



UNIVERSIDADE AUTÓNOMA DE LISBOA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E SOCIOLOGIA

MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA E DE ACONSELHAMENTO

**CRIANÇAS E JOVENS INSTITUCIONALIZADAS: VISITAS A CASA E
IMPACTO EMOCIONAL**

(Dissertação de mestrado em psicologia clínica e de aconselhamento)

Sandra Sofia Ferreira da Eira – Nº 20091557

ORIENTADOR: Professor Doutor António Mendes Pedro
Universidade Autónoma de Lisboa

Lisboa, junho 2014

Agradecimentos

Em primeiro lugar quero agradecer às crianças e jovens que participaram neste estudo, pela disponibilidade e interesse demonstrado, pela partilha das suas vivências, bem como pela forma colaborante e participativa no preenchimento dos questionários. Pois sem elas não seria possível realizar este estudo.

A todos os colaboradores da Casa Pia de Lisboa, nomeadamente aos meus colegas do CED de Santa Catarina e CED Santa Clara pela disponibilidade demonstrada, nas respostas dadas às entrevistas e no preenchimento dos questionários.

Ao meu orientador, Professor Doutor António Mendes Pedro o meu sincero agradecimento por toda a disponibilidade e apoio que me forneceu até à concretização deste trabalho.

À minha família, pelo apoio, compreensão, pela confiança e orgulho que depositaram em mim. Ao meu pai, que nunca esquecerei, e que não pôde partilhar comigo o fim de mais uma etapa da minha vida.

Ao meu namorado, pela paciência e compreensão e a minha filha Beatriz que tanto adoro, pelos momentos de ausência.

A todos um muito Obrigada!

Resumo

O presente estudo tem como objetivo verificar o impacto emocional que as visitas a casa têm nas crianças e jovens institucionalizadas. Neste âmbito, visa analisar em que medida o tipo de emoções (positivas e negativas) sentidas pelos educandos e o comportamento dos mesmos se altera em função das visitas a casa e a influência que o comportamento tem no seu aproveitamento escolar.

Participaram neste estudo 38 crianças e 16 funcionários do Centro de Educação e Desenvolvimento de Santa Catarina e Santa Clara da Casa Pia de Lisboa, com idades compreendidas entre os 7 e os 14 anos.

Os dados foram recolhidos através de um Questionário sociodemográfico, uma entrevista semiestruturada e do *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS-N).

Os resultados obtidos revelam que a afetividade positiva e negativa sentida pelos educandos não se altera em função das idas a casa. Por outro lado, o comportamento encontra-se inversamente associado com as visitas, o que nos leva a afirmar que quanto mais vezes os educandos vão a casa, menores serão as alterações no seu comportamento tanto na residência de acolhimento, como na escola e nas atividades extracurriculares.

Palavras-chave: Crianças, Jovens, Institucionalização, Emoções.

Abstract

This study aims to verify the emotional impact that visits the home has on children and young institutionalized.

Based on the literature review, this research aims to understand how emotions are felt and experienced by children and young institutionalized through establishing links with families, the school and society as a whole.

Participated in this study 38 children and 16 staff of the Center for Education and Development of Santa Catarina and Santa Clara, aged between 7 and 14 years, welcomed in downtown extended residential care, the institution Casa Pia de Lisboa.

This studies the assumed, based on two essential points: verify to what extent the type of emotions (positive and negative) experienced by learners and their behavior changes as a function of home visits and the influence that behavior has on their school performance.

The instruments used in this study were Sociodemographic questionnaire, semi-structured interviews, evaluation scale Positive and Negative Affectivity Children and Adolescents (PANAS - N). Quantitative analysis was performed using the IBM-SPSS (version 20). The results, evaluation scale Affectivity reveal that the positive and negative affectivity experienced by learners not change according comings of the house. On the other hand, the behavior is inversely associated with the visits, which leads us to assert that the more times students go home, the smaller the changes in your behavior both in house host, and at school and activities extracurricular.

Key Words: Children, Youth, Institutionalization, Emotions.

Índice

Índice de gráficos	8
Índice de quadros	9
Índice de tabelas	10
Lista de siglas	11
 Introdução	 12
 PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	 14
 Capítulo 1 – Desenvolvimento afetivo /emocional	 14
1.1. Relação com o educador	20
1.2. Relação com a família	23
1.3. Relação com a escola	25
1.4. Comportamento	26
1.5. Reinserção familiar	29
 Capítulo 2 – Institucionalização e as suas consequências	 33
2.1. Institucionalização	33
2.2. Impacto da institucionalização no desenvolvimento psicossocial das crianças e jovens	 38
2.3. Casa Pia de Lisboa	42
2.4. Expectativas futuras	48
 Capítulo 3 – Emoções	 50
3.1. Teoria das emoções	50
3.2. Emoções negativas e positivas	55
3.3. Características emocionais das crianças e jovens institucionalizados	58
 PARTE 2 – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	 61
 Capítulo 4 – Metodologia	 61

4.1. Formulação do problema	61
4.2. Objetivos e justificação do estudo	62
4.2.1. Objetivos gerais	62
4.2.2. Objetivos específicos	63
4.2.3. Hipóteses de estudo	63
4.3. População e amostra	64
4.3.1. Distribuição dos educandos por residência de acolhimento	64
4.3.2. Idade dos educandos	65
4.3.3. Nacionalidade e concelho dos educandos	65
4.3.4. Apoio em Ensino Especial	65
4.4. Instrumentos de avaliação	65
4.4.1. PANAS-N	66
4.4.2. Questionário sociodemográfico	66
4.4.2. Entrevista semiestruturada	67
4.5. Procedimento	67
Capítulo 5 – Resultados	69
5.1. Estatísticas descritivas e diferenciais	69
5.2. Comparação de médias	78
5.2.1. Afetividade positiva e afetividade negativa e variáveis sociodemográficas (género, idade, RA, CED)	78
5.2.2. Comportamento e variáveis sociodemográficas (género, idade, RA, CED) ...	80
5.2.3. Aproveitamento escolar e variáveis sociodemográficas (género, idade, RA, CED)	81
5.3. Associação entre variáveis	81
5.4. Impacto das variáveis independentes na previsão das variáveis dependentes	82
Capítulo 6 – Análise e discussão dos dados	84
6.1. Espera-se que existam diferenças significativas no tipo de emoções (positivas/negativas) sentidas pelos educandos antes e depois das visitas a casa (H1)	84
6.2. Espera-se que exista uma associação entre as idas a casa e o comportamento dos educandos na RA, escola e AEC (H2)	85

6.3. As situações vivenciadas pelos educandos antes do ingresso na RA têm um impacto positivo nas emoções negativas sentidas pelos mesmos depois de irem a casa (H3)	86
6.4. O comportamento tem um impacto positivo no aproveitamento escolar dos educandos (H4)	87
6.5. O relacionamento que os educandos têm com os professores está significativamente associado com o seu aproveitamento escolar (H5)	87
6.6. Características sociodemográficas	88
Conclusões	91
Referências bibliográficas	94
Legislação	108
Apêndices	109
Apêndice A – Questionário sociodemográfico	110
Apêndice B – Entrevista semiestruturada	117
Apêndice C – Pedido de autorização para a realização do estudo	123
Apêndice D – <i>Outputs SPSS</i>	126
Anexos	154
Anexo A – PANAS-N	155

Índice de gráficos

Gráfico 1.	Distribuição dos educandos por residência de acolhimento (valores absolutos)	64
Gráfico 2.	Distribuição dos educandos em função do conselho de origem (valores absolutos)	65
Gráfico 3.	Participantes no projeto educativo das crianças/jovens (valores absolutos) ..	70
Gráfico 4.	Regime de visitas a casa (valores absolutos)	71
Gráfico 5.	Tempo que o técnico de referência acompanha o seu educando (valores absolutos)	73
Gráfico 6.	Relacionamento com os pares	73
Gráfico 7.	Relacionamento com os educadores	73
Gráfico 8.	Comportamento dos educandos no dia-a-dia	74
Gráfico 9.	Quando os educandos ficam na RA	74
Gráfico 10.	Emoções positivas (antes das idas a casa) em função da RA	79
Gráfico 11.	Emoções negativas (antes das idas a casa) em função da RA	79
Gráfico 12.	Emoções positivas (depois das idas a casa) em função da RA	79
Gráfico 13.	Emoções negativas (depois das idas a casa) em função da RA	79
Gráfico 14.	Alterações de comportamento na RA	80
Gráfico 15.	Alterações de comportamento na escola	80

Índice de quadros

Quadro 1.	Organograma dos Equipamentos de Educação e Formação da Casa Pia de Lisboa	46
Quadro 2.	Organograma das Respostas Sociais da Casa Pia de Lisboa	47

Índice de tabelas

Tabela 1.	Responsáveis pela articulação com a escola (valores absolutos)	69
Tabela 2.	Entidade que solicitou o acolhimento (valores absolutos)	71
Tabela 3.	Situações problemáticas vividas pelo agregado familiar de origem	72
Tabela 4.	Mudanças de comportamento	74
Tabela 5.	Alterações de humor/comportamento após as idas a casa	74
Tabela 6.	Estado de humor após as idas a casa	75
Tabela 7.	Opinião geral dos professores acerca dos educandos	76
Tabela 8.	Emoções positivas e emoções negativas (valores médios)	77
Tabela 9.	Emoções sentidas pelos educandos antes e depois das idas a casa	77
Tabela 10.	Associação entre as idas a casa e o comportamento dos educandos na RA e na escola	81
Tabela 11.	Associação entre o aproveitamento escolar e as variáveis relacionadas com a escola	82

Lista de siglas

AEC	-	Atividades Extra-Curriculares
CAO	-	Centro de Atividades Ocupacionais
CAT	-	Centro de Acolhimento Temporário
CED	-	Centro de Educação e Acolhimento
CPCJP	-	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo
ECMIJ	-	Entidade com Competência em Matéria de Infância e Juventude
EE	-	Ensino Especial
UE	-	Unidade de Emergência
LIJ	-	Lar de Infância e Juventude
LPCJP	-	Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo
PDP	-	Projeto de Desenvolvimento Pessoal
RA	-	Residência de Acolhimento
RIC	-	Regime de Idas a Casa

Introdução

Ao longo dos últimos anos a institucionalização, mais propriamente o acolhimento institucional de crianças e jovens, tem sido um campo de estudo a despertar cada vez mais interesse e curiosidade. Apesar de ser muito falado, é uma temática que ainda não está muito explorada, o que dificultou encontrar bibliografia e estudos relacionados com o objeto da investigação.

Apesar desta dificuldade, e tendo em conta que se trata de uma problemática bastante pertinente, optou-se por desenvolver um estudo nesta área, contribuindo para o enriquecimento do tema.

O ponto de partida desta investigação surge das observações feitas como educadora em contexto de trabalho realizado numa Residência de Acolhimento Institucional com crianças e adolescentes. Neste sentido, existe um interesse crescente em compreender as trajetórias das crianças e jovens e a capacidade de organização e reorganização do seu mundo interno. Tornando-se relevante perceber como as emoções são sentidas e vividas pelas crianças e jovens através dos vínculos que estabelecem com as famílias, com as instituições, com a escola e com a sociedade, bem como o impacto que a institucionalização tem no seu desenvolvimento psicossocial.

Para a concretização deste estudo foi pedido a colaboração da Casa Pia de Lisboa, mais concretamente as Residências de Acolhimento (RA) do Centro de Educação e Desenvolvimento (CED) Santa Catarina e Santa Clara.

O presente trabalho encontra-se estruturado em duas partes. Na primeira parte apresentamos o enquadramento teórico, começando no primeiro capítulo por fazer uma revisão da literatura sobre o desenvolvimento afetivo/emocional das crianças e jovens, tendo por base a perspetiva teórica da vinculação de Bowlby e a ótica ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner.

No segundo capítulo abordaremos o tema da institucionalização e o impacto que esta tem no desenvolvimento psicossocial das crianças e jovens institucionalizadas. O desenvolvimento psicossocial será abordado como contextualização do desenvolvimento da criança, assim como a importância do fortalecimento ou não das primeiras relações afetivas com os seus cuidadores de origem/família e as suas consequências ao longo da sua vida.

No terceiro capítulo versa sobre o tema das emoções e as suas teorias. Serão, ainda, caracterizadas as emoções negativas e positivas, bem como as características emocionais das crianças e jovens institucionalizadas.

A segunda parte é dedicada ao enquadramento metodológico, descrevendo a partir do quarto capítulo, a metodologia utilizada, a formulação do problema, os objetivos e justificação da investigação, a população e amostra, os instrumentos de avaliação utilizados, assim como os procedimentos de recolha de dados. Na consecução deste trabalho será aplicada uma metodologia mista que entendemos ser a mais adequada à operacionalização deste estudo.

O capítulo cinco, ocupar-se-á do tratamento, análise e interpretação dos dados obtidos. E no capítulo seis, serão discutidos os resultados, referenciando a literatura mais relevante nesta área. Finalmente, na conclusão, refletimos de forma crítica, sobre o trabalho desenvolvido ao longo dos vários capítulos, apontando alguns dos seus limites e perspetivando outras questões de investigação.

PARTE 1

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 - Desenvolvimento afetivo /emocional

A capacidade de estabelecer vínculos afetivos/emocionais constitui um fator basilar no desenvolvimento e funcionamento psicológico dos indivíduos, pelo que precocemente as crianças vão criando modelos internos de relação com as figuras primárias de vinculação. Este fenómeno estabelece-se ao longo do ciclo vital e sob diferentes intensidades (Alexandre & Vieira, 2004).

Segundo Bowlby (1982) todos os indivíduos têm necessidade de desenvolver ligações afetivas de proximidade que lhes permitam explorar o mundo com segurança, conhecerem-se a si mesmos e conhecer os outros. A teoria da vinculação conceptualizada por Bowlby e mais tarde explorada por Ainsworth deu um grande contributo para a compreensão do desenvolvimento da personalidade e das relações interpessoais ao longo do percurso de vida dos indivíduos. A segurança consolidada no estabelecimento das ligações proporciona uma crescente maturidade emocional que permite que a criança explore o seu meio envolvente e construa modelos internos de funcionamento que constituem representações de si próprio e dos outros. O autor defende que o envolvimento emocional, o cuidado e a proteção são aspetos marcantes na construção do vínculo afetivo e de confiança. Uma criança com um vínculo forte tem confiança em si e nos outros o que fomenta relações interpessoais saudáveis e determina o modo como irá organizar a sua ação para com as pessoas e objetos em seu redor. Por outro lado, as crianças cujas experiências de vinculação não forem bem-sucedidas, tendem a desenvolver vinculações inseguras e expectativas negativas acerca de si próprias e dos outros. Constata-se que os indivíduos que passaram por maus tratos durante a infância demonstram, predominantemente, padrões inseguros de organização da vinculação, bem como comportamentos violentos e abusivos, quer nas relações amorosas, quer nas relações que vêm a estabelecer com os próprios filhos (Browne, 2009).

Bowlby (1988) propõe que a vinculação se desenvolve ao longo de quatro fases distintas, sendo que as primeiras três sucedem durante o primeiro ano de vida, enquanto a quarta ocorre por volta dos três/quatro anos de idade.

