

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação marca o fim de uma importante etapa da minha vida. Gostaria de agradecer a todos aqueles que contribuíram de forma decisiva para a sua concretização.

Em primeiro lugar, agradeço à Prof. Doutora Ana Conde pela forma como orientou o meu trabalho. Obrigada pelas suas recomendações, auxílio, rigor e disponibilidade com que sempre me recebeu. Por ter estado sempre presente, permitindo uma reflexão constante, desafiando as minhas capacidades e a mim própria.

Em segundo lugar, agradeço ao Centro de Apoio Familiar – Pinto de Carvalho (CAF) de Oliveira de Azeméis, particularmente à Doutora Rita Mourinho pela disponibilidade que sempre demonstrou, facilitando o processo de recolha de materiais.

Às adolescentes que acederam participar no estudo, pela partilha das suas aspirações.

Gostaria de deixar o meu profundo agradecimento aos meus pais por me permitirem realizar um sonho.

Ao Zé, por todo o apoio, compreensão e acima de tudo por permanecer ao meu lado.

Finalmente agradeço, aos meus amigos e colegas de curso pela amizade e companheirismo nestes anos de universidade.

A todos um sincero muito OBRIGADA!

“Que vai ser quando crescer?
Vivem perguntando em redor. Que é ser?
É ter um corpo, um jeito, um nome?
Tenho os três. E sou?
Tenho de mudar quando crescer?
Usar outro nome, corpo e jeito?
Ou a gente só principia a ser quando cresce?
É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?
Ser; pronunciado tão depressa,
E cabe tantas coisas?
Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R.
Que vou ser quando crescer?
Sou obrigado a? Posso escolher?
Não dá para entender. Não vou ser.
Vou crescer assim mesmo.
Sem ser Esquecer”.

(Carlos Drummond de Andrade, 2012)

RESUMO

A construção dos projetos de vida relaciona-se com o processo de construção de identidade.

Considerando o impacto negativo que a institucionalização acarreta no desenvolvimento de crianças e adolescentes, o presente estudo tem o intuito, investigar os projetos de vida de adolescentes institucionalizadas e, nomeadamente de que forma é que a vivência institucional influencia a construção desses projetos. A amostra é constituída por 15 adolescentes do sexo feminino, estudantes do 5º ao 11ºano, e com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos de idade. Estas adolescentes encontram-se institucionalizadas em valências de Lar de Infância e Juventude (LIJ) e CAT (Centro de Acolhimento Temporário). Para a recolha de dados foram usados instrumentos de gravação (áudio) das entrevistas. Esta foi efetuada seguindo um guião semiestruturado e antecedida pelo preenchimento de um questionário sociodemográfico, com dados referentes a cada participante. O método selecionado para tratar os dados e suportar o estudo estruturou-se a partir de uma abordagem fenomenológica (investigação qualitativa) segundo os pressupostos de Bardin (1997), com o objetivo de descrever e interpretar o conteúdo das entrevistas efetuadas. Os resultados obtidos mostram que os projetos de vida das adolescentes são pouco estruturados e mais ideológicos que motivacionais. Envolvem objetivos de natureza académica, profissional e familiar. Tais objetivos são estabelecidos no sentido de alcançar melhores condições de vida, que lhes assegurem as condições básicas de subsistência, tais como ter uma casa, viajar, carta de condução ou ainda ajudar nas despesas familiares. Relativamente à vivência institucional verificou-se que esta é perspetivada como importante na formação de identidade destas adolescentes, ou seja, na preparação de vida autónoma fora da instituição e no apoio aos estudos de forma a prosseguirem um percurso académico e profissional. Por outro lado, uma influência negativa é também apontada pelas adolescentes participantes segundo as quais a institucionalização não permite o contato com familiares e amigos considerados como base de apoio à construção dos projetos de vida. Das conclusões obtidas com este estudo decorreram algumas implicações práticas, nomeadamente, a necessidade de criação de programas direcionados para a construção de projetos de vida de adolescentes institucionalizados, os quais deverão envolver também familiares, assim como de programas de Inserção no Mundo do Trabalho,

como forma de auxiliar estas adolescentes na construção da sua trajetória escolar e profissional.

Palavras-chave: adolescentes; identidade; projetos de vida; institucionalização.

ABSTRACT

The construction of life projects relates to the process of identity construction. Considering the negative impact that institutionalization entails developing children and adolescents, the present study aims to investigate the life projects of institutionalized adolescents and in particular how it is that the institutional experience influences the construction of these projects. The sample consists of 15 female adolescents, students from 5th to 11th grade, and aged between 12 and 18 years old. These teens are institutionalized in valences Home for Children and Youth (LIJ) and CAT (Temporary Shelter). For data collection instruments for recording (audio) interviews were used. This was done following a semi-structured script and preceded by completing a sociodemographic questionnaire, with data for each participant. The method selected to handle the data and support the study was structured from a phenomenological approach (qualitative research) according to the assumptions of Bardin (1997), aiming to describe and interpret the content of the interviews conducted. The results show that the ambitions of the teenagers are unstructured and more ideological than motivational. Family goals involve academic nature, and professional. These objectives are set to achieve better living standards, which ensure the basic conditions of subsistence, such as having a home, traveling, driving license or even help with family expenses. Regarding institutional experience showed that this is viewed as important in identity formation of these adolescents, in the preparation of independent life outside the institution and supporting studies in order to pursue an academic and professional background. On the other hand, a negative influence is also indicated by the participating adolescents under which institutionalization not allowed contact with family and friends as basis to support construction of life projects. Of the conclusions from this study held some practical implications, in particular, the need to create targeted programs for the construction of life projects institutionalized adolescents, which should also involve family members, as well as programs Insertion World of Work, as way to help these adolescents in building their educational trajectory.

Keywords: adolescents, identity, life projects; institutionalization.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAF – Centro de Acolhimento Familiar

CAT – Centro de Apoio Temporário

CAFAP – Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental

LIJ – Lar de Infância e Juventude

LPCJ – Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo

IPSS – Instituições Particulares de Solidariedade Social

ONG - Organizações Não-Governamentais

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	14
Parte A – Enquadramento Teórico	16
Capítulo 1 - Institucionalização	16
1.1 Consequências da Institucionalização no Desenvolvimento dos Adolescentes ...	19
Capítulo 2 – Projetos de Vida	31
2.1 Identidade (Self) e Projetos de Vida	31
2.2 Factores determinantes para a construção de Projetos de Vida	36
Parte B - Estudo Empírico	46
Capítulo 3 – Método	46
3.1 Caracterização da Amostra	46
3.2 Procedimentos de Investigação.....	49
3.3 Medidas de Avaliação.....	50
3.4 Procedimentos da Análise de Dados.....	54
Capítulo 4 – Resultados e Discussão.....	55
4.1 Apresentação dos Resultados.....	55
4.2 Análise Mapas de Rede Social.....	66
4.3 Discussão dos Resultados.....	68
CONCLUSÃO.....	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
ANEXOS	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de Rede Social	67
---	----

ÍNDICE DE TABELAS

Quadro 1 – Caracterização da Amostra	48
---	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Organograma dos Projetos de Vida	56
---	----

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I – Pedido de Autorização à Instituição

ANEXO II – Questionário Sociodemográfico

ANEXO III – Guião Orientador para a Realização da Entrevista

ANEXO IV – Mapas de Rede Social das Participantes

ANEXO V – Transcrição das Entrevistas

INTRODUÇÃO

A Institucionalização é uma medida com vista à proteção de crianças e jovens com trajetórias de vida adversas e, simultaneamente, com vista ao seu desenvolvimento pleno, procura proporcionar condições e cuidados adequados que muitas vezes o contexto familiar não oferece. Se por um lado a institucionalização é um processo favorável na vida destas crianças procurando-lhes oferecer proteção (Freitas, 2009) por outro, envolve riscos ao seu desenvolvimento e em diversos níveis (Bronfenbrenner, 1996). As investigações científicas que têm sido realizadas ao longo do tempo, e cujas conclusões apontam para a institucionalização como um factor de risco para o desenvolvimento das crianças e adolescentes que são alvo desta medida (McLean, 2003), tem provocado, em consequência, reações que se concretizam em programas que propõem procedimentos para uma rápida desinstitucionalização das crianças e adolescentes inseridos em instituições de acolhimento (European Commission Daphe Programme et.al, 2007). Em Portugal surgiu o Plano DOM – Desafios, Oportunidades e Mudanças com o primórdio, de implementar medidas de qualificação da rede de Lares de Infância e Juventude, incentivando a melhoria contínua da promoção de direitos e proteção das crianças e jovens acolhidas nos Lares. Esta medida tem como objetivo garantir nestas crianças e jovens a aquisição de uma educação para a cidadania e, o mais possível, um sentido de identidade, de autonomia e de segurança, promotor do seu desenvolvimento integral. Procurando um acolhimento provisório, este projeto define as condições necessárias para que a elaboração dos projetos de vida destas crianças e jovens acolhidas sejam uma prática institucional assumida e para que os mesmos não fiquem acolhidos mais do que o tempo necessário. Isto é, procura criar condições institucionais que permitam às crianças e jovens viver em Lar, no pleno usufruto dos seus direitos tendo garantidas as necessidades de bem-estar, proteção e desenvolvimento pessoal (Instituto Segurança Social, 2012).

Os acontecimentos de vida conferem sentido aos acontecimentos futuros. Nesse sentido, crianças e jovens com percursos de vida sinalizados por processos institucionais pode originar consequências ou dificuldades na construção dos projetos de vida idealizados por estes jovens. É com base nesta ideia que o presente estudo foi pensado, com o intuito de dar resposta às seguintes questões: Quais são os projetos de

vida que os adolescentes institucionalizados mais idealizam? Que tipo de dimensões privilegiam? Que significado assume na sua experiência institucional? Que tipo de influências e obstáculos percebem para a sua concretização? Como é que estes jovens se organizam e se empenham para os alcançar? De que forma a vivência institucional influencia a construção dos projetos de vida dos jovens institucionalizados?

Desta investigação fizeram parte crianças e adolescentes entre os 12 e os 18 anos de idade, institucionalizadas em valências de Lar de Infância e Juventude (LIJ) e Centro de Apoio Temporário (CAT) numa cidade da zona norte de Portugal. Obedecendo a uma abordagem fenomenológica (investigação qualitativa) a análise de dados implicou a análise de conteúdo segundo os pressupostos de Bardin (1997).

Relativamente à estrutura do trabalho, o primeiro capítulo do enquadramento teórico dedicar-se-á à análise do processo de institucionalização e seu impacto no desenvolvimento das crianças e jovens. Nesta revisão de literatura procurou-se mostrar os efeitos positivos e negativos que a institucionalização acarreta para o desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados. O segundo capítulo, diz respeito à exploração dos fenómenos associados à construção dos projetos de vida, bem como das influências que sofrem. Ao longo deste capítulo também se faz referência à fase da adolescência e construção da identidade, visto ser uma fase crucial na construção dos referidos projetos. O terceiro capítulo é dedicado à metodologia, mais especificamente à definição dos objetivos e das questões de investigação, às medidas utilizadas durante a mesma, à caracterização da amostra, aos procedimentos de recolha e análise de dados e aos aspetos éticos envolvidos. Por último, apresentam-se os resultados obtidos e realiza-se a respectiva discussão dos mesmos.

Parte A – Enquadramento Teórico

Capítulo 1 - Institucionalização

O processo de institucionalização de crianças e jovens não é recente. Desde a Idade Média, em Portugal e noutros países da Europa, devido à pobreza extrema vivida por grande parte da população ou morte da progenitora durante o parto, as crianças recém-nascidas eram abandonadas (Amado, Ribeiro, Limão & Pacheco, 2003) e, muito dos locais para o abandono das crianças eram as igrejas e os conventos (Trindade, 1999). É no final do séc. XX que se valoriza o abandono como uma questão de ordem social (idem) e é dedicada por parte de alguns investigadores, focados ao estudo do desenvolvimento humano particular atenção a este assunto (Damião, Fonseca, Alcoforado, et. al 2004).

Em Portugal, o número de crianças e jovens que se encontram sob a alçada desta medida tem vindo a diminuir. De acordo com o Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens (CASA, 2012), 8.557 crianças e jovens, no ano de 2012, estavam em instituições de acolhimento, a maioria entre os 12 e os 17 anos de idade. Os distritos que registam maiores números de crianças e jovens institucionalizados são o do Porto, Lisboa e Braga. O relatório demonstra ainda que no ano de 2012, deixaram de estar institucionalizadas 2.590 crianças e jovens dos quais 872 cessaram o acolhimento no mesmo ano em que o iniciaram (CASA, 2012).

A institucionalização pode ser definida como um processo que consiste na retirada do menor do seu contexto familiar adverso e pernicioso e respetiva colocação ao cuidado de uma instituição que disponha de condições que garantam não apenas a satisfação das necessidades, como também permitam e promovam a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral (Lei 147/99 de 1 de Setembro, Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo).

Esta medida pode ser de curta ou longa duração e organiza-se em três níveis: o acolhimento de emergência, vocacionado para situações de perigo eminente, cuja duração não deve ultrapassar as quarenta e oito horas, o acolhimento temporário, destinado a situações em que as crianças ou jovens devem afastar-se das suas famílias por um período temporário, nunca ultrapassando os seis meses e, como abrigo existem os centros de acolhimento temporário (C.A.T.) (Amado *et al.*,2003); e, por último, o acolhimento a longo prazo, que tem lugar em Lares de Infância e Juventude (LIJ) e se

destina a crianças e jovens cuja situação justifique o afastamento definitivo em relação às famílias de origem (Alves, 2007). De salientar, que, seja qual for a problemática em questão, a criança ou o jovem pode sempre regressar à sua família de origem, desde que os técnicos responsáveis atentem que a situação despoletadora da medida implementada já foi ultrapassada (Amado *et al.*, 2003).

Em Portugal, a resposta de LIJ sustenta o maior número de crianças e jovens sob esta valência (64.4%), embora esta percentagem tenha diminuído comparativamente a 2011. O CAT prevalece como o segundo local com mais crianças e jovens acolhidos, com um valor semelhante aos anos de 2011 e 2010 (24.4%). Por último, constam as famílias de acolhimento com uma percentagem menor (4.9%) relativamente às crianças e jovens em situação de acolhimento institucional (CASA, 2012).

As crianças ou jovens acolhidos, considerados em risco, por dificuldades ou múltiplos problemas, caracterizam-se por desde cedo na sua infância, “pelas suas características biológicas e/ou da sua família (p. ex., situações de pobreza económica, desagregação familiar, problemas mentais, patologias de personalidade, limitação intelectual e afetiva, baixa escolaridade, alcoolismo, prostituição, toxicod dependência etc.), estarem sujeitas a sofrer omissões e privações que comprometam a satisfação das suas necessidades básicas e, em consequência, o seu normal desenvolvimento” (Macedo, 1999 citado por Sampaio, Cruz & Carvalho, 2011, p.152). Isto é, quando o seu desenvolvimento não acontece da forma desejada para a sua idade, de acordo com os parâmetros da sua cultura (Silva & Hutz, 2002). Por outro lado, uma criança ou jovem está em perigo quando os pais, representantes legais ou quem tenha a sua guarda, coloque em perigo ou afete seriamente a sua segurança, saúde (física ou mental), formação, educação e/ou desenvolvimento (p.ex. maus tratos, sejam físicos e/ou psicológicos, trabalhos pesados para a sua idade, carência de afeto e/ou de cuidados indispensáveis para a sua idade e desenvolvimento) (Lei 147/99 de 1 de Setembro, Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo).

Neste sentido, a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJ) – Lei n.º 147/99 entrou em vigor a 1 de Setembro e veio regular a intervenção social do Estado e da comunidade nas situações de crianças em perigo e a necessitar de proteção, definindo princípios que devem orientar esta proteção e operacionalizando as suas medidas¹

¹ As medidas de promoção e proteção consagradas na lei são as seguintes: 1) Apoio junto dos pais; 2) Apoio junto de outro familiar 3) Confiança a pessoa idónea; 3) Apoio para autonomia da vida; 4)

(Ramião, 2006). Segundo esta Lei, o acolhimento institucional deverá ser sempre uma medida ponderada como um período temporário e só deverá ser mantida quando esgotadas as possibilidades de se encontrar uma resposta do tipo familiar (alínea g, art.4 da Lei Proteção de Crianças e Jovens). No ano de 2012, 47.6% das crianças e jovens regressaram à família nuclear, 17% foram integrados em família candidatas à adoção, 16% teve reintegração junto de outros familiares, 7.1% foi viver sozinho e 4% teve integração em agregado familiar considerado adequado (CASA, 2012).

Esta lei define ainda a intervenção a implementar em cada caso, o qual se organiza tendo em conta um sistema que se estrutura em três níveis de ação. Do primeiro nível fazem parte as entidades com competência na área da infância e juventude (Autarquias, Educação, Entidades Policiais, IPSS, ONG, Segurança Social, Serviços de Saúde etc.). Estas entidades têm legitimidade para intercederem na promoção dos direitos e na proteção das crianças e jovens, seja em situação de risco ou perigo. Num segundo nível, e quando não possível às entidades previamente mencionadas agir de forma adequada e suficiente para retirar a criança da situação de perigo, atuam as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ). Por último, o terceiro nível implica uma intervenção judicial, incumbida aos Tribunais de forma residual (DGS, 2008).

Apesar de o acolhimento institucional de crianças e jovens desprotegidos e abandonados constituir uma prática com uma tradição remota na história da humanidade recentemente, tem sido alvo de controvérsia. Embora tratando-se de uma medida cujo objetivo consiste na proteção de crianças e jovens proporcionando-lhes, concomitantemente, condições e cuidados adequados e favoráveis ao seu desenvolvimento integral e saudável, os efeitos que acarreta no seu desenvolvimento têm sido questionados em diversos estudos (Fernandez del Valle & Zurita, 2000; Alberto, 2002 citado por Antunes, 2005).

Acolhimento familiar; 5) Acolhimento em Instituição e 6) Confiança a pessoa selecionada para a adoção ou a instituição com vista a futura adoção (Ramião,2006).

1.1 Consequências da Institucionalização no Desenvolvimento dos Adolescentes

A institucionalização tem sido considerada uma medida opcional na prestação de cuidados em trajetórias de vida de crianças assinaladas por situações de adversidade associadas à orfandade, mau-trato, negligência e/ou abandono (Nelson *et.al*, 2007, citado por Pereira *et.al*, 2010). Em Portugal, é a medida com mais expressão e implica uma ruptura das relações familiares entre os pais e filhos menores e, conseqüentemente, colocação destes em instituições de acolhimento provisório ou prolongado (Martins, 2005).

A maioria dos estudos realizados tendo como foco a institucionalização fundamentam-se, particularmente, na comparação da qualidade do desenvolvimento evidenciado por grupos de crianças institucionalizadas e não institucionalizadas, que regressaram à família de origem ou de adoção (Antunes, 2005) e, ainda, na percepção das crianças e adolescentes institucionalizados, no que se refere à forma como estas se veem a si mesmas, ao acolhimento institucional, a sua percepção de família, acontecimentos de vida, o seu envolvimento em brincadeiras lúdicas e a sua visão da rede de apoio (Siqueira & Dell' Aglio, 2010). Estes estudos, permitem reunir provas empíricas (in)diretamente acerca do impacto do acolhimento no desenvolvimento ao longo da infância, fundamentando que a experiência disruptiva nos cuidados e a vivência institucional relacionam-se com resultados desenvolvimentais negativos posteriores (Pereira *et.al*, 2010). Estes efeitos negativos serão apresentados e descritos ao longo deste capítulo. No entanto, os efeitos adversos encontrados não se apresentam tão lineares quanto seria de supor, uma vez que a experiência que cada criança vivencia não provoca em todas conseqüências negativas ou tão homogéneas (Silva, 2004) conduzindo a um paradoxo e apoiando as investigações que defendem a institucionalização como uma solução na vida das crianças. Se por um lado, o objetivo do acolhimento é proteger a criança, oferecendo-lhe condições de desenvolvimento e de bem-estar que não são asseguradas pelo contexto familiar, por outro lado, o processo pode originar conseqüências maiores nestas crianças já de si sensibilizadas, fragilizadas e carenciadas (Alberto, 2002). Contradições encontradas ao nível dos resultados descritos dificultam, por um lado, a sua conceptualização e, por outro, a discriminação entre se as conseqüências negativas são derivadas do processo de acolhimento

institucional ou, se poderão ser atribuídas a outras variáveis, tais como as experiências de vida anteriores à institucionalização ou à qualidade da instituição (MacLean, 2003; Silva, 2004, citado por Antunes, 2005).

Tal como anteriormente referenciado, embora a institucionalização seja uma medida de proteção e promoção, ela implica perdas de ordem física e material, psicossociais e socioculturais, independentemente da idade (Fernandez del Valle & Zurita, 2000). A entrada num contexto novo, desconhecido, marcado por sentimentos negativos (perda, angústia e, muitas vezes, um sentimento intenso de culpa e necessidade de retomar o ambiente perdido impondo adaptações consecutivas) (Amado *et al.*, 2003) são algumas das consequências negativas no desenvolvimento devido ao afastamento das crianças da sua família e das relações existentes (Teixeira, 2009). Outros aspetos associados à institucionalização são a punição (uma vez que é a criança quem abandona a casa), a demissão e/ou a diminuição da responsabilização da família (dado que passa a encarar a instituição de acolhimento como a única responsável pela criança), a estigmatização e discriminação social associadas às crianças institucionalizadas, que acabam por promover nelas sentimentos de auto-desvalorização e auto-discriminação e, por último, a função de controlo social e de proliferação das desigualdades sociais, cujas especificidades podem originar consequências negativas para as crianças (Alberto, 2002). Para além destes aspetos, outras características aparecem quase sempre nas investigações associadas aos prejuízos que a vivência institucional acarreta no desenvolvimento de crianças e jovens com trajetos de vida adversos são: a) o atendimento padronizado e pouco eficaz; b) o elevado índice de criança por cuidador (número inadequado de funcionários); c) a sobrecarga de tarefas por partes dos cuidadores (dificuldade no cumprimento das funções); d) práticas pouco responsivas; e) fraca estimulação sensorial, cognitiva e linguística; f) rotinas rígidas (ex. todas as crianças comem e dormem ao mesmo tempo); g) fragilidade das redes de apoio social e afectivo (Siqueira & Dell’Aglia, 2006; Nelson, Zeanah, Fox, Marshall, Smyke & Guthrie, 2007 citado por Pereira, 2008) h) escassa supressão das necessidades afetivas e comunicacionais com funcionários ou outros técnicos (Altoé, 1990, citado por Pereira, 2008); e i) exposição a diferentes grupos de risco (Bronfenbrenner, 1979/1996; Silva, 1997, citado por Pereira, 2008) tal sugere a necessidade de uma adequação do sistema no que se refere aos processos educativos a implementar e ao nível de confronto entre as diferentes histórias de vida (Vilaverde, 2000).

