, pp.27-52.

Fonseca, V. (1999). «Exclusão escolar como processo de exclusão social: algumas reflexões sociológicas sobre as dificuldades de aprendizagem». *Revista Infância e Juventude*, n.º 3, pp. 71–88.

Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir*. Editora Vozes, Petrópolis.

Fraene, D. (1999). «A reforma da justiça dos menores. Entre compromissos pragmáticos e aporias crónicas». *Revista Infância e Juventude*, n.º 3, pp. 9–38.

Freixa, N. e Panchón, I. (2000). «La intervención familiar». Em Amorós, M. e Ayerbe, E. (Eds.): *Intervención educativa en inadaptación social*, Síntesis, Madrid, pp. 113-139.

Fuertes, J. e Amorós, M. (1996). «Práctica de la adopción». Em Paúl, J. e Arruabarrena, M.: *Manual de Protección Infantil*, Masson, Barcelona, pp. 447-490.

Fuertes, J. e Fernández, J. (1996). «Recursos residenciales para menores». Em Paúl, J. e Arruabarrena, M.: *Manual de Protección Infantil*, Masson, Barcelona, pp. 393-446.

Furtado, L. e Guerra, P. (s/d). *O Novo Direito das Crianças e Jovens - Um Recomeço*. Centro de Estudos Judiciários, Coimbra.

Gallardo, J. (1994). *Maus Tratos à Criança*. Porto Editora, Porto.

García, M. e outros (1998). «La construcción de valores en la familia». Em Rodrigo, J. e Palacios, J. (coord.): *Familia y desarrollo humano*, Alianza Editorial, Madrid, pp. 201-221.

García, M. (1998). *Minoría de edad penal y derecho penal juvenil*. Editorial Comares, Granada.

Garrido, G. e López, L. (1995). *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*. Tirant lo Blanch, Valencia.

Gersão, E. (1994). «Menores agentes de infracções – interrogações acerca de velhas e novas respostas». *Revista Portuguesa de Ciência Criminal*, ano 4, fasc. 2, pp. 241-259.

Gersão, E. (1998). «A violência nos comportamentos juvenis e a revisão da Organização tutelar de Menores». *Revista Infância e Juventude*, n.º 4, pp. 9-20.

Gersão, E. (2000). «As novas leis de protecção de crianças e jovens em perigo e de tutela educativa - uma reforma adequada aos dias de hoje». *Revista Infância e Juventude*, n.º 2, pp. 9-48.

Gersão, E. (2001). «Ainda a revisão da Organização tutelar de Menores». Separata de *Estudos de Homenagem a Cunha Rodrigues*, Coimbra Editora, Coimbra, pp. 447-476.

Gillham, B. (2000). *Case Study Research Methods*. Continuum, Londres.

Goldson, B. (2001). «The Demonization of Children: From the Symbolic to the Institutional». Em Foley, P. e outros (Eds.): *Children in Society*, Palgrave, Hampshire e New York, pp. 34-41.

Gonçalves, A. (1998). «Jovens: construção identitária num contexto de exclusão». *Intervenção Social*, nº17/18, pp. 171-190.

Gonçalves, M. (1999). «Os modelos de intervenção institucional e não institucional no âmbito dos menores e jovens adultos. Breve enquadramento jurídico internacional». *Revista Infância e Juventude*, n.º 1, pp. 113-131.

González, E. (1995). *Educar en la Diversidad*. Editorial CCS, Madrid.

González, E. e Morales, J. (1996). «Análisis del Desamparo y del Conflicto Social». Em González, E. (Coord.): *Menores en Desamparo y Conflicto Social*, Editorial CCS, Madrid, pp. 25-84.

Guri, F. (1996). «Sociología de la inadaptación». Em González, E. (Coord.): *Menores en Desamparo y Conflicto Social*. Editorial CCS, Madrid, pp. 159-179.

Hagell, A. e Dent, R. (1999). «Children in danger of violence from their carers: lessons from the literature and practice». Em Kemshall, H. e Pritchard, J. (Eds.): *Good Practice in Working with Violence*, Jessica Kingsley Publishers, London, pp. 168-189.

Hart, R. (1992). *Children's Participation. From Tokenism to Citizenship*. UNICEF-ICDC, Florence.