A primeira fase - *orientação e sinais com uma discriminação limitada das figuras* - ocorre até às oito/doze semanas de vida. Nesta etapa, o bebé apresenta comportamentos percussores de vinculação, comportando-se de maneira característica para com os seres

humanos (*e.g.*, seguir com olhar, sorrir ou parar de chorar ao ouvir uma voz humana), embora esteja ainda incapaz de discriminar e diferenciar as figuras para quem orienta os seus atos (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978).

A segunda fase - *orientação e sinais dirigidos para uma figura discriminada* - desenvolve-se entre os três e os seis meses. O bebé exibe uma responsividade diferenciada, orientando-se tendencialmente para determinados estímulos e aproximando-se do que lhe é familiar; expressa comportamentos diferentes a pessoas diferentes, pelo que no final deste período tende a procurar proximidade junto de uma determinada figura com maior perseverança (Waters, Merrick, Treboux, Crowell, & Albersheim, 2000).

A terceira fase - *manutenção de proximidade com uma figura discriminada através da locomoção e de sinais* - tem início cerca dos seis meses e estende-se até aos vinte e quatro meses. O desenvolvimento psicomotor (*e.g.*, locomoção, linguagem) promove maior eficiência na procura ou manutenção de proximidade com uma figura preferencial que funciona como uma base segura a partir da qual o bebé explora o meio. Contrariamente aos dois níveis anteriores de organização diádica, os padrões comportamentais simples de ação fixa são, nesta fase, substituídos por comportamentos de vinculação que começam a organizar-se num sistema de objetivos corrigidos (Ainsworth, 1969).

A quarta fase - *formação de uma relação recíproca corrigida por objetivos* - inicia-se por volta dos vinte e quatro meses. Ocorre uma crescente sofisticação dos sistemas comportamentais corrigidos por objetivos que se fazem acompanhar de uma competência (moderada) para assumir o ponto de vista do outro. Progressivamente, a criança vai sendo capaz de fazer deduções sobre os objetivos e planos da figura de vinculação, o que lhe permite acomodar os seus próprios comportamentos com os desta figura, mas também influenciar os planos desta pessoa para que sejam mais congruentes com os seus. Emerge ainda um acréscimo na capacidade para tolerar a distância relativamente aos pais, começando a aceitar separações mais prolongadas, embora a acessibilidade a estes esteja ainda muito associada à sua segurança (Soares, Martins, & Tereno, 2007).

No âmbito da sua teoria, Bowlby (1998) distingue dois conceitos. Por um lado, a vinculação ou laços vinculativos que considerou um mecanismo de controlo homeostático, um comportamento biologicamente programado que se caracteriza pela procura de proximidade com a figura com que se mantém um relacionamento estável e sólido, principalmente em situações de perigo físico e emocional; e por outro lado, o comportamento de vinculação que apesar de não implicar a existência de vinculação que representa a proximidade com o outro, ou seja, pode ser manifestado em relação a qualquer pessoa.

Para Bowlby (1988) o comportamento vincutivo é *“qualquer tipo de comportamento do qual resulta a obtenção ou manutenção da proximidade de alguém a uma outra pessoa claramente identificada e que é representada como a mais capaz de interagir com o mundo* (p. 26). Deste modo, a vinculação é definida pela necessidade de criar e manter relações de proximidade e afetividade com os outros (Ainsworth, 1969).

Estas ligações afetivas são entendidas como relações promotoras de conforto e apoio e contribuem para o desenvolvimento de um sentido interno de segurança pessoal (Guedeney & Guedeney, 2004). As primeiras manifestações de vinculação estabelecem-se nas experiências iniciais entre a criança e os pais ou figuras cuidadoras, complementadas posteriormente com ligações a outras figuras significativas que contribuem para o desenvolvimento emocional da criança. Segundo Bowlby (1988) saber que uma figura de vinculação está disponível dá um sentimento forte e penetrante de segurança, e deste modo encoraja a valorização e continuidade da relação. Desde o nascimento e ao longo do ciclo vital, o ser humano tem um sistema de comportamentos de vinculação de base genética, continuamente ativado pelo meio ambiente e regulado pela vinculação desenvolvida com os cuidadores. Segundo o autor, quando a criança experiencia uma vinculação segura com as figuras parentais ou outras figuras significativas, tem capacidade de formar vínculos afetivos posteriores. Neste contexto, tem tendência para explorar o seu ambiente com confiança e lidar com ele eficazmente o que fomenta o desenvolvimento de competências (Velarde & Martínez, 2008).

Com o intuito de explicar a importância da qualidade da ligação estabelecida, Ainsworth (1989) desenvolveu o conceito de base segura. Segundo a autora as relações de vinculação são estados internos que ressaltam a preocupação dos efeitos da separação na formação da personalidade do indivíduo, nomeadamente na observação do desenvolvimento da relação de vinculação entre a díade mãe-bebé. O estabelecimento de uma base segura, permite integrar a construção dos modelos internos dinâmicos que se vão reformulando ao longo da vida.

A categorização em termos de padrões de vinculação assume especial saliência pois permite identificar diferenças individuais na organização comportamental da vinculação. Nos seus estudos, Ainsworth e colaboradores (1978) distinguem três grupos distintos de organização do comportamento de vinculação na criança: o grupo inseguro-evitante, o grupo seguro e o grupo inseguro-ambivalente/resistente. O grupo seguro caracteriza-se pela procura e manutenção ativas de proximidade e interação com a figura de vinculação, nomeadamente após a separação, não exibindo resistência ou evitamento no contacto com esta figura. Em

situações de *stress* estes bebés encontram segurança e conforto na figura de vinculação e são, por isso, capazes de se acalmar e de voltar ao comportamento exploratório (Rabouam, 2004). Em oposição a estes encontram-se os bebés classificados como inseguros. Por um lado, o grupo inseguro-evitante manifesta comportamentos de evitamento da proximidade/contacto com a figura de vinculação e, consequentemente, escassos comportamentos de afeto e/ou segurança. Estas crianças parecem pouco afetadas pela separação, e centram-se, sobretudo, nos objetos. Mesmo em situações de níveis de *stress* e de ansiedade crescentes tendem a não recorrer à figura parental, pois interiorizaram a noção desta figura como inacessível e irresponsiva para com as suas necessidades. Por outro lado, o grupo inseguro-resistente mostra-se afetado pela separação; evoca uma mistura de comportamentos de procura/contacto com a figura de vinculação e de comportamentos de resistência (*e.g.*, protestos, irritabilidade), visto conceber a figura de vinculação como inconstante na prestação de cuidados (Soares et al., 2007).

A criação de uma vinculação segura ou insegura, depende das experiências vivenciadas com as figuras cuidadoras. Se as crianças estabelecerem com os pais relações pautadas pela segurança, sentem-se mais livres para explorar o seu ambiente de forma entusiasmada e motivada a estabelecer outras relações (Ainsworth et al., 1978). Por outro lado, as crianças categorizadas como inseguras revelam baixa curiosidade em explorar o ambiente e apresentam pouca ou excessiva interação com a figura materna. Desta forma, o estabelecimento da ligação afetiva é fortalecido pelas capacidades cognitivas e emocionais e à medida que a criança se desenvolve torna-se apta a formar novos vínculos com outras figuras significativas selecionadas no contingente das suas interações sociais.

A base segura, vai sendo edificada a partir dos modelos dinâmicos internos, envolvendo representações, crenças e sentimentos. Estes modelos tornam-se cada vez mais organizados e complexos, influenciando os padrões de interação que se irão estabelecer no futuro pois são considerados mecanismos de reajustamento que promovem o desenvolvimento interpessoal dos jovens (Grossmann, Grossmann, & Waters, 2005). Mota (2011) acrescenta que esta continuidade ocorre através de um processo de assimilação de novas relações, em particular na relação com as figuras de referência (*e.g.*, familiares, amigos, professores).

As relações significativas podem funcionar como fator de proteção, quando promovem sentimentos de segurança e resiliência, pois facilitam o bem-estar geral de indivíduo. Não obstante, os processos de proteção promovem uma modificação gratificante

nos comportamentos responsivos, contribuem para uma adaptação positiva e funcionam como atenuantes e moderadores dos fatores de risco (Pesce, Assis, Santos, & Oliveira, 2004).

As crianças e jovens que percebem apoio e incentivo por parte dos adultos de referência, desenvolvem com mais facilidade um auto-conceito positivo e processos resilientes, o que contribui largamente para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de capacidades de tomada de decisão e resolução de problemas. As redes de apoio permitem a reorganização dos laços de vinculação que estes estabelecem com novas figuras significativas e funcionam como uma mola impulsora de estratégias psicológicas para um desenvolvimento considerado salutar (Brito & Koller, 1999).

O desenvolvimento afetivo e emocional da criança não pode ser abordado sem se fazer referência à teoria ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner. Esta teoria tem como objetivo estudar os processos de evolução e os vários fatores do desenvolvimento humano, sendo por isso fulcral para entender as crianças institucionalizadas, na medida em que estas se encontram num contexto específico de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1987).

O ambiente ecológico é entendido por Bronfenbrenner (1996) como um sistema de estruturas agrupadas, independentes e dinâmicas, em que cada uma está inserida na seguinte. Para clarificar a sua teoria, o autor criou o Modelo PPCT do Desenvolvimento, que inclui as seguintes vertentes: processos proximais, pessoa, contexto e tempo.

Os processos proximais são os meios privilegiados para o desenvolvimento, pois habilitam o indivíduo para dar sentido ao mundo, encontrando nele o seu lugar e transformando-o. A pessoa diz respeito aos fatores biológicos (habilidades) e sociais que vão ocorrendo ao longo do seu desenvolvimento, sendo que estes últimos são construídos através da interação com o ambiente (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

O contexto refere-se ao ambiente e está dividido em quatro sistemas: microssistema, meso-sistema, exo-sistema e macro-sistema. Do microssistema fazem parte os locais onde a criança/jovem passa mais tempo em atividades e interações, isto é, são as relações que se estabelecem entre a pessoa em desenvolvimento e seu ambiente mais próximo (*e.g.*, família, escola, vizinhos). Segundo Bronfenbrenner (1986), a família é o primeiro microssistema com o qual a criança interage. É um sistema dinâmico e em interação, caracterizado por um ambiente próximo e imediato que envolve atividades, papéis e um complexo de relações interpessoais. Na atualidade, a abordagem ecológica atribui um papel central aos processos proximais, nos quais as diferentes formas de interação entre as pessoas são vistas como uma função do processo. Neste contexto, os processos proximais são definidos como as formas

particulares de interação entre o organismo e o ambiente e que operam ao longo do tempo (Bronfenbrenner & Morris, 1998). As diferentes configurações dos microssistemas formam a rede de apoio social que são muito importantes pelo seu efeito moderador no desenvolvimento. Esta rede de apoio social e afetivo é constituída por familiares, amigos e colegas, pelo que as crianças e adolescentes institucionalizados têm na própria instituição o microssistema central do seu ambiente ecológico (Yunes, Miranda, & Cuello, 2004).

O meso-sistema compreende as inter-relações de dois ou mais ambientes em que a pessoa em desenvolvimento participa ativamente. Desta forma, o meso-sistema das crianças e adolescentes institucionalizados consiste nas interações entre a própria instituição e a sua família de origem, entre a escola e a instituição, como também entre a família de origem e outros familiares e o programa social no qual a família participa. O microssistema e o meso-sistema representam os ambientes cujos níveis de relação são proximais e suas influências são mais evidentes, sendo de crucial importância para os processos desenvolvimentais Bronfenbrenner (1996).

Os ambientes nos quais o indivíduo não participa diretamente, mas recebe influência indireta, estão em seu exo-sistema (*e.g.*, Tribunal de Menores, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens). O meso-sistema e o exo-sistema, a partir das suas dinâmicas de funcionamento influenciam a vida e as relações destas crianças/adolescentes, sendo por isso fundamental a comunicação e a integração destes ambientes. O macro-sistema engloba o contexto de qualquer grupo, cujos elementos partilham valores, crenças, comportamentos e normas e que vão influenciar o quotidiano e o desenvolvimento das pessoas (Miranda, Adorno, Cuello & Yunes, 2003).

O quarto e último ponto deste modelo diz respeito ao tempo, que diz respeito à influência das mudanças ou continuidades no desenvolvimento ao longo da vida. Aqui, incluímos o micro-tempo (aquilo que acontece numa determinada atividade ou interação), o meso-tempo (atividades ou interações ocorrem no ambiente imediato à pessoa) e o macro-tempo (atividades ou interações que ocorrem dentro da sociedade) (Yunes et al., 2004).

Após esta breve contextualização da teoria ecológica do desenvolvimento humano é importante aplicá-la à realidade das crianças e jovens institucionalizados, que têm como ambiente imediato as instituições e que, por isso, são o local com mais impacto nas suas trajetórias e no seu desenvolvimento. Portanto, as instituições são o microssistema, no qual a criança desenvolve atividades e interações e que assume diferentes papéis durante um longo período de tempo na sua vida. Os processos proximais são estabelecidos entre as crianças/jovens e os funcionários e estas relações podem influenciar de forma positiva ou

negativa o desenvolvimento dos mesmos. Os processos proximais que se estabelecem entre os sistemas interdependentes (*e.g.*, família, escola, instituição) são fundamentais para perceber o porquê de muitos lugares de proteção não funcionarem de forma eficiente e colocarem em risco o desenvolvimento da criança/jovem. No que respeita ao meso-sistema podemos defini-lo como as redes de apoio sociais e do exo-sistema fazem parte a Comissão de Proteção de Menores, os concelhos municipais, diretores das escolas e das instituições. Por último, o macro-sistema é o que nos ajuda a perceber como é que a sociedade vê as crianças e jovens institucionalizados, através das suas políticas públicas, crenças e valores (Alves, 2007).

Em síntese, quando a criança é institucionalizada ela muda de ambiente ecológico, verificando-se uma transição em que se alteram posições, atividades e papéis. Neste caso dá-se uma transição não normativa, na medida em que não é esperado que a criança seja privada da interação com a sua família de origem. Não podemos esquecer que o momento da institucionalização pode ser prejudicial para o desenvolvimento da criança/jovem, uma vez que esta pode não ser aceite pelos envolvidos; a instituição pode não ter as condições necessárias reunidas, pode ser fechada demais e não promover a relação com o macro-sistema, meso-sistema e exo-sistema, nem criar atividades que possam ser desenvolvidas pela criança/jovem (Dell’Aglia & Siqueira, 2006).

1.1. Relação com o educador

Nos seus estudos, Bronfenbrenner (1996) contemplou a institucionalização pois compreende que uma instituição de atendimento infantil pode servir como contexto abrangente para o desenvolvimento humano. Segundo o autor, é importante considerar duas hipóteses acerca do ambiente institucional. A primeira refere-se a um aumento do prejuízo quando o meio ambiente oferece poucas possibilidades de interação cuidador-criança/jovem; e a segunda focaliza o impacto disruptivo imediato. Neste contexto, as reações nocivas de um meio ambiente institucional, físico e socialmente empobrecido, diminuem com o aumento da idade da criança/jovem na entrada para a instituição.