A falta de funcionários especializados é também, outro dos fatores a considerar,

uma vez que os que existem nem sempre possuem as competências necessárias e adequadas para lidar com as necessidades destas crianças e jovens (Delgado, 2006). De igual forma, a vivência em grupo pode interferir na organização da intimidade, dificultando a construção da autonomia pessoal de cada criança se a sua permanência na instituição de acolhimento for prolongada (Martins, 2006). A existência de alguns tipos de deficiência pode conduzir também a que nem sempre se consiga dar resposta a dificuldades específicas, muitas vezes pela inexistência de instalações adequadas (Delgado, 2006).

Fatores como a idade de institucionalização (maior susceptibilidade entre os 6 meses e os 4 anos de idade, dado que a criança nesta fase aprende a reconhecer a mãe e está peculiarmente vinculada a esta figura), a qualidade do relacionamento prévio estabelecido com a figura materna (no caso de uma boa relação com a figura materna, a separação tem consequências avassaladoras para a criança), a história de vida anterior ao acolhimento (doenças herdadas dos pais ou adquiridas, debilidade à nascença, maus tratos, negligência), a precariedade das condições do internamento (sobretudo de carácter afectivo e relacional) e o tempo de exposição a essas condições (quanto maior for o tempo de institucionalização, e conseqüentemente afastamento da figura materna, maior é a regressão no desenvolvimento da criança) (Silva, 2004, p. 90) são variáveis a considerar.

Estudos empíricos, adicionalmente demostram que a institucionalização conduz ao aparecimento de perturbações de vinculação e de alterações nos domínios social, comportamental e cognitivo. Para além destes aspetos, têm sido sinalizados efeitos ao nível do crescimento físico, de atrofia neuronal e no desenvolvimento cerebral (Provence & Lipton, 1962; O'Connor, Bredenkamp, Rutter & ERA Study Team, 1999; Zeanah, Smyke, Koga & Carlson, 2005, citado por Pereira, 2008). As diferenças individuais na qualidade da prestação de cuidados (Smyke, Koga, Johnson, Fox, Marshall, Nelson, Zeanah & BEIP Core Group, 2007, *idem*) e, em particular, a ausência do estabelecimento de uma relação primária com um prestador de cuidados (Bowlby, 1973; Altoé, 1990; Rutter & O'Connor, 1999; O'Connor, 1999; Johnson et al., 2006, *idem*) parecem ser as principais variáveis predictoras destes resultados desenvolvimentais perniciosos.

Ao nível das consequências no domínio físico, neurobiológico, sócio emocional e interpessoal (Johnson, Brown, & Hamilton-Giachritsis, 2006; Nelson et al., 2007;

Soares, 2007, *idem*) os estudos demonstram uma maior ativação e desatenção, dificuldades de comunicação social, comportamento social inadequado e défices de funcionamento interpessoal, justificando que estes défices sócio comportamentais são fruto da vivência institucional (Fisher *et. al.* 1997; Kaler & Freeman, 1994, *idem*).

Ao nível cognitivo, a investigação aponta para uma deterioração no funcionamento cognitivo e na linguagem (Kroupina, 2003, citado por Pereira, 2008). Adicionalmente estudos demonstram que crianças que expostas a situações de vida adversas e a problemas relacionais com os seus parentes podem apresentar dificuldades de adaptação e de aproveitamento na escola (Ferreira & Marturano, 2002, citado por Siqueira & Dell'Aglio, 2010) e aquelas que têm melhor raciocínio prático são as que mais comportamentos de aproximação têm com a cuidadora (Pereira, Soares, Dias *et. al.*, 2010).

Recentemente, uma investigação levada a cabo por Nelson, Zeanah, Fox, Marshall, Smyke e Guthrie (2007), onde são diferenciadas crianças institucionalizadas de crianças que estiveram inseridas em famílias de acolhimento (ambas com menos de 31 meses de idade), demonstra que o nível cognitivo das primeiras é visivelmente inferior ao das segundas, sendo que os progressos cognitivos verificados aos 42 e 54 meses pertencem ao grupo das crianças na medida de acolhimento familiar. Esta investigação permitiu verificar, segundo estes autores, a) o impacto prejudicial da institucionalização precoce no desenvolvimento cognitivo, b) a possível evidência de um período sensível de desenvolvimento cognitivo durante os dois primeiros anos de vida, c) as vantagens de intervenções de natureza familiar. Em suma, esta investigação permitiu averiguar que quanto mais precoce for a retirada da criança do contexto institucional, melhores serão os resultados ao nível do seu funcionamento cognitivo (Pereira, 2008).

O desenvolvimento de transtornos psiquiátricos tem sido associado à vivência em instituição. Evidências sugerem uma maior possibilidade destes jovens apresentarem mais sintomas depressivos (Wathier & Dell'Aglio, 2007) ou outros transtornos psiquiátricos pelo facto de terem estado expostas a situações adversas de vida e de risco (Abreu, 2001; Fitzpatrick, 1993 citado por Wathier & Dell'Aglio, 2007). No entanto, o nível intelectual das crianças e adolescentes pode ser considerado como um fator protetor que pode moderar os efeitos negativos do stress (Garmezy, Masten & Tellegen,

1984, citado por Siqueira & Dell'Aglio, 2010) e, ainda, como promotor de inclusão social (Guará, 2006, citado por Siqueira & Dell'Aglio, 2010).

Ao nível sócio emocional e comportamental, a investigação tem demonstrado um maior predomínio de problemas de comportamento e limitações ao nível das competências sociais e de interação com os pares nestas crianças e adolescentes (Johnson *et.al*, 2006). Também a mudança de cuidadores numa fase precoce da vida tem vindo a ser relacionada com perturbações no funcionamento sócio-emocional (Cicchetti & Tucker, 1994) nomeadamente na capacidade de regulação emocional com consequentes implicações na qualidade dos relacionamentos sociais ao longo da infância (Milan & Pinderhughes, 2000) e na idade adulta (Provence & Lipton, 1962).

Bowlby (1981), Goldfarb, (1944) e Spitz (1945) demonstraram que o afastamento da figura materna numa fase precoce e a colocação em instituição provocava, em algumas delas, uma acentuada regressão no desenvolvimento, dado que a carência de cuidados maternos e o internamento institucional consequente das crianças conduzia a riscos para o desenvolvimento de perturbação a vários níveis, nomeadamente intelectual, linguístico, motor, afetivo, social e comportamental. Por outro lado, normalmente o reencontro com a figura materna ou com uma mãe substituta fazia desaparecer a sintomatologia grave associada num espaço de tempo curto, retomando estas crianças/jovens, o seu desenvolvimento normal (Silva, 2004). Consistente com esta ideia, a integração institucional precoce tem sido relacionada com perturbações de vinculação, particularmente na organização de uma relação com as figuras prestadoras de cuidados nas instituições (Zeanah *et al.* 2005) e no desenvolvimento da vinculação atípica (Vondra & Barnett, 1999). Segundo Hortacsu & Cesur (1993) e Marcovitch *et al.*, (1997) tal deve-se ao facto do contexto institucional reunir diversos fatores, tais como a escassez de responsividade, a presença de um número elevado de figuras prestadoras de cuidados e implicar incerteza em relação ao futuro.

O processo de institucionalização e a exposição a um período de institucionalização prolongado parece ter especial relevância no desenvolvimento e na adaptação psicossocial da criança a longo prazo, bem como na capacidade de estabelecimento de vínculos afetivos durante o ciclo de vida (O'Connor, 2005; Siqueira & Dell'Aglio, 2006; Soares, 2007). No entanto, o impacto negativo da exposição destas crianças a circunstâncias de privação física e psicológica severa durante os primeiros anos de vida parece ser colmatado pela intervenção precoce (ex. integração num

ambiente com contornos familiares), a qual pode provocar a recuperação de competências desenvolvimentais (Johnson *et.al.*, 2006). A este respeito, Bowlby (1973) considera que para diminuir os efeitos derivados da separação é essencial que o novo contexto de desenvolvimento da criança assegure duas condições essenciais: a presença de uma pessoa conhecida e/ou objetos familiares e a prestação de cuidados maternos por parte de uma mãe substituta.

Também a saída ou a permanência da criança no contexto institucional ao longo do primeiro ano de vida parece ser um vector decisivo a ser tido em consideração (Soares *et al.*, 2007). A este respeito, Albus e Dozier (1999) defendem que caso as crianças estabeleçam vínculos com os pais, a separação poderá provocar marcas traumáticas. No mesmo contexto, outros estudos demonstram que crianças integradas em famílias de acolhimento até ao primeiro ano de vida são capazes de orientar e organizar o seu comportamento de vínculo para a nova figura prestadora de cuidados (Dozier, Stovall, Albus & Bates, 2001). Já, Van IJzendoorn e Juffer (2006) pelo contrário e de forma complementar, demonstram que quando a adoção acontece após os 12 meses de idade, ou seja, após o período em que a criança aprende a confiar num adulto sensível, responsivo e disponível, o risco da criança desenvolver dificuldades na organização de uma relação de apego vai aumentar consideravelmente.

Ainda em termos de desenvolvimento psicossocial, crianças institucionalizadas tendem a apresentar relações superficiais com figuras adultas ou amigáveis e indiferenciados com estranhos (Rheingold & Bayley, 1959; Wolkind, 1974; Tizard & Rees, 1975; Chisholm, 1998; O'Connor *et al.*, 2000 citado por Pereira, 2008), sendo que estas relações parecem não depender dos cuidados institucionais (O'Connor & Zeanah, 2003, *idem*) e tendem a manter-se estáveis no pré adolescência (O'Connor *et.al.*, 2000), adolescência e na idade adulta (Tizard & Rees, 1975, *idem*), mesmo após a adoção por uma família acolhedora e estruturada (O'Connor & Zeanah, 2003, *idem*).

O'Connor *et.al.* (2000) conduziu investigações que mostraram que embora muitas crianças estejam expostas precocemente e de forma prolongada à privação de cuidados familiares, muitas não manifestam distúrbios ao nível da vinculação, não sendo a patologia dos cuidados, por si só, capaz de explicar a integridade desse fenómeno. Questões como a severidade, a duração e/ou tipo de privação devem ser de igual modo ponderadas, nomeadamente considerando se está restrita aos primeiros meses de vida e se é (ou não) experienciada durante os períodos sensíveis do

desenvolvimento. Tal necessidade fundamenta-se com o facto de terem sido encontradas correlações positivas entre o tempo de permanência na instituição e a gravidade dos défices e atrasos desenvolvimentais, constituindo-se como dados essenciais para a clarificação do impacto produzido pela institucionalização. Tornam-se, neste sentido, importantes as considerações de Rutter (1981, citado por Silva, 2004) que sugere que a análise do impacto da institucionalização no desenvolvimento das crianças deve ser efetuada em função de três tipos distintos de privação, os quais podem decorrer de forma separada ou conjunta: a) ao nível da satisfação das necessidades básicas, b) a satisfação das necessidades promotoras de um desenvolvimento global saudável e c) a satisfação das necessidades de um relacionamento privilegiado e estável com um prestador de cuidados. O último tipo de privação é, segundo o autor, não só um dos mais frequentes como também o que mais riscos comporta para o desenvolvimento de crianças institucionalizadas.

Para Grusec e Lytton (1988) as características associadas às consequências dos cuidados em instituição podem compreender-se à luz de um modelo multifatorial, o qual incorpora as seguintes dimensões: a) motivo da separação aos pais, b) qualidade da relação precoce com as figuras parentais, c) possibilidade de desenvolver relações de vinculação após a separação parental, d) qualidade dos cuidados prestados na instituição, e) idade de entrada e tempo de permanência na instituição e, f) género e temperamento da criança. Neste sentido, apesar da integração institucional, é provável que a criança venha a estabelecer uma relação de apego organizada com uma figura parental desde que, em tempo oportuno, lhe seja assegurada uma elevada qualidade na prestação de cuidados, e uma figura sensível e responsiva capaz de a ajudar a ultrapassar as suas limitações e dificuldades (Dozier *et al.*, 2001, citado por Pereira *et al.*, 2010). Dozier *et al.*, (2001; Howes, 1999, citado por Pereira *et al.*, 2010) suportam a ideia de que apesar das consequências nefastas no desenvolvimento face à integração institucional, a qualidade, sensibilidade e responsividade do novo contexto, apoiam a criança no sentido da resolução das suas dificuldades, permitindo-lhes dirigir os seus comportamentos de apego a uma nova figura e reorganizar as suas representações de apego. Evidências de estudos como, por exemplo, o de Hodges & Tizard (1989) concluíram igualmente que a privação de estabelecimento de vínculos seguros com as figuras cuidadoras, durante os primeiros anos de vida, não implicava uma incapacidade

para o estabelecimento de relações de vinculação futuras, desde que as crianças fossem integradas num contexto familiar adequado.

Mudanças significativas no ambiente institucional e na qualidade dos cuidados prestados podem ser consideradas como um fator de risco ou de proteção ao desenvolvimento das crianças (Siqueira & Dell' Aglio, 2006a). Num estudo recente realizado por Pereira, Soares, Dias *et.al.* (2010) onde foi analisado o desenvolvimento mental e a qualidade do funcionamento sócio emocional de crianças institucionalizadas em função da qualidade das relações de vinculação com as figuras cuidadoras, os resultados demonstram ser inconsistentes com os dados que têm vindo a ser reportados pela literatura (Vaughn et al., 2007; Veríssimo & Salvaterra, 2006a, 2006b, citado por Pereira, Soares, Dias *et.al.* (2010), nomeadamente com o pressuposto da teoria de vinculação que remete para o papel protetor dos modelos internos dinâmicos da mãe na organização do comportamento parental e, conseqüentemente, na qualidade de vínculo da criança. O estudo apresenta outro resultado, uma correlação entre o vínculo e o nível de escolaridade das cuidadoras, facto que poderá elucidar esta não associação entre a representação das cuidadoras e a segurança da criança. Os dados encontrados parecem ser consistentes com o impacto negativo fundamentado pela investigação centrada no fenómeno da privação dos cuidados parentais no contexto institucional. Na realidade, além das conseqüências nefastas conseqüentes nos domínios do desenvolvimento mental e da psicopatologia, os valores próximos do vínculo seguro divulgaram, todavia, especificidades relacionadas com interações criança-cuidadora menos suaves e harmoniosas, reguladas por necessidades de proximidade e de contacto físico menos dominantes. Neste sentido, fatores como a presença (ou ausência) de recursos pessoais e sociais (McCall & Groark, 2000, *idem*), a qualidade dos cuidados recebidos, o tempo de institucionalização e a idade de entrada na instituição (O'Connor et al., 2000; Zeanah et al., 2005, *idem*) têm sido documentados como possíveis indicadores destes constrangimentos. Neste sentido, Tolfree (1995) faz alusão à resiliência da criança ou do adolescente institucionalizado, defendendo que a presença deste fator possibilita rebater e compensar as vulnerabilidades e fragilidades a que estão submetidos, particularmente a privação emocional. Também o suporte social e afetivo das crianças tem sido apontado como um fator moderador. O efeito protetor que o apoio social oferece está relacionado ao desenvolvimento da capacidade de lidar com adversidades, promovendo

características de resiliência e desenvolvimento adaptativo (Brito & Koller, 1999; Garnezy & Masten, 1994; Rutter, 1987, citado por Siqueira, 2006b).

As relações que os adolescentes estabelecem numa instituição diferem muito das relações criadas no meio familiar por uma variedade de fatores, nomeadamente pelo facto de nas instituições, os principais alvos de relacionamentos serem os pares e os cuidadores da própria instituição (Silva, 2004). Para as crianças a primeira rede de apoio social é a família. Ptacek (1996, citado por Siqueira *et. al*, 2006c) mostra que entre os factores determinantes da percepção de apoio social, a relação de vínculo com o cuidador primário é o componente mais crítico ao desenvolvimento. Em situações de risco, a expectativa de apoio percebido e recebido dos pais reduz a angústia da criança (Hoppe, 1998, citado por Siqueira *et. al*, 2006c). Assim, o apoio familiar traz resultados positivos para todos, sendo ainda mais importante para crianças e adolescentes que vivenciam níveis altos de stresse, oriundos de famílias com problemas socioeconómicos. Para as crianças e adolescentes que residem em instituições de acolhimento, por sua vez, as pessoas com as quais elas convivem diariamente passam a integrar as suas redes de apoio social e afetivo, fazendo da instituição o seu contexto principal (Siqueira & cols., 2006; Yunes & cols., 2004, citado por Siqueira & Dell'Aglio, 2010). É no acolhimento institucional que realizam um grande número de atividades, desempenham papéis e funções e interagem, abrindo espaço para o desenvolvimento de relações recíprocas, de equilíbrio de poder e de afeto estável. Assim, embora a institucionalização geralmente esteja ligada a aspetos prejudiciais ao desenvolvimento, esta pode proporcionar um espaço seguro e protetor, possibilitando abrigo e relações satisfatórias (Siqueira & Dell'Aglio, 2010).

A percepção das crianças sobre o seu mundo social, o modo de se orientar nele, as estratégias e competências que utiliza para estabelecer relações, assim como os recursos que este lhe oferece, como proteção e força, frente a situações adversas (Brito & Koller, 1999), isto é, a rede de apoio social e afetivo tem uma profunda influência na saúde e no bem-estar (Samuelsson, Thernlund e Ringström, 1996). A ausência deste suporte social e afetivo pode originar um sentimento de solidão e de falta de significado pela vida (*idem*). Ao invés, quanto mais percebe com satisfação a sua rede de apoio, mais sentimentos de satisfação com sua vida possuirá (Orford, 1992). O apoio afetivo que a criança recebe é, do mesmo modo, fundamental por ser responsável pela atribuição de qualidade às relações e contribuir para a manutenção dos vínculos

(Bronfenbrenner, 1996). Neste sentido, Mota e Matos (2010) consideram que o grupo de pares dentro da instituição pode ser considerado uma fonte de apoio e compreensão, funcionando como figuras significativas na construção emocional dos jovens potenciando a aprendizagem de competências de resolução de conflitos, de autocontrolo e de manutenção da proximidade relacional. Ainda segundo estes autores, apesar de estas relações, por vezes, serem marcadas por uma instabilidade no que se refere à constante entrada e saída de novas crianças provocando relações instáveis e de pouca durabilidade, não satisfazendo os níveis de segurança indispensáveis a vinculações seguras, as crianças e os adolescentes institucionalizados que nutrem relações de proximidade com os pares, manifestam mais facilmente as suas ideias e sentimentos, envolvendo-se de forma positiva e empática noutras relações significativas (Mota & Matos, 2010).

As figuras cuidadoras da instituição, também fazem parte da rede de suporte social e afetivo destas crianças e, por isso, desempenham igualmente um papel fundamental na sua vida (Santana, *et al.*, 2004) pelo fato de orientarem e protegerem, funcionarem como modelos (Siqueira & Dell'Aglio, 2006a), potenciarem o desenvolvimento de limites internos e externos que se traduzem em indicadores de maturidade (Mota & Matos, 2010), suprirem as necessidades básicas de alimentação, higiene, saúde, educação, afeto e organizarem as rotinas diárias das crianças (Prada, Williams & Weber, 2007). Estas relações estabelecidas entre os cuidadores e as crianças/jovens podem proporcionar uma maior confiança e segurança nas suas relações (Mota & Matos, 2010)

Apesar dos estudos que dizem respeito ao impacto da instituição a longo prazo serem mais escassos, os resultados existentes, demonstram que adultos de meia-idade, institucionalizados durante os primeiros anos de vida, apresentam mais problema crónicos de saúde física, mais quadros depressivos com consequente recurso a tranquilizantes e analgésicos, maior isolamento social, menos e mais frágeis relações interpessoais, menos habilitações escolares e níveis socioeconómicos mais baixos (Sigal *et.al.*, 1999) Para além disso, jovens adultos apresentam dificuldades económicas, casamentos e parentalidade precoce e envolvimento com o sistema criminal (Southerland, Casanueva & Reigeisen, 2009), uma maior taxa de divórcio que a população em geral (McKenzie, 1977) e, mães com experiência institucional tendem a apresentar menos competências parentais com os seus filhos, exteriorizando,

especificamente, problemas de agressividade, bem como demonstram sentimentos negativos, sobretudo de tristeza e ódio para com eles (Sigal, *et al.*, 2003).

Apesar de, na generalidade, ser apontado um impacto consideravelmente adverso da institucionalização no desenvolvimento, tal como referido no início do presente capítulo, nem todos os autores partilham da mesma opinião, argumentando que em situações de adversidade familiar, a colocação institucional apresenta benefícios para o desenvolvimento que a permanência junto da família não confere (Hodges & Tizard, 1989). Primeiramente, pelo fato de a retirar de uma situação de perigo, dado que, o ambiente familiar, muitas vezes, é de tal forma empobrecido e caótico, que a colocação numa instituição permite um período de recuperação e de crescimento (Bronfenbrenner, 1996), uma vez que este pode ser um espaço capaz de proporcionar às crianças condições de vida que não se verificam caso estas permaneçam no seu contexto familiar. Por exemplo, a oportunidade de fugirem de dificuldades encontradas na família e até de as resolver (Poletto, 2007), a prática de atividades lúdicas, a possibilidade de estabelecer relacionamentos com outras crianças, a realização de rotinas de limpeza, higiene e de alimentação (Siqueira, *et al.*, 2009), vestuário e segurança (Delgado, 2006) e, a possibilidade de viver num ambiente organizado e composto por técnicos capazes de responder a determinadas problemáticas (Delgado, 2007). Isto leva a crer que as instituições de acolhimento podem constituir-se como fonte de apoio social mais próxima e organizada, desempenhando um papel fundamental para o desenvolvimento das crianças (Siqueira, *et al.*, 2006b). Ainda assim, existem autores que consideram que mesmo que as instituições proporcionem às crianças e jovens um meio harmonioso, estimulador e humano, esta, deve ser uma medida temporária, pelo facto de serem incapazes de oferecer um ambiente equivalente ao familiar, nem nunca poderão substituir as funções que a família desempenha (Freitas, 2009), provocando sempre consequências prejudiciais ao seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996).