Instituto para o Desenvolvimento Social (2001). *Avaliação da actividade das Comissões de Protecção de Menores em 2000*. Instituto para o Desenvolvimento Social, Lisboa.

Lansdown, G. (2001). «Children's Welfare and Children's Rights». Em Foley, P. e outros (Eds.): *Children in Society*, Palgrave, Hampshire e New York, pp. 87-97.

Lazerges, C. e Balduyck, J. (1998). *Réponses à la délinquance des mineurs*. La Documentation Française, Paris.

Leandro, A.G. (1990). «Direito e Direitos dos Menores – Síntese da situação em Portugal no domínio civil e no domínio para-penal e penal». *Revista infância e Juventude*, n.º 1, pp. 9-34.

Levinas, E. (1988). *Ética e Infinito*. Edições 70, Lisboa.

Lipovetsky, G. (1988). *A Era do Vazio*. Relógio D'Água Editores, Lisboa

Lipovetsky, G. (1994). *O Crepúsculo do Dever*. D. Quixote, Lisboa.

Lopes, L. e Garrido, G. (1999). «Contribuciones psicológicas al estudio de la "delincuencia" juvenil». Em Ortega, J. (Coord.): *Educación Social Especializada*, Ariel, Barcelona, pp. 91-105.

López, C. (1995). «Crimen y castigo: la transgresión como norma». Em Garrido, G. e López, L.: *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*, Tirant lo Blanch, Valencia, pp. 363-393.

Lucas, J. (1998). «Comentario al artículo 2 de la Declaración Universal de Derechos Humanos». Em Asociación para las Naciones Unidas en España: *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*, Icaria Editorial, Barcelona, pp. 110-123.

Manciaux, M. e outros (1997). *Enfances en danger*. Éditions Fleurus, Paris.

Martins, P. (1999). «Sobre a Convenção dos Direitos da criança. Da Psicologia dos Direitos aos Direitos da Psicologia». *Revista infância e Juventude*, n.º 3, pp. 61-70.

Mato, J. e outros (1999). «La protección a la infancia en España». Em Ortega, J. (Coord.): *Educación Social Especializada*, Ariel, Barcelona, pp. 49-60.

Meira, P. A. (1999). «La perspectiva ecológica en la acción com menores». Em Esteban, J. O. (coord.): *Pedagogía Social Especializada*, Ariel Educación, Barcelona, pp. 71-78.

Merino, J. (1996). «Acción Pedagógico-preventiva de las dificultades en la socialización». Em González, E. (Coord.): *Menores en Desamparo y Conflicto Social*. Editorial CCS, Madrid, pp. 159-179.

Miles, S. (2000). *Lifestyles in a changing world*. Open University Press, Buckingham.

Ministério da Justiça (1994). «Relatório relativo à aplicação, em Portugal, da Convenção sobre os Direitos da Criança». *Revista infância e Juventude*, n.º 2, pp. 9-115.

Ministério da Justiça e Ministério do Trabalho e da Solidariedade (1999). «1º Relatório da Comissão para a reforma do sistema de execução de penas e medidas». Em *Reforma do Direito de Menores*, Ministério da Justiça - Ministério do Trabalho e da Solidariedade, Lisboa, pp. 43-68.

Ministério da Justiça e Ministério do Trabalho e da Solidariedade (1999). «Relatório da Comissão Interministerial para o estudo da articulação entre os Ministérios da Justiça e da Solidariedade e Segurança Social». Em *Reforma do Direito de Menores*, Ministério da Justiça - Ministério do Trabalho e da Solidariedade, Lisboa, pp. 171-226.

Ministério da Justiça e Ministério do Trabalho e da Solidariedade (1999). «Relatório do Grupo de Trabalho para o Estudo das Questões Relativas à Criança em Risco». *Reforma do Direito de Menores*, Ministério da Justiça - Ministério do Trabalho e da Solidariedade, Lisboa, pp. 227-252.

Ministério da Justiça e Ministério do Trabalho e da Solidariedade (1999). «Relatório final, sobre o Direito de Menores, da Comissão para a reforma do sistema de execução de penas e medidas». *Reforma do Direito de Menores*, Ministério da Justiça - Ministério do Trabalho e da Solidariedade, Lisboa, pp. 69-170.