A relação afetiva é estabelecida no envolvimento em interações diádicas, possibilitando o desenvolvimento de sentimentos de uns para os outros, podendo ser mutuamente positivos, negativos, ambivalentes ou assimétricos (Bronfenbrenner, 1990). Desta forma, as instituições de acolhimento devem considerar o afeto presente nas relações entre seus integrantes, tanto entre as crianças e adolescentes quanto entre estes e os seus

educadores. A dimensão afetiva é parte inerente das relações humanas, não devendo, por isso, ser excluída enquanto elemento propiciador de desenvolvimento.

A residência de acolhimento consiste num ambiente ecológico de extrema importância para crianças e adolescentes institucionalizados, pois configura o microssistema onde eles realizam um grande número de atividades, funções e interações. É também um ambiente com potencial para o desenvolvimento de relações recíprocas, de equilíbrio de poder e de afeto (Farromba, 2013).

Yunes e colaboradores (2004) adaptaram as proposições essenciais para o desenvolvimento positivo, descritas por Bronfenbrenner (1990) como os processos que podem favorecer o desenvolvimento da competência e do caráter. A primeira proposição está relacionada com a necessidade de a criança participar em atividades recíprocas, progressivamente mais complexas, com uma ou mais pessoas de forma regular; a segunda proposição está centrada na consolidação dos padrões interacionais mencionados na primeira proposição e destaca a importância do apego forte e mútuo que aumentará o repertório de respostas da criança, convidando-a à exploração do ambiente físico, social e simbólico imediato; a terceira proposição enfatiza a disponibilidade e o envolvimento de adultos que também se comprometam na atividade; a quarta proposição destaca a troca de informações, numa comunicação bidirecional; e a quinta proposição salienta os aspetos macro-sistémicos. Neste contexto, as políticas públicas e as práticas sociais e educativas devem partir do reconhecimento dos aspetos relacionados com a vivência institucional, de forma a tentar desestigmatizá-los. Devem, ainda, desenvolver ações direcionadas aos pais ou educadores e a todos os membros da sociedade (*e.g.*, professores, profissionais da saúde, amigos, familiares, órgãos sociais e políticos).

Estas proposições inovam ao focalizar as características das relações interpessoais e afetivas como elementos essenciais no microssistema, os quais estão diretamente relacionados com o desenvolvimento saudável dos indivíduos. Além disso, os processos proximais estão presentes em cada uma destas proposições, podendo influenciar a trajetória de vida das crianças, de forma a inibir ou incentivar a expressão de competências cognitivas, sociais e emocionais. Estes processos são considerados ativadores do desenvolvimento psicológico, sendo que a simples ausência de interações com um ou mais adultos, que queiram o bem incondicional destas crianças e adolescentes, que estão sob os seus cuidados, pode constituir uma ameaça ao desenvolvimento psicológico saudável (Yunes et al., 2004).

Segundo Pinhel, Torres e Maia (2009) os fatores que modificam os efeitos dos cuidados em instituições de acolhimento não são uniformes e têm origem multifatorial, nomeadamente: (1) o motivo da separação da criança e sua família; (2) a qualidade da relação prévia com a mãe; (3) a oportunidade para desenvolver relações de apego depois da separação; (4) a qualidade do cuidado na instituição; (5) a idade da criança e duração da separação; e (6) também o sexo e o temperamento da criança.

Bowlby (1998), por sua vez, destaca duas condições de maior importância no que diz respeito à diminuição das reações negativas frente à separação das crianças das suas mães: (1) a presença de uma pessoa conhecida e/ou de objetos familiares no novo ambiente de desenvolvimento da criança; (2) a presença de cuidados maternos de uma mãe substituta. Quando estas duas condições são reunidas os efeitos negativos da separação são mínimos.

Para Dell’Aglia e Siqueira (2010) a rede de apoio social influencia significativamente a saúde e o bem-estar da criança/adolescente, pois é através dela que se percebe o mundo social, o modo como se orienta nele, as suas estratégias e competências para estabelecer relações e os recursos de que dispõe para fazer frente às situações adversas que se apresentam. A ausência de uma rede de apoio social pode produzir um senso de solidão e falta de significado de vida.

A proteção que o apoio social oferece está relacionada com o desenvolvimento da capacidade de enfrentar adversidades, promover características de resiliência e desenvolvimento adaptativo. Quanto maior é a satisfação com a rede de apoio, mais sentimentos de satisfação com sua vida a criança/jovem terá. Deste modo, verifica-se que para as crianças e os adolescentes institucionalizados, a residência de acolhimento constitui o apoio social mais próximo e organizado, pelo que desempenha um papel fundamental no seu desenvolvimento (Brito & Koller, 1999).

Para Mota e Matos (2010), a primeira relação de apoio social surge das relações de apego iniciais da criança e da capacidade e disposição dos pais em suprir as suas necessidades. Para as crianças e os adolescentes que não vivem com suas famílias, o mundo social expande-se ainda mais no momento em que estes deixam o núcleo familiar, incluindo membros não pertencentes à família, tais como educadores e demais crianças e adolescentes com os quais convivem na instituição. A relação estabelecida com os educadores desempenha um papel central na vida das crianças e adolescentes institucionalizados, pois são estes adultos que assumirão o papel de orientá-los e protegê-los.

Da mesma forma, o contato com pares, em igual situação de vida, pode configurar um apoio social e afetivo, que atua como fator de proteção. Ao conviver com os pares as crianças

e adolescentes institucionalizados podem envolver-se em parcerias uns com os outros, compartilhar sentimentos positivos e negativos e apoiar-se mutuamente. As instituições assumem, assim, o lugar central na vida das crianças e dos adolescentes acolhidos, e em função disso, é necessário investir neste espaço de socialização, procurando transformar as concepções socialmente estabelecidas de forma a destigmatizá-las (Martins & Szymanski, 2004).

De acordo com a ênfase dada pela teoria ecológica aos processos proximais ocorridos em contextos de desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998), e sobretudo, de acordo com a importância do afeto mútuo e recíproco das relações interpessoais, torna-se crucial investir em interações mais estáveis e afetuosas no ambiente institucional, tanto as relações dos funcionários com os internos quanto às relações entre pares. É fundamental que crianças e os adolescentes interajam efetivamente com pessoas, objetos, símbolos e com um mundo externo acolhedor (Bronfenbrenner, 1990). Neste âmbito, a instituição deve fazer parte da rede de apoio social e afetivo e fornecer recursos que ajudem a enfrentar os eventos negativos que advêm das famílias enquanto mundo externo. Apenas assim será oferecido um ambiente propício para o pleno desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças e adolescentes inseridos neste contexto.

Os lares de acolhimento, como responsáveis pela (re)socialização e (re)integração das crianças que recebem, devem proporcionar-lhes não só as necessidades de socialização inerentes às fases de desenvolvimento, mas também o papel complementar que lhes cabe na ação educativa. Neste sentido, devem garantir à criança/jovem institucionalizada o seu desenvolvimento físico e intelectual, bem como a aquisição de normas e valores. É, ainda, imprescindível assegurar os meios necessários ao seu desenvolvimento pessoal, à sua formação escolar e profissional, em cooperação estreita com a família, a escola e as estruturas locais de formação profissional (Fernandes & Silva, 1996).

As instituições proporcionam experiências sociais e coletivas que podem ser muito positivas, especialmente para os adolescentes, na medida que lhes facilitam a formação e a manutenção de relações com jovens de várias idades e com outros adultos (Assis, Avanci, Pesce, & Deslandes, 2006).

1.2. Relação com a família

Na atualidade, assiste-se frequentemente à institucionalização de crianças em risco, isto é, crianças/jovens cujas famílias são negligentes e têm comportamentos que colocam em

causa a sua proteção. O facto de uma criança/jovem se encontrar em risco implica dificuldades no seu desenvolvimento e na sua inserção social, pois as suas famílias não têm condições necessárias para lhes garantir bem-estar, educação e mesmo um plano de saúde, ameaçando, assim, os seus direitos. Por isso, estas crianças têm de ser entregues a instituições que lhes possam garantir estas condições básicas de sobrevivência (De Antoni & Koller, 2000).

De facto, as sociedades atuais passaram por uma série de mudanças que influenciam diretamente a família, nomeadamente a diminuição da taxa de natalidade, de mortalidade e de fecundidade, do número de filhos por família, da idade para ter o primeiro filho e do casamento, enquanto aumenta o número de divórcios. Para além disso, deparamo-nos com uma população marcada pelo duplo envelhecimento, onde as mulheres estão inseridas no mercado de trabalho e dão primazia à sua formação e profissão; e pelo aumento das famílias nucleares, monoparentais, reconstituídas, que substituem a típica família alargada da sociedade tradicional (Soucy & Larouse, 2000).

Para Bronfenbrenner (1996), a família é o primeiro microsistema com o qual a criança em desenvolvimento interage, no qual as relações devem ser estáveis, recíprocas e com equilíbrio de poder entre os diversos papéis. A família é considerada um sistema dinâmico e é apontada como um espaço de refúgio, que delimita regras e desempenha um papel fundamental na educação do sujeito, pois é através do processo de socialização que ocorre a perpetuação e a transmissão de valores éticos, morais, religiosos e culturais (Levy & Jonathan, 2010; Pelisoli, Teodoro, & Dell’Aglío, 2007; Ramos & Nascimento, 2008; Siqueira & Dell’Aglío, 2006).

Por um lado, a família é um fenómeno da natureza humana, e, por outro, é considerada uma instituição construída socialmente. Deste modo, pode ser concebida como um sistema de relações que inclui pessoas ligadas por parentesco e/ou que se sentem pertencentes a um determinado contexto. Assim, pode sofrer modificações na sua estrutura de acordo com o seu contexto histórico e cultural bem como a partir de um complexo conjunto de emoções e ações pessoais, familiares e sociais (Pelisoli et al., 2007).

O processo de socialização é contínuo, mas é a família que o inicia e o completa a par da escola, dos meios de comunicação, do trabalho, dos grupos de amigos e do grupo de referência. Na ausência da família é a instituição de acolhimento ou uma família adotiva quem completa as lacunas e socializa a criança. No entanto, quando a criança é institucionalizada, ela pode ser ressocializada, ou seja, as suas atitudes, normas e

comportamentos são reestruturados e adaptados às regras da instituição (Gomes & Pereira, 2005).

1.3. Relação com a escola

A sociedade atual aposta na escola como fator de capacitação dos indivíduos e ocupa um novo lugar na vida dos jovens na medida em que inclui tarefas que antes eram da família. A generalização do acesso à educação escolar e o progressivo alargamento da escolaridade constituíram fenómenos que originaram, sobretudo durante a segunda metade do século XX, um deslocamento das funções educativas da família para o espaço escolar. Esta evolução rápida, associada à melhoria do nível de formação da mão-de-obra, ao desejo de promoção inspirado às famílias pelo crescimento económico e, sobretudo, pela necessidade de escolarização das aprendizagens profissionais, refletiu-se num recuo da influência familiar para o campo da vida privada e num aumento do peso da escola em tudo (ou quase tudo) o que diz respeito à educação para a vida pública, à aprendizagem da vida em sociedade (Pianta, 1999).

Assis e colaboradores (2006) referem que tal como a família, a escola constitui uma instituição social protetora durante o percurso desenvolvimental dos adolescentes. Contudo, este microssistema não se focaliza apenas em aspetos de natureza académica, tem também um papel importante no desenvolvimento do processo de vinculação das crianças/adolescentes. Segundo Pianta (1999), o contexto escolar fomenta o desenvolvimento de recursos emocionais e estratégias construtivas de resolução dos conflitos internos e externos. Nesta medida, a ligação estabelecida com os professores revela ser um importante indicador no desenvolvimento de comportamentos de base segura (Mota & Matos, 2010).

Tal como os professores, os funcionários da escola são considerados figuras de referência no âmbito escolar, constituindo para alguns jovens um porto seguro. Embora a ligação a estes adultos seja de extrema importância na compreensão do desenvolvimento emocional dos jovens, os estudos sobre esta temática em Portugal têm sido escassos (Mota, 2011).

A ligação que as crianças e jovens mantêm com os professores e os funcionários da escola, influencia o seu desenvolvimento psicossocial (Larouse, Tarabulsy, & Cyrenne, 2005). Por conseguinte, quando as crianças/jovens estabelecem relações afetivas com estas figuras aprendem a expressar e regular as emoções, pois para quem não vive no seio familiar estes relacionamentos assumem uma especial importância, no sentido que a confiança

estabelecida nestas relações promove o incremento da proximidade e envolvimento, que vão para além dos objetivos das aulas. A literatura (*e.g.*, Davis, 2003; Matos, 2003; Wentzel, 2002) evidencia que o apoio que os jovens procuram no relacionamento com o professor é muitas vezes visto como um prolongamento das relações parentais. Deste modo, parece perceptível que as representações que as crianças e adolescentes fazem de si próprios estão relacionadas com a imagem de si retribuída pelos adultos.

Neste sentido, as crianças e jovens que percecionam os professores como mentores, tendem a mostrar maior autonomia, auto-determinação, maiores níveis de competências académicas e sociais (Pianta, 1999). Na mesma linha, Soenens e Vansteenkiste (2005) referem que os professores desempenham um papel de extrema importância no suporte emocional das crianças e adolescentes. Ao serem considerados figuras que potenciam o desenvolvimento dos jovens, encorajando-os e ajudando-os a atravessarem situações adversas os professores ajudam as crianças/jovens a desenvolver um sentido integrativo do *self*. Por seu lado, Silva, Fernandes, Veríssimo, Shun, Vaughn e Bost (2008) afirmam que a experiência escolar é primordial para a construção das representações de futuro das crianças e jovens e na criação dos seus projetos profissionais. O mesmo autor acrescenta que a escola ocupa um lugar privilegiado no processo de socialização e na construção da identidade dos sujeitos.

Os lares de acolhimento e a escola (em parceria) têm um papel fundamental, na transmissão de valores culturais, morais e sociais indispensáveis à integração e socialização destas crianças/jovens. Estas duas instituições são responsáveis pela garantia de promoção social e profissional, bem como pela extinção da segregação social inerente a estas crianças que vivem e provieram de um meio excluído (Alves, 2007).

1.4. Comportamento

Um estudo longitudinal desenvolvido por Main, Hesse e Kaplan (2005) revela que as crianças precocemente avaliadas como seguras estão mais capazes de: (1) verbalizar sentimentos de maior vulnerabilidade e complexidade; (2) evocar uma resolução mais ativa e construtiva face à separação das figuras parentais; (3) exibir um discurso fluente, de temáticas mais variadas e de maior à-vontade na comunicação com os pais; (4) expressar um bom funcionamento sócio-emocional e uma maior capacidade de concentração nas tarefas propostas.