De forma sumária, os resultados das investigações anteriormente descritas demonstram que a institucionalização precoce e prolongada acarreta riscos para o desenvolvimento das crianças, ainda que, a relação entre a vivência institucional e as consequências perniciosas no desenvolvimento não seja linear, existindo como que um espectro de resistência/vulnerabilidade. Variáveis como a qualidade das condições oferecidas pela instituição, a idade e o tempo de institucionalização das crianças, a

história de vida anterior, as suas características pessoais, a qualidade dos cuidados a que esta teve acesso na instituição e as características do meio pós-institucionalização conduzem a maiores ou menores consequências no desenvolvimento bem como a reversibilidade ou permanência deste impacto no tempo (Silva, 2004). Isto significa que cada criança enquanto ser único, detém características próprias e singulares, acarretando a experiência institucional consequências diferentes em cada uma, e conduzindo a percursos e trajetórias desenvolvimentais distintos. Tal parece elucidar algumas divergências no que se refere aos efeitos no desenvolvimento e especificamente, à resiliência/vulnerabilidade que cada uma apresenta. Ainda assim, os trabalhos científicos atuais sustentam empiricamente a ideia de que o processo de institucionalização não favorece o desenvolvimento adequado das crianças e jovens. As consequências negativas nos diferentes domínios neurobiológico, comportamental, sócio emocional e na organização da vinculação evidenciadas por díspares investigações (Johnson *et al.*, 2006; Soares *et al.*, 2007; Nelson *et al.*, 2007) representam fidedignos testemunhos disto mesmo. Para Nelson *et al.*, (2007) a grande questão a colocar, quer pelos teóricos do desenvolvimento e plasticidade cerebral, quer pelos teóricos da área social, ou até pelos representantes políticos, prende-se com a preocupação para com os períodos sensíveis do desenvolvimento, a partir dos quais a recuperação se encontra significativamente comprometida.

Através do presente estudo e, tendo em consideração as características já mencionadas anteriormente, quer positivas e negativas, sobre as consequências que a vivência institucional acarreta no desenvolvimento, pretendemos verificar se esta experiência institucional também influencia a construção de projetos de vida de crianças e jovens institucionalizadas e de que forma este impacto se traduz. Essa questão será discutida e apresentada no próximo capítulo e explorada empiricamente na investigação que se descreve.

Capítulo 2 – Projetos de Vida

2.1 Identidade (Self) e Projetos de Vida

Enquanto seres humanos, lutamos para fazer algo da nossa vida (Nagel, 1997) e apenas nos sentimos felizes e completos quando procuramos e descobrimos um sentido nela (Oliveira, 2004). Para isso, é fundamental ter objetivos na vida (Baumeister & Vohs, 2002). Segundo estes autores, são quatro as necessidades que motivam ou orientam os seres humanos a encontrarem um sentido para a sua vida, sendo que, quanto mais necessidades forem satisfeitas, maior é o sentimento de satisfação com a vida. A primeira necessidade diz respeito aos objetivos, conceptualizando a ideia de que os acontecimentos de vida atuais atribuem sentido a acontecimentos futuros. A segunda necessidade corresponde aos valores, os quais podem fazer prover um sentimento de generosidade ou de positividade perante a vida, uma vez que determinam modos de agir. A terceira necessidade relaciona-se com a percepção de eficácia, traduzindo-se na crença de que cada pessoa pode marcar a diferença e, por último, a quarta baseia-se no mérito ou na importância atribuída ao próprio, dado que grande parte das pessoas tem razões para acreditar que são capazes.

Ferretti (1988) alerta para as condições de vida e fatores sociais que podem ser comprometedores da concretização dos objetivos. Por exemplo, indivíduos e respectivas famílias, oriundos de contextos sociais desfavorecidos estão limitados profissionalmente às oportunidades escassas que aparecem. Este autor refere também a ocorrência de uma autonomia comprometida, na qual os valores predominantes influenciam os comportamentos, gerando desejos que não podem ser concretizados devido à realidade socioeconómica. Neste sentido, Ribeiro (2005) refere que as condições de vida, e ainda a motivação individual, não são fatores suficientes para a construção de projetos de vida, dando ênfase às relações entre o sujeito e o mundo, uma vez que, para este autor, um projeto de vida consiste numa recriação de si, envolvendo vários agentes interrelacionados que geram representações e representações das ações a serem desenvolvidas para a construção desse projeto. “Um projeto pode organizar e estruturar a vida, mas também pode trazer frustrações, pois ele deve ser concretizado, o que, em

última instância, é sempre assumir um risco e apostar na dúvida, que são inerentes à vida” (Ribeiro, 2004, p. 92).

Falar de representações é atentar um sistema de valores, ideias e práticas (Moscovici, 2003). É resultante das “interações e de fenómenos de comunicação numa dada sociedade e no interior de um grupo de pertença, reflete, portanto, o contexto ideológico, económico e social desse grupo, através do qual são passados os seus conhecimentos e significados, práticas e comunicações, problemas, estratégias e aspirações” (Marcelino, Catão & Lima 2009, p.548). “Expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a” (Minayo, 2004, p.154). Assim, as relações sociais operam como um meio utilizado para se compreender as relações que os indivíduos estabelecem com eles próprios, com os outros e com o mundo à sua volta, sendo que é nestas relações que se dá a construção de projetos de vida, que se processa de maneira contínua e dinâmica na reconstrução das representações sociais (Marcelino, Catão & Lima, 2009).

Ciampa (1987), D’Angelo (1994) e Velho (1994) consideram que os projetos de vida relacionam-se com a construção da identidade, a partir de uma perspectiva histórica e temporal. Para Ciampa, (1987) referir-se a um projeto é falar de “identidades futuras possíveis” (p. 35). Este autor considera, que cada individuo constrói a sua identidade a partir das suas relações sociais, sendo que cada um tem a sua história de vida, que não é apenas vista como uma representação da cultura onde está inserido, mas como uma possibilidade de mudança, logo, de um futuro ainda não representado. D’Angelo (1994) conceptualiza este conceito a partir de uma abordagem multidimensional, integrando as dimensões psicológicas e sociais. Este autor aponta, para uma realidade construtivista da pessoa e do contexto social, contextualizada culturalmente e abrindo-se para o domínio futuro. Para este autor, todos os projetos de vida distinguem-se pelo seu carácter antecipatório, organizador e regularizador das atividades principais e comportamentos dos indivíduos. Por último, Velho (1994) equipara projeto de vida a uma metamorfose, que se realiza como processo temporal a partir da memória e que engloba as ferramentas necessárias para alcançar esse projeto, não se restringindo apenas a desejos. Para este autor, memória é o que dá consistência à história de vida de cada indivíduo, sendo que um projeto de vida é uma forma de comunicação e servirá como meio para expressar e articular interesses, aspirações e objetivos. Nas suas palavras “projeto de vida é a antecipação do futuro dessa trajetória e biografia, no sentido em que se procura, através

do estabelecimento de objetivos e fins, a organização dos meios através dos quais esses poderão ser atingidos (...) o projeto e a memória associam-se e articulam-se ao dar significado à vida e às ações dos indivíduos, noutras palavras, à própria identidade”. (Velho, 1994, p.101). Portanto, relacionar projeto de vida e identidade significa mostrar as diversas relações que o adolescente estabelece ao longo da sua trajetória de vida. Sendo assim, o passado e o presente são dimensões que preparam o futuro (Soares, 2002).

As amizades e romances que os adolescentes mantêm com outros integram experiências que contribuem para a construção de identidade e são importantes para a definição de objetivos de vida relevantes (Samp *et.al.*,2006). Para Marcelino, Catão & Lima (2009) “definir adolescência, é, portanto, realizar escolhas e interpretar a realidade. O adolescente, concebido como ser psico-socio-histórico, expressa, através da linguagem, os componentes afetivos, históricos e sociais do seu pensamento sobre seu projeto de vida” (p.546). Deste modo, vão compreendendo o mundo, e a partir disso, desenvolvem os seus papéis, afirmando-se como pessoas, e fazendo parte de determinados grupos (Moura & Almeida, 2002).

Para Gunther & Gunther (1998) esta “compreensão do mundo social não envolve descobrir apenas qualidades pessoais ou competências sociais, mas os porquês dos comportamentos, dos papéis que o próprio indivíduo tem a desempenhar, os papéis desempenhados por outros, a natureza das instituições sociais, as relações de poder entre elas, o significado de pertencer a um determinado grupo” (p. 202). É através deste grupo, que servirá como meio para a manifestação e reformulação destas mudanças, que os adolescentes compreendem a força do grupo como um meio de transformação da realidade problemática que estão a viver e exprimem no seu seio, conseguindo direcionar melhor as suas ações no sentido de uma sociedade melhor e mais justa (Cardoso & Cocco, 2003 citado por Moura & Almeida, 2002).

O conceito Projeto de Vida parece assim, estar integralmente ligado à construção da identidade. Referirmo-nos à identidade ou construção de identidade é referirmo-nos a “uma das tarefas essenciais da adolescência, a estruturação da identidade” (Outeiral, 1994, p.71). Apesar de a identidade desenvolver-se durante todo o ciclo vital, é no período da adolescência que ocorrem as transformações mais significativas por ser a “primeira etapa da vida em que estão reunidos todos os ingredientes para a construção de uma identidade pessoal” (Zacarés, 1997, p. 2, citado em Ferreira, Faria & Silves,

2003). Para Pommereau (1998) é na fase da adolescência que se atinge a plena autonomia e maturidade, facto que nos dias de hoje acontece tardiamente.

A palavra adolescência tem uma “dupla origem epistemológica o que caracteriza muito bem as peculiaridades desta etapa de vida. Ela vem do latim *ad* (a, para) e *olescer* (crescer), significando a condição ou processo de crescimento (Outeiral, 1994, p.6). Atualmente caracteriza-se como uma fase de mudança que ocorre entre a infância e a idade adulta (Berryman et.al 2002; Cloninger, 2003; Fonseca, 2004 citado por Henriques, 2008). Esta mudança dá-se ao nível de transformações físicas, psíquicas, pulsionais, afetivas, intelectuais e sociais (Monteiro & Santos, 2001) resultando, portanto numa modificação e construção da personalidade e, conseqüentemente, da identidade, ao que Sprinthall & Collins (2003) resumem “a formação da identidade é encarada como um processo integrador destas transformações pessoais, das exigências sociais e das expectativas em relação ao futuro” (p. 202).

Para Erickson (1976) construir uma identidade pessoal envolve definir quem a pessoa é, quais são os seus valores e quais os caminhos que ambiciona seguir pela vida. O autor entende que identidade é uma concepção de si mesmo, concebida de valores, crenças e objetivos com os quais o indivíduo está envolvido. Ainda, para este autor, a formação da identidade recebe a influência de fatores intrapessoais (capacidades inatas do indivíduo e características adquiridas da personalidade), de fatores interpessoais (identificações com outras pessoas) e de fatores culturais (valores sociais a que uma pessoa está exposta, tanto globais quanto comunitários) e nesse sentido, o desenvolvimento da identidade pode seguir caminhos diferentes de acordo com características individuais e sociais (Meeus, et.al, 1999, citado por Ferreira, Farias & Silvaes, 2003).

No trajeto de mudança entre criança e adulto, os adolescentes, frequentemente focam os seus objectivos em dois critérios fundamentais. O primeiro diz respeito ao estabelecimento de uma identidade estável e independente e o segundo remete à emergência dessa identidade nas relações com os outros (Samp, Parker & Duvall, 2006).

Marcia (1966) apresenta duas dimensões essenciais na formação de qualquer identidade: uma crise ou exploração e um comprometimento ou compromisso. Por crise ou exploração compreende um período de tomada de decisão, quando antigos valores e antigas escolhas precisam de ser reexaminados, podendo ocorrer de forma perturbada ou

progressiva. Na segunda dimensão, comprometimento ou compromisso, prevê que o indivíduo tenha realizado uma escolha relativamente firme, servindo de base para sua ação. O resultado desejado da exploração é o comprometimento com algum papel específico, mediado pelo nível de investimento pessoal que o adolescente expressa (Marcia, 1966, 1967). Os compromissos correspondem às questões que o indivíduo mais valoriza e com as quais mais se preocupa, refletindo o sentimento de identidade pessoal. Esta autora considerou ainda, os estados de moratória e de construção de identidade como os mais significativos para o processo de desenvolvimento da identidade pessoal, por estarem associados a características positivas como por exemplo elevada auto-estima ou maior autonomia, e por serem auto-construídos. É durante a moratória que o adolescente se prepara para o seu futuro, e vai construindo a sua identidade (Erickson, 1959), e, conseqüentemente a decidir o papel que irá desempenhar.

O estado de moratória refere-se a um estado que implica uma decisão difícil e necessariamente refletida (ex. escola, universidade, primeiro emprego), onde o adolescente se debate com temas profissionais ou ideológicos, passando por uma crise de identidade onde não determinou as suas escolhas (Marcia, 1996). O objetivo deste estado é o de explorar novas alternativas (Sprinthall & Collins 2003). No estado de construção de identidade, o adolescente faz as suas escolhas e alcança os objetivos profissionais ou ideológicos, tendo atravessado a crise e chegado ao comprometimento ao começar a explorar alternativas e a assumir compromissos. (Marcia, 1996). Portanto, na adolescência é esperado que o adolescente faça um exercício de descoberta das suas novas características, de desenvolvimento de novas competências e de exploração de alternativas que o ajudem a fazer as suas escolhas para o futuro (Lima, 2009). É neste contexto que surge a importância da construção de projetos e vida dos adolescentes, consequência da crise que nesta fase a partir das suas experiências e relações estabelecidas com outros e com o mundo se vai formando, em sujeitos conscientes e críticos (Nascimento, 2006). É nesta fase que surgem novos interesses, papéis, escolhas e as relações se estruturam, o que incita, na grande maioria dos adolescentes, ansiedade, medo e insegurança. Para Nascimento (2006), “o sentido que os adolescentes atribuem aos seus projetos de vida refletem e revelam as relações que estes estabelecem com o mundo. Tanto a educação quanto o trabalho é fundamental na constituição desses sujeitos-adolescentes” (p. 76).

Em suma, definir um Projeto de Vida para uma criança ou adolescente implica planejar o seu futuro, refletindo constantemente, efetuando um exercício mental de previsão, como forma de preparação para assumir autonomamente a direção do seu futuro e de criação de condições que promovam nele uma atitude e um comportamento pró-ativo face a esse tempo. Neste sentido, antecipar, planejar, decidir, escolher, serão ferramentas necessárias que o adolescente terá de consolidar no decorrer da adolescência para fazer face às exigências normativas e decisões com elas relacionadas (ex. educação futura, profissão, compromissos interpessoais e família futura) com que se confrontará (Nurmi, 2001).

É sabido tal como já foi mencionado, que o adolescente, ao longo do seu trajeto de vida, e especificamente nesta fase de planeamento futuro ou organização de vida futura, recebe várias influências ao nível intra, inter-pessoal e cultural, e é sobre esse aspeto que o próximo ponto se debruçará.

2.2 Factores determinantes para a construção de Projetos de Vida

É suposto que no final da adolescência e, como elemento da formação da sua identidade, os adolescentes tenham reflectido sobre o seu próprio futuro, particularmente ao nível profissional, e que sejam capazes de conceber de modo real um projeto de vida (Lens, Simons & Dewitte, 2002, citado por Locatelli, Bzuneck & Guimarães, S., 2007). Essa reflexão sobre o futuro consiste na criação de metas, objetivos, tarefas ou projetos de vida. (Brickman & Miller, 2001; MarKus & Nurius, 1976, citado por Locatelli, Bzuneck & Guimarães, S., 2007).

Num estudo realizado por Poole & Cooney (1987) e Nurmi, Poole & Seginer, (1995 citado por Lima, 2009) onde foram analisados os objetivos de vida de adolescentes de várias culturas, verificou-se que aqueles que são mais antecipados dizem respeito à educação futura, à profissão, à vida familiar e às atividades de tempos livres. Com menor frequência aparecem a migração, a habitação ou o serviço militar, este último mais referido pelos rapazes (Malmberg & Norrgard, 1999, idem).

É fundamental que o adolescente tenha objectivos. Tal não implica a definição detalhada do futuro, mas a necessidade de fazer opções no sentido de dar um rumo à vida (Covey, 2007), isto porque a adolescência é “uma encruzilhada crítica da vida e os caminhos que escolher agora irão afectá-lo para sempre” (p.76). Na criação e

cumprimento dessas metas ou objetivos, o adolescente recebe várias influências da família, dos colegas, da escola e dos mídia que podem ajudar positivamente na criação desses objetivos ou, por outro lado podem contribuir para uma maior indecisão para estes adolescentes (Lens et.al., 2002, citado por Locatelli, Bzuneck & Guimarães, S., 2007).

A investigação que tem explorado os desejos e receios dos adolescentes relativamente ao seu futuro demonstram que estes são influenciados pelo conjunto de ideias que o adolescente detém acerca do seu percurso de vida normativo (Malmberg & Norrgard, 1999, citado por Lima, 2009). Neste sentido, a forma como os adolescentes antevem e avaliam o seu futuro afeta o modo como estes planeiam a sua vida, como tomam decisões e como se comportam (Trommsdorf, 1986, idem). Todavia, este parecer não deixa de ser condicionado pelo contexto social em que o adolescente está inserido e por fatores de ordem cultural. Adolescentes que crescem em diferentes contextos definidos por parâmetros socioculturais de género e idade desenvolvem diferentes expectativas acerca do seu futuro (Nurmi, 1991; Seginer, 1998, idem).

De fato, a idade e o contexto social parecem ser outros dos fatores que afectam os projetos de vida dos adolescentes dado que marcam os seus percursos de vida. Quanto maior for a idade do adolescente, maior será a experiência de vida acumulada e, nesse sentido, constitui-se numa relevante fonte de informação para a forma como estes jovens antecipam e concebem o seu futuro (Greene, 1986, 1990). Neste sentido, o contexto de vida e o percurso de vida podem ser usados como coordenadas com base nas quais poderemos reconhecer a situação atual do adolescente e por conseguinte circunscrever o seu projeto de vida (Jesus, 2011).

Fatores como género, o nível socioeconómico e a inteligência parecem também ser fatores moderadores da perspectiva em relação ao futuro (Lens *et.al.*, 2002).

O género dos adolescentes parece ser de igual forma um preditor que interfere com a construção de projetos de vida futuros no que se refere à sequência e ao momento de ocorrência dos acontecimentos (Greene & Wheatley, 1992). Relatos por parte de adolescentes do sexo feminino no que se refere ao seu futuro demonstram uma previsão de mudanças a sucederem mais cedo e a completarem-se num período de tempo mais curto, isto é, conceptualizam o seu futuro através de um conjunto de mudanças relacionais e profissionais mais ou menos imediatas. Por sua vez, os rapazes

demonstram um curso de vida mais vasto valorizando antes o domínio profissional (Lima, 2009)

Num estudo realizado por Nurmi (1991) sobre a forma como os adolescentes veem o seu futuro, o contexto familiar aparece como uma variável que influencia os seus projetos de vida. Para Lundell (2000) a motivação destes jovens é maior quanto melhor for a aceitação dos pais. Isto significa que, a forma como os adolescentes percebem a autonomia que os pais lhes atribuem e o consentimento que fazem das suas decisões futuras influenciam as componentes motivacionais, cognitivas e comportamentais destes jovens (Seginer *et al.*, 2004).

A família consiste na primeira forma de socialização das crianças e, o convívio com esta é de extrema importância para a proteção, o crescimento e o desenvolvimento da criança ou do adolescente (Fante & Cassab, 2007). A qualidade da comunicação entre pais e filhos também parece afectar os projetos de vida dos adolescentes. Segundo Lanz, Rosnati, Marata & Scabini (2001) uma relação com os pais baseada em abertura e diálogo, ajudará a que os adolescentes se projetem no futuro de forma responsável, idealizando-o com autonomia, ou seja de uma forma dissemelhante daquele que os pais idealizam.

A construção de projectos de vida dos adolescentes pode ser ainda influenciada pela família, através de um processo contínuo de transmissão transgeracional, ou seja, demarcados a um projeto familiar pré-estabelecido, realizado de forma intencional ou não, onde a família transmite e partilha o que valoriza, quais são os seus estereótipos, quais os significados atribuídos ao trabalho e quais são os caminhos de sucesso e de insucesso para os seus filhos (Gonçalves & Coimbra, 2007; Guichard, 2000, 2001; Ribeiro, 2005, citado por Ribeiro, 2010). Assim, ao idealizá-los e, ao mesmo tempo, ao tomar uma atitude realista de adaptação à realidade (estimulando uma perpetuação das práticas como garantia de um futuro conhecido, já demarcado pela família) (Carreteiro, 2007, citado por Ribeiro, 2010), o contexto familiar surge, como uma variável que condiciona os planos, objetivos e interesses futuros dos adolescentes (Nurmi, 1991) sendo que estes não devem condicionar mas ao invés exercer uma função de suporte (Strecht, 2005). No caso dos adolescentes institucionalizados esses modelos podem deixar de ser os pais e passarem a ser outras figuras significativas (Formosinho, Araújo & Sousa, 2002).

Os irmãos mais velhos parecem, do mesmo modo, influenciar os projetos de vida dos adolescentes, dado que deixam de exercer um papel de cuidador junto dos seus irmãos mais novos para se constituírem como relevantes fontes de informação e de conselhos sobre as tarefas que estes têm que desempenhar na fase da adolescência (Seginer, 1992, 1998 citado por Lima, 2009) e sobre os projetos futuros (Tucker, Barber & Eccles, 1997, *idem*). No caso dos pais e, do mesmo modo a percepção que os adolescentes tem da sua relação com um irmão afeta indirectamente o seus projectos de vida, através de mecanismos de auto-avaliação (Seginer, 2009, *idem*).