Ministério do Trabalho e da Solidariedade (2000). *Lares de Crianças e Jovens - Caracterização e Dinâmicas de Funcionamento*. Instituto para o Desenvolvimento Social, Lisboa.

Molina, M. (1996). «Marginación / Inadaptación y Prevención Infanto-juvenil». Em González, E. (Coord.): *Menores en Desamparo y Conflicto Social*. Editorial CCS, Madrid, pp. 135-158.

Moreno, A. (1996). «Psicología del Desarrollo, del Desamparo y de la Inadaptación». Em González, E. (Coord.): *Menores en Desamparo y Conflicto Social*, Editorial CCS, Madrid, pp. 85-134.

Muñoz-Ortiz e Ansorena, A. (1987). *La Evaluacion de Contexto en Hogares Funcionales*. Fundación Banco Exterior, Madrid.

Oliva, A. e Palacios, J. (1998). « Familia y escuela: padres y profesores». Em Rodrigo, J. e Palacios, J. (Coord.): *Familia y desarrollo humano*, Alianza Editorial, Madrid, pp. 333-350.

Oraá, J. (1998). «Comentario al artículo 29 de la Declaración Universal de Derechos Humanos». Em Asociación para las Naciones Unidas en España: *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*, Icaria Editorial, Barcelona, pp. 453-466.

Orte, C. (1999). «Programas de educación familiar: la familia como ámbito de acción socioeducativa». Em Ortega, J. (Coord.): *Pedagogia Social Especializada*, Ariel, Barcelona, pp. 79-84.

Orte, C. (1999). «La familia en el marco de la “desviación” social infanto-juvenil». Em Ortega, J. (Coord.): *Educación Social Especializada*, Ariel, Barcelona, pp. 74-80.

Ortega, J. (1999). *Pedagogía social especializada*, Ariel, Barcelona.

Ortega, J. (1999). *Educación social especializada*, Ariel, Barcelona.

Palacios, J. (1998). «Familias adoptivas». Em Rodrigo, J. e Palacios, J. (coord.): *Familia y desarrollo humano*, Alianza Editorial, Madrid, pp. 353-372.

Palacios, J. e Outros (1998). «Malos tratos a los niños en la familia». Em Rodrigo, J. e Palacios, J. (coord.): *Familia y desarrollo humano*, Alianza Editorial, Madrid, pp. 399-422.

Palacios, J. e Rodrigo, J. (1998). «La familia como contexto de desarrollo humano». Em Rodrigo, J. e Palacios, J. (coord.): *Familia y desarrollo humano*, Alianza Editorial, Madrid, pp. 25-44.

Paúl, J. (1996). «Prevención del maltrato infantil». Em Paúl, J. e Arruabarrena, M. (Coord.): *Manual de Protección Infantil*, Masson, Barcelona, pp. 327-358.

Pedroso, J. (1998). «Direito de menores, um direito social?». Em Vidal, J. (Coord.): *O Direito de Menores: reforma ou revolução?*, Edições Cosmos e SMMP, Porto, pp. 51-82.

Pereira, A. e Quadros, F. (1993). *Manual de Direito Internacional Público*. Livraria Almedina, Coimbra.

Pereirinha, J.(1997). «A (re)definição dos direitos sociais face à crise do Estado providência e ao fenómeno da exclusão social». *Revista Intervenção Social*, nº15/16, pp. 131-142.

Pérez, M. (1998). «La Declaración Universal de Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario». Em Asociación para las Naciones Unidas en España: *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*, Icaria Editorial, Barcelona, pp. 43-61.

Pigrau, A. (1998). «Preâmbulo». Em Asociación para las Naciones Unidas en España: *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*, Icaria Editorial, Barcelona, pp. 93-102.

Pinheiro, M. (1998). «(Re)pensar o menor adolescente: contributos para o seu desenvolvimento e (re)educação». Em Vidal, J. (coord.): *O Direito de Menores: reforma ou revolução?*, Edições Cosmos e SMMP, Porto, pp. 91-104.

Pinto, M. (s/d). «A infância como construção social». Em Sarmiento, J. e Pinto, M. (Coord.): *As Crianças: Contextos e Identidades*, Universidade do Minho, Braga, pp. 33-73.