No entanto, Maclean (2003) verifica que muitas das afeções comportamentais das crianças acolhidas em meio institucional antecedem o momento da sua inclusão neste contexto. Acrescentam, ainda, que as experiências precoces funcionam como um fator de risco condicionante do desenvolvimento ulterior. Desta forma, centrados numa perspetiva desenvolvimental, propõem uma grelha conceptual assente na abordagem dos processos sobre os quais ocorrem as consequências desenvolvimentais nefastas. Neste âmbito, Assis e colaboradores (2006) enfatizam a resiliência da criança ou do adolescente acolhido institucionalmente, postulando que a presença deste fator permite rebater e compensar as vulnerabilidades e fragilidades a que está sujeita, nomeadamente a privação emocional.

A investigação tem sublinhado uma maior prevalência de dificuldades sócio-comportamentais em crianças colocadas em ambiente institucional, sobretudo problemas de comportamento e limitações ao nível da competência social e da interação com os pares. Adicionalmente, a mudança de cuidadores numa fase precoce de vida tem vindo a ser correlacionada com perturbações do funcionamento sócio-emocional, nomeadamente na capacidade de regulação emocional e subsequentes implicações na qualidade dos relacionamentos sociais ao longo da infância e na idade adulta (Johnson, Browne, & Hamilton-Giachritsis, 2006).

Por sua vez, Tizard e Rees (1975; cit. por Marques, 2006) compararam o comportamento de crianças de um grupo normativo com crianças institucionalizadas e encontram diferenças entre ambos os grupos. Acrescentam que ao contrário do que acontecia no grupo não clínico, os funcionários da instituição percebiam as crianças como apresentando menos problemas disciplinares, mas mais problemas ao nível das relações. Os resultados sugerem que a idade da retirada da criança do contexto institucional e a subsequente integração em família de acolhimento se constitui como um fator importante para a evolução cognitiva verificada.

Na sequência deste estudo, Tizard e Hodges (1978; cit. por Marques, 2006) descrevem o desenvolvimento emocional e comportamental destas mesmas crianças três anos depois e constataram que a maioria delas tinha regressado à família de origem ou ingressado numa família adotiva. Puderam, assim, conferir que as crianças adotadas revelavam resultados mais promissores que as crianças que retornaram à família e interpretaram estes dados à luz de desigualdades encontradas entre os pais adotivos, que queriam muito ter uma criança, e os pais biológicos, que se mostravam muitas vezes ambivalentes ou relutantes em retirar a criança da instituição, além de indicarem ter preferência por outro filho. Apesar desta discrepância, quando comparadas com o grupo de crianças não institucionalizadas, as

crianças adotadas foram percebidas pelos seus professores como pontuando itens relacionados com os problemas de comportamento total e anti-social, bem como uma procura de atenção mais persistente. Os autores depreendem, então, que estes problemas sócio-emocionais resultam, em grande medida, do acolhimento institucional.

Passados oito anos, Hodges e Tizard (1989; cit. por Marques, 2006) verificam que estas crianças ex-institucionalizadas durante os dois primeiros anos de vida indicavam mais problemas comportamentais e emocionais que o grupo de controlo. Segundo relatos dos professores, tal como acontecia aos oito anos, estes adolescentes pareciam ser mais distraídos, inquietos, irritáveis e conflituosos com os seus colegas, demonstrando ainda algum ressentimento caso fossem repreendidos pelos adultos. Em termos gerais, quando comparados com os jovens adotados, os adolescentes que retornaram à família manifestavam mais problemas, além de que as dificuldades reportadas aos oito anos não evoluíram positivamente.

Diversos trabalhos científicos (*e.g.*, Chisholm, 1998; O'Connor, Rutter, Beckett, Keaveney, & Kreppner, 2000; O'Connor & Zeanah, 2003) têm documentado um padrão perturbado de comportamento face a estranhos, usualmente caracterizado como amigável e indiferenciado. A criança tende a interagir com figuras adultas, comportando-se de modo afetuoso, embora superficial, independentemente do grau de proximidade e intimidade existentes, de tal modo que, se torna inexequível discriminar as suas interações para com os cuidadores habituais das interações que estabelece com adultos pela primeira vez. Este padrão de comportamento parece não ser dependente das condições de privação existentes no contexto institucional e tende a manter-se estável na infância mais tardia, na adolescência e na idade adulta mesmo após a adoção por uma família sensível e estruturada.

A fundamentação empírica sobre os efeitos prejudiciais da institucionalização é contrariada pelas pesquisas que defendem o acolhimento infantil como uma resolução em situações familiares pautadas por níveis de disrupção e de adversidade extremas. O contexto institucional é, deste modo, percebido como um ambiente a partir do qual os seus residentes cumprem uma variedade de atividades, funções e interações num ambiente com potencial desenvolvimento de relações recíprocas, de equilíbrio de poder e de afeto (Siqueira & Dell' Aglio, 2006).

1.5. Reinserção familiar

A situação de acolhimento institucional ou familiar deverá ser sempre encarada como uma fase transitória e só deverá ser mantida quando esgotadas as possibilidades de se encontrar uma resposta do tipo familiar. Deste modo, o tempo de permanência no local de acolhimento pode ser um indicador importante para a avaliação do princípio da prevalência da família (Gomes, 2005).

A definição e concretização cuidadosa e individualizada do projeto de vida de cada criança e jovem traduz uma das funções mais fundamentais do acolhimento institucional e familiar, face ao seu carácter meramente instrumental e temporal, cuja função é garantir por todos os meios ao alcance que cada criança e jovem possa crescer em família. É um direito que está associado ao dever de cada instituição e de cada entidade enquadradora do acolhimento familiar, ainda que coadjuvadas nessa responsabilidade por todas as outras entidades, públicas e privadas, que para cada situação interessar envolver (Mota & Matos, 2010).

Um estudo desenvolvido pelo Instituto da Segurança Social, em 2012, revela que dos 92% de crianças e jovens que cessaram o acolhimento para o meio natural de vida, 47.6% regressou à família nuclear, seguindo-se a integração em família candidata à adoção (17%), a reintegração junto de outros familiares (16%), as situações de autonomia de vida (7,1%) e a integração em agregado familiar considerado idóneo (4%).

A teoria da vinculação defende que a institucionalização tem um lado negativo para o desenvolvimento da criança, uma vez que o rompimento de vínculos e a privação materna deixam marcas profundas e prejudiciais na criança. E apesar das crianças institucionalizadas terem acesso às necessidades básicas não criam laços e vínculos afetivos, por isso, Bowlby defende que as crianças separadas da mãe devem ser acolhidas numa família, onde têm uma figura materna ou uma mãe substituta (Costa & Rossetti-Ferreira, 2009).

Em síntese, a teoria da vinculação contribuiu para a compreensão da origem e do desenvolvimento dos padrões de relacionamento afetivo que se estabelecem ao longo da trajetória desenvolvimental, dando particular ênfase à primeira relação que a criança estabelece na infância. A pessoa mais próxima assume, geralmente, o papel de figura de vinculação, proporcionando a segurança e a proteção necessária à exploração do meio. Constitui-se, portanto, como *base segura*, de onde a criança parte para explorar e descobrir o mundo, e para onde regressa à procura de conforto e segurança quando se sente ameaçado ou em perigo (Holmes, 2001). Nesta medida, é a partir das interações repetidas com a figura de

vinculação que a criança vai desenvolvendo conhecimentos e expectativas sobre o modo como essa figura responde e sobre a sua acessibilidade e sensibilidade aos seus pedidos de proximidade e proteção. Esta informação é progressivamente organizada em representações generalizadas do *self*, das figuras de vinculação e dos relacionamentos interpessoais (Soares, 2001).

Neste âmbito, a literatura clássica coincide com as investigações atuais ao salientar que a falta de uma figura de vinculação e um relacionamento instável com os cuidadores predizem atrasos desenvolvimentais nas crianças institucionalizadas (Rutter, 2000). Na mesma linha, MaClean (2003) encontrou uma associação entre a qualidade dos cuidados prestados e o desenvolvimento das crianças institucionalizadas, enfatizando que as crianças que experienciaram maior número de interações com os seus cuidadores apresentavam um melhor desenvolvimento.

A investigação levada a cabo por Rutter e colaboradores (2004) demonstra que as crianças institucionalizadas diferem das crianças integradas em famílias de acolhimento e das crianças do grupo de controlo, apresentando maiores índices de ativação, desatenção, comportamento social inadequado, necessidade de atenção constante por parte dos professores e relacionamento difícil com os pares. Partindo do pressuposto de que existem similaridades entre o *background* das crianças acolhidas pela família de acolhimento ou pela instituição, Delgado (2010) esclarece que os défices sócio-comportamentais registados são resultantes da vivência institucional.

No mesmo sentido, Nelson, Zeanah, Fox, Marshall, Smyke e Guthrie (2007) reconhecem que as crianças inseridas em meio institucional denunciavam défices em todas as medidas: comportamento adaptado, comunicação social, auto-reconhecimento visual e funcionamento interpessoal. A grande competência destas crianças prendia-se com a interação social com os pares, ainda que estas aptidões sejam relativas dado que o seu comportamento sugere um envolvimento relacional indiscriminado.

Numa outra linha, Sloutsky (1997) estabelece um termo de comparação entre crianças residentes com a sua família e em instituição e depreende que o contexto institucional compromete o desenvolvimento sócio-afetivo, uma vez que estas crianças tendiam a ser menos capazes de identificar com frequência as emoções dos outros (empatia), além de que mudavam de opinião quando pressionadas por figuras adultas (conformidade). Este autor compreende os resultados obtidos com base no pressuposto de que o contexto familiar, em oposição à vivência institucional, inclui a criança numa variedade de relações interpessoais, o que promove a sua exposição a processos de negociação, cooperação e empatia (entre

outros). O autor especifica que os funcionários das instituições prestam cuidados de modo restritivo e estandardizado por meio de uma relação de poder, sem que expressem emoções no seu local de trabalho.

Analogamente, o estudo de Zeanah (2000) revela que os seus participantes demonstravam comportamentos de vinculação pouco usuais e dificuldades de relacionamento interpessoal. Se, por um lado, os funcionários classificavam as crianças institucionalizadas como não estando vinculadas a nenhum adulto, por outro, os pais adotivos das crianças ex-institucionalizadas percecionavam-nas como sendo socialmente indiscriminadas face à presença de figuras desconhecidas. Desta forma, é possível inferir que, pese embora a privação do estabelecimento de vínculos seguros durante os primeiros anos de vida, tal não se traduz diretamente numa incapacidade para formar relações de vinculação posteriores, desde que as crianças sejam integradas num contexto familiar responsivo e disponível.

Os trabalhos de Smyke e colaboradores (2007) demonstram que, em comparação com o grupo de controlo (crianças inseridas em meio familiar), as crianças institucionalizadas estão mais predispostas a desenvolver uma organização de vinculação insegura-evitante ou insegura-ambivalente. Segundo estes investigadores os resultados encontrados devem-se ao facto do ambiente institucional reunir diversos *stressores*, tais como a escassez de responsividade, a presença de um número elevado de figuras prestadoras de cuidados e a incerteza quanto ao futuro. Na mesma linha, Soares (2007) sustenta que a percentagem de segurança da vinculação nas crianças adotadas é significativamente inferior à do grupo de controlo (30% versus 42%). Contudo, O'Connor, Bredenkamp e Rutter (1999) referem que esta diferença pode ser ainda mais acentuada, visto que o sistema de codificação de avaliação da vinculação baseou-se apenas na interação pais-criança, sem que tenha sido contemplada a resposta da criança a figuras estranhas. Este padrão de comportamento sugere que a desorganização do sistema comportamental de vinculação pode indicar a presença da perturbação da vinculação de tipo desinibido. Quer isto dizer que a sociabilidade indiscriminada representa antes a desorganização do sistema de vinculação, o que difere e intensifica a gravidade da problemática da insegurança da vinculação. As classificações prematuras tendem, muitas vezes, a precipitar uma categoria de vinculação segura, em vez de reconhecerem uma categoria de vinculação desorganizada

Ao longo da última década, várias são as investigações (*e.g.*, Jonhson et al., 2006; Maclean, 2003; Nelson et al., 2007; Rutter et al., 2007; Smyke et al., 2007) que têm enfatizado o efeito negativo das experiências de privação e dos cuidados institucionais no desenvolvimento da criança. Em geral, estas e outras investigações têm documentado

consequências negativas ao nível do crescimento físico e do desenvolvimento cognitivo, motor, linguístico e sócio-emocional, bem como maiores índices de perturbações de vinculação. Porém, a duração da experiência institucional e, sobretudo, a qualidade da prestação de cuidados têm sido apontadas como fatores muito relevantes na recuperação das habilidades desenvolvimentais das crianças institucionalizadas.

Capítulo 2 - Institucionalização e as suas consequências

2.1. Institucionalização

Falar de institucionalização de crianças e jovens é um desafio, não apenas pela sua abrangência e complexidade, mas também devido à escassez de estudos científicos sobre esta temática.

A institucionalização surge como uma das respostas da sociedade para proteger as crianças e jovens em situações de risco/perigo. Esta problemática está inserida em diferentes contextos que abrangem, o indivíduo, a família, a escola, a comunidade e a sociedade.

O acolhimento de crianças e jovens surgiu em muitos países da Europa, sob a influência da igreja, e tinha como principal objetivo dar resposta a situações de pobreza, orfandade e abandono (Alves, 2007). As instituições eram caracterizadas como fechadas e assumiam duas perspectivas: (1) os internatos, ligados à igreja e que acolhiam crianças e jovens de meios rurais e com fracos recursos económicos; (2) e as instituições de acolhimento, para crianças e jovens com comportamentos desviantes, onde predominava o projeto colectivo (Alves, 2007; Strecht, 2003).

O acolhimento institucional como meio de ajuda a crianças e jovens que, por algum motivo foram privadas do seu meio familiar (Rosenfeld et al., 1997) desenvolveu-se a partir do século XVIII. No entanto, só entre os finais do século XIX e princípios do século XX é que os teóricos do desenvolvimento começaram a debruçar-se sobre a privação afetiva materna e eventuais consequências do efeito da institucionalização (Maclean, 2003).

Em Portugal, a primeira instituição governamental, surge a partir de 1783 oficializada por Pina Manique, fundador da Casa Pia de Lisboa (Amado, Ribeiro, Limão, & Pacheco, 2003). Até então, a organização da proteção da infância e da juventude, era baseada fundamentalmente em sentimentos de caridade e numa intervenção de natureza paternalista.

Del Valle e Zurita (2000) referem que as mudanças de paradigma ao nível do acolhimento de crianças / jovens na Europa, surgem a partir da década de quarenta. Neste âmbito, surgem os primeiros estudos relevantes sobre o acolhimento institucional, como é o caso de Spitz (1945) e Bowlby (1988). Os autores pretendiam desenvolver pesquisas com objectivo de perceber as condições institucionais e o desenvolvimento das crianças institucionalizadas. Verificaram que as crianças eram pouco estimuladas, ausência de relações estruturantes adulto-criança, limitação espacial, bem como falta de brinquedos e outros objectos, fundamentais para o desenvolvimento destas crianças.

As relações afetivas e as competências básicas de socialização, não faziam parte do objetivo principal destas instituições. A dependência da instituição era mantida, e esta comprometia a autonomia das crianças e jovens e punha em causa o seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo (Del Valle e Zurita, 2000).