O projecto familiar nunca deve impor-se ao projeto escolar e, conseqüentemente, ao projeto de vida do jovem. Ao invés disso, deve procurar-se estimular os adolescentes a explorarem as potencialidades e limites psicossociais de cada projeto de vida, num sentido de progressiva autonomia do jovem (Santos, 2003). Num estudo realizado por Henriques (2008) onde foram analisados os objetivos de vida de adolescentes institucionalizados e não institucionalizados, no que se refere às habilitações dos pais, verificou-se que estas não interferem com a definição de objetivos de vida fundamentando-se que, embora a identificação com os pais e outras figuras terem a sua relevância, o adolescente procura nesta fase uma identidade ocupacional considerando diferentes possibilidades profissionais (Cloninger, 2003, citado por Henriques, 2008). Todavia, para a sua auto-realização, especificamente ao nível escolar ou mesmo profissional, os adolescentes orientam-se através das normas parentais (Duclos et al., 2006; Lucchiari, 1993, citado por Viveiros & Junior, 2007, *idem*). Ainda segundo este estudo, adolescentes não institucionalizados parecem deter objetivos de vida mais elevados e ajustados ao contexto de realidade do que os jovens institucionalizados, que contêm objetivos de vida mais baixos, quanto menor for o tempo de institucionalização. Portanto, parece que o tempo de institucionalização é uma factor que determina os projectos de vida dos adolescentes. Outra particularidade considerada neste estudo é o ano de escolaridade que o adolescentes detém, sendo que quanto menor for menores são os seus objetivos (*idem*).

No que se refere ao papel da escola, Guichard (1995; Silva 2003, citado por Ribeiro, 2010) consideram que os alunos apresentam, dentro dos seus projetos de vida, modelos de escolha frequentemente ligados a aspectos valorizados pela cultura escolar. Segundo Thin (2006, *idem*), as escolas geralmente estabelecem, através dos seus agentes práticas de acordo com um dado grupo social e em conflito e contradição com

outros, divergentes ou convergentes. De entre as formas de ajuda na criação de projetos de vida inclui-se a maneira de estar com os jovens, a avaliação da sua aprendizagem, a comunicação, a regulação do seu comportamento e o apoio na sua formação. Ainda segundo este autor, para existir uma escolha vocacional por parte do adolescente, é fundamental existir um conjunto de alternativas a partir das quais possam ser efetuadas escolhas, um incentivo para que o processo de escolha vocacional se inicie e concretize e, por último liberdade de decisão. Quando quando uma pessoa não decide sobre o seu futuro alguém o fará por ela (Covey, 2007).

O processo de escolha vocacional está também ligado à noção de autoconceito, considerado como a imagem que a pessoa forma relativamente a si, assim como, o conhecimento, as capacidades e possibilidades que detém. A simulação de papéis (brincar com determinadas profissões dos adultos) desenvolve o autoconceito e favorece uma realística adaptação à realidade. A questão “o que vou ser quando crescer?” está intimamente ligada ao autoconceito vocacional, o que se considera, em determinada fase de vida, “o poder ser” e “o poder fazer” tendo em conta a identificação com os adultos que trabalham, as experiências individuais e o que as oportunidades educativas e o desenvolvimento científico e tecnológico permitem (Borgen, 1991, Osipow & Fitzgerald, 1996, Salome, 1996, citado por Rodrigues, 2009).

Crites (1969, citado por Santos, 2007) afirma que “um indivíduo faz uma escolha vocacional se ele expressa a intenção de desempenhar uma determinada profissão” (p.134) sendo que, numa escolha vocacional amadurecida existe três grandes fatores a considerar: “uma compreensão clara de si, das suas capacidades, aptidões, interesses, ambições, recursos, limitações e as suas causas, um conhecimento dos requisitos e condições de sucesso, vantagens e desvantagens, compensação, oportunidades e expectativas em diferentes tipos de trabalho e, por último, um raciocínio verdadeiro sobre as relações entre estes dois grupos de factores”. (Philips & Paziienza, 1998, p.2, idem).

Apesar de a família e a escola procurarem oferecer o melhor para os jovens, nem sempre estes agentes têm consciência dos fatores determinantes das representações sociais e práticas de cada dinâmica familiar e de cada processo educativo. Muitas vezes, estes agentes tem dificuldades de comunicação por pertencerem a hábitos diferenciados, com ideologias e referenciais distintos (Ribeiro, 2010). Neste sentido, Zingaro (1983, citado por Santos 2007) salienta a importância e utilidade de uma conceptualização

sistêmica familiar de forma a captar a complexidade da dinâmica familiar no processo de desenvolvimento vocacional, em particular nos processos de decisão (uma vez que, e como já mencionado, os adolescentes muitas vezes são influenciados vocacionalmente pelas escolhas parentais). Esta conceptualização permite ainda “(...) tomar em consideração as influências familiares escondidas mas poderosas que afetam a capacidade do individuo por considerar muitas opções vocacionais” (Bratcher, 1982, p.91, idem). Estas influências no processo de decisão vocacional são muitas vezes inconscientes, sendo importante enquadrá-las no âmbito da intervenção. Casos de indecisão, geralmente traduzem-se por dificuldades evidenciadas pelos adolescentes nos processos de decisão, incluindo a dimensão vocacional, fazendo-se acompanhar por um nível elevado de ansiedade e por outras características psicológicas negativas que podem suceder de um padrão familiar disfuncional. Famílias aglutinadas, nas quais o nível de diferenciação entre os membros é relativamente baixo, constituem um contexto em que é mais provável encontrar adolescentes e jovens com um grau elevado de indecisão generalizada (Zingaro, 1983, idem).

As abordagens desenvolvimentistas e psicossociais parecem estar associadas ao processo de exploração e à construção de projetos vocacionais consistentes e, de forma mais abrangente, com o processo de construção de identidade (Erickson, 1976). A este Erickson (1976) respeito considera que dificuldades de decisão podem retratar também dificuldades no processo de construção de identidade, tarefa central da adolescência, considerando que, genericamente “ (...) é a incapacidade em estabelecer uma identidade ocupacional que mais perturba os jovens” (Erickson, 1976, p.132) pelo que “(...) um dos caminhos mais rápidos através do qual são expressas as preocupações relativas à identidade é o processo de realizar uma escolha vocacional” (Galinsky e Fast 1966, p.89).

Numa revisão de literatura realizada por Santos (2003) verifica-se que objetivos instáveis remetem para poucos objetivos escolares e dificuldades na adaptação à escola. Para além disso, no que se refere ao desenvolvimento vocacional, alguns estudos demonstram que quanto maior for a instabilidade individual relativamente aos objetivos, menor é o envolvimento em atividades que remetem para uma exploração vocacional. Isto poderá indicar que os adolescentes que se encontram mais avançados nos estudos poderão ter objetivos mais bem delineados e estruturados do que aqueles que se encontram em níveis de ensino mais abaixo (Henriques, 2008).

Num estudo realizado por Greene, Miller, Crowson, Duke e Akey (2004), com alunos do ensino médio, é enfatizada a importância da percepção dos indivíduos como uma ferramenta necessária à construção e alcance de metas ou de objetivos futuros. Os resultados desse estudo demonstraram que as percepções destes alunos sobre as atividades significativas, importantes e interessantes, assumem um papel motivador, na medida em que influenciam as suas percepções e, que essas atividades são ferramentas fundamentais para os seus projetos futuros e, conseqüentemente, para o alcance de objetivos ou de metas a longo prazo. Neste sentido Vondracek & Skorikov (1997) consideram que “*as atividades escolares integram o maior e mais relevante aspecto durante a adolescência*” (p. 324). Logo, segundo este autor o desenvolvimento vocacional é fortemente influenciado pela experiência escolar.

Na mesma linha de análise, estudos empíricos desenvolvidos na área vocacional mostram ainda que a percepção e o reconhecimento por parte dos alunos sobre a utilidade do que aprendem para o seu futuro pode ter conseqüências na sua motivação (Lens, Simons & Dewitte, 2002, citado por Locatelli, Bzuneck & Guimarães, 2007). Por outras palavras, como o explicitam Miller e Brickman (2004; Husman & Lens, 1999, citado por Locatelli, Bzuneck & Guimarães, 2007), o factor motivacional para o envolvimento nas tarefas escolares deriva da valorização do objetivo e, simultaneamente, da percepção de que as tarefas escolares atuais são uma ferramenta ou meio para a aquisição do objetivo estabelecido. Estudos demonstram que os alunos que criam perspectivas futuras, a longo prazo, podem antecipar de um modo mais fácil as implicações das suas tarefas atuais e, dessa forma, alcançar as suas metas futuras.

É sabido que o desenvolvimento é influenciado por muitos fatores (ex. ambientais, familiares, psicológicos, etc.) e nesse sentido, poder-se-á compreender que a aprendizagem ou o processo de ensino-aprendizagem é, de igual modo, multideterminado (Souza, 2009). Neste contexto, o sucesso ou insucesso no processo de aprendizagem em contexto escolar não pode ser atribuído, unicamente, às capacidades cognitivas dos alunos. Estudos têm-se debruçado sobre a importância de se estudar tanto a dimensão cognitiva quanto afetivo-motivacional no desempenho escolar e, nesse sentido, o estudo dos aspetos motivacionais tem ganhado nas últimas décadas pertinência como forma de se compreender como é que a motivação afeta a cognição e a aprendizagem (Pintrich, 2003). Com a evolução dos modelos teóricos explicativos sobre a motivação foi possível compreender que a aprendizagem, fenómeno característico das

interações sociais, depende essencialmente da capacidade do indivíduo (em parte hereditária), da presença de conhecimentos prévios e da motivação em termos de pensamento e emoções (Zenorini, Santos & Bueno, 2003).

As teorias cognitivas da motivação humana, no que diz respeito ao conceito de perspectiva temporal futura, exploram o papel que ela desempenha no comportamento humano, dado que tem sido considerada como uma variável de natureza cognitivo-motivacional que tem um papel mediador na ativação do comportamento do indivíduo através do estabelecimento de objetivos (Nuttin & Lens, 1985; Paixão, 1986, citado por Lima, 2009).

Criar objetivos implica a capacidade de desenvolver, promover e concretizar metas que uma pessoa se compromete a alcançar. Quando uma pessoa se direciona para algum objetivo, esse constitui-se numa grande fonte de motivação. Neste sentido, e através da teoria motivacional, mais especificamente a partir da teoria da definição de objetivos, Edwin Locke (1968) demonstrou que estes influenciam o comportamento das pessoas, uma vez que melhoram os seus desempenhos, e que os objetivos difíceis, quando são aceitos pela pessoa, provocam um desempenho mais elevado do que os objetivos mais fáceis (Edwin Locke, 1968, citado por Chiavenato, 2005).

Por sua vez, Maslow (1970 citado por Alves, 1999) através da sua teoria explica a importância das necessidades humanas serem satisfeitas para a manutenção da motivação. À medida que necessidades (desde as fisiológicas às relativas ao self) são satisfeitas, a motivação direciona-se para outra necessidade, a qual passa a dominar o comportamento da pessoa.

Not (1993) afirma que toda a tarefa ou objetivo que o ser humano se propõe realizar requer um dinamismo, o que compreende dois conceitos: o de energia e de direção. A Teoria da Autodeterminação (Deci e Ryan, 1985, citado por Guimarães & Boruchovitch, 2004) explica esses dois conceitos, procurando compreender a energia e direção do comportamento motivado, evidenciando as necessidades psicológicas inatas (consideradas como a base para a motivação e integração da personalidade) como estados favoráveis à motivação, ao funcionamento social e ao bem-estar pessoal (Deci & Ryan, 1985; Ryan, Connell & Deci, 1985, *idem*). Esta teoria demonstra que a existência de algumas necessidades psicológicas básicas e inatas move os seres humanos, sendo definidas como nutrientes necessários para um relacionamento efetivo e saudável destes com o ambiente. Satisfeitas estas necessidades, ocorre uma sensação

de bem-estar e de um efetivo funcionamento do organismo. São identificados, presentemente, nos seres humanos diferentes tipos de motivação como a regulação intencional, a autodeterminação e o controle externo, tendo cada um deles consequências específicas na aprendizagem, desempenho, experiência e bem-estar pessoal. O ser humano, no seu desempenho, procura experiências com atividades interessantes para alcançar os seus objetivos como por exemplo, desenvolver habilidades e exercitar as suas capacidades. Nesse sentido, consideram-se as ações autodeterminadas como basicamente voluntárias e endossadas pessoalmente e, em paralelo, às ações controladas como consequência de pressões consequentes de forças interpessoais ou intrapsíquicas (Deci & Ryan, 1985, 1996, 2000; Deci & cols., 1991; Ryan & Deci, 2000, 2000, idem). A nível educacional, esta teoria evidencia a promoção do interesse dos estudantes pela aprendizagem, a valorização da educação e a confiança nas próprias capacidades e atributos. A atenção prestada pelas necessidades sócio-emocionais dos estudantes é fundamental para a construção de um ambiente educacional potencialmente motivador, principalmente por parte de professores e administradores escolares, sendo que o conhecimento das condições de satisfação das necessidades psicológicas básicas indicam as características dos contextos facilitadores da motivação, desenvolvimento e desempenho (Deci & Ryan, 2000, citado por idem).

Victor Vroom através da sua “Teoria Contingencial da Motivação” demonstrou que as pessoas, para alcançar determinado objetivo praticam o auto-controlo. Segundo este modelo, o nível de eficácia destas pessoas depende de forças que atuam dentro do indivíduo. Se um desses fatores não existe, a motivação também não. Por exemplo, se um aluno não acredita que esforços maiores resultam num melhor desempenho, não há motivação. Por outro lado, esta teoria propõe também que uma pessoa só aplica esforço se há uma hipótese de ela alcançar um determinado desempenho. Alcançar esse desafio trará, por sua vez, determinada consequência que a pessoa tinha em mente. Objectivos inalcançáveis são, assim, desmotivadores (Chiavenato, 2000).

Em suma, a quantidade de esforço que uma pessoa exerce numa dada tarefa depende da expectativa que ela tem de seu resultado. Variáveis psicológicas, como o esforço, o autoconceito e a autoeficácia, assim como as experiências de sucesso e de fracasso exercem uma forte influência na motivação para a aprendizagem e consequentemente para a definição de projetos de vida (Bzuneck, 2001 & Boruchovitch 1994, 2001, citado por Zenorini, Santos & Bueno, 2003). Do ponto de vista humanístico

motivar as crianças, significa estimular os seus recursos pessoais, de auto-estima, de autonomia e de auto-realização (Moraes & Varela, 2010). Estas necessidades pessoais e individuais que todo o ser humano detém são determinadas por fatores que formam a personalidade, por traços biológicos e psicológicos e pelas características adquiridas pela experiência pessoal e aprendizagem ao longo da vida. Cada pessoa pode sentir e compreender as suas necessidades de maneira diferente, em diferentes épocas ou situações. Apesar das diferenças individuais quanto às necessidades que orientam o comportamento, elas são semelhantes na maneira pela qual as pessoas organizam o seu comportamento para obter satisfação (Chiavenato, 2005). Neste sentido, “o desempenho humano depende de uma complexidade de fatores que atuam, interagindo entre si de maneira extremamente dinâmica” e, (...) “assim o desempenho é a consequência do estado motivacional e do esforço individual para realizar determinada tarefa e atingir os objetivos.” (Chiavenato, 2002, p. 200).

Pode-se, concluir, deste modo, que o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, a criação de projetos de vida, é percebida como uma construção que envolve um papel ativo por parte jovem. É fundamental que este adquira capacidades para criar os seus próprios objetivos, que planeje e monitorize os seus esforços na direção de um melhor desempenho acadêmico, e nesse sentido, a sua aprendizagem. Nos estudos sobre a aprendizagem autorregulada convergem fatores afetivo-motivacionais, cognitivos e metacognitivos (Souza, 2010). Assim, são consideradas pessoas autorreguladas aquelas que possuem capacidades adaptativas e estratégias que as tornam capazes de alcançar uma mudança mais facilmente (Mc Cormick, 2003, citado por Souza, 2010).

Tendo em consideração as conseqüências, quer positivas quer negativas, que a vivência institucional acarreta para o desenvolvimento, assim como os fatores determinantes da construção dos projetos de vida individuais e seu papel na construção identitária o presente estudo tem como objetivo dar resposta às seguintes questões: 1) Quais são os projetos de vida que as adolescentes institucionalizadas idealizam? Que tipos de dimensões privilegiam? 2) Que significado assume na sua experiência institucional? 3) Que tipo de influências e obstáculos percebem para a sua concretização? 4) Como é que estas jovens se organizam e se empenham para os alcançar? 5) De que forma a vivência institucional influencia a construção dos projetos de vida das jovens institucionalizadas?

Parte B - Estudo Empírico

Capítulo 3 – Método

3.1 Caracterização da Amostra

Uma vez que o contexto de instituição tem sido apontado como um fator de risco no desenvolvimento das crianças institucionalizadas pelas suas próprias características, de seguida, irá fazer-se uma breve descrição da instituição onde foi recolhida a amostra para o estudo em causa.

O Centro de Apoio Familiar em questão é constituído pelas valências de Centro Acolhimento Temporário (CAT), Lar de Infância e Juventude (LIJ) e, pelo Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP) (Centro de Apoio Familiar Pinto de Carvalho, 2013). Esta é uma Instituição onde são acolhidas crianças/adolescentes retiradas temporariamente dos seus pais devido a negligência familiar ou maus tratos. As três valências destinam-se a áreas distintas. O CAT funciona como acolhimento temporário e acolhe 30 crianças e jovens, dos 6 aos 12 anos de idade, de sexo indiferente, e dos 12 aos 18 anos, de sexo feminino, que se encontram em situação de perigo, estando expostas a situações que podem afetar, no imediato, e de forma séria e grave, a sua integridade física e psicológica. A valência LIJ acolhe 30 jovens do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, que por maus tratos e/ou negligência ou incapacidade educativa dos seus progenitores ou substitutos impedem a criação de condições básicas para o seu desenvolvimento adequado (Centro de Apoio Familiar Pinto de Carvalho, 2013). Por último, o CAFAP é definido como uma resposta social, desenvolvida através de um serviço direcionado para o estudo e prevenção de situações de risco social e para o apoio a crianças e jovens em situação de perigo e suas famílias, realizado na sua comunidade, através de equipas multidisciplinares. (DGSSFC, 2006).

Nesta investigação participaram 15 adolescentes do sexo feminino, estudantes do 5º ao 11ºano, e com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos de idade. Estas adolescentes encontram-se institucionalizadas num Centro de Apoio Familiar numa cidade da zona centro de Portugal.

Relativamente ao seu percurso académico, alguns são assinalados por repetidas reprovações e grande parte das adolescentes encontram-se a frequentar cursos profissionais com equivalência ao 9º e 12º anos. Entre os cursos frequentados destaca-se os cursos de Hotelaria e Restauração, Organização de Eventos e Animação Sociocultural.

Para além dos dados sociodemográficos dos participantes, optou-se também por descrever igualmente a categoria “Tempo de Institucionalização” e o “Motivo de Institucionalização”. O “tempo de institucionalização” ilustra o período de institucionalização a que muitas destas jovens estão sujeitas sendo, por isso, um dado importante para o estudo em causa por permitir o enquadramento dos resultados em causa. Uma vez que muitas destas crianças são oriundas de famílias multidesafiadas e, por isso, são expostas, ao longo do seu desenvolvimento, a diversos fatores que as colocam em risco e/ou perigo, torna-se de igual modo relevante, agregar informações relativamente ao motivo de institucionalização.

O seguinte quadro (Quadro1) caracteriza detalhadamente os sujeitos participantes neste estudo.

Participantes da Amostra	Idade	Habilitações Literárias	Tempo de Institucionalização (anos)			Tempo de Institucionalização (previsto)	Motivo de Institucionalização
			<1	1	>1		
P1	12	5º Ano	X			S/Previsão	Ausência de suporte familiar
P2	14	5º Ano	X			3 Meses	Dificuldades no exercício das funções parentais
P3	15	10º Ano			X	S/Previsão	Negligência ao nível de cuidados básicos, sociais e relacionais.
P4	18	11º Ano			X	3 Anos	Ausência de Suporte Familiar/ Família de Acolhimento
P5	17	9º Ano			X	6 Meses	Doença Mental da Progenitora/ Dificuldades económicas por parte da Avó.
P6	16	10º Ano	X			S/Previsão	Dificuldades do exercício das funções parentais/Comportamentos aditivos e desviantes.
P7	13	6º Ano			X	Em processo de adoção	Ausência de Suporte Familiar
P8	14	5º Ano			X	Até à maioridade	Exposição a comportamentos desviantes/ Negligência/Mendicância
P9	15	7º Ano	X			1 ano e meio	Absentismo Escolar/ Exposição a comportamentos desviantes
P10	14	6º Ano	X			1 ano e meio	Exposição a comportamentos desviantes/Dificuldades no exercício das funções parentais
P11	14	6º Ano	X			1 ano	Dificuldades no exercício das

							funções parentais
P12	17	11º Ano	X			1 ano	Dificuldades no exercício das funções parentais
P13	17	11º Ano			X	3 anos	Ausência de Suporte Familiar
P14	15	9º Ano			X	S/Previsão	Negligência ao nível de cuidados básicos, sociais e emocionais /alcoolismo
P15	14	8º Ano			X	S/Previsão	Negligência/ Alcoolismo

Quadro 1 - Caracterização da Amostra

3.2 Procedimentos de Investigação

Para a definição da amostra, seleccionou-se inicialmente, uma Instituição de acolhimento de crianças e jovens. Por critérios de conveniência, a Instituição elegida pela investigadora localiza-se geograficamente próximo da zona de residência e acolheu o estágio curricular por si realizado.

Neste sentido, para a recolha de dados foi contactada a direção técnica do Centro de Apoio Familiar (CAF) que, após uma breve exposição dos objetivos e procedimentos do estudo, deu a devida autorização para a recolha da amostra² necessária à realização do projeto de investigação. Cumprindo os requisitos éticos inerentes ao trabalho de investigação com seres humanos, foi obtido o consentimento informado, assinado pela diretora técnica enquanto representante legal das jovens, autorizando a sua participação no presente estudo.