Prost, A. (1991). «Fronteiras e espaços do privado». Em Ariès, P. e Duby, G. (dir.): *História da Vida Privada*, Edições Afrontamento, Porto, pp. 13-115.

Queiroz, M. e Gros, M. (s/d). «Das condições sociais da exclusão às condições da solidariedade». *Cadernos de Ciências Sociais*, nº15/16, pp. 5-40.

Quintana, J. (1995). «La Fundamentación Lógica del estudio de casos». Em Lopes-Barajas, E. e Montoya, J. (Eds.): *El Estudio de Casos: Fundamentos y Metodología*. UNED, Madrid, pp. 43-50.

Ríos, J. (1998). «Jurisdicción de menores en España. Hacia una intervención no punitiva». Em Vidal, J. (coord.): *O Direito de Menores: reforma ou revolução?*, Edições Cosmos e SMMP, Porto, pp. 27-44.

Robb, M. (2001). «The Changing Experience of Childhood». Em Foley, P. e outros (Eds.): *Children in Society*, Palgrave, Hampshire e New York, pp. 18-25.

Roberts, H. e Macdonald, G. (1999). «Working with families in the early years». Em Hill, M. (Ed.): *Effective Ways of Working with Children and their Families*, Jessica Kingsley, London, pp. 49-69.

Rocha, D. (2001). «A Convenção dos Direitos da Criança. Dez Anos». Em Pereira, B. e Pinto, P. (Coord.): *A Escola e a Criança em Risco: Intervir para Prevenir*, Edições ASA, Porto, pp. 93-103.

Roche, J. (2001). «Quality of life for Children». Em Foley, P. e outros (Eds.): *Children in Society*, Palgrave, Hampshire e New York, pp. 79-86.

Rodrigues, A. (1998). «Os modelos de intervenção institucional e não institucional no âmbito dos menores e jovens adultos - breve enquadramento jurídico internacional». Em Vidal, J. (coord.): *O Direito de Menores: reforma ou revolução?*, Edições Cosmos e SMMP, Porto, pp. 19-26.

Rodrigues, A. e Duarte-Fonseca, A. (2000). *Comentário da Lei Tutelar Educativa*. Coimbra Editora, Coimbra.

Rogers, W. (2001). «Constructing Childhood, Constructing Child Concern». Em Foley, P. e outros (Eds.): *Children in Society*, Palgrave, Hampshire e New York, pp. 26-33.

Romão, J. (1998). «As Comissões de Protecção de Menores e o projecto de reforma». Em Vidal, J. (Coord.): *O Direito de Menores: reforma ou revolução?*, Edições Cosmos e SMMP, Porto, pp. 221-234.

Ruiz, J. (1995). «El Estudio de Casos. Una Estrategia para el Análisis del Uso de las Nuevas Tecnologías de la Información (NTI) en Educación». Em Lopez-Barajas, E. e Montoya, J. (Eds): *El Estudio de Casos: Fundamentos y Metodología*. UNED, Madrid, pp. 133-151.

Ruxton, S. (2001). «Towards a “Children’s Policy” for the European Union?». Em Foley, P. e outros (Eds.): *Children in Society*, Palgrave, Hampshire e New York, pp. 65-75.

Sá, E. (1998). *Más Maneiras de Sermos Bons Pais. As Crianças, o Pensamento e a Família*. Fim de Século, Lisboa.

Sagel-Grande, I. (1992). «À procura de uma idade». *Revista infância e Juventude*, n.º 1, pp. 49-66.

Sarmiento, J. (1999). «Percursos de Exclusão e de Inclusão Social das Gerações Jovens». *Revista Infância e Juventude*, n.º 2, pp. 47-67.

Sarmiento, J. e Pinto, M. (s/d). «As crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo». Em Sarmiento, J. e Pinto, M. (Coord.): *As Crianças: Contextos e Identidades*, Universidade do Minho, Braga, pp. 9-30.

Sarmiento, J. (2001). «Infância e exclusão social». Em Pereira, B. e Pinto, P. (Coord.): *A Escola e a Criança em Risco: Intervir para Prevenir*, Edições ASA, Porto, pp. 75-92.