Alves (2007) refere que, em Portugal, a reforma do sistema de acolhimento de crianças e jovens teve início na década de oitenta. O funcionamento e a missão destas instituições sofreram uma readaptação e uma melhoria. Atualmente, as instituições de acolhimento assentam num modelo socio - educativo com o objectivo de proporcionar às crianças e jovens acolhidas uma rápida integração na sociedade, suportada por uma vertente educativa e o mais próxima possível do seu meio familiar.

Do ponto de vista legal só em 1911, através da concretização da Lei da Infância e Juventude, é que o estado português começa a preocupar-se com a proteção de menores. Esta intervenção era quase exclusiva dos tribunais e das instituições vocacionadas para a proteção e prevenção. Em 1962 é aprovada a Organização Tutelar de Menores, sendo este texto revisto em 1978, mantendo-se em vigor até ao final do ano de 2000. A intervenção, junto das crianças e jovens, pode ser executada por entidades como as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (CPCJP), Tribunais e por Entidades com Competência em Matéria de Infância e Juventude (ECMIJ), que engloba, entre outras, as Instituições de Solidariedade Social, Lares e Centros de Acolhimento (Magalhães, 2005).

Em 1991 ocorre uma reorganização destas comissões, tendo como objectivo evitar o contacto dos menores com os tribunais. Esta reestruturação, procurou encontrar soluções exequíveis de intervenção junto das crianças e jovens e sensibilizar a comunidade, apelando à participação ativa, numa nova relação de parceria com o Estado. A intervenção realizada pelas Comissões de Proteção de Crianças e Jovens procura, em conjunto com a comunidade, estimular as redes locais potenciadoras de estabelecimento de redes de desenvolvimento social. Estas alterações foram aplicadas, em 1999, através da entrada em vigor da nova Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP) - Lei 147/99 de 1 de Setembro -, que entra em vigor em Janeiro de 2001.

Tendo em conta o objetivo deste estudo é importante analisar a LPCJP.

A Lei n.º 147/99 de 1 de Setembro de 2001, tem como finalidade garantir os direitos e protecção das crianças e jovens com o objetivo de atingir um bom desenvolvimento (Magalhães, 2005). Segundo a LPCJP a criança ou jovem encontra-se em perigo quando é exposta a situações de abandono, negligência, abuso sexual, maus-tratos físicos e psicológicos, comportamentos de risco ou consumos e trabalho infantil, ou quando a sua

segurança e educação é posta em causa, bem como o seu desenvolvimento e equilíbrio emocional.

O art.º 35.º da referida lei, identifica seis medidas de promoção e proteção que poderão ser aplicadas: (a) *apoio junto dos pais*; (b) *apoio junto de outro familiar*; (c) *confiança a pessoa idónea*; (d) *apoio para a autonomia de vida*; (e) *acolhimento familiar*; (f) *e acolhimento em instituição* (p. 6121).

Durante muito tempo, a finalidade do acolhimento institucional era proteger as crianças e jovens sem suporte familiar e social. Desta forma, os principais motivos que levavam ao acolhimento institucional eram a orfandade e a existência de deficiências motoras ou problemas mentais, a pobreza e o abandono (Alves, 2007; Strecht, 2003).

Atualmente, a realidade é outra, verificam-se novas problemáticas sociais e familiares que podem levar ao acolhimento institucional, tais como: violência doméstica, existência de agregados familiares destrutturados, famílias com problemáticas associadas ao alcoolismo, toxicodependência, tráfico de drogas e crime (Alves, 2007). Segundo o Plano de Intervenção Imediata (Instituto da Segurança Social, 2009), a negligência, o abandono, os maus-tratos físicos e carências socioeconómicas apresentam-se como principais motivos de acolhimento. A negligência surge como um factor predominante, no que respeita aos restantes motivos de acolhimento, traduzindo a dificuldade dos progenitores em cumprirem com as suas responsabilidades parentais, nomeadamente questões relacionadas com a alimentação, escola e saúde.

Os motivos responsáveis pelo acolhimento institucional mudaram, verificando-se uma alteração dos perfis das crianças e jovens institucionalizados, em que os problemas de comportamento passam a constituir uma grande preocupação (Alves, 2007). O relatório CASA 2012 (Instituto da Segurança Social, 2012) identifica uma multiplicidade de problemáticas associadas às crianças e jovens institucionalizadas, em que os problemas de comportamento, são uma realidade muito presente nesta população, representam a existência de um padrão persistente de comportamentos em que são violados os direitos básicos de terceiros ou importantes normas sociais.

De acordo com o artigo 49.º da Lei n.º 147/99 de 1 de Setembro, o acolhimento em instituições visa a integração da criança ou jovem aos cuidados de uma instituição que disponha das condições de acolhimento necessárias ao nível de instalações, equipamentos e de técnicos que lhes garantam os cuidados adequados às suas necessidades e lhes proporcionem meios que permitam a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral (Diário da República, 1999, p. 6123).

Segundo Alves (2007), em Portugal pode-se encontrar três tipos de respostas sociais de acolhimento destinadas a crianças e jovens em perigo e que em termos de intervenção, podem ser definidas em função da problemática. Assim, o sistema nacional de acolhimento (SNA) tem como respostas: (1) o acolhimento de emergência, (2) o acolhimento temporário e o (3) acolhimento de longa duração ou acolhimento prolongado (Alves, 2007 e Reis, 2009).

Alves (2007) descreve que o acolhimento de emergência é realizado em unidades específicas, chamadas de Unidade de Emergência (UE). Esta resposta social prevê, o acolhimento de crianças e jovens dos 0 aos 18 anos, por um período de tempo não superior a 48 horas. Estas crianças e jovens são retiradas às famílias por situações graves ou de perigo iminente.

Os centros de acolhimento temporário (CAT) destinam-se a crianças e jovens com idades compreendidas entre os 0 e os 18 anos, de ambos os sexos, e que se encontram em situação de perigo. São retiradas das famílias de origem, por um período de tempo não superior a 6 meses (art.º 53º da Lei 147/99 de 1 de Setembro) e têm como objectivo proporcionar condições que permitam dar resposta à situação existente, seja em termos das necessidades imediatas (e.g., supressão do perigo verificado, alojamento, satisfação das necessidades básicas) como da intervenção (e.g., trabalho com a família de origem, apoio socioeducativo, elaboração de diagnósticos individuais), para definição de um projeto de vida, com vista a um encaminhamento célere e adequado (Fernandes & Silva, 1996).

O acolhimento prolongado ou de longa duração aplica-se quando se verificam situações de perigo para a criança ou jovem no seu meio familiar e em que após uma avaliação técnica sobre os motivos de retirada do menor, ocorre uma medida de institucionalização num Lar de Infância e Juventude (LIJ), adoção ou um encaminhamento em Famílias de Acolhimento. Posteriormente, poderão reunir-se as condições necessárias para o retorno à família biológica, considerando sempre o superior interesse da criança (Alves, 2007; Instituto para o Desenvolvimento Social, 2000). Os LIJ acolhem crianças e jovens em perigo de ambos os sexos, dos 0 aos 18 anos, por um período superior a 6 meses (Lei n.º 147/99 de 1 de Setembro). Esta resposta social, tal como no CAT, tem o objectivo de assegurar o alojamento, a satisfação das necessidades básicas (e.g., alimentação, higiene, saúde) bem como facultar os meios necessários para o desenvolvimento e valorização pessoal, profissional e social em colaboração com a comunidade, escola e família. Em articulação, com as entidades responsáveis pelo acolhimento institucional, os LIJ deverão sempre que possível trabalhar no sentido da reintegração familiar, no menor tempo possível.

Na ausência de condições para tal, devem promover a autonomia das crianças e jovens (Fernandes e Silva, 1996).

É recorrente, as crianças e jovens quando chegam ao acolhimento prolongado, já terem passado por outros equipamentos sociais, como é citado no Relatório CASA 2012, elaborado pela Segurança Social, cujos resultados obtidos dos tempos de permanência por resposta de acolhimento, demonstram uma tendência para o acolhimento prolongado. O CAT, que deveria acolher em períodos de tempo não superiores a 6 meses, regista valores de 30.7% para permanências com mais de 1 ano, de 27.2% para um período entre 2 a 3 anos, e de 12.5% para mais de 4 anos. A totalidade destes três valores é superior ao verificado para crianças e jovens que iniciaram o seu acolhimento há menos de 1 ano (39.3%). Em contexto de LIJ os tempos de permanência são elevados, verificando-se um valor de 83.4% para as crianças e jovens acolhidos há 7 ou mais anos.

Segundo Carvalho e Manita (2010) apenas se deve recorrer a medidas de acolhimento institucional em última instância. Contudo, os autores referem que, em Portugal, esta é a mais aplicada em termos de promoção e proteção de menores em risco, nomeadamente o acolhimento prolongado.

Alves (2007) refere que é preciso considerar um conjunto de critérios de admissão antes de uma criança ou jovem ser institucionalizada num LIJ tais como: o género e idade da criança/jovem, a existência de deficiências físicas ou mentais, a problemática existente, a manutenção de fratria na instituição e a proximidade da residência da criança/jovem à instituição. Estes critérios de admissão ajudam os técnicos a compreender o contexto de institucionalização.

2.2. Impacto da institucionalização no desenvolvimento psicossocial das crianças e Jovens

De acordo com Martins (2006), é complicado determinar o impacto real que a institucionalização tem no desenvolvimento psicossocial da criança/jovem. Focando-nos no superior interesse da criança / jovem poder-se-á dizer que a institucionalização é “*uma faca de dois gumes*”.

A institucionalização deve ter como principal objetivo proteger a criança / jovem das condições desfavoráveis de que é alvo no seu ambiente familiar, protegendo-a quando esta se encontra em risco/perigo, proporcionando-lhe um meio securizante para o seu desenvolvimento psicossocial, que não existia no meio do qual foi retirado. Cabe à instituição proporcionar as condições necessárias para que haja um bom desenvolvimento biopsicossocial (Alberto 2004; Martins, 2006)). Martins (2002) defende que a institucionalização deve ser entendida como uma oportunidade de ganhos efetivos tanto para as crianças como para a sua família. Por outro lado, o processo de institucionalização comporta situações e contextos que poderão por si também provocar sofrimento à criança/jovem.

O estar institucionalizado é vivido por algumas crianças, como uma experiência negativa e potenciadora de fortes sentimentos de culpabilidade, tristeza, auto-imagem negativa que levam a uma desvalorização pessoal muito significativa (Strech, 2004). O autor acrescenta que a par de um sentimento de abandono e culpabilização, existe nesta institucionalização uma “*função reparadora*”, pois a criança/jovem, de uma forma ilusória e por vezes “*mágica*”, acredita que através do seu próprio sacrifício uma mudança irá ocorrer.

O desenvolvimento psicossocial é abordado por vários autores, segundo diferentes perspectivas: Segundo Monteiro (2005) o desenvolvimento humano é considerado um conjunto de transformações na qual a pessoa está sujeita ao longo da sua vida. Piaget (1974) defendeu a evolução do desenvolvimento humano através de quatro estádios: o estádio sensório-motor (dos 0 aos 18/24 meses); o estádio pré-operatório (dos 2 aos 7 anos); o estádio das operações concretas (dos 7 aos 11/12 anos) e o estádio das operações formais (dos 11/12 aos 15/16 anos). Cada estádio tem o seu próprio equilíbrio que permite ao sujeito a adaptação às novas situações. Erickson (1976) descreve, o desenvolvimento psicossocial, como o processo de desenvolvimento do *self*, influenciado social e culturalmente. Este processo prevê a existência de oito estádios, cada um dos quais se desenvolve em torno de uma crise específica ou ponto de viragem em que o indivíduo é confrontado com o desafio de alcançar um equilíbrio saudável entre características alternativas positivas e negativas. Em cada crise, a personalidade vai-se alterando e sofrendo reestruturações de acordo com as experiências vividas e o indivíduo vai-se adaptando ou não aos sucessos e aos fracassos das suas vivências. O desenvolvimento psicossocial envolve a integração do desenvolvimento psicológico com a formação de relações sociais. Ambos os processos necessitam de ocorrer de uma forma paralela (Papalia, 2001). Bronfenbrenner (1989, p. 191) associa o desenvolvimento a um conjunto de processos a que a pessoa está sujeita desde o nascimento

até a morte, tendo em conta as suas particularidades e as do meio em que age e interage, e que provocam a mudança de características da mesma. É um processo influenciado por alguns fatores biológicos, cognitivos, motores, morais, emocionais, linguísticos, afetivos e sociais.

As diferentes abordagens aqui referidas, nas suas especificidades, acabam por tocar em pontos que ajudam a compreender os diferentes impactos ao nível do desenvolvimento psicossocial. Muitas vezes as crianças que são institucionalizadas apresentam, alterações ao nível do desenvolvimento social, como é o caso da negociação, da vinculação, da autonomia e da relação social com os pares e adultos (Pullum et al., 2012; Schlichter & Horan, 1981; Torres, Maia & Silva, 2010; Tottenham, 2012). Para além destas alterações, são visíveis a presença de problemas emocionais e comportamentais, tais como o baixo rendimento escolar, comportamento desviantes e de oposição, dificuldade de envolvimento social e de autocontrolo (Herschell & McNeil, 2005). Verificam-se também situações do foro da psicopatologia (Gibb, Alloy & Abramson, 2003).

No âmbito do desenvolvimento social, destaca-se o papel da vinculação, que quando é segura com as figuras cuidadoras proporciona um contexto favorável para o desenvolvimento de competências sociais, tais como a empatia, autonomia, capacidade de resolução de conflitos e expressão de emoções positivas (Bretherton, 1990; Page & Bretherton, 2001; Rose-Krasnor et al., 1996). Por outro lado, a existência de uma vinculação insegura - que caracteriza as crianças institucionalizadas - fomenta o desenvolvimento de modelos negativos com as figuras cuidadoras, o que desencadeia expectativas sociais negativas e aumenta os obstáculos ao relacionamento interpessoal (Cohn, 1990; Rose-Krasnor et al., 1996).

A vinculação, como outros aspectos associados ao desenvolvimento do indivíduo, é relacionada com o desenvolvimento psicossocial e respectivos impactos que exerce sobre este. No entanto o tipo de influência que a institucionalização tem sobre a criança/jovem quando associado a estes factores é alvo de considerações opostas em que a institucionalização pode funcionar como um factor protector, como ser responsável por destabilizar o bom desenvolvimento psicossocial da criança ou jovem. De uma forma geral, a inserção no seio familiar constitui um fator de organização interna e de proteção para as crianças / jovens, pelo que se torna doloroso, passar a viver num local desconhecido, com uma estrutura e organização diferente ao que estava habituado (Magalhães (2004). No entanto, Grusece e Lytton (1988) referem que as crianças institucionalizadas são mais distraídas e agressivas, apresentando dificuldades emocionais e resistência para estabelecer laços afetivos duradouros. Segundo os autores, estas dificuldades de adaptação psicossocial

dependem mais das condições de estimulação e oportunidades relacionais do que do facto das crianças/jovens viverem na instituição. Deste modo, esta nova fase pode proporcionar um aumento a nível cognitivo e de crescimento psicossocial que estava toldado pelo ambiente familiar em que a criança/jovem vivia antes da institucionalização, principalmente quando este era pouco estimulante ou desorganizado.