A implementação do projeto de investigação pressupôs a realização junto das jovens institucionalizadas, de uma entrevista gravada, com a duração de cerca de 30 minutos (dependendo de cada participante) e decorreram durante o mês de Março de 2013. A seleção das participantes foi efetuada por parte da direção técnica da Instituição que as encaminhava até à sala onde se realizaram as entrevistas.

As entrevistas foram realizadas pela investigadora, individualmente com cada participante, num gabinete disponibilizado pela Instituição. Antes de cada entrevista, após uma breve apresentação, foram explicados aos participantes, através de uma

² Ver anexo I – Pedido de Autorização

linguagem apropriada à sua idade e nível de compreensão, os objetivos da entrevista, garantindo o anonimato e confidencialidade da informação prestada e solicitada a autorização para a gravação da entrevista em formato áudio (gravador). Por último, e uma vez que o suporte social tem sido apontado na literatura como um fator protetor no desenvolvimento, após a realização das entrevistas foi executado, junto de cada participante, o Mapa Rede Social (Sluzki, 1997) com o objetivo de identificar e analisar o suporte social e a qualidade das relações destas crianças/jovens.

3.3 Medidas de Avaliação

Com o propósito de recolha qualitativa de dados foram usados os seguintes procedimentos/instrumentos: o questionário sociodemográfico³, a entrevista individual (orientada por guião semi-estruturado⁴) e o mapa social de rede⁵ (Sluzki, 1997).

3.3.1 Questionário Sociodemográfico

Com o objetivo de recolher informação relativa aos sujeitos participantes foi elaborado um pequeno questionário “Questionário Sociodemográfico” que, como o próprio nome indica, teve como finalidade proceder à recolha de dados sociodemográficos das participantes. Estes dados prenderam-se com a idade, o estatuto ocupacional, as habilitações literárias, o motivo e o tempo de institucionalização. Estes dados foram recolhidos antes do início da entrevista, junto dos (nomeadamente a idade, o estatuto ocupacional e as habilitações literárias), e complementadas junto da responsável (diretora técnica) das valências CAT, LIJ e CAFAP.

3.3.2 Mapa da Rede Social (Sluzki, 1997)

Para a construção do mapa social dos participantes neste estudo, utilizou-se um instrumento gráfico designado Mapa da Rede Social. Este autor define “Mapa da Rede”

³ Ver anexo III – Questionário Sociodemográfico

⁴ Ver anexo II – Guião Orientador

⁵ Ver anexo IV – Mapas de Rede Social das Participantes

como as pessoas significativas e integrantes no círculo familiar, de amizade, de vizinhança e nas relações de trabalho (Sluzki, 1997).

Segundo Sluzki, (1997) este instrumento constitui-se como um método vantajoso na prática profissional. A utilização deste instrumento permite sistematizar a rede social de cada pessoa, de maneira a identificar as pessoas significativas através das diferentes inter-relações que o sujeito estabelece com todo o seu contexto familiar e social dividindo-se em quatro categorias: Família, Amizades, Relações de Trabalho e/ou Escolares (ex. companheiros de trabalhos e/ou estudo) e Relações Comunitárias (ex. Clubes, associações e outros), e de Serviços (serviços de saúde, de assistência e outros).

Cada categoria insere-se em três áreas distintas (Sluzki, 1997, pp. 42-43)

- Um círculo interno, para relações próximas (ex. familiares diretos com contacto frequente e, amigos próximos);
- Um círculo intermediário, para relações pessoais com grau de relacionamento menor (ex. relações sociais e familiares intermediários);
- Um círculo externo, para conhecidos e relações ocasionais (ex. conhecidos da escola ou do trabalho, vizinhos, familiares distantes).

O círculo central corresponde ao sujeito participante e cada círculo adjacente mede a qualidade do vínculo, sendo que quanto mais próximo do círculo central for a pessoa colocada, mais satisfação e qualidade há nesse contato. O último círculo corresponde às relações insatisfatórias. Os dados recolhidos são registados numa folha de papel juntamente com informações sobre satisfação/insatisfação e a existência de conflitos e rompimentos nas relações (Siqueira, Tubino, Schwarz & Dell’Aglío, 2009).

3.3.3 A Entrevista Qualitativa

No presente estudo optou-se por utilizar a metodologia qualitativa dado que se pretende “compreender e posteriormente explicar comportamentos, discursos e situações” (Martins, 2006, p.23) neste caso focado nos projetos de vida de crianças e jovens institucionalizados.

Bogdan e Biklen (1994) consideram que este método permite descrever um fenómeno na sua totalidade, isto é, recolher e compreender, ao pormenor, as perspetivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto. Por outras palavras, a principal vantagem deste método é a possibilidade de particularizar e compreender os

sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e singularidade (Woods, 1987; Bogdan e Biklen, 1994) ou seja, esta metodologia fornece marcas da situação empírica, tal como foi registada, sucede no espaço da interpretação e do debate e amplia a variedade das questões que podem ser colocadas (Seabra, Mota & Castro, 2009, citado por Seabra, 2010).

Outra das características da metodologia qualitativa é o facto de preocupar-se mais em compreender e interpretar sobre como os acontecimentos e os fenómenos se manifestam do que em encontrar as causas para os mesmos (Bogdan e Biklen, 1994; Ludke e André, 1986): “Os dados são enquadrados e interpretados em contextos holísticos de situações, acontecimentos de vida ou experiências vividas, particularmente significativos para as pessoas implicadas” (Fidalgo, 2003, p.178 citado por Seabra, 2010).

Na investigação qualitativa a teoria surge a partir da recolha, análise, descrição e interpretação dos dados. Glaser e Strauss (1967) designam esse processo de “teoria fundamentada” (Bogdan e Biklen, 1994), dado que o modo como se processa os conhecimentos ocorre à medida que se recolhem e analisam os dados (Bogdan e Biklen, 1994; Serrano, 2004). Os dados recolhidos neste tipo de investigação são predominantemente descritivos (Serrano, 2004), uma vez que a “descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio” (Bogdan e Biklen, 1994, p.49).

A metodologia qualitativa, por permitir aceder à complexidade e diversidade da realidade em estudo, de modo contextualizado e opulento pelos significados que são atribuídos pelos participantes (Marques, 2005, citado por Seabra, 2010), concede-lhe uma elevada validade interna, já que mostra as especificidades dos grupos sociais estudados (Minayo & Sanches, 1993 citado por Seabra, 2010). No entanto, esta metodologia, tal como outras, sofrem de algumas limitações. Neste método destaca-se a impossibilidade de generalização dos resultados, ou seja, não é possível apresentar diretamente os dados de uma realidade para outra, podendo apenas delinear-se semelhanças e procurar-se padrões e temas em comum (Marques, 2005, citado por Seabra, 2010). Outra das desvantagens é a imprecisão de dados que, pela sua subjetividade, exigem do investigador uma postura de constante referenciação aos dados brutos, aproximando-se o mais possível dos discursos e realidades dos participantes em estudo constituindo-se ao mesmo tempo, um instrumento de análise fiel, que não

deturpe a realidade no sentido dos seus interesses. Acrescenta-se, ainda, que a preocupação com a complexidade e a profundidade se opõem à extensão, ou seja, os estudos qualitativos lidam frequentemente com casos isolados ou pequenas amostras, dada a necessidade de contextualização e a própria natureza dos instrumentos de recolha e análise de dados utilizados. Por último, os estudos qualitativos sofrem ainda, em algumas áreas de investigação, dificuldades de legitimação e aceitação, sendo a fiabilidade dos resultados de investigação qualitativa questionada por muitos defensores do método quantitativo (Serapioni, 2000, citado por Seabra, 2010).

Quando os dados revelantes para um estudo não podem ser acedidos diretamente ou não podem ser recolhidos através de questionários e testes psicológicos, a entrevista constituiu-se numa ferramenta metodológica fundamental (Olabuénaga, 2003).

As entrevistas qualitativas caracterizam-se pelo seu modelo responsivo permitindo assim, a recolha de dados (Sani, 1999). A sua flexibilidade permite ao investigador redirecionar as questões e/ou aprofundar assuntos referentes ao fenómeno em estudo (idem), sendo pertinente adequar a entrevista ao nível de compreensão e articulação dos participantes (idem), e compreender sobre o que os mesmos pensam sobre um dado assunto ou o que fazem em determinadas situações (Serrano, 2004). Por outras palavras, possibilita “conhecer as realidades concretas nas suas dimensões reais e temporais, o aqui e o agora no seu contexto social” (p.32). Deste modo, cada entrevista é única, na medida em que as respostas se adequam àquilo que cada participante partilha com o entrevistador (Rubin & Rubin, 2011). Através da entrevista, o entrevistado é conduzido, muitas vezes a refletir sobre o tema investigado, pelo que a comunicação resultante da entrevista é um processo de elaboração de um pensamento e não apenas de um dado (Quivy & Campenhoudt, 1995).

3.3.3.1 Guião Semiestruturado ou Orientador da Entrevista

A entrevista semidiretiva ou semiestruturada constitui-se num sistema de recolha de dados onde o investigador dispõe de uma série de perguntas-guia que podem, contudo, reformular ou alternar de modo a permitir um decurso mais natural do discurso do entrevistado, facilitando a sua expressão e evitando que este se distancie do tema desejado, garantindo nesse sentido, uma maior veracidade e profundidade dos dados

(Quivy & Campenhoudt, 1995). Tendo em conta o fenómeno em estudo e a população em causa, foi construído um guião de apoio semiestruturado, em torno de questões centrais do estudo, com questões alusivas e direccionadas ao percurso académico das crianças/jovens, as suas expectativas quanto aos seus projetos de vida, os recursos pessoais e sociais que as mesmas consideram possuir para a realização dos seus projetos de vida e os possíveis obstáculos à sua concretização. No entanto, foi sempre procurado respeitar a continuidade do discurso e do pensamento do entrevistado.

3.4 Procedimentos da Análise de Dados

A análise dos resultados das entrevistas que constitui a parte qualitativa da investigação, foi efetuada utilizando-se o método de análise de conteúdo (Bardin, 1997). A análise de conteúdo constitui-se numa metodologia de investigação qualitativa, utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de documentos ou textos, que analisados adequadamente permitem adquirir conhecimento de aspetos e fenómenos sociais que, de outra forma, são inacessíveis Olabuenaga e Ispizúa, (1989 citado por Moraes, 1999). Este método, conduz a descrições sistemáticas, qualitativas e ajuda a reinterpretar os dados recolhidos e a alcançar uma compreensão dos seus significados a uma escala que vai para além de uma leitura comum. Este método tem um valor peculiar no campo das investigações sociais (Moraes, 1999).

Esta abordagem poderá ser encarada através de diferentes perspectivas: o sentido que o investigador deseja expressar pode coincidir com o sentido percebido pelo leitor do mesmo; o sentido do texto poderá ser diferente de acordo com cada leitor, sendo que um mesmo investigador poderá lançar uma análise, onde diferentes leitores poderão compreendê-la em diferentes sentidos; ou ainda um texto pode expressar um sentido do qual o próprio investigador não esteja consciente (idem).

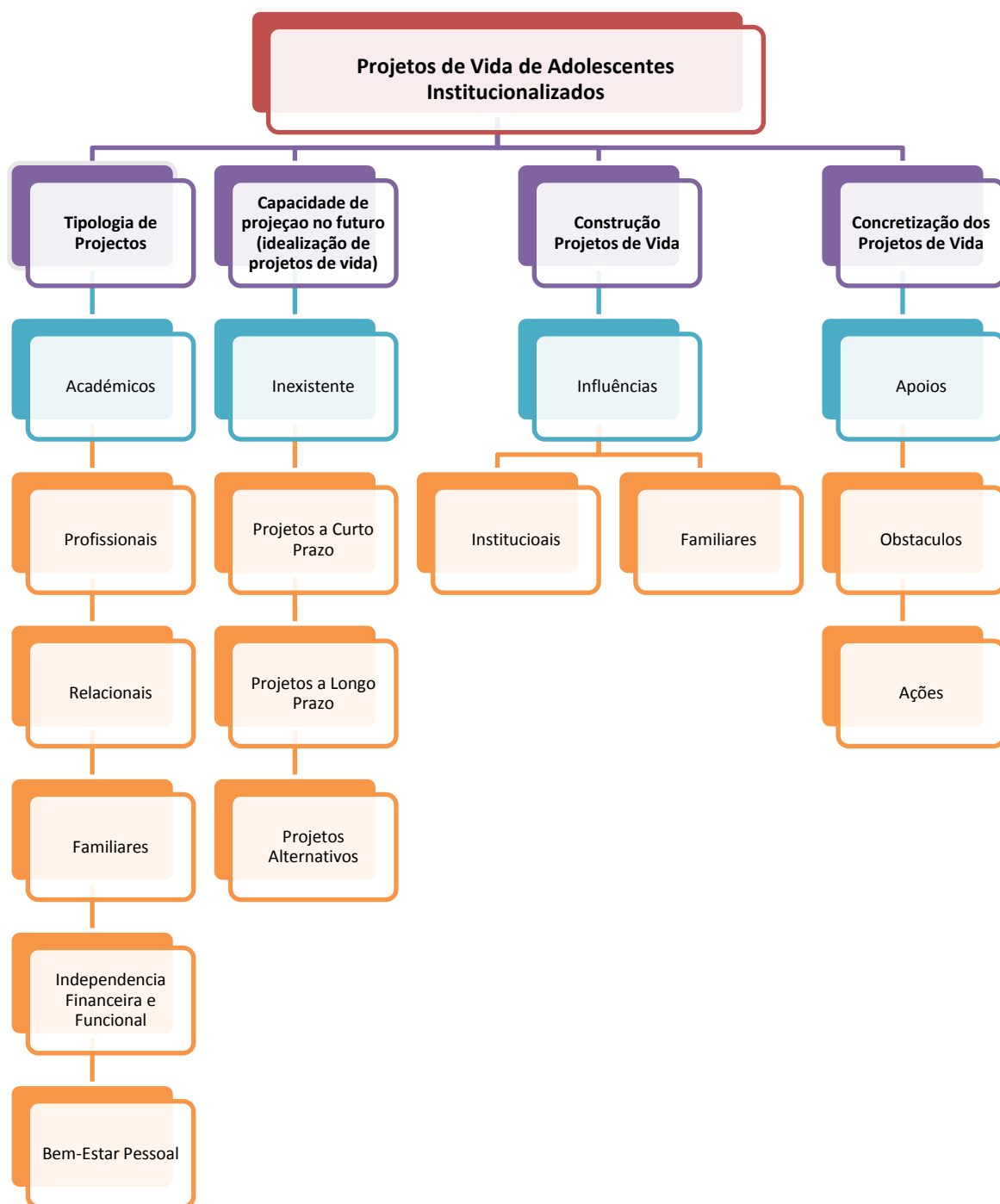
Segundo Bardin (1997), a análise de conteúdo enquanto método, representa um conjunto de técnicas de análise de dados em que se utiliza procedimentos metódicos e objectivos para descrever o conteúdo das mensagens. Este é um método constituído por cinco etapas, em que inicialmente existe uma preparação das informações ou recolha da informação, seguidamente a transformação do conteúdo em unidades; depois a categorização ou classificação das unidades em categorias; e por último, a descrição e interpretação dos dados recolhidos. Estas cinco etapas precisam de ser obrigatoriamente

antepostas reunindo a informação necessária ao estudo, de maneira a dar resposta aos objetivos da investigação (Moraes, 1999). Neste sentido, na presente investigação foi inicialmente realizada uma leitura integral das entrevistas e, em seguida a exploração do material das mesmas. Assim, a categorização dos dados foi planeada pela leitura e análise das várias entrevistas e, ainda, com base na estrutura do guião orientador que foi estruturado de acordo com a informação pretendida para o estudo. Desta forma, as categorias concebidas surgiam em função da informação contida nas entrevistas as quais permitiram a sua sistematização e explicitação com o objectivo de facilitar a resposta às questões de investigação.

Capítulo 4 – Resultados e Discussão

4.1 Apresentação dos Resultados

Entendendo-se por projetos de vida, os sonhos, objectivos, intenções, desejos que os participantes do presente estudo pretendem alcançar ou gostariam de realizar no futuro próximo, o esquema que se segue (gráfico 1), é o resultado da análise efetuada às narrativas às entrevistadas das entrevistadas, o que permitiu definir as dimensões/categorias de resultados. De forma sumária, serão analisadas quatro grandes dimensões, a tipologia de projetos propostos, a capacidade de projeção no futuro, os fatores percebidos pelas participantes influenciando a construção dos projetos de vida, e os fatores que são antecipados com influenciando a concretização desses projetos. De entre os projetos apresentados por estas adolescentes, estes assumem um carácter académico, profissional, familiar, relacional de independência financeira ou funcional e ainda de bem-estar pessoal. Relativamente à capacidade de projeção no futuro estas adolescentes são capazes de idealizar projetos a curto e a longo prazo, e ainda, projetos alternativos. No entanto, existem algumas participantes que, quando questionadas sobre os seus projetos futuros manifestam a inexistência de reflexão sobre o mesmo. As participantes são ainda capazes de abordar as influencias e obstáculos à construção e concretização dos seus projetos de vida, assim como reconhecer as ações e apoios necessários no combate a esses obstáculos.



4.1.1 Tipologia de Projetos

Quando questionadas sobre quais os planos que têm para o seu futuro, as participantes referem um conjunto de projetos que se enquadra em diferentes tipologias.

No que se refere a **Projetos Académicos** ou de natureza escolar, da análise que foi efectuada às entrevistas foi possível concluir que todas as participantes manifestam

vontade em concluir o 12º ano, completando os cursos profissionais ou de ensino secundário que estão a frequentar e que lhes darão equivalência a este nível escolar: "*estudar (...) até ao 12º ano*" (P9). Relativamente à vontade manifestada pelas participantes em integrar-se no ensino superior, das quinze participantes que integram o estudo, apenas três mencionaram este desejo "*estudar até ao 12º ano e ir para a Universidade*" (P2). Quando analisamos as características destas adolescentes destaca-se uma faixa etária a variar entre os 14 e os 17 anos, percursos académicos assinalados por repetições e o facto de terem mencionado não gostar de estudar, embora também tenham referido que desde que foram institucionalizadas passaram a reconhecer a importância do seu investimento nos estudos, o que as leva a ambicionar ingressar no ensino superior, situação que exige um maior investimento da sua parte. Há ainda que referir que estas adolescentes têm um tempo de institucionalização entre quatro e os seis anos, à exceção da mais nova que está institucionalizada há menos de um ano.

Por último, das quinze participantes que integram o estudo, quatro demonstraram vontade em entrar para um curso técnico-profissional "*quero tirar outro curso e depois no 12º ano mudar de curso e ir para Turismo (...) secalhar queria começar a trabalhar quando terminar o 12º ano (...) em turismo*" (P6). Estas adolescentes têm idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos de idade, percursos académicos assinalados por repetições e a maioria está institucionalizada há menos de um ano.

Apesar de algumas jovens ainda não terem atingido a maior idade e, estarem dependentes financeiramente dos apoios que a Instituição oferece algumas demonstraram desejo em alcançar a sua independência financeira. Nesse sentido a **Independência Financeira** constitui-se num projeto também ambicionado por estas jovens. Das quinze participantes, duas, no decorrer da entrevista, incluíram nos seus projetos a vontade de trabalharem para conseguirem ganhar o seu próprio dinheiro como forma de subsistência "*ter dinheiro para me sustentar*" (P13). Estas adolescentes têm entre 15 e 17 anos de idade, sendo que a adolescente de 15 anos pretende ingressar no ensino superior e está institucionalizada há cerca de quatro anos. Esta adolescente é repetente e frequenta o curso de humanidades no ensino secundário. A jovem de 17 anos é, de igual forma, repetente, frequenta o 11º ano num curso técnico-profissional e não ambiciona ingressar no ensino superior. Esta adolescente está institucionalizada há cerca de seis anos.

Este desejo de independência financeira foi, de igual forma, demonstrado pela vontade de conseguir um trabalho em part-time “*numa loja ou num bar*” (P5). Este projeto seria desempenhado a curto prazo, como forma de conseguir alguma autonomia financeira. Apenas duas participantes referiram, ao longo da entrevista, esse desejo. As adolescentes têm entre 17 e 18 anos, estão institucionalizadas há mais de um ano e são repetentes. A adolescente de 18 anos frequenta o 11º ano e a de 17 anos o 9º ano. Frequenta atualmente um curso técnico-profissional e ambiciona prosseguir estudos para o ensino superior.

Relativamente aos **Projetos Profissionais** ou de carácter profissional que as participantes ambicionam alcançar salienta-se trabalhar na área de formação, conseguir um emprego ou, ainda, ter um negócio próprio. Especificamente das quinze participantes, cinco ambicionam trabalhar na sua área de formação quando concluírem os estudos, seja através de um curso técnico-profissional ou superior “*ia tentar arranjar um emprego nessa área*” (P3). Estas adolescentes inserem-se numa faixa etária que varia entre os 14 e os 17 anos de idade, frequentam cursos técnico-profissionais, à exceção de duas que frequentam o ensino secundário. São adolescentes com percursos escolares sinalizados por repetências, sendo que três destas adolescentes pretendem ingressar no ensino superior, concluir os seus cursos e trabalhar na sua área profissional. As restantes, do mesmo, modo pretendem concluir os seus cursos técnico-profissionais e trabalhar posteriormente na sua área de formação.

Da mesma forma que estas adolescentes desejam trabalhar na sua área de formação, algumas aspiram ter um espaço onde possam trabalhar em negócio próprio “*o meu sonho é abrir o meu negócio (...) aqui em Portugal, mas o meu objectivo é ter o meu próprio negócio*” (P4). Da análise que foi efectuada às entrevistas duas demonstraram vontade de se estabelecerem profissionalmente por conta própria, uma participante expressou que estaria interessada possivelmente em criar o seu negócio e, as restantes não responderam dado que no decurso da entrevista esta questão não se levantou. As duas adolescentes que partilham este desejo têm 14 e 18 anos de idade, e frequentam cursos técnico-profissionais, estando a jovem de 14 anos institucionalizada há menos de um ano e a de 18 anos há cerca de oito anos.