Sarto, M. (1999). «La escuela y los menores en dificultad: funciones y acciones». Em Ortega, J. (Coord.): *Pedagogía Social Especializada*, Ariel, Barcelona, pp. 85-91.

Stanton-Greenwood, A. (1999). «Managing violence in residential settings». Em Kemshall, H. e Pritchard, J. (Eds.): *Good Practice in Working with Violence*, Jessica Kingsley Publishers, London, pp. 190-206.

Saura, J. (1998). «Comentario ao art.º 12 da Declaración Universal de derechos Humanos». Em Asociación Para Las Naciones Unidas En España: *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*, Icaria Editorial, Barcelona, pp. 226-236.

Sebastião, J. (1998). *Crianças da Rua – Modos de vida marginais na cidade de Lisboa*. Celta, Oeiras.

Segalen, M. e Zonabend, F. (1986). «Famílias em França». Em Burguière, A. e outros (dir.): *História da Família*. Terramar, Lisboa, pp. 111-138.

Serviço de Adopções (2000). *Outros filhos, os mesmos direitos*. C.R.S.S. Norte - S.S.R. Porto, Porto.

Simón, I. e Outros (1998). «Vida familiar y representaciones de la familia». Em Rodrigo, J. e Palacios, J. (Coord.): *Familia y desarrollo humano*, Alianza Editorial, Madrid, pp. 297-316.

Soares, A. (1986). *Lições de Direito Internacional Público*. Coimbra Editora Limitada, Coimbra.

Soares, F. (s/d). «Direitos da criança: utopia ou realidade?» Em Sarmiento, J. e Pinto, M. (Coord.): *As Crianças: Contextos e Identidades*, Universidade do Minho, Braga, pp. 77-110.

Strecht, P. (1998). *Crescer Vazio - Repercussões psíquicas do abandono negligência e maus tratos em crianças e adolescentes*. Assírio e Alvim, Lisboa.

Strecht, P. (1999). *Preciso de Ti – Perturbações Psicossociais em Crianças e Adolescentes*. Assírio e Alvim, Lisboa.

Subtil, M. (1999). «La démission parentale en question». *Le Monde de L'Éducation de la Culture et de la Formation*, Fevereiro, pp. 48-49.

Sudan, D. (1997). «Da criança culpada ao sujeito de direitos: alterações dos modos de gestão da delinquência juvenil». *Revista Infância e Juventude*, n.º 3, pp. 71–96.

Taylor, S. e Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós, Barcelona.

Thomas, N. (2001). «Listening to children». Em Foley, P. e outros (Eds.): *Children in Society*, Palgrave, Hampshire e New York, pp. 104-111.

Tierno, B. (1998). « El niño: un modo peculiar de ser persona». Em Fundación Antonio de Nebrija: *El menor en la legislación actual*, Fundación Antonio de Nebrija, Madrid, pp. 11-31.

Truyol Y Serra, A. (1994). *Los Derechos Humanos*. Editorial Tecnos, Madrid.

Tutt, N. (1990). «O Futuro do Sistema de justiça de menores». *Revista Infância e Juventude*, n.º 2, pp. 27 – 58.

Vasconcelos, P. (1998). «Práticas e discursos da conjugalidade e de sexualidade dos jovens portugueses». Em Cabral, M. e Pais, J. (Coord): *Jovens Portugueses de Hoje*, Celta, Oeiras, pp. 215-304.

Vila, I. (2000). «Intervención psicopedagógica en el contexto familiar». Em Rodrigo, M. e Palacios, J. (Coords): *Familia y desarrollo humano*, Alianza Editorial, Madrid, pp. 501-520.

Villán, C. (1998). «La Declaración Universal de Derechos Humanos en la práctica desarrollada por los órganos de derechos humanos de las Naciones Unidas». Em Asociación para las Naciones Unidas en España: *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*, Icaria Editorial, Barcelona, pp. 73-89.

Walgrave, L. (1996 a). «Justiça reparadora para jovens: só uma técnica ou uma alternativa com pernas para andar?». *Revista Infância e Juventude*, n.º 1, pp. 9-42.

Walgrave, L. (1996 b). «Sociedade, Violência e Juventude». *Revista Infância e Juventude*, n.º 1, pp. 91-101.

Watterson, B. (1989). *Viva o Alasca!*. Gradiva, Lisboa.