Por outro lado, a institucionalização prolongada é associada a perturbações de desenvolvimento. Como demonstram Dell' Aglio, Santos e Borges (2004) num estudo realizado com 50 raparigas adolescentes, revela falta de estabilidade e fragilidade dos vínculos estabelecidos durante o desenvolvimento com os cuidadores primários. Estas condutas estão associadas a manifestações de comportamentos desadaptativos (e.g., fuga, roubo) e revelam que por trás da procura de independência e autonomia, estes jovens são inseguros e frágeis. Algumas destas reações podem ser interpretadas como sinais de stress ou mecanismos de defesa, pelo que podem desencadear perturbações desenvolvimentais se a institucionalização se prolongar.

Outro estudo, coloca a tónica no vínculo afectivo, valorizando tanto a família como a instituição. Simsek e colaboradores (2007), por sua vez, constaram que os adolescentes institucionalizados que têm contacto regular e se envolvem afetivamente com as figuras parentais, professores e funcionários da instituição revelam uma perceção mais positiva em relação ao suporte social, o que fomenta o desenvolvimento de fatores de proteção face aos problemas emocionais e comportamentais. Siqueira e Dell' Aglio et al. (2004) sugerem que o suporte social positivo e a elevada satisfação com a vida na instituição poderão ser indicadores de que o acolhimento institucional constitui uma fonte de apoio e satisfação. Estes autores acrescentam, ainda, que nestes casos, a rede de apoio social é fundamental tanto para o processo de adaptação, como em situações de stress e de suscetibilidade física e emocional, pois atua como fator de proteção. As redes de apoio social e afetivo das crianças e jovens institucionalizadas são constituídas pelas pessoas (e.g., pares, educadores, professores) com quem vivem e convivem. Podemos concluir que a institucionalização é vivida e sentida de forma diferente de criança para criança, bem como o impacto que esta tem nas crianças e jovens em regime de acolhimento institucional. Sendo assim a institucionalização para uns pode ser vista como uma forma de mudança e proteção e para outros como uma forma de punição e destabilização emocional. Daí ser difícil avaliar o impacto que a institucionalização tem no desenvolvimento psicossocial das crianças e jovens acolhidas.

Pode-se ainda mencionar outras complicações que as crianças institucionalizadas apresentam outros aspetos que podem comprometer o seu desenvolvimento social,

nomeadamente: défices ao nível da organização mental, dificuldades na planificação da conduta, falta de competências de análise, e de reflexão, problemas ao nível da linguagem e processamento da informação. Apesar de não se verificar uma relação de causa-efeito entre a institucionalização de menores e a ocorrência dos fatores de risco mencionados, o género, a idade de admissão na instituição, as experiências vivenciadas em anteriores acolhimentos, condições da família de origem (*background* familiar, nomeadamente no que diz respeito aos consumos, antecedentes criminais e problemas de saúde física e mental), as características da instituição, o tempo de duração do acolhimento e a qualidade na prestação de cuidados são fatores importantes a ter em conta (Martins, 2005). Os factores mencionados, importantes para compreendermos qual o impacto que a institucionalização tem no desenvolvimento psicossocial de crianças / jovens, (Gunnar, Bruce & Grotevant, 2000).

2.3. Casa Pia de Lisboa¹

A população em estudo diz respeito a crianças e jovens institucionalizados na Casa Pia de Lisboa, pelo que importa enquadrar o contexto dos mesmos através de uma breve descrição no que concerne à sua estrutura, marcos e história, missão e objetivos.

A Casa Pia de Lisboa foi inaugurada no dia 3 de julho de 1780, no reinado de D. Maria I como estratégia de resolução de uma vasta gama de problemas sociais que decorreram do terramoto de 1755. Muitas crianças e jovens ficaram órfãos pelo que foi criado um equipamento, com a iniciativa de Diogo Inácio Pina Manique, que as pudesse acolher. Constituíram-se os mais modernos e audaciosos métodos pedagógicos da época que transformaram a Casa Pia numa escola precursora do ensino técnico-profissional, do ensino artístico e do ensino musical em Portugal. Assim em 1793, a Casa Pia de Lisboa transformase num grandioso equipamento com duas vertentes, a do acolhimento institucional e a da formação profissional.

Após a restauração miguelista de 1828, instalou-se um clima de violência que deixou a Casa Pia em permanente sobressalto. As condições de instabilidade social empurravam para a instituição um número crescente de órfãos ou jovens vindos de contextos com grandes carências socioeconómicas, pelo que foi necessário aumentar a sua estrutura. Neste âmbito, e

¹ A caracterização da Casa Pia de Lisboa foi efetuada através da consulta do *site* da instituição (<http://www.casapia.pt/>)

de acordo com o decreto de 28 de Dezembro de 1833, da Secretaria de Estado dos Negócios Eclesiásticos e da Justiça, a Casa Pia foi transferida para o Mosteiro dos Jerónimos.

É na segunda metade do século XIX, durante as provedorias de José Maria Eugénio de Almeida (1859-1872) e Francisco Simões Margiochi (1889-1897) que a instituição alarga as suas instalações para os terrenos anexos ao Mosteiro dos Jerónimos, cuja cerca incluía toda a encosta do Restelo, uma área superior á que atualmente pertence à instituição.

A primeira escola normal portuguesa, integrada na Casa Pia, começa a funcionar em 1878. Desenvolve-se o ensino artístico, musical, técnico-profissional e agrícola, nos quais a Casa Pia se mostraria pioneira. Esse pioneirismo revelou-se também na ginástica e na prática desportiva, que iriam dar excelentes frutos nas primeiras décadas do século seguinte.

Costa Ferreira, o primeiro provedor após a instauração da República foi pioneiro na área da psicologia do desenvolvimento e da psicologia escolar na Casa Pia, defendendo a prévia deteção das aptidões de cada aluno, numa antecipação daquilo que viria a ser a orientação vocacional e profissional. As dificuldades resultantes da entrada de Portugal na Grande Guerra também se repercutiram na Casa Pia, nomeadamente através da mobilização dos jovens educandos do Curso de Sargentos (criado em 1903), como também nas carências alimentares e de vestuário que afetaram significativamente as crianças. Apenas nos meados da década de 20 do século passado, as circunstâncias nacionais e internacionais permitiram melhorar as condições de vida na instituição.

Os educados na Casa Pia nas primeiras décadas do século XX, prosseguiram no caminho da formação integral, tendo-se investido também na área do desporto nomeadamente: no futebol, no basquetebol, no atletismo, na esgrima e na natação. Em 1920, foi fundado o Casa Pia Atlético Clube.

Em 1935, o Estado Novo dá início a uma profunda reforma da assistência e através de Braga Paixão ocorrem mudanças radicais na instituição. Assim, são concentrados na Casa Pia de Lisboa todos os estabelecimentos de educação e assistência social dependentes da Direcção-Geral de Assistência. Cada uma dessas instituições passaria a ser considerada seção da Casa Pia de Lisboa. A reforma de Braga Paixão (concluída no final de 1942) integrava os seguintes institutos: Asilo D. Maria Pia, Asilo Nuno Álvares, Instituto de Surdos-Mudos Jacob Rodrigues Pereira, Asilo de Nossa Senhora da Conceição, Asilo de Santa Clara, Asilo 28 de Maio. A antiga Casa Pia passava a ser denominada - Seção de Pina Manique.

Nas décadas finais do Estado Novo (anos 50 e 60), a Casa Pia de Lisboa reforçou esta tendência autoritária, centralista e nacionalista e a instituição atravessou um período cinzento, com as crianças e jovens a sofrer algumas privações. Todavia, é de referir que a qualidade do

ensino, particularmente do ensino técnico-profissional, manteve-se, o que permitiu conservar muito do prestígio herdado da antiga Casa Pia, havendo inclusivamente orientações profissionais lecionadas apenas nesta instituição a nível nacional.

Com o objetivo de adaptar a educação aos novos tempos, na década de 80, procurou-se reorganizar e modernizar a Casa Pia em termos de espaços físicos e tecnologia. Desmassificou-se o internato, substituindo as enormes e caóticas camaratas de 60 ou 70 educandos, por lares (alguns fora dos colégios) com pouco mais de uma dezena de crianças ou jovens. A oferta educativa foi alargada através da criação de novos cursos técnico-profissionais, tendo-se aberto mais e melhores perspectivas de prosseguimento de estudos. Os espaços dos diferentes colégios foram reabilitados e construíram-se outros de raiz. Foi, ainda, instituída uma política de colaboração entre a Casa Pia e as diferentes instituições de ex-educandos.

Em novembro de 2002, a Casa Pia de Lisboa conhece um dos períodos mais críticos de toda a sua história - o caso da pedofilia - que viria a marcar uma nova fase na vida da instituição. Catalina Pestana foi a primeira mulher Provedora da Casa Pia de Lisboa, entre 2002 e 2006, tendo a sua passagem pela instituição ficado marcada, principalmente, pela necessidade de enfrentar as graves repercussões desse caso. É então criado o Conselho Técnico-Científico encabeçado pelo Engenheiro Roberto Carneiro, que analisou a situação e propôs um conjunto de medidas reformistas. Daqui resulta o relatório: Casa Pia de Lisboa - Um Projeto de Esperança.

Nesta época começa a ser aplicado um conjunto de nova legislação de defesa das crianças e jovens, embora já efetuadas e aprovadas pela Assembleia da República, antes da mediatização do Caso Casa Pia e integradas nos Direitos de Lei de Promoção e Proteção de Crianças e Jovens em Perigo nº 147/99, de 1 de setembro de 1999. A aprovação jurídica deste documento visava a defesa do interesse superior da criança, o respeito pela sua privacidade e confidencialidade situacional, a intervenção mínima e precoce, a responsabilidade parental e prevalência da família no percurso da criança/jovem.

Outra medida aplicada pela instituição foi a elaboração do plano PIPAS, um trabalho teórico e prático adequado a cada faixa etária que visava a avaliação das capacidades cognitivas, emocionais e psicomotoras das crianças e jovens institucionalizadas, com vista a Prevenção e Intervenção Precoce no Abuso Sexual.

Entretanto, a Resolução do Conselho de Ministros nº 2/2006, de 6 de janeiro, determina a reestruturação da Casa Pia de Lisboa e, por Decreto-Lei nº 10/2006 de 13 de janeiro, é criada a Comissão Instaladora da Casa Pia de Lisboa presidida por Maria Joaquina

Madeira. Com estas alterações estruturais pretendia-se a re-centração da Casa Pia de Lisboa na sua missão essencial a desmassificação e restituição da escala humana à instituição, adoção e qualificação do modelo do ensino profissional e reforço da formação em alternância, a qualificação da gestão bem como o ajustamento do modelo institucional aos desafios do futuro

Atualmente, a Casa Pia, é uma instituição pública integrada no Ministério da Solidariedade e Segurança Social que tem por missão integrar crianças e jovens cuja situação de vida é de vulnerabilidade familiar e social que exija um acompanhamento ao nível educativo, formativo e/ou de inserção ou cuja situação de perigo requeira proteção e intervenção especializadas, nomeadamente ao nível do acolhimento residencial. Todo o trabalho da instituição é desenvolvido tendo em vista o interesse superior das crianças e jovens acolhidos, bem como o desenvolvimento do seu projeto de vida.

A intervenção realizada na Casa Pia de Lisboa tem como principal objetivo potenciar o desenvolvimento pessoal, profissional e de cidadania dos jovens. São promovidos valores que incluem a autonomia, o empreendedorismo, a intervenção democrática, a participação, a precocidade de intervenção, a responsabilidade, a solidariedade social, os direitos e deveres, a valorização das redes pessoais de pertença e de interação social, a igualdade de oportunidades, a co-responsabilização e participação das famílias, a co-responsabilização e participação da comunidade, o reforço das competências parentais, o carácter preventivo da intervenção, a inovação, a intervenção flexível e personalizada e a cooperação inter serviços.

No âmbito da sua intervenção, a Casa Pia, elaborou sete objetivos estratégicos: (1) promover a qualificação do acolhimento residencial, reconhecendo o seu carácter de transitoriedade; (2) promover o futuro sustentável dos educandos; (3) promover um elevado nível de desempenho escolar; (4) reconhecer e alargar as competências de públicos com baixo nível de qualificação em especial com pessoas portadoras de deficiência e/ou incapacidade sensorial; (5) promover a intervenção comunitária e o desenvolvimento integrado da comunidade da Urbanização da Nossa Senhora da Conceição; (6) qualificar a intervenção no âmbito da animação agroambiental e dos centros de férias e lazer; (7) promover o desenvolvimento organizacional, apostando na gestão racional dos recursos humanos e potenciando a dinâmica de gestão em rede institucional.

Como referido anteriormente, a Casa Pia de Lisboa, intervém de duas formas na comunidade. A primeira diz respeito às respostas sociais através de unidades de acolhimento; e a segunda ao nível da educação e formação (ensino regular e técnico-profissional). Com o intuito de facilitar a compreensão da estrutura casapiana e dos seus diversos equipamentos

comunitários, serão apresentados dois esquemas, cada um referente às áreas acima mencionadas (Quadro 1 e 2).

ENSINO E FORMAÇÃO	CED Jacob Rodrigues Pereira	• Intervenção com bebés surdos • Educação pré-escolar • Ensino Básico • Curso de Educação e Formação Tipo 1 e Tipo 2 • Ensino Secundário - Curso artístico especializado • Outras respostas
	CED D. Maria Pia	• Educação artística (pré-escolar, ensino básico e secundário)
	CED Nossa Senhora da Conceição	• Ensino Pré-escolar • Ensino Básico Regular - 1º ao 9º ano
	CED D. Nunes Alves Pereira	• Ensino Pré-escolar • Ensino Básico • Cursos de Educação e Formação tipo 2 (pastelaria e empregado de bar)
	CED Pina Manique	• Cursos de Educação e Formação Tipo 2 • Cursos Profissionais
	CED António Aurélio da Costa Ferreira	• Educação e Reabilitação com CV's adaptados • Centro de Atividades Ocupacionais (CAO)

Quadro 1.

Organograma dos Equipamentos de Educação e Formação da Casa Pia de Lisboa

CENTROS DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO	CED Santa Catarina	• 6 RA sendo 2 delas residências de pré-autonomia
--	-----------------------	---

(CED)		• 6 apartamentos de autonomia • 1 casa de acolhimento temporário (CAT) • 1 equipa de apoio à inserção familiar
	CED Santa Clara	• RA Alfredo Soares • RA João Inácio Ferreira Lapa • RA Santa Rita • RA António do Couto • RA Francisco Soares Franco • RA Martins Correia • 1 equipa de apoio à inserção familiar
	Centro de Educação e Ação Social (CEAS)	• Educação pré-escolar
	CED Francisco Mariochi	• Fins de Semana Temáticos • Campo de Férias

Nota: RA = Residência de Acolhimento

Quadro 2.