Conseguirem ter um emprego quando terminarem a sua formação, seja na área em que se estão a formar ou noutra oportunidade que entretanto surja, constitui-se num

projeto de vida que estas adolescentes almejam "*trabalhar, se não conseguir noutra será nessa (...) a tomar conta de crianças*" (P14). Das quinze participantes, apenas uma não respondeu diretamente a essa questão. No entanto, no decurso da entrevista demonstrou vontade em formar-se e trabalhar na sua área profissional.

No que diz respeito aos **Projetos Familiares** ou de índole familiar, estes envolvem a família de origem ou uma nova família. De entre os projetos que envolvem a família de origem, uma adolescente demonstrou a intenção de ajudar a família, preocupando-se em assegurar-lhes cuidados e melhores condições de vida, outra expressou vontade em viver com a sua família, outras três adolescentes manifestaram o desejo de ter uma maior proximidade ou melhor relacionamento com os seus familiares, particularmente os pais e os sobrinhos e uma demonstrou o desejo de ajudar e viver com a sua família "*gostava de ajudar a minha família, ajudar a minha mãe, trabalhar também para a família (...) ajudando com medicamentos que ela precisa e outras coisas necessárias na vida dela e ajudá-la em casa*" (P1). Estas adolescentes, no decurso das entrevistas, partilharam o desejo de uma maior aproximação com a sua família e ou a necessidade do apoio por parte destes nas suas vidas. Estão institucionalizadas há menos ou há um ano, há exceção de uma que está há cerca de cinco anos. Estas adolescentes partilham também em comum o facto de não quererem ingressar na faculdade.

Ainda neste mesmo domínio é de referir que, embora a saída da Instituição seja um acontecimento garantido no futuro das participantes e que se concretizará aos 18 anos, ou aos 21 anos se assim for requerido pelas jovens, das quinze participantes, duas expressaram a vontade que têm em viver fora do contexto institucional para estarem junto das suas famílias "*voltar a casa (...) porque sinto falta da minha família*" (P9). Estas adolescentes têm 15 e 17 anos.

O desejo de, no futuro, constituir uma família apresenta-se, de igual forma, como projeto de vida: "*sim, imagino-me a ter uma família (...) cuidar da minha família*" (P5). Das quinze participantes, nove demonstraram o desejo, de viver com os seus maridos e filhos, e cinco mencionaram essa possibilidade ou não gostar que tal acontecesse dando como exemplo o casamento fracassado dos pais, ou as dificuldades financeiras que os pais passam para cuidar da família. Curiosamente, estas adolescentes partilham em comum o facto de, nos seus projetos de vida, pretenderem ajudar e/ou voltar para a família e/ou ainda relacionarem-se melhor com ela. A maioria destas adolescentes não

pretende ingressar no ensino superior. Apenas uma mencionou não querer ter filhos justificando “*serem chatos*”.

O desejo de integrar uma família através do processo de adoção também se constituiu por uma participante: “*gostava de ter uma família (...) para ser feliz*” (P7). Esta participante tem 13 anos, frequenta o 6º ano e encontra-se, atualmente, em processo de adoção.

Para além dos projetos de carácter académico, profissional, familiar e financeiro as adolescentes, ao longo das entrevistas, incluíram outros projetos, objetivos ou desejos de índole **Relacional e de Independência Financeira e Funcional**. Em termos relacionais, ter uma relação amorosa foi assinalado como objetivo de vida por uma adolescente, a concretizar a médio prazo: “*a ter um namorado*” (P6). Esta adolescente tem 16 anos e não mantém nenhum contacto com a sua família. Ao longo da entrevista mencionou também a falta de apoio por parte desta na sua vida. Os projetos associados à garantia de independência financeira ou funcional destaca-se a habitação, a necessidade de ter onde viver “*ter uma casa (...) sozinha ou com a minha melhor amiga*” (P13). Das quinze participantes que integram o estudo, treze demonstraram o desejo de ter onde viver. Para além desse objetivo, as participantes demonstraram ainda a vontade de partilhar esse espaço com familiares, amigos ou com o namorado.

O desejo de obter a carta de condução aparece como outro objetivo destinado a garantir uma maior autonomia e liberdade “*tirar a carta de condução (...) conseguir dinheiro para a carta de condução*” (P4). Das quinze participantes, três demonstraram o desejo de tirar a carta de condução e, destas duas, três demonstraram a necessidade de trabalhar de forma a conseguirem pagar a carta de condução. Curiosamente estas duas adolescentes são as que mencionaram também, ao longo das entrevistas, o desejo de conseguirem um part-time paralelo aos cursos que frequentam como forma de conseguirem uma maior independência financeira.

Dentro da tipologia de projetos **Bem-Estar Pessoal** enquadra-se o desejo de felicidade ou de bem-estar que estas adolescentes almejam para a sua vida futura “*gostava de ser feliz (...) por exemplo, não é tudo o que queremos mas basicamente ter tudo é ter regras e tudo e pronto (...) é ter a pessoa de que gostamos (...) é conseguir fazer a minha vida e ter objectivos*” (P14). Das quinze participantes, seis manifestaram

o desejo de “*serem felizes, estar bem de vida, ter uma vida normal ou que tudo corresse bem*”. Curiosamente estas adolescentes partilharam, ao longo das entrevistas, o desejo de irem para junto da família, relacionarem-se melhor com esta, ter uma maior proximidade e contacto com esta ou, ainda que os parentes se relacionassem melhor.

Viajar também se constitui como um objectivo a alcançar por estas jovens, demonstrado no desejo de descobrir e conhecer novos locais “*ir a muitos sítios (...) outros países (...) à Roménia (...) porque lá tem sítios interessantes e uma das minhas amigas é romena e fala-me de lá*” (P6). Das quinze participantes, três revelaram vontade de viajar. As adolescentes que ambicionam viajar têm entre 13 e 18 anos e frequentam o 6º, 10 e 11ºanos. A adolescente que frequenta o 10º ano está institucionalizada há menos de um ano e as restantes há mais de um. Duas delas frequentam cursos técnico-profissionais e nenhuma pretende ingressar na faculdade.

4.1.2 Capacidade de Projeção no Futuro (idealização de projetos de vida)

Na análise aos seus projetos de vida, as adolescentes evidenciaram de forma geral, um fraco envolvimento com as questões destinadas a determinar o futuro que idealizam para si, nomeadamente se costumam refletir sobre ele ou como gostariam ou o imaginavam que ele fosse, Das quinze participantes, dez mencionaram não pensar ou refletir muito pouco acerca do seu futuro “*não, eu não penso muito na vida, deixo os dias correrem e vou pensando, ainda não tenho uma mínima noção do que quero, claro que já estou a por os meus objectivos mas não vou pensando muito nisso prefiro deixar acontecer tudo e vou vendo*” (P4). Da análise que foi feita às entrevistas foi possível caracterizar as participantes envolvidas, relativamente à faixa etária, a qual varia entre os 13 e os 18 anos de idade, sendo que, na sua maioria, as respostas foram dadas por adolescentes de 14 anos que frequentam o ensino básico, estando algumas ainda frequentar o 5º e 6º anos por motivo de reprovação. Porém, com o desenrolar da entrevista e quando eram colocadas questões mais específicas, como por exemplo, se pensam em constituir uma família, estas conseguiam facilmente idealizar ou objetivar um futuro próximo, assinalado por metas, sonhos, projetos ou desejos a vários níveis. Embora, de forma espontânea, a perspectiva de futuro se manifeste limitada, foi possível a criação de três categorias de análise que englobam as respostas das

adolescentes, no modo como se projetam no futuro: Projetos a curto prazo, projetos a longo prazo e projetos alternativos.

Na categoria de projetos a curto prazo inserem-se oito adolescentes. Estas adolescentes idealizam, para uma janela temporal de cinco anos, estarem a estudar, a tirar um novo curso ou a terminar os que frequentam presentemente ou, ainda, a ingressarem na universidade, a estarem junto da família, a ganhar o seu próprio dinheiro, a constituírem uma família e a terem uma casa “*já a trabalhar e junto da minha mãe e dos meus irmãos*” (P12). As restantes não responderam dado que no decurso da entrevista esta questão de se projetarem no futuro a cinco anos não se levantou.

Tendo em consideração os projetos concebidos a **Longo Prazo** (10 anos), cinco adolescentes idealizaram estar a viver melhor, nomeadamente, terem uma casa e uma família, o emprego desejado e a sua própria independência. Estas adolescentes que se projetaram num futuro a 10 anos têm entre 14 e 15 anos e grande parte frequenta o ensino secundário.

Apesar dos projetos ambicionados que estas adolescentes almejam para a sua vida, no caso de estes não serem possíveis de concretizar, particularmente ao nível profissional, seis apresentaram **Projetos Alternativos**. Dentro desses novos projetos surgem veterinária, teatro, dança e estética como projetos alternativos “*eu também já pensei muitas vezes em fazer o que a minha mãe faz, que é cozinhar em um restaurante e servir às mesas (...) antes de vir para aqui, às vezes, nas férias ia com a minha mãe para o restaurante e ajudava*” (P15). As participantes que demonstram ter uma alternativa aos projetos de vida idealizados caracterizam-se por idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos, sendo que duas destas têm 14 anos de idade, e estão institucionalizadas há menos de um ano e outras duas estão institucionalizadas há dois e cinco anos. A grande maioria frequenta cursos técnico-profissionais.

Para finalizar este tópico, relativamente à perspetiva que estas adolescentes detém acerca dos seus projetos de vida, a maioria das adolescentes considera que os projetos que concebem para a sua vida são hipoteticamente exequíveis de alcançar “*acho que sim*”, “*é capaz*”, reforçando algumas a ideia que para isso acontecer é necessário esforçarem-se e empenharem-se nos projetos ambicionados “*Deus queira que sim, desde que eu me empenhe também*” (P15).

4.1.3 Construção dos Projetos de Vida: Influência

Na **Construção dos Projetos de Vida** destas adolescentes foi notório, ao longo das entrevistas, e particularmente a nível académico e profissional, que estas sofrem algumas influências de ordem familiar.

De entre as influências de natureza familiar, três participantes demonstraram que as suas escolhas proviam da experiência que algum irmão deteve no seu percurso académico ou demonstraram serem os pais os responsáveis pela escolha do curso que frequentam ou que virão a frequentar "*gostava de tirar o curso que a minha irmã tirou, o de Pastelaria*" (P8). Estas adolescentes têm 14 anos de idade e partilham em comum o facto de terem estado expostas a comportamentos desviantes e/ou foram institucionalizadas por motivo de dificuldade no exercício das funções parentais. Os seus projetos de vida envolvem ter uma maior proximidade com a família, ajudando-a ou voltando para junto dela. Para além disso partilham o desejo de não ingressar na faculdade.

Ao longo das entrevistas as adolescentes demonstraram que na construção dos seus projetos de vida a vivência institucional era uma mais valia nas suas vidas e fundamental na construção, organização/planeamento dos seus projetos de vida, mencionando que recebem os apoios e conselhos necessários, os quais as ajudam na organização e transição para uma vida independente e autónoma. Nesse sentido, a vivência institucional constitui-se como uma influência positiva e de ajuda na construção dos projetos de vida destas jovens "*sim (...) porque aqui ajudam-me a perceber o que é que nós temos de fazer para obter os nossos objetivos e temos mais conhecimento das coisas (...) elas normalmente falam como seria a nossa vida se não estivéssemos aqui e muitas vezes nós reclamamos e explicam a diferença e nós aí tentamos perceber e compreender*" (P15).

Além disso, das quinze participantes do estudo, catorze reconheceram a institucionalização como uma mais valia na construção dos seus projetos de vida quer ao nível académico (como por exemplo, no apoio aos trabalhos de casa, no reconhecimento da importância de estudar e de ter uma formação superior e na obtenção de recursos que as possibilitem prosseguir os estudos para o ensino superior) quer a nível profissional, (para encontrarem um emprego) ou pessoal (oferecendo apoio com sugestões e conselhos que contribuam para estas consigam um emprego, casa, carta de

condução e etc., ou seja a alcançarem os seus objectivos de vida). A adolescente que não valorizou a institucionalização como uma mais valia à construção dos seus projetos optou por dar uma resposta neutra, referindo que o facto de estar institucionalizada não a ajuda nem a prejudica nos seus projetos de vida.

4.1.4 Concretização dos Projetos de Vida

No que diz respeito à **Concretização dos Projetos de Vida**, alguns obstáculos são percebidos pelas adolescentes no processo de concretização dos objectivos planeados para o futuro. De entre os obstáculos identificados salienta-se a percepção de incapacidade pessoal, dado que ao longo da entrevista, algumas adolescentes consideraram não ter competências para prosseguir os estudos no Ensino Superior "*Não, porque as minhas capacidade não estão para além disso (...) não é bem capacidade é mais objetivos porque se eu for para a faculdade é mesmo só para dizer que ando na faculdade e não tenho esse objetivo não vou para a Universidade para não estudar, não vale a pena andar lá e eu tenho que andar lá com um objetivo que é seguir com os estudos e depois porque as minhas capacidade não vão mais para a faculdade ou seja as minhas capacidades não são para a Faculdade são só para o Ensino (...) porque sinto que não tenho capacidade para ir para a Faculdade e também não tenho objetivos para ir para a Universidade...não tenho (...) incentivo, força de vontade, estudar mais, métodos de estudo e eu não tenho nada disso (...) não terei capacidades para estudar (...) era possível e é, se eu também fosse buscar objetivos, se eu tivesse o objetivo de seguir com os estudos e o meu objetivo não é o de prosseguir com os estudos até porque é preciso estudar muito na faculdade e eu não sou muito de estudar e tenho que ter esse objetivo e não tenho"*(P4).

Das quinze participantes, apenas duas admitiram a sua inércia e o seu fraco investimento nos estudos como justificação para não prosseguirem para o ensino superior. O que caracteriza estas duas adolescentes é o facto de terem aproximadamente a mesma idade, uma com 17 anos e a outra 18, frequentarem o mesmo ano lectivo, 11º ano, estarem inseridas em cursos técnico-profissionais e não pretenderem ingressar na universidade. Quanto ao tempo de institucionalização, a jovem de 17 anos encontra-se institucionalizada há cerca de sete meses e a de 18 anos há cerca de oito anos.

Ainda dentro dos obstáculos percebidos pelas adolescentes como ameaça à concretização dos projetos, sete adolescentes indicaram a falta de dinheiro para pagar os estudos, terem de abdicar de algo (ex. prática de um desporto) para trabalhar e conseguirem dinheiro para subsistirem, a perda de motivação ou de esforço para alcançarem os objectivos pretendidos ou ainda falta de emprego "*não conseguir arranjar emprego ou não ser aceite no trabalho*" (P13). Estas adolescentes, em geral, são repetentes, frequentam cursos técnico-profissionais e não pretendem ingressar no ensino superior. O contexto institucional também é encarado como obstáculo à concretização dos projetos de vida de algumas jovens, ao afirmarem que a institucionalização implicou a falta de contacto ou afastamento da família e dos amigos. De facto, três adolescentes referiram que gostariam de ter um maior contacto e apoio por parte da família "*Os meus avós, o meu namorado e a mãe do meu namorado, acho que bastava estarem ao meu lado e apoiarem-me*" (P5).

Ainda assim, houve algumas adolescentes que consideraram não existir obstáculos possíveis de as possam impedir de alcançarem os seus objectivos. Das quinze participantes, oito não conseguiram identificar ou não perceberam existir obstáculos à concretização "*Nada me pode impedir*" (P11). Curiosamente, as adolescentes que consideraram não existirem obstáculos aos seus projetos de vida são aquelas que não identificaram receios como ameaças à concretização dos projetos.

Pese embora os obstáculos identificados pelas adolescentes, estas foram, de igual forma, capazes de apontar as ações necessárias para a concretização dos seus projetos "*Com esforço (...) com força tudo se consegue. Estudar muito...trabalhar*"(P14). Grande parte das participantes revelaram a este nível que seria importante estudar empenhadamente e concluir os cursos em que estão inseridas, a motivação pessoal e a necessidade de apoio. Neste último caso, as adolescentes, ao longo da entrevista, identificaram algumas pessoas como fundamentais para as ajudarem ou apoiarem na concretização dos seus projetos de vida. Sete adolescentes consideraram como fundamental o apoio dos seus familiares na concretização dos seus projetos de vida, nomeadamente os pais, irmãos, avós, primos e tios, com ações como darem apoio e serem verdadeiros, força, conselhos e a ajudarem-nas nos trabalhos de casa "*o apoio da minha família*"(P2). Curiosamente estas adolescentes identificaram estes elementos familiares como as pessoas mais próximas e significativas no Mapa de Rede Social. Ao nível académico foram apontados os professores ou colegas de escola, que

consideraram como um apoio fundamental na concretização dos projetos de vida de duas adolescentes: "*sim, o meu professor de pastelaria que tem muitas pastelarias e pode-me ajudar a concretizar o sonho e ele está a abrir pastelarias novas*" (P4). Por último, a nível institucional, seis adolescentes reconheceram que os técnicos ou colegas podiam ser fundamentais no apoio à concretização dos seus projetos de vida, ajudando-as nos trabalhos da escola e a sentirem-se motivados neste contexto para alcançarem resultados mais positivos e para não desistirem na melhor organização das suas vidas através de conselhos, de modo a que, quando saírem da instituição, consigam ter mais autonomia e independência "*Podem-me ajudar, de várias formas. As doutoras e alguns amigos (...) nos trabalhos de escola e quando tenho alguns problemas falo com elas e elas ajudam-me (...) a não me deixarem desistir da escola*" (P8). Ainda a nível institucional, as adolescentes consideraram que o apoio psicológico e emocional recebido as ajuda a lidar melhor com questões pessoais, nomeadamente a conhecerem-se melhor, (ao nível dos seus comportamentos e emoções), a lidar com algumas questões de carácter familiar e institucional (por exemplo, o motivo de estarem institucionalizadas), a terem um melhor relacionamento com os pais e na organização para uma vida autónoma "*(...) falamos de aspetos que me tocam mais e de assuntos que eu penso da minha vida, de como eu quero organizar-me, falamos de assuntos de casa que me deixam triste, da minha família e falamos assim desse tipo de assunto daqueles que mais me deixam triste*" (P4). O acompanhamento médico também foi percebido como fundamental para a autonomia destas jovens. "*Quando me dói os dentes elas marcam consulta e como eu já fui com as doutoras a primeira vez elas já me ensinaram e então agora já vou sozinha, e é como no centro de saúde elas já me explicaram tudo e agora vou sozinha. Eu falo com elas e elas marcam a consulta. Por exemplo, uma vez eu queria uma consulta de planeamento familiar e fui mas fui eu que fui marcar e estava nervosa mas elas explicaram como eu deveria fazer*" (P3).

4.2 Análise Mapas de Rede Social

A análise efetuada aos Mapas de Rede Social⁶ de cada participante permitiu recolher alguma informação relativamente à qualidade do vínculo das adolescentes com

⁶ Ver anexo – Mapas de Rede Social das Participantes

os elementos significativos de suas vidas, através das díspares inter-relações que criam com o seu contexto familiar e social.

Das 15 participantes que integraram o estudo, 14 conceberam o Mapa de Rede Social. No que diz respeito à composição da rede, o número de quadrantes que cada adolescente preencheu com elementos variou entre 1 e 4 (de 8, dado que foi dividido o quadrante Comunidade entre Instituição, Desporto, Serviços Sociais e de Saúde e Lazer), sendo que, em média, cada adolescente preencheu 15.8 elementos significativos.

A rede das participantes é constituída em média por 27 elementos, sendo que o quadrante Comunidade é aquele que apresenta mais elementos (41% da totalidade) e é constituído pelas pessoas que fazem parte da Instituição (ex. colegas, técnicos e auxiliares), do desporto praticado (ex. colegas e professores de atletismo, basquete, escuteiros e natação), pela vizinhança (vizinhos), os serviços sociais (ex. tribunal) de saúde (ex. Médicos) e lazer (ex. Café). A família representa 21% da rede, a escola 22% e por último, os amigos 16% (Figura 1).

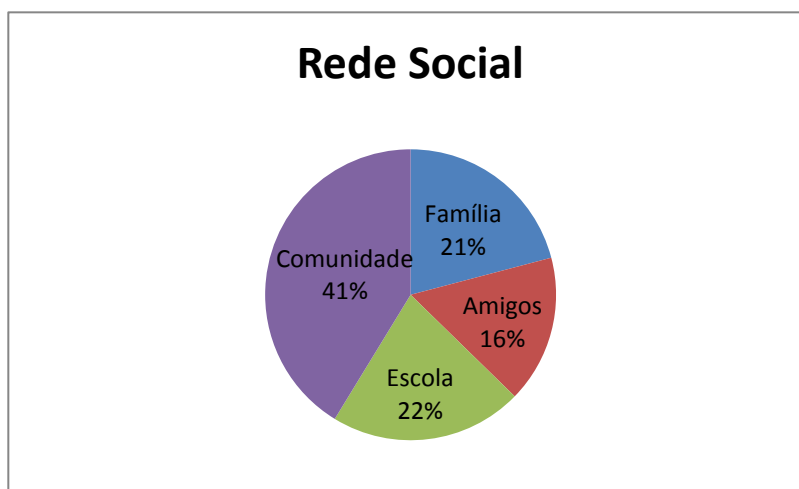


Figura 1 – Mapa de Rede Social

A literatura sugere que uma rede de jovens deve ser composta entre oito e dez elementos (Sluzki, 1997). Bravo e Del Valle (2003) apontam para oito em relação ao tamanho da rede de jovens em acolhimento institucional. Neste sentido, pode mencionar-se que a rede das participantes no estudo apresenta um tamanho significativo. De salientar que, destas 14 adolescentes, duas não inseriram amigos no quadrante amigos e duas fizeram referência a vizinhos. Este resultado pode estar

associado à perda do ambiente social que acontece com a institucionalização e pode indicar também uma lacuna por parte das Instituições no desenvolvimento deste tipo de relações comunitárias.

Ainda dentro do grupo Comunidade, 67.3% consideraram a Instituição como o grupo mais representativo. Estudos apontam que os amigos são considerados como as figuras mais importantes a seguir aos membros familiares (Goswami, 2012). Dado que algumas adolescentes não têm contacto com a família, estes resultados são compreensíveis uma vez que para muitas jovens os elementos que fazem parte da Instituição representam a sua família, e os colegas, os amigos com quem partilham grande parte do seu tempo. Seguidamente o quadrante Desporto apresenta uma percentagem de 25.6 % de elementos, os Serviços de Saúde 3.8 %, a Vizinhança 1.9% e, por último, os Serviços Sociais e de Lazer 0.6%. De referir que estes valores são arredondados a uma casa decimal.

4.3 Discussão dos Resultados

Na discussão da presente investigação pretende-se, fornecer uma visão global de todos os dados concebidos ao longo do seu desenvolvimento, discutindo-se à luz da investigação prévia no contexto em análise. Neste estudo, procurou-se perceber de forma sumária, de que forma é que se processa a construção de projetos de vida de adolescentes integradas em Lar de Infância e Juventude e Centro de Acolhimento Temporário, nomeadamente se a experiência institucional influencia a construção dos mesmos.

O primeiro objetivo do estudo destina-se a identificar quais os projetos de vida que as adolescentes institucionalizadas idealizam e que dimensões estas privilegiam. Segundo a análise efectuada às narrativas das adolescentes, os projetos mais idealizados por estas jovens são de carácter académico, profissional, de independência financeira e funcional e, ainda, o bem-estar pessoal. As dimensões académica e profissional estão relacionadas com a construção de uma carreira por via dos estudos ou trabalho. A nível académico estas adolescentes valorizam a prossecução dos estudos até ao 12º ano, concluindo-os através dos cursos técnico-profissionais que frequentam ou do ensino secundário. Ao nível profissional, ter um emprego aparece como a meta mais almejada e, de acordo com as adolescentes, é o meio privilegiado para alcançarem melhores

condições de vida e financeiras, para a construção dos projetos pessoais, ou seja, o bem-estar pessoal que desejam para a sua vida. Os projetos familiar estão relacionados, por sua vez, com objetivos que envolvem a família de origem e/ou a constituição de uma família. Estas aspirações passam por uma maior proximidade com a família, relações mais harmoniosas entre os seus elementos, com as próprias adolescentes a exercerem o papel de cuidadoras dos seus pais. Por último, aparece a independência financeira como forma de assegurar suas necessidades pessoais ou para ajudar nas despesas familiares.

Os resultados parecem ir ao encontro de evidências prévias, tais como as de Paradiso (2008), que concluiu no seu estudo que os adolescentes começam a trabalhar motivados pelo objetivo de assumir as suas despesas pessoais e adquirir autonomia e independência financeira, e Lisboa (2010), considera que o trabalho também assume o papel de assegurar a sobrevivência pessoal e da família. Os presentes resultados estão também de acordo com os estudos de Poole & Cooney (1987) e Nurmi, Poole & Seginer (1995, citado por Lima, 2009), onde os objetivos de vida mais antecipados pelos adolescentes são a educação futura, a profissão e a vida familiar. Também Sarriera *et.al* (2000) concorrem para o suporte dos resultados anteriores, acrescentando dentro dos projetos dos jovens, os de independência financeira e de aquisição de bens. Por último, Valore e Viaro (2007) adicionam as melhores condições de vida e a realização profissional.

A questão financeira apontada como objetivo de vida pode ser compreendida pela influência dos fatores económicos e, essencialmente, a questão da sobrevivência (Soares, 2002), visto que adolescentes de contextos sociais desfavorecidos estão limitados profissionalmente às oportunidades que surgem e, nesse sentido, as condições de vida podem ser comprometedores da concretização dos objetivos almejados (Ferreti, 1998). Ainda de acordo com Soares (2002), alguns jovens veem na escolha profissional uma oportunidade para a sua independência, particularmente a nível económico, mais do que a ascensão social, dado que precisam de trabalhar para pagar as suas despesas, ajudar a família e, em alguns casos, para pagar os estudos.

A questão temporal apresenta-se como outra das dimensões centrais que emerge no presente estudo. Quando questionadas sobre o modo como se imaginam daqui a cinco anos ou a dez anos, os projetos idealizados a curto e a longo prazo para estas adolescentes demonstram ser vagos e indefinidos, fato que parece distanciá-las dos projetos ambicionados. Quando estas adolescentes se projetam no futuro, os projetos

que idealizam a curto e a longo prazo dizem respeito, essencialmente, ao prosseguimento dos estudos por vias profissionais ou de ensino superior, a obtenção de uma profissão que preveem exercer no emprego que arranjam, seja através da formação que concluíram ou naquela que possa surgir no imediato, mas que lhes proporcione a obtenção de uma habitação onde viver e uma família, seja ela com um companheiro, um marido e/ou, ainda, com filhos.

A concretização dos projetos de vida e a sua relação com a variável tempo é abordada por Soares – Lucchiari (1996 citado por Mandelli, 2011). Esta relação conduz, segundo este autor, a dois níveis de projetos de formação profissional, um a curto prazo, chamado projeto de mobilidade, e outro a longo prazo, designado por projeto adulto. Segundo este autor, os projetos de mobilidade são projetos de imediato e estão ligados à inserção profissional, ou seja, a questões ligadas aos estudos e formação constante. Por outro lado, os projetos adultos estão direcionados para a posição profissional, sendo menos determinados pela situação de trabalho e mais pela cultura. Neste sentido, as adolescentes que integram a presente investigação enquadrar-se-iam, com maior prevalência em projetos de mobilidade, ou seja, a curto prazo, uma vez que estão direcionados para a necessidade de conseguir um emprego e trabalhar, permitindo-lhes o exercício da profissão pretendida e, dessa forma, a obtenção de posição social. Os projetos a longo prazo destas jovens são projetos que envolvem a satisfação pessoal, como “viver melhor” e “ter uma casa”. De facto, estes projetos apresentam-se como projetos pouco estruturados e mais ideológicos que ativos e motivacionais. Aliás, o factor motivacional aparece, nesta investigação, como uma condição necessária para que estas adolescentes consigam concretizar os seus projetos de vida, seja através do esforço pessoal nos estudos ou do apoio e motivação que outras figuras significativas lhes possam dar. Este é também, ao mesmo tempo, um dos receios que estas jovens identificam como obstáculo à concretização dos seus projetos de vida.

Este aspeto remete-nos para aspetos de carácter familiar que estão relacionados com a construção do projeto de vida dos jovens, dado que, no processo de construção da identidade, a família tem um papel importante, de referência e transmissão de ideologias e de valores preponderantes na cultura. Neste contexto é de destacar as influências de ordem familiar que determinam a construção dos projetos de vida das adolescentes. Ao nível familiar alguns projetos destas jovens são influenciados pelas experiências dos irmãos e dos pais. Estes resultados vão ao encontro da literatura que

mostra que elementos da família, como é o caso dos irmãos, influenciam os projetos de vida dos irmãos mais novos, por funcionarem como fontes de informação e de conselhos sobre as tarefas que esta fase da adolescência implica e sobre os projetos futuros (Seginer, 1992, 1998; Tucker, Barber & Eccles, 1997 citado por Lima, 2009).

No caso dos pais, a influencia pode verificar-se através de um projeto familiar pré-estabelecido realizado (intencionalmente ou não) onde a família partilha e transmite as suas ideologias e valores atribuídos ao trabalho (Gonçalves & Coimbra, 2007; Guichard, 2000, 2001; Ribeiro, 2005, citado por Ribeiro, 2010) pois “desde o nascimento, a pessoa é acompanhada pelos desejos e fantasias de seus pais e familiares em relação a ela e ao seu futuro” (Soares, 2002, p.74). A forma como estas adolescentes alcançam os seus projetos de vida, foi outro dos aspetos avaliados neste estudo. De que forma é que estas jovens se organizam e se empenham para os alcançar? As respostas obtidas pelas adolescentes a essa questão implicaram expressões como “*ir atrás deles*”, “*lutar*”, “*esforçar-me*”. Tal é consonante com evidências de Lisboa (2010), segundo o qual os adolescentes na construção dos seus projetos de vida, expressam mensagens de esperança que os seus esforços irão trazer resultados futuros. Aguiar e Ozella (2003) já tinham apontado também que o esforço pessoal é um fator decisivo nas escolhas dos adolescentes de classes mais desfavorecidas. Segundo os autores “deslocam-se de um extremo da dura realidade económica e social de falta de dinheiro que os impede de fazer o curso que desejam para outro, onde, com “esforço pessoal” tudo se resolverá” (p.270). Neste sentido, as estratégias identificadas pelas adolescentes como necessárias para alcançar os seus projetos de vida diz essencialmente respeito ao ato de estudar, à necessidade de estarem motivadas e/ou à necessidade de apoio por parte da família, dos amigos ou dos elementos que fazem parte da instituição (equipa técnica e cuidadores da instituição). As adolescentes reconhecem que é através dessas ações/apoios que conseguirão concretizar ou alcançar os projetos almejados para a sua vida. Contudo, estas estratégias são, muitas vezes, apenas um conhecimento que não empregam, pois reconhecem a sua incapacidade em fazê-lo, tal como se verifica, por exemplo, o facto de não perspetivarem a progressão dos estudos para o ensino superior devido à falta de capacidades que julgam possuir, ou mencionarem não gostar de estudar e terem dúvidas quanto ao curso a escolher, embora reconheçam a importância de se empenharem nos estudos como uma estratégia necessária para progredirem academicamente.

Neste contexto, o autoconceito das adolescentes apresenta-se como essencial para compreender a indecisão nas suas escolhas vocacionais. Segundo a literatura casos de indecisão remetem para dificuldades na dimensão vocacional (Erickson 1976) e, concludentemente, na construção de identidade dos jovens. Estas indecisões promovem sentimentos de ansiedade, medo e insegurança nos adolescentes o que pode explicar, em alguns casos, a atribuição das escolhas vocacionais a outras figuras, como é o caso dos pais e dos irmãos.

Um resultado adicional que transparece no presente estudo é a relação encontrada entre o tipo de escolaridade que estas adolescentes frequentam e os receios manifestados pelas adolescentes, que é maior no caso daquelas que frequentam cursos técnico-profissionais. Este dado pode levar a hipotetizar que o facto de estas adolescentes percepcionarem as suas capacidades como mais limitativas leva a ingressar em cursos técnico-profissionais, associados, segundo estas, a uma menor exigência de estudo. Esta percepção por parte das adolescentes pode levar a que no futuro tenham empregos que exijam menores habilitações, conduzindo, conseqüentemente a menores oportunidades profissionais e piores condições de vida. Ainda assim, estas jovens não deixaram de conseguir idealizar outros projetos alternativos, particularmente ao nível profissional, envolvendo cursos novos que ambicionam tirar ou outros nos quais já possuem formação e que lhes podem ser úteis no futuro.

De entre os obstáculos que estas adolescentes mais temem salienta-se a percepção de incapacidade pessoal, a falta de dinheiro para prosseguirem os estudos, a perda de motivação e ainda a falta de emprego. Ao considerarem obstáculos, estas adolescentes não traçam estratégias/ações para a concretização dos seus projetos. As dificuldades são, assim percebidas como incontornáveis e as ações que são reconhecidas para os alcançar requerem esforço e motivação.

Ainda no âmbito dos fatores que influenciam a construção e concretização dos projetos de vida, a institucionalização é compreendida como uma entidade que tem como objectivo proteger e assegurar condições e cuidados adequados aos adolescentes retirados do seu contexto familiar, pelo facto de este não oferecer condições que assegurem o seu pleno desenvolvimento. Tendo em conta os resultados dos estudos que apontam conseqüências adversas da institucionalização para o desenvolvimento dos adolescentes a diversos níveis (físico, cognitivo, sócio emocional, interpessoal etc.), pela exposição a condições precárias por parte da instituição, a rupturas familiares,

muitas vezes com figuras consideradas significativas na vida destas adolescentes, pela criação de sentimentos negativos (angústia, culpa, perda) resultantes da inserção num contexto desconhecido, a institucionalização assume-se como um factor de risco na vida destas jovens (Siqueira & Dell'Aglio, 2006; Nelson, Zeanah, Foz Marshall, Smyke & Guthrie, 2007; Bronfenbrenner, 1996; Bowlby, 1973; Johnson et al, 2006; Soares, 2007).

Independentemente das consequências negativas que a institucionalização acarreta na vida destes jovens, muitas vezes, estas atravessam a sua adolescência numa instituição, o que implica que estes experienciem as tarefas de autonomia e maturidade que esta fase acarreta neste contexto. Nesse sentido, coloca-se a questão se estas entidades estarão preparadas para acolher estas jovens e oferecer-lhes as condições necessárias para que estas possam construir uma identidade pessoal adequada, ou seja, que as possibilitem conhecerem-se a si mesmas, a definirem-se vocacionalmente e a atingirem relações interpessoais satisfatórias que consolidem a sua identidade pessoal e promovam a construção de projetos de vida de acordo com os seus interesses e desejos.

Na construção dos projetos de vida estas adolescentes participantes aludiram de igual forma, á importância de figuras fundamentais à concretização dos seus projetos de vida. De entre as pessoas que estas consideraram como fundamentais destaca-se a família, os professores, os colegas de escola e, ainda, os técnicos, cuidadores e colegas da instituição, pelo facto de oferecerem conselhos, os motivarem e ajudarem nos trabalhos de escola e, ainda organizarem melhor a sua vida para conseguirem autonomia e independência. Isto significa que na organização e planificação dos seus projetos estas jovens têm em consideração as opiniões destes elementos. Por outro lado, um dos obstáculos que as adolescentes mais apontam à construção dos seus projetos de vida é a falta de contato ou afastamento da família e de alguns amigos. Este dado vem reforçar a ideia da necessidade de uma rede suporte social e afectivo na vida destas adolescentes, uma vez que estudos apontam que a ausência de uma rede de suporte eficaz conduz a sentimentos negativos, nomeadamente de solidão e de falta de significado pela vida (Samuelsson, Thernlund e Ringström, 1996). Em consequência, mesmo que inconscientemente, estas jovens sentem-se sem rumo, sem esperança e sem motivação para construírem ou organizarem os seus projetos de vida. A motivação aparece aqui como outro factor destacado na construção dos projetos de vida, sendo outro aspecto reforçado na presente investigação e sustentado por investigações prévias que apontam

para uma relação entre vinculação e motivação. Segundo estes estudos, os estudantes com uma vinculação segura apresentam melhores estratégias motivacionais do que aqueles que têm uma vinculação insegura (Soares, Lemos & Almeida, 2005). Vão ainda ao encontro das evidências que associam a expectativa de apoio percebido e recebido por parte das figuras parentais a uma redução da angústia das crianças (Hoppe, 1998, Siqueira *et. al*, 2006c).

Esta questão leva-nos a refletir sobre os esforços que são mobilizados entre a instituição e as famílias destas adolescentes nomeadamente na manutenção de vínculos e na participação das mesmas na construção dos projetos de vida destas jovens. Os presentes resultados, mesmo que indiretamente sugerem a influência negativa da institucionalização no processo de construção dos projetos de vida, nomeadamente porque segundo as adolescentes as afasta de figuras que estas consideram como fundamentais no apoio à concretização dos projetos almejados. Da mesma forma, o modo como a institucionalização determina a qualidade das relações estabelecidas, particularmente os colegas, cuidadores e técnicos, pode contribuir para um impacto adverso, para um desenvolvimento adaptativo destas adolescentes. De facto, as relações estabelecidas em contexto institucional são marcadas pela instabilidade e pouca durabilidade, pela constante entrada e saída de novas crianças e adolescentes da instituição (Mota & Matos, 2010). Deste modo, aquilo que seria o efeito protetor do suporte social e afetivo, relacionado com a capacidade de lidar com as adversidades, promovendo nestas crianças características de resiliência e desenvolvimento adaptativo (Brito & Koller, 1999; Garmezy & Masten, 1994; Rutter, 1987, citado por Siqueira, 2006b), pode estar em causa com tantas rupturas.

Se por um lado, a vivência institucional pode influenciar negativamente os projetos de vida destas adolescentes, por outro estas reconhecem também aspetos positivos desta vivência. Deve-se colocar, contudo, a questão da vivência institucional as ajudará na capacidade de se projetarem no futuro e, concludentemente, na concretização dos seus projetos de vida mais do que na construção desses. Da análise que foi efetuada às narrativas recolhidas, os resultados encontrados revelam que estas jovens reconhecem o apoio que a experiência institucional lhes confere, ao proporcionar-lhes experiências muito práticas e concretas com o objectivo de as capacitar para a gestão do seu dia-a-dia e para a resolução de problemas, numa vida autónoma fora da instituição, como por exemplo, a procurarem serviços médicos. O

acompanhamento psicológico também foi valorizado por estas adolescentes, dado que lhes permite exteriorizar e compreender melhor as suas emoções e comportamentos e ainda, a melhorar o seu relacionamento com os pares, nos conflitos existentes. Para além destes aspectos, estas adolescentes mencionaram que os técnicos e cuidadores se preocupam com o seu futuro, na medida que as alertam sobre as dificuldades fora da instituição. O apoio ao estudo que recebem por parte dos técnicos, auxiliares e colegas também foi considerado como positivo, como um valor instrumental relevante para as ajudar a avançar a nível académico. É visível a preocupação por parte dos cuidadores e técnicos em preparar as adolescentes para um projeto de vida que passa pela autonomização, dotando-as com competências práticas de forma a organizarem o seu dia-a-dia ou ainda a adquirirem habilitações escolares e profissionais e nesse sentido constitui-se como um apoio essencial na formação da sua identidade. Este cuidado, muitas vezes, não se verifica caso estas vivam com as suas famílias. A questão que podemos colocar, contudo, é se estas entidades não estarão apenas focadas e preocupadas com a autonomia destas jovens e se esquecerão da importância de as ajudarem na organização e planeamento dos seus projetos de vida e, mais ainda, na concretização desses projetos, ou ainda, se os projetos que estas adolescentes almejam verdadeiramente para a sua vida estão de acordo com o que é esperado ou planeado por elas, se sim, porquê que é que estes projetos sofrem influências negativas e obstáculos.

Em suma, se existem autores que consideram que, por um lado, as instituições proporcionam às crianças e jovens um meio harmonioso, estimulador e humano, por outro, são incapazes de oferecer um ambiente equivalente ao familiar, pois nunca poderão substituir as funções que a família desempenha (Freitas, 2009), provocando sempre consequências prejudiciais ao seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996). A mesma dualidade de posicionamento se pode encontrar no que diz respeito à construção dos projetos de vida destas adolescentes. Apesar de a instituição tentar colmatar falhas que o contexto familiar não confere, estas entidades nem sempre são capazes, de forma global, garantir um apoio eficaz na construção e concretização dos projetos de vida destas adolescentes. Se uma das tarefas que a adolescência obriga é a de planear o futuro, esta tarefa obriga então a uma constante reflexão acerca deste tempo vindouro. Idealizar um futuro só é possível se possuímos os meios e as ferramentas necessárias de maneira a poder-se fazer escolhas e a tomar decisões acerca do futuro, caso contrário, não será possível planear e concretizar os projetos de vida que se ambiciona para a vida,

aspecto a que os técnicos que orientam estes jovens deverão estar atentos e dar respostas adequadas e fundamentadas.

CONCLUSÃO

Após a apresentação e discussão dos resultados, nesta etapa conclusiva do trabalho serão traçadas algumas considerações importantes, tendo em conta os resultados aferidos nesta investigação. A análise dos resultados demonstra que a vivência institucional influencia positivamente e negativamente os projetos de vida das adolescentes que integram o presente estudo. Para estas jovens os estudos aparecem como o principal meio de acesso ao mercado de trabalho e, conseqüentemente, a melhores condições de vida. Apesar das evidências de que algumas escolhas vocacionais destas adolescentes sofrem influências de carácter familiar e institucional, estas demonstram desejo de alcançar uma posição social ou profissional, fazendo o que gostam, conquistando, assim, a autonomia e independência financeira que tanto desejam. De entre as ações que são apresentadas como essenciais ao alcance dos seus projetos de vida destaca-se o comportamento mais pró-ativo por parte destas jovens, como por exemplo, maior empenho e motivação pessoal, e a necessidade de maior apoio, particularmente ao nível familiar, visto que estas adolescentes referem necessitar dos conselhos, da aprovação e da motivação que os elementos familiares lhes possam dar para a concretização dos seus projetos. A vivência institucional foi também apontada como determinantes para a formação da identidade destas adolescentes na preparação de vida autónoma fora da instituição e no apoio aos estudos, de forma a promover o percurso académico e profissional. Numa vertente negativa, foi referida por estas jovens o impacto adverso na construção e concretização dos seus projetos de vida da ausência de contato com familiares e amigos, considerados como base de apoio fundamental. Para além disso, o receio em pensar sobre o futuro esteve também presente nas narrativas destas adolescentes. Ao construïrem os seus projetos de vida, assumem a ideia de temporalidade. Por um lado demonstram idealizar projetos a curto e a longo prazo, mas por outro, estes traduzem receios de não concretização manifestados na imagem de incapacidade pessoal e na construção de projetos de vida alternativos menos ambiciosos. Estes resultados ressaltam a importância de as entidades de proteção, como os Centros de Apoio Familiar (CAF), promoverem nestas jovens

ferramentas que as ajudem a descobrir as suas motivações e competências pessoais e condições que promovam nelas uma postura e um comportamento mais pró-ativo, por exemplo, através da promoção de competências de decisão, portanto, intervenções mais estruturadas, no sentido de estas adolescentes terem projetos mais ambiciosos, mas ao mesmo tempo mais realistas e concretizáveis.

Uma das grandes limitações deste estudo encontra-se no seu carácter exploratório, não sendo possível generalizar os resultados obtidos a outras instituições de acolhimento. Seria importante que investigações futuras procurassem abranger um maior número de adolescentes institucionalizados e de várias instituições de acolhimento. Além disso, seria também pertinente que futuros trabalhos acompanhassem o processo de institucionalização de adolescentes, no que diz respeito ao planeamento e organização dos projetos de vida até alcançarem a sua plena autonomia, o que contribuiria para o aprofundamento do tema em investigação. Como proposta futura sugere-se, de igual forma, o aprofundamento e/ou a promoção de Programas de Inserção no Mundo do Trabalho como forma de auxiliar estas adolescentes na construção da sua trajetória escolar e profissional. Outra sugestão seria o desenvolvimento de programas direcionados para a construção de projetos de vida, focados neste público-alvo que passem pela promoção da descoberta das motivações e competências pessoais, com participação ativa e fundamentalmente dos familiares, dando os seus pareceres e apoios necessários. Este programa podia, por exemplo, ser aplicado no âmbito do trabalho que já é realizado pelos Centros de Apoio Familiar e Aconselhamento Familiar.