Organograma das Respostas Sociais da Casa Pia de Lisboa

Tal como se pode observar nas figuras, a quantidade e qualidade de respostas oferecidas pela Casa Pia de Lisboa junto das crianças e jovens das comunidades presentes em Portugal é muito vasto.

Tendo em conta que a população em estudo se integra nas Respostas Sociais, serão apresentadas de forma mais específica as RA integradas no CED Santa Catarina (excetuando as residências de pré-autonomia) e no CED Santa Clara, que incluem a faixa etária em estudo (entre os 7 e os 14 anos de idade).

As RA destinam-se a crianças e jovens em situação de perigo, com idade igual ou superior a 6 anos, tanto como medida de Promoção e Proteção de Acolhimento Institucionalizado como por Tutela à Casa Pia. São organizadas em função das crianças e jovens que nelas residem e dispõem de profissionais qualificados e aptos a promover a participação das crianças/jovens e das suas famílias em todo o processo, desde a entrada na residência até à sua saída, passando pela definição e avaliação dos respetivos Projetos de Desenvolvimento Pessoal (PDP). Cada RA tem uma capacidade que varia entre 12 a 15

crianças, funciona 24h por dia, 365 dias por ano, e tem por uma equipa de profissionais que estabelece a sua organização e funcionamento específico.

As RA integradas no CED Santa Catarina e todas as restantes unidades, estão dispersas pelo Concelho de Lisboa, com exceção de uma que se encontra situada na Lourinhã. Assim, as RA de crianças do CED Santa Catarina incluem: a RA Acolhimento Clemente José dos Santos, a RA São Francisco de Sales, a RA João José de Aguiar e a RA da Areia Branca (Lourinhã). As RA integradas no CED de Santa Clara encontram-se dispersas pelo Concelho de Sintra e abarcam: a RA Alfredo Soares, a RA João Inácio Ferreira Lapa, a RA Santa Rita, a RA Francisco Soares Franco e a RA Martins Correia.

2.4. Expectativas futuras

Ao longo deste estudo considerou-se relevante apontar alguns fatores de mudança no que concerne a todo o processo de institucionalização da criança/jovem que permitissem um entrosamento mais efetivo entre a instituição de acolhimento e o seio familiar. Sempre que possível, a CPL fomenta a reintegração familiar, sendo esse um dos seus principais objetivos.

Neste contexto, são aplicadas as seguintes diretivas: (1) nos casos em que o regime de visitas a casa da criança/jovem, decretada pelo Tribunal ou CPCJ, seja com intervalos de tempo mais espaçados (*e.g.*, quinzenal, mensal), deveria haver condições para a criança/jovem ser visitada pela sua família na própria instituição. O intuito seria amenizar o impacto desse mesmo regime, pois de acordo com a revisão da literatura (*e.g.*, Costa & Rossetti-Ferreira, 2009; Gomes, 2005; McClean, 2003), o contacto com a família tem um impacto positivo a nível das emoções e alterações de comportamento da criança; (2) a avaliação e compreensão das expectativas (positiva e/ou negativa) da criança face à sua institucionalização, teria como intuito reajustar esta mesma expectativa à realidade e consequentemente promover a relação entre a criança, a instituição e os seus técnicos, para um trabalho mais harmonioso na sua reintegração familiar; (3) consciencializar as equipas técnicas e educativas que intervêm no quotidiano das crianças institucionalizadas para a realidade do impacto das visitas a casa nas suas emoções (negativas e positivas) e comportamentos, através de ações de formação contínua que promovam estratégias de intervenção adequadas; (4) a criança/jovem institucionalizada e a sua família de origem deverão ser acompanhadas pela mesma equipa de intervenção, o que permitirá uma uniformização de informação, objetivos e ações, promovendo um trabalho mais célere e

eficaz nos princípios que a orientam, nomeadamente o reforço do elo afetivo entre ambas, a preparação do contexto familiar para a reunificação e a saída efetiva com integração familiar.

Todos estes pontos consideram sempre o superior interesse da criança.

Capítulo 3 - Emoções

As emoções apresentam-se como processos centrais no funcionamento humano pois ocupam um lugar de destaque na organização do desenvolvimento cerebral e em vários domínios do funcionamento psicológico e social. Sendo um fenómeno complexo envolvem todo o organismo e tal complexidade origina dificuldades no seu estudo, nomeadamente no que diz respeito a sua própria definição e à partilha do seu significado. Além disso, embora várias pessoas utilizem a mesma palavra numa tentativa de definição, não significa que o entendimento seja o mesmo entre elas. Como consequência destas dificuldades o conhecimento das emoções é parcial e fragmentado e muitas são as questões que se encontram ainda em aberto (Davidson, Scherer, & Goldsmith, 2003).

Pesquisas recentes (*e.g.*, Barrett, 2006; Lindquist, Barrett, Bliss-Moreau, & Russell, 2006; Russell & Widen, 2002) sugerem que as emoções surgem a partir de categorias que se formam através de experiências repetidas e se organizam hierarquicamente. Na base desta hierarquia encontra-se um conjunto de emoções como o amor, a felicidade, a raiva, a tristeza, o medo e a surpresa.

Apesar das emoções ocuparem um papel central no funcionamento psicológico do ser humano, nem sempre a sua definição é clara ou consensual, variando consoante a ênfase dada pelas diferentes teorias às suas funções específicas, ao peso de fatores genéticos, constitucionais, ambientais e relacionais, ou mesmo à sua relação com outros sistemas como o cognitivo, linguístico ou motor (Fridja & Mesquita, 2004). Neste âmbito, seguidamente, serão abordadas as principais teorias das emoções.

3.1. Teoria das emoções

Ao longo do tempo têm sido desenvolvidos vários modelos de emoções e desenvolvimento emocional, sendo comum a praticamente todas as teorias o reconhecimento da função adaptativa das emoções no desenvolvimento humano. Devido à multiplicidade de teorias existentes, apenas serão abordadas as que consideramos mais pertinentes no estudo desta temática.

O trabalho pioneiro de Darwin constituiu uma das primeiras fontes de informação sobre as emoções, tendo sido descritas reações de medo, choro, dor, ansiedade, mau humor, surpresa, alegria, horror e raiva consoante as suas origens evolucionárias em relação à sua utilidade biológica (Brannigan & Humphries, 1981).

Tomkins (1962), por sua vez, defende que as emoções estão dependentes da ativação de células do sistema nervoso central, ou seja, são inatas. No entanto, a autora admite que as mesmas são influenciadas pelo ambiente e pelo processo de aprendizagem. Neste contexto, sugere a existência de seis emoções básicas: gozo/alegria, surpresa, perturbação/angústia, raiva, vergonha/humilhação e medo/terror. Refere, ainda, que as diferenças individuais, ao nível da experiência emocional, dependem de quatro tipos de organizações emocionais ou teorias do afeto: (1) monopolistas que se caracterizam pelo domínio de uma emoção sobre as outras; (2) intrusivas em que uma emoção com menos peso na personalidade do indivíduo emerge insistentemente em contextos específicos; (3) competitivas que apresentam uma emoção em constante competição com outra, o que irá influenciar a leitura da realidade; (4) e integradora que caracteriza os indivíduos com uma personalidade equilibrada, pois nenhuma emoção tende a predominar.

O modelo de Gray (1987) tem um teor mais comportamental e define as emoções como estados internos provocados por acontecimentos e contingências externas ao organismo. A emoção organiza-se através de três sistemas distintos que se baseiam na relação entre estímulos positivos/negativos e respostas: (1) o sistema de abordagem/aproximação que se caracteriza pelo predomínio do estímulo reforçador para a recompensa ou não punição; (2) o sistema de inibição comportamental em que predomina o estímulo condicionado para a punição ou não recompensa; (3) e o sistema de luta ou fuga em que prevalece a punição incondicional ou a não recompensa.

Gross (1998), por seu lado, fala-nos de, pelo menos, três componentes-chave da emoção, designadamente: (1) a expressão comportamental; (2) a experiência subjetiva; (3) e as respostas fisiológicas periféricas. Estas componentes têm vindo a ser estudadas em diversos modelos. A componente expressiva das emoções, a que Darwin (1872; cit. por Keltner & Ekman, 2004) reconheceu funções de comunicação social e regulação das experiências emocionais, tem sido atribuída ao funcionamento de regiões cerebrais distintas responsáveis por diferentes expressões faciais consideradas universais e assumidas como marcadores importantes da presença e ativação de uma emoção.

Adotando uma linha mais desenvolvimental, Bowlby (1988) foi dos primeiros a chamar a atenção para o papel relacional e adaptativo das emoções na procura de segurança e na luta pela sobrevivência do indivíduo. Salientou, ainda, a função da expressão emocional como mecanismo de regulação das relações entre o prestador de cuidados e o bebé, e o seu papel na consequente construção do *self* e no ajustamento do indivíduo. Na sequência das

formulações de Bowlby, vários autores têm estudado as emoções privilegiando um enfoque relacional.

Posições diferentes apresentam autores de linhas mais cognitivistas como Lazarus (1991) para os quais a componente de avaliação cognitiva de um estímulo, que desencadeia respostas emocionais, é central. Outros, como Fridja (2004) valorizam igualmente a componente avaliativa e definem as emoções como mudanças na tendência ou prontidão para ação.

Para Sroufe (1995) a emoção é vista como uma reação subjetiva a um acontecimento proeminente. Caracteriza-se por mudanças fisiológicas e experienciais e é entendida como um processo dinâmico e um sistema organizado em redor de componentes interdependentes. Privilegiando a referida perspectiva relacional é aqui defendido que cada emoção tem um papel próprio e um significado único. Segundo o autor, a função das emoções passa pela comunicação dos estados internos do indivíduo, pela promoção de competências para exploração do meio ambiente e pela preparação do organismo para responder de modo adaptativo em situações de crise ou emergência. A noção de emoção, encarada como processo, é comum a vários autores, entre os quais Cole, Martin e Dennis (2004) para quem as emoções, determinadas biologicamente, preparam o indivíduo para a ação.

Saarni (1999) baseada em grande parte no trabalho de Lewis e Michelson (1983) descreve as componentes essenciais das emoções. Menciona, por um lado, as circunstâncias que precedem a experiência de uma emoção (desencadeadores emocionais) sublinhando o papel da socialização e do contexto específico em que as emoções são ativadas; e por outro, todas as estruturas de componente biológica, baseadas nos sentidos (variáveis temperamentais) que operam como recetores emocionais e nos permitem reagir a um determinado estímulo. Para a autora, é com base nestas duas componentes - desencadeadores e recetores emocionais -, que emergem as mudanças corporais e neurofisiológicas que definem os estados emocionais e dão lugar à experiência emocional do indivíduo. Segundo a autora, os diferentes modos de expressão emocional, sofrem também grandes influências dos processos de socialização e das normas interiorizadas.

A teoria das emoções diferenciais de Izard (2002) é considerada uma das mais proeminentes no campo de investigação psicológica das emoções. Destaca-se pelo carácter inato das emoções (funções motivacionais básicas) e a relação próxima entre estas e a personalidade. À semelhança de outros modelos, pressupõe três níveis básicos das emoções nomeadamente: neuronal, expressiva e experiencial. De acordo com esta teoria, as emoções são pré-programadas, ainda que sejam admitidas algumas influências ambientais. Segundo o

autor, formam um sistema independente, mas ao longo do desenvolvimento os diferentes sistemas vão estabelecendo diferentes ligações entre si. Esta teoria assume a existência de várias emoções básicas, com características distintas. Defende, ainda, que os sistemas emocionais podem operar de modo independente do processamento cerebral cortical e contribuir para a organização da percepção, cognição e comportamento (Izard & Ackerman, 2004). A vertente comunicativa das emoções, nomeadamente as expressões faciais, é também estudada de forma aprofundada nesta teoria (Abe & Izard, 1999). Entre as emoções básicas constam o interesse, a satisfação, a surpresa, a tristeza, a raiva, a aversão, o contentamento, o medo, a vergonha e a timidez, cada uma com efeitos distintos no sistema cognitivo e comportamental (Izard, Fine, Mostow, Trentacosta, & Campbell, 2002). Nesta perspetiva, a ativação emocional pode ocorrer de diferentes formas e não está necessariamente dependente da cognição.

Lewis (2004), por sua vez, contesta a defesa de emoções inatas e destaca os processos desenvolvimentais, a diferenciação progressiva de estados emocionais, a maturação dos sistemas neurológicos, o desenvolvimento cognitivo, os processos de socialização e o desenvolvimento do *self*. Para o autor, quando se fala de emoção tem que se referir um conjunto complexo de acontecimentos, comportamentos, estados e experiências desencadeadoras. Acrescenta, ainda que os desencadeadores das emoções correspondem aos estímulos internos e externos capazes de despoletar mudanças no estado do organismo, pelo que salienta o papel da aprendizagem neste processo. Os estados emocionais, por seu lado, são apresentados como constelações de mudanças na atividade somática e/ou neurofisiológica, alegando que são despoletados prioritariamente por processos cognitivos. De acordo com esta teoria, os estados emocionais desenvolvem-se ao longo da vida e partem de uma condição de relativa indiferenciação e de dois estados base: positivo ou negativo, para uma progressiva diferenciação com base na ativação emocional, ou seja, nas experiências do indivíduo. Em relação à expressão emocional, Lewis salienta o contributo dos processos de socialização, apesar de não se poder afirmar terminantemente uma relação direta entre expressão emocional e emoção experienciada.

Outros modelos, frequentemente apelidados de funcionalistas, salientam igualmente a dimensão relacional e a vertente de interação do indivíduo com o seu ambiente, sublinhando o carácter funcional das emoções nestas transações. Dispensando a discussão acerca da existência ou não de emoções básicas, os teóricos funcionalistas atribuem um peso maior à dimensão de construção de significado. O revestimento funcionalista destas perspetivas

advém do seu enfoque na ação e nas consequências dos estados emocionais (Campos, Frankel & Camras, 2004).

As emoções são definidas como a tentativa de estabelecer, manter ou alterar a relação entre a pessoa e o ambiente, através da criação de ligações próximas com os sistemas cognitivos, perceptivos e auto-regulatórios. Os significados atribuídos aos acontecimentos estão intrinsecamente relacionados com os processos emocionais e ocorrem não só dos objetivos da pessoa num determinado momento, mas também das sensações de dor ou prazer experienciadas, das características da comunicação emocional, das reações expressivas despoletadas no seio das relações e das características de experiências passadas que condicionam o posicionamento do indivíduo perante um determinado evento. A posição funcionalista alega que as emoções emergem da avaliação que o indivíduo faz das situações, da avaliação dos comandos motores centrais orientados para um objetivo, da avaliação das sensações corporais e da percepção direta das expressões emocionais na face, voz e gestos dos outros (Saarni, Mumme & Campos, 1998).

Segundo Damásio (2009) as emoções constituem aspetos centrais da regulação biológica e estabelecem uma ponte entre os processos racionais e os não racionais. Algumas das componentes das emoções são visíveis e observáveis facilmente a olho nu, enquanto outras, como as manifestações psicofisiológicas são mais difíceis de detetar. De acordo com o autor poderíamos falar de algumas emoções básicas (inatas) como o medo, a raiva, a surpresa, a tristeza, a felicidade ou a aversão/repugnância; e de emoções algo mais complexas, designadas de emoções sociais, de que são exemplo a simpatia, o embaraço, a vergonha, a culpa, o orgulho, a inveja, a gratidão, a admiração e o desprezo.