Os resultados deste estudo podem também ter implicações importantes para a futura prática psicológica, tendo sido levantadas informações inerentes aos projetos de vida de adolescentes que podem ser úteis para que, no futuro, se possam trabalhar junto destes jovens em programas direcionados para a construção ou planeamento de projetos que contribuam para o desenvolvimento de intervenções no domínio da orientação vocacional e profissional destas jovens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, S. (2001). *Transtornos psiquiátricos em crianças e adolescentes criados em instituições*. Dissertação de Doutorado em Psiquiatria e Psicologia Médica, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Aguiar, W. & Ozella, S. (2003). *O sentido subjetivo atribuído à escolha profissional: um estudo com jovens de camadas populares*. In S. Ozella (Org.). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio- histórica* (pp. 253-276). São Paulo: Cortez.

Alberto, I. M. (2002). *Como pássaros em gaiolas? Reflexões em torno da institucionalização de menores em risco*. In C. Machado & R. A. Gonçalves (Eds.), *Violência e vítimas de crimes: Vol. 2* (pp. 223-244). Coimbra: Quarteto.

Albus, K., & Dozier, M. (1999). Indiscriminate friendliness and terror of strangers in infancy: Contributions from the study of infants in foster care. *Infant Mental Health Journal*, 20 (1), 30-41.

Alves, B. (1999). *Motivação humana e as organizações: uma abordagem fenomenológico-existencial*. Acedido a 14 de Março de 2013, em <http://www.existencialismo.org.br/jornalexistencial/biancamotivacao.htm>

Alves, S. (2007). *Filhos da Madrugada – Percursos de Adolescentes em Lares de Infância e Juventude*. Monografia. Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa, Portugal.

Amado, J., Ribeiro, F., Limão, I., & Pacheco, V. (2003). *A escola e os alunos institucionalizados*. Lisboa: Departamento de Educação Básica: Grafis CRL.

Antunes, C. (2005). *A Narratividade em Jovens Vítimas de Maus Tratos na Infância: Estudo Exploratório*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto, Portugal.

Bardin, L. (1997) *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Baumeister, R. & Vohs, K. (2002). The pursuit of meaningfulness in life. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.). *Handbook of Positive Psychology* (pp.608-618). London: Oxford University Press.

Bogdan, R., Biklen, S. (1994) *Características da investigação qualitativa*. In: *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss Separation*. London: Hogarth.

Bravo, A. & Del Valle, F. (2003). Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residências de protección. Un análisis comparativo com población normativa. *Psicothema*, 15(1), 136-142.

Brito, R., & Koller, S. H. (1999). Desenvolvimento humano e redes de apoio social e afetivo. In A. M. Carvalho (Ed.), *O mundo social da criança: Natureza e cultura em ação* (pp. 115-129). São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.

CASA (2012). *Relatório de Caracterização Anual de Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*. Lisboa: ISS.

Centro de Apoio Familiar Pinto de Carvalho (2013). Acedido a 24 de Abril de 2013 em <http://cafintodecarvalho.org/>

Cicchetti, D., & Tucker, D. (1994). Development and self-regulatory structures of the mind. *Development and Psychopathology*, 6, 533-549.

- Chiavenato, I. (2000). *Administração de Recursos Humanos*. São Paulo: Atlas.
- Chiavenato, I. (2002). *Gerenciando Pessoas: como transformar gerentes em gestores de pessoas*. São Paulo: Prentice Hall.
- Chiavenato, I. (2005). *Administração nos Novos Tempos* (2.ed.). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Ciampa, A. (1987). *A estória do Severino e a História da Severina: um ensaio de Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense.
- Covey, S. (2007). *Os 7 hábitos dos adolescentes altamente eficazes* (13ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Best Seller.
- D'Angelo, H. (1994). *Modelo integrativo del proyecto de vida*. Provida: La Habana, Cuba.
- Delgado, P. (2006). *Os direitos da criança. Da participação à responsabilidade. O sistema de proteção e educação das crianças e jovens* (1.ª ed.). Porto: Profedições.
- Delgado, P. (2007). *Acolhimento familiar. Conceitos, práticas e (in)definições* (1.ª ed.). Porto: Profedições.
- Del Valle, F. & Zurita, J. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid : Pirâmide.
- DGS, Direcção Geral de Saúde (2008). *Maus Tratos em Crianças e Jovens*. Disponível em www.dgs.pt/.../acao-de-saude-para-criancas-e-jovens-em-risco-pdf.aspx
- DGSSFC, Direcção Geral da Segurança Social, da Família e da Criança (2006). *Respostas Sociais-Nomeclaturas/Conceitos*. Lisboa.

Dozier, M., Stovall, K. C., Albus, K. E., & Bates, B. (2001). Attachment for infants in foster care: The role of the caregiver state of mind. *Child Development*, 5, 1467-1477.

Erickson, E. (1976). *Identidade: juventude e crise* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar.

European Commission Daphne Programme; Directorate-General Justice and Home Affairs; WHO Regional Office for Europe & The University of Birmingham (2007). *De-Institutionalising and transforming children's services*. Birmingham, UK: University of Birmingham.

Fante, A. & Cassab, L. (2007). Convivência familiar: Um direito à criança e ao adolescente institucionalizado. *Revista Virtual Textos & Contextos*, 7, 1-21.

Ferreira, T., Farias, M. & Silvaes, E. (2003). A construção de identidade em adolescentes: estudo exploratório. *Estudos de Psicologia*, 8 (1), 107-115.

Ferretti, C. J. (1988). Uma nova proposta de orientação profissional. São Paulo: Cortez.

Formosinho, J., Araújo, S & Sousa, Z. (2002). A institucionalização enquanto transição ecológica: A Fenomenologia da Experiência no Momento de Pós-transição. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17-18, 267-276.

Freitas, M. (2009). *Valores morais e auto-conceito das crianças e jovens institucionalizados*. Dissertação de Mestrado em Filosofia. Faculdade de Filosofia. Universidade Católica Portuguesa, Braga, Portugal.

Galinsky, M. & Fast, L. (1966). Vocational choice as a focus of the identity search. *Journal of counseling psychology*, 13, 89-92.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Hawthorne: New York: Aldine de Gruyter.

Goswami, H. (2012). Social Relationships and children's subjective well-being. *Soc Indic Res.* 107, 575–588.

Greene, A. (1986). Future-Time Perspective in Adolescence: The Present of Things Future Revisited. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 15, nº2, 99-11.

Greene, A. (1990). Great Expectations: Constructions of the Life Course during Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, vol.19, nº4, 289-305.

Greene, A. & Wheatley, S. (1992). "I've got a lot to do and I don't think I'll have the time": gender differences in late adolescents' narratives of the future. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(6), 667-686.

Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462-482.

Grusec, J. & Lytton, H. (1988). *Social development: History, theory and research*. New York: Springer-Verlang.

Guimarães, S. & Boruchovitch, E. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 17, 143-150.

Gunther, I., Gunther, H. (1998). Brasília pobres, Brasília ricas: perspectivas de futuro entre adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(2), 191-207.

Henriques, S. (2008). Os objectivos de vida de jovens institucionalizados e não institucionalizados. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Porto, Portugal.

Hodges, J., & Tizard, B. (1989). IQ and behavioural adjustment of ex-institutional adolescents. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 30, 53-75.

Hortacsu, N., & Cesur, S. (1993). Relationships between depression and attachment styles in parent and institution-reared turkish children. *Journal of Genetic Psychology*, 154 (3), 329-337.

Instituto Segurança Social (2012). Acedido a 10 de Outubro de 2013 em <http://www4.seg-social.pt/plano-dom-desafios-oportunidades-e-mudancas>

Jesus, J. (2011). *Instituições de Acolhimento de Menores: Projeto de Intervenção para a prevenção de reprodução dos maus tratos*. Licenciatura em Serviço Social. Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.

Johnson, R., Browne, K., & Hamilton-Giachritsis, C. (2006). Young children in institutional care at risk of harm. *Trauma, Violence & Abuse*, 7 (1), 1-26.

Lanz, M.; Rosnati, R.; Marata, E. & Scabini, E. (2001). Adolescents' future: a comparison of young people's and their parents' views. In J-E Nurmi (Ed.). *Navigating through Adolescence. European Perspectives*. New York & London: Routledge Falmer, pp.169-197.

Lens, W., Simons, J., & Dewitte, S. (2002). From duty to desire: The role of students' future time perspective and instrumental perceptions for study motivation and self-regulation. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents*, pp. 221-245.

Lima, L. (2009). *Estórias e Projetos de Vida de Adolescentes Institucionalizados*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Lisboa, M. (2010). *O desemprego na juventude: um estudo sobre o sentido do desemprego para jovens que residem em cidades de sub-regiões produtivas da indústria*

do calçado, nas regiões Sudeste do país. Relatório Científico (Pós-doutorado). Programa Jovem Pesquisador. São Paulo: FAPESP.

Locatelli, A., Bzuneck, J. & Guimarães, S. (2007). A motivação de adolescentes em relação com a perspectiva de tempo futuro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (2), 268-276.

Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária.

Lundell, L. (2000). Mothers' accurate perception of adolescents' goals in disagreement situations. Disponível em <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/13805/1/MQ50466.pdf>

Mandelli, M. (2011). Correndo atrás de seu projeto de vida: um estudo com participantes do programa jovem aprendiz. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Marcelino, M., Catão, M. & Lima, C. (2009). Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29, 544-557.

Marcia, J. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.

Marcia, J. (1967). Ego identity status: relationship to change in self-esteem, “general maladjustment”, and authoritarianism. *Journal of Personality*, 35, 118-133.

Marcovitch, S., Goldberg, S., Gold, A., Washington, J., Wassom, C., Krekewich, K., & Handley-Derry, M. (1997). Determinants of behavioural problems in romanian children adopted in Ontario. *International Journal of Behavioural Development*, 20 (1), 17-31.

Martins, G. (2006). *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Martins, P. (2006). A Qualidade dos Serviços de Proteção às Crianças e Jovens – As respostas institucionais. *Infância e Juventude*, 2, 103-115.

Martins, P. (2005). *A Qualidade dos Serviços de Proteção às Crianças e Jovens – as Respostas Institucionais*. Intervenção realizada no VI Encontro Cidade Solidária: Crianças em Risco: Será possível converter o risco em oportunidade? Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

McLean, K. (2003). The impact of institutionalization on child development. *Development and Psychopathology*, 15, 53-884.

McKenzie, R. (1997). Orphanage alumni: how they have done and how they evaluate their experience. *Child and Youth Care Forum*, 26, 87-111.

Milan, S., & Pinderhughes, E., (2000). Factors influencing maltreated children's early adjustment in foster care. *Development and Psychopathology*, 12, 63-81.

Minayo, M. (2004). *O desafio de conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. (8ª ed.) São Paulo: Hucitec.

Monteiro, M. & Santos, M. (2001). *Psicologia*. Porto: Porto Editora.

Moraes, C & Varela, S. (2010). Motivação do aluno durante o processo de ensino aprendizagem. *Revista Eletrônica de Educação*, 1, 1-15.

Moraes, R. (1999) Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, 7-32.

Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Mota, C., & Matos, P. (2010). Adolescentes institucionalizados: O papel das figuras significativas na predição da assertividade, empatia e autocontrole. *Análise psicológica*, 2, 245-254.

Moura, R. & Almeida, D. (2002). *Adolescentes e construção do projeto de vida: apontamentos a partir da realidade de Ponta Grossa-PR*. Acedido a 06 de Setembro de 2012 em, http://www.ambito-juridico.com.br/site/?artigo_id=12487&n_link=revista_artigos_leitura

Nagel, T. (1997). *Que quer dizer tudo isto? - Uma iniciação à filosofia* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Nascimento, I. (2006). Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: um estudo psicossocial sobre suas representações. *Imaginário*, 12(12), 55-80.

Nelson, C. A., Zeanah, C. H., Fox, N. A., Marshall, P. J., Smyke, A. T., & Guthrie, D. (2007). Cognitive recovery in socially deprived young children: The Bucharest Early Intervention Project. Acedido a 15 de Março de 2013 em, <http://www.sciencemag.org>.

Not, L. (1993). *As pedagogias do conhecimento*. São Paulo: Difel.

Nurmi, J. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11(1), 1-59.

Nurmi, J. (2001). *Navigating through Adolescence. European Perspectives*. New York & London: *Routledge Falmer*, 3-17.

O'Connor, T. G., Rutter, M., Beckett, C., Keaveney, L., Kreppner, J. M., & The English and Romanian Adoptees (ERA) Study Team (2000). The effects of global severe privation on cognitive competence extension and longitudinal follow-up. *Child Development*, 71 (2), 376-390.

O'Connor, T. G. (2005). Attachment disturbances associated with early severe

deprivation. In C. S. Carter, L. Ahnert, K. E. Grossmann, S. B. Hrdy, M. E. Lamb, S. W. Porges & N. Sachser (Eds.), *Attachment and bonding: A new synthesis* (pp. 257-267). Dahlem Workshop Report 92. Cambridge, MA: The MIT press.

Olabuénaga, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Oliveira, J. (2004). *Psicologia positiva*. Porto: Edições Asa.

Orford, J. (1992). *Community psychology. Theory and practice*. New York: Wiley.

Outeiral, J. (1994). *Adolescer: Estudo sobre a adolescência*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Paradiso, A. (2008). *Desenvolvimento de carreira de jovens trabalhadores: dimensão psicossocial*. Dissertação. Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

Pereira, M. (2008). *Desenvolvimento de Crianças em Centros de Acolhimento Temporário e Relação com os seus Cuidadores*. Tese de Mestrado em Psicologia. Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Pereira, M., Soares, I., Dias, P., Silva, J., Marques, S., & Baptista, J. (2010). Desenvolvimento, psicopatologia e apego: estudo exploratório com crianças institucionalizadas e suas cuidadoras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(2), 222-231.

Pintrich, P. (2003). Motivation and classroom learning. In: Reynolds, W. M.; Miller, G. E. *Handbook of Psychology*, 7, Educational Psychology, p.103-124.

Poletto, M. (2007). *Contextos ecológicos de promoção de resiliência para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade*. Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Pommereau, X. (1998). *Quando o adolescente se sente mal é preciso ouvi-lo, compreendê-lo, amá-lo!* Lisboa: Terramar.

Prada, C, Williams, L., & Weber, L. (2007). Abrigos para crianças vítimas de violência doméstica: Funcionamento relatado pelas crianças e pelos dirigentes. *Psicologia: Teoria e Prática*, 9 (2), 14-25.

Provence, S., & Lipton, R.C. (1962). *Infants in institutions*. New York: International Universities Press.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ramião, T. (2006). *Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo. Anotada e Comentada*. Lisboa: Quid Juris.

Ribeiro, M. (2004). *Orientação profissional para “pessoas psicóticas”: um espaço para o desenvolvimento de estratégias identitárias de transição através da construção de projetos*. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social e do Trabalho, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

Ribeiro, M. (2005). O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária - um estudo preliminar. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(2), 55-70.

Ribeiro, M. (2010). A influência psicossocial da família e da escola no projeto de vida no trabalho dos jovens. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 5 (1), 120-130.

Rodrigues, L. (2009). *Manual de Psicologia*. Plátano: Editora.

Rubin, H., Rubin, I. (2011). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. (2ed.) London: Sage.

Samp, J., Parker, K. & Duvall, H. (2006). Adolescent's communicative goals for problematic events: defining content and examining the influence of identity processing orientations. *Communication studies*, 57(4), 455-475.

Sampaio, D., Cruz, H. & Carvalho, M (2011). *Crianças e Jovens em Risco: A família no centro da Investigação*. Cascais: Principia Editora.

Samuelsson, M., Thernlund, G., & Ringström, J. (1996). Using the five map to describe the social network of children: A methodological study. *International Journal Behavioral Development*, 19, 327-345.

Sani, A. (1999). Entrevista de Avaliação-Intervenção com crianças vitimizadas. In A. Soares, S. Araújo e S. Caires (Eds.), *Atas do Congresso. Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Vol. I, Braga: APPORT, pp. 363-373. Soares, D. (2002). *A escolha profissional: do jovem ao adulto*. São Paulo: Summus.

Santana, J., Doninelli, T., Frosi, R., & Koller, S. (2004). Instituições de atendimento a crianças e adolescentes em situações de rua. *Psicologia & Sociedade*, 16 (2), 59- 70.

Santos, B. (2003). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In B. S. Santos (Org.), *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural* (pp. 19-39). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Santos, P. (2007). *Dificuldades de escolha vocacional*. Coimbra: Almedina Editora.

Sarriera, J., Câmara, S. & Berlim, C. (2000). Elaboração, desenvolvimento e avaliação de um Programa de Inserção Ocupacional para Jovens Desempregados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(1), 189- 198.

Seabra, F. (2010). *Ensino Básico: Repercussões da Organização Curricular por Competências na Estruturação das Aprendizagens Escolares e nas Políticas Curriculares de Avaliação*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Seginer, R.; Vermulst, A. & Shoyer, S. (2004). The indirect link between perceived parenting and adolescent future orientation: a multi-step model. *International Journal of Behavioral Development*, 28(4), 365-378.

Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos*. Madrid: Edições La Muralla.

Sigal, J., Perry, J., Rossignol, M., & Ouimet, M. (2003). Unwanted infants: Psychological and physical consequences of inadequate orphanage care 50 years later. *American Journal of Orthopsychiatry*, 73(1), 3-12.

Sigal, J., Rossignol, M., & Perry, J. C. (1999). Some psychological and physical consequences in middle-aged adults of underfunded institutional care in childhood. *The Journal of nervous and mental disease*, 187(1), 57-59.

Silva, D. & Hutz, C. (2002) *Abuso infantil e comportamento delinqüente na adolescência: prevenção e intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Silva, M. (2004). *Crianças e jovens a cargo de instituições: riscos reversíveis ou irreversíveis*. In M. Damião da Silva, A. Fonseca, L. Alcoforado, M. Vilar, & C. Vieira (Orgs.), *Crianças e jovens em risco: da investigação à intervenção*. Coimbra: Almedina.

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

Siqueira, A. (2006b). *Instituições de abrigo, família e redes de apoio social e afetivo em transições ecológicas na adolescência*. Pós Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

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

Siqueira, A., Tubino, C., Schwarz, C., & Dell'Aglio, D. (2009). Família e institucionalização: percepção das figuras parentais na rede de apoio de jovens institucionalizados. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61, 176-190.

Siqueira, A. & Dell'Aglio, D. (2010). Crianças e adolescentes institucionalizados: desempenho escolar, satisfação de vida e rede de apoio social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26 (3), 407-415.

Sluzki, C. (1997). *A rede social na prática sistêmica – alternativas terapêuticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo

Soares, D. (2002). *A escolha profissional: do jovem ao adulto*. São Paulo: Summus.

Soares, I., Lemos, M., & Almeida, C. (2005). Attachment and motivational strategies in adolescence: exploring links. *Adolescence*, 40, 129 -154.

Soares, I. (2007). Desenvolvimento da teoria e da investigação da vinculação In I. Soares (Ed.), *Relações de Vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação* (pp. 13-45). Braga: Psiquilíbrios.

Soares, I., Carvalho, M., Dias, P., Rios, S., & Silva, J. (2007c). Vinculação e psicopatologia. In I. Soares (Ed.), *Relações de Vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação* (pp. 193-240). Braga: Psiquilíbrios.

Southerland, D; Casanueva, C. & Ringeisen, H. (2009). Young adult outcomes and mental health problems among transition age youth investigated during adolescence. *Children and Youth Services Review*, 31, 947-956.

Souza, L. (2010). Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. *Educar, Curitiba*, 36, 95-107.

Souza, M. (2009). *Família/Escola: A Importância Dessa Relação no Desempenho Escolar. Programa de Desenvolvimento Educacional*. Santo António da Platina, Paraná.

Sprinthall, N. A. & Collins, A. W. (2003). *Psicologia do adolescente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Strecht, P. (2005). *Vontade de ser - Textos sobre adolescência*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Teixeira, C. (2009). *O tecer e o crescer - Fios e desafios. Construção identitária em crianças institucionalizadas*. Dissertação de Mestrado em Ciências do serviço Social. Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Trindade, J. (1999). O abandono de crianças ou a negação do óbvio. *Revista brasileira de história*, 19(37), 35-38.

Tolfree, D. (1995). *Roofs and roots: The care of separated children in the developing world*. Hants: Arena.

Valore, L., & Viaro, R. (2007). Profissão e sociedade no projeto de vida de adolescentes em Orientação Profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(2), 57-70.

Van IJzendoorn, M., & Juffer, F. (2006). The Emanuel Miller Memorial Lecture 2006: Adoption as intervention. Meta-analytic evidence for massive catch-up and plasticity in physical, socioemotional and cognitive development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 1228-1245.

Velho, G. (1994). *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Vilaverde, M. (2000). *Factores de Risco e Factores Protetores em Crianças Vítimas de Maus-tratos a Viver em Instituições*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.

Viveiros, A. & Júnior A. (2007). A orientação vocacional: sua importância na definição profissional de estudantes adolescentes. *Revista educação*, 2(2), 40-47.

Vondra, J. & Barnett, D. (1999). Atypical attachment in infancy and early childhood among children and developmental risk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 258 (64).

Vondracek, F. & Skorikov, V. (1997). Leisure, school, and work activity preferences and their role in vocational identity development. *Career Development Quarterly*, 45, 322-341.

Wathier, J., & Dell'Aglio, D. (2007). Sintomas depressivos e eventos estressores em crianças e adolescentes no contexto de institucionalização. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 29(3), 305-314.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Ed. Paidós.

Zeanah, C., Smyke, A., Koga, S., Carlson, E., & The Beip Core Group (2005). Attachment in institutionalized and community children in Romania. *Child Development*, 76, 1015-1028.

Zenorini, R., Santos, A. & Bueno, J. (2003). Escala de avaliação das metas de realização: estudo preliminar de validação. *Avaliação psicológica*, 2(2), 165-173.

ANEXOS