Numa tentativa de integrar perspetivas aparentemente divergentes acerca da natureza social *versus* inata das emoções, Johnson-Laird e Oatley (2004) diferenciam as emoções básicas inatas (*e.g.*, felicidade, tristeza, raiva, medo) das emoções mais complexas, que dependem da cultura e dos processos sociais de construção de significados (*e.g.*, orgulho, vergonha, indignação, culpa, remorso). Segundo os autores, a relação entre emoções básicas e influências culturais encontra um bom enquadramento quando se ponderam as circunstâncias em que uma emoção básica é ativada, um processo, amplamente dependente da avaliação cognitiva e atribuição de um significado definido nas experiências e interações sociais. Nesta linha de pensamento, Oatley e Jenkins (1996) propõem que a emoção é despoletada por uma avaliação consciente ou inconsciente de um acontecimento e que a valência da emoção provocada seria definida pela avaliação que o indivíduo desenvolve sobre as probabilidades de conseguir alcançar os seus objetivos num determinado momento. A emoção como

tendência e estado de prontidão para a ação é experienciada como um estado mental distinto que reflete mudanças corporais, expressões e comportamentos específicos.

3.2. Emoções negativas e positivas

O debate acerca das características das emoções e a procura de definições que desenhem fronteiras claras com outros fenómenos psicológicos e sociais fez-se acompanhar de várias tentativas de diferenciar emoções e de clarificar as suas características, funções e tendências de ação. Ainda que as diferentes perspetivas variem no peso que atribuem às diferentes componentes emocionais, ao carácter mais inato ou aprendido, interno ou relacional das emoções, é relativamente aceite que os fenómenos emocionais têm processos de base que explicam a sua emergência, expressão e funções. Há igualmente acordo de que as emoções não têm todas exatamente as mesmas características e que existem alguns traços distintivos que as permitem categorizar. Procuramos de seguida sintetizar e integrar os contributos das diferentes perspetivas para uma visão mais completa do fenómeno das emoções e uma melhor compreensão de cada grande agrupamento emocional (Jenkins & Oatley, 1998).

Harris (1996) diferencia as emoções entre simples e complexas pelo fato de existir uma expressão facial reconhecível ou não. As emoções de raiva, medo, tristeza e alegria teriam expressões faciais mais facilmente reconhecíveis, sendo consideradas emoções simples. Já as emoções complexas não teriam uma figura facial ou expressões comportamentais tão óbvias, tal como acontece com a vergonha, o orgulho e a culpa. Segundo o autor, tanto as emoções simples como as emoções complexas podem ser positivas, negativas ou mistas. As emoções positivas seriam originárias de situações agradáveis; as negativas provenientes de situações desagradáveis. Com o passar do tempo, o indivíduo aprende que determinadas situações da sua vida podem desencadear emoções positivas e negativas ao mesmo tempo. Esta diversidade que abrange sentimentos de ambivalência relacionados com uma única situação é denominada - emoção mista.

Neste sentido, apresentaremos de seguida um resumo das características de algumas das emoções mais estudadas, negativas e positivas, partindo da revisão da literatura e em particular dos contributos de Saarni, Mumme e Campos (1998), Oatley e Jenkins (1996), Izard e colaboradores (2002), Izard e Ackerman (2004) e Rozin e colaboradores (2004). Centramo-nos essencialmente nas funções e objetivos das diferentes emoções, no tipo de ações que tendem a desencadear, na apreciação que o indivíduo faz do estímulo com relação

ao seu *self* e no impacto relacional da expressão emocional. Relativamente às emoções negativas, o medo é certamente uma das emoções mais estudadas. O seu objetivo e função principal parece ser o de proteger a integridade física e psicológica do indivíduo motivando-o para se libertar ou fugir de situações potencialmente ameaçadoras. Lewis (2004) defende que a ativação do medo implica que o *self* perceciona algum tipo de ameaça e uma vez ativada, a principal tendência de ação associada a esta emoção parece ser a fuga ou retirada, enquanto que a sua expressão pode despoletar comportamentos de proteção por parte dos outros. Durante a ativação do medo o indivíduo tende a centrar toda a sua atenção no estímulo ameaçador e na necessidade de se proteger, pelo que há uma relativa limitação dos processos atencionais e comportamentos do indivíduo.

Outra das emoções mais estudadas é a raiva, cujo grande objetivo parece ser a persecução de um objetivo através da mobilização de uma grande quantidade de energia e esforços para o alcance desse objetivo. Na raiva há uma tendência para a ação, um movimento impulsionador no sentido de se conquistar o desejado. É comum o indivíduo percecionar algum tipo de obstáculo ou entrave à persecução dos seus objetivos para a raiva ser ativada e quando tal acontece, há tendência para se verificar uma grande ativação motora. Embora possa estar associada com a agressão, a raiva está também aliada ao estabelecimento de uma posição de dominância e à prevenção de comportamentos agressivos. Neste contexto, funciona como um sinal regulador para a forma como as relações estão a ser estabelecidas, podendo permitir alterar os seus padrões de funcionamento. Se a raiva tende a ser uma emoção caracterizada por grande ativação motora, a ativação da tristeza tende a estar associada a uma inibição e um abrandamento da atividade cognitiva, podendo refletir-se em retiradas passivas ou estagnação. O objetivo da tristeza pode ser o de assinalar que um objetivo ou um estado que se desejava alcançar não foi atingido, ou funcionar como sinalizador da existência de algum problema que envolve o indivíduo. Esta emoção pode levar o sujeito a avaliar as fontes do problema, a procurar suporte social e a solidificar as relações com os outros, na medida em que podem ser desencadeados comportamentos de ajuda. A tristeza aparenta ser uma emoção chave para o desenvolvimento da capacidade de empatia, provavelmente porque a inibição comportamental e a lentificação que a acompanham favorecem e dão espaço para que o indivíduo se coloque na perspetiva do outro (Izard & Ackerman, 2004).

Outras emoções negativas, como a vergonha, tendem a ter um carácter mais social. A vergonha implica, normalmente, uma avaliação negativa do *self* e a sua principal função parece ser a preservação do respeito e apreço do indivíduo por si próprio, chamando a

atenção para as suas falhas e os pontos em que pode tentar melhorar e evoluir. Esta emoção pode assumir funções relevantes na regulação das relações e na interiorização e adoção de padrões e normas sociais, na medida em que tende a promover a conformidade social e a aceitação das responsabilidades pelos atos pessoais. Também a culpa tem um cariz predominante social, ajudando o indivíduo a procurar atingir os padrões de comportamento estabelecidos numa relação ou sociedade. A ativação desta emoção pode conduzir o indivíduo a desenvolver esforços para reparar os seus erros ou desvios dos padrões socialmente estabelecidos, a corrigir-se ou desculpar-se perante os outros. A acompanhar a culpa está normalmente a perceção do indivíduo de que pode ter cometido um erro ou violado alguma regra importante. Por seu lado, a aversão, uma outra emoção negativa, tende a estar na base do afastamento, remetendo o indivíduo para longe de objetos ou pessoas potencialmente perigosas. Em termos relacionais e sociais pode contribuir para a manutenção da ordem social (Izard et al., 2002).

Quando se pensam em emoções positivas, destacam-se de imediato a alegria e a felicidade, emoções que tendem a favorecer uma maior abertura do indivíduo às experiências que o rodeiam. Através das expressões de alegria, as pessoas podem comunicar abertura no relacionamento com os outros e alimentar uma maior aproximação. A alegria, por norma, recompensa os esforços do indivíduo e as suas conquistas, facilita a resolução de problemas e a criatividade e tende a amortecer os efeitos do *stress*. Relativamente ao interesse, uma outra emoção positiva, a tendência de ação que se destaca é a exploração do ambiente físico e social que rodeia o indivíduo, necessária ao seu desenvolvimento. A ativação de processos de atenção seletiva, que caracteriza o interesse, pode direcionar e facilitar a exploração do meio em que o sujeito se encontra ou direcioná-lo para outros contextos (Rozin et al., 2004).

O orgulho - uma emoção social positiva - tem como principal objetivo a manutenção do respeito e valor próprio e assenta numa avaliação favorável que o indivíduo faz de si mesmo. Quando ativado verificam-se tendências para a elaboração de movimentos voltados para fora do indivíduo e o reforço das ações desenvolvidas (Strongman, 1996).

Após a descrição das emoções que, ao longo do tempo, têm sido mais estudadas, pode constatar-se que a lista das emoções positivas é mais restrita do que a das emoções negativas. Na realidade, a investigação científica tem-se dedicado muito mais ao estudo das emoções negativas que das emoções positivas, ainda que, recentemente, o estudo das emoções positivas tenha sofrido um novo impulso, muito na sequência dos trabalhos desenvolvidos no campo da psicologia positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Fredrickson (2001) defende que apesar de serem complementares, as emoções positivas são distintas das emoções negativas e apresentam manifestações psicofisiológicas bastante diferentes. A autora tem vindo a desenvolver um modelo distinto de explicação da atuação das emoções positivas denominado: expandir e construir. Este modelo inclui o estudo de emoções como a alegria, o interesse, o orgulho, o contentamento e o amor e postula que as emoções positivas, mesmo tendo traços distintivos entre si parecem ter em comum a capacidade de expandir o pensamento-ação e a construção de recursos físicos, sociais e psicológicos duradouros (Cicchetti & Cohen, 1995).

De modo geral, e ao contrário das emoções negativas que tendem a restringir comportamentos, as emoções positivas têm a qualidade de alargar a abertura a novas experiência e a manifestar os seus efeitos a longo prazo. Ao fomentar o desenvolvimento de competências e recursos pessoais fortalecem e preparam o indivíduo para lidar de forma mais eficaz com os desafios da adaptação. As competências assim desenvolvidas teriam um carácter duradouro e persistente. Sabendo-se que a competência precoce tende a gerar competência posterior e assumindo que as emoções positivas facilitam o envolvimento do indivíduo em atividades que podem enriquecer os seus recursos pessoais, faz sentido aceitar os efeitos a longo prazo das emoções positivas. O modelo de Fredrickson (Tugade & Fredrickson, 2004) que demonstra que os indivíduos mais propensos a emoções positivas tendem a ser mais criativos, flexíveis, resilientes e capazes de gerar múltiplas formas de lidar com um problema.

3.3. Características emocionais das crianças e jovens institucionalizados

A problemática da institucionalização na infância e na adolescência tem grande relevância no contexto psicológico, pois está presente na realidade de muitas famílias portuguesas, principalmente naquelas em que as condições socioeconómicas são desfavoráveis. Os efeitos de um período de institucionalização prolongado podem desencadear experiências negativas no futuro, nomeadamente ao nível da socialização e na formação de vínculos afetivos na vida adulta (Siqueira & Dell'aglio, 2006).

Em Portugal, as crianças e jovens institucionalizados são, na maioria, vítimas de maus tratos, abuso e negligência e apresentam problemas no relacionamento com os pares e adultos, dificuldades de aprendizagem, comportamentos agressivos e problemas de saúde mental (Gomes, 2010). De acordo com a literatura (*e.g.*, Keil & Price, 2006; Linares, 2006; Silva, 2004; Taussig, 2002) cerca de 92% das crianças em acolhimento institucional

demonstra elevadas taxas de problemas de comportamento, tais como impulsividade, raiva, mentira e roubo.

Os estudos realizados por Siqueira e Dell’Aglia (2006) revelam que os efeitos adversos da institucionalização não provêm apenas da separação da mãe, mas também da qualidade da instituição na qual a criança é acolhida. Segundo os autores, as instituições que não fomentam um sólido relacionamento entre cuidadores e criança/jovem e têm débeis condições de saúde e higiene e fracas estimulações físicas e emocionais podem prejudicar o desenvolvimento. Por outro lado, Cecconello e Koller (2000) referem que muitas das crianças que vivenciam situações de *stress* e risco conseguem adaptar-se e superar essas situações, revelando elevados níveis de competências sociais e resiliência. Assim, é importante estabelecer uma forte e constante vinculação afetiva com a criança, a fim de lhe proporcionar um saudável desenvolvimento físico, psíquico e social. Isto torna-se ainda mais relevante para as crianças desprovidas de pessoas significativas nas suas vidas e que são obrigadas a viver institucionalizadas à espera de serem adotadas ou, quando possível, retornarem à sua família de origem.

Siqueira e Dell’Aglia (2006) referem que independentemente da idade, a institucionalização é descrita como uma experiência humana difícil sob vários aspetos, mas nos primeiros anos de vida, as sequelas emocionais e sócio-afetivas, são consideradas mais graves. Quando a criança é afastada do seu ambiente natural, é levada a conviver de modo intenso com pessoas e situações estranhas, sendo ainda, privada de atenção exclusiva e atendimento individualizado. Se o novo ambiente assegurar as necessidades e o bem-estar da criança/jovem a transição é bem-sucedida e existe uma boa adaptação.

A inserção da criança ou jovem na instituição é, inicialmente, pautada por um estado de rejeição, desconfiança, sentimento de solidão, apatia, indiferença e ausência de *feedback* dinâmico com os cuidadores, o que suscita, muitas vezes, sentimentos de revolta e culpabilidade face à sua institucionalização (Mota & Matos, 2010). Como afirma Vectore e Carvalho (2008) não se pode eliminar uma história familiar sem que se viva muita dor, angústia e medo do presente e do futuro. Por isso estas crianças e jovens assumem uma atitude defensiva e fecham-se ao contacto afetivo com o outro.

Desta forma, as instituições devem atuar como “unidade de cuidados intensivos de relação”, que favoreçam o desenvolvimento relacional através do estabelecimento de novos vínculos, gratificantes e estáveis, bem como o crescimento de um sentimento de segurança e de novas competências (Biscaia, 2005; Martins, 2012). Como tal, é imprescindível ter em conta a pertinência das relações entre as crianças e os seus cuidadores, solicitando a sua

qualidade como condição que promove o processo de recuperação, que conjuntamente com os elementos referentes a regras e limites, reestruturam emocionalmente estas crianças e jovens (Zegers, Schuengel, Ljzendoor, & Janssens, 2006).

O ambiente institucional é, muitas vezes, pouco estimulante a diversos níveis, estando associado a grandes dificuldades emocionais, a dificuldades no estabelecimento de relações seguras e a problemas de comportamento. Podem referir-se também dificuldades ao nível das competências sociais, em particular, problemas de relacionamento com os pares e menor suporte social (Davidson-Arad, 2005; Marinkovic & Backovic, 2007).

A institucionalização pode ser potencialmente positiva para a criança, porque a violência a que esteve sujeita no meio familiar pode ter efeitos devastadores para o seu desenvolvimento. Contudo, a mudança também pode gerar tensões e antagonismos, criando um relacionamento entre a criança e o ambiente caracterizado pelo conflito, perda e *stress* (Delgado, 2009; Oriente & Souza, 2005).

PARTE 2

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Capítulo 4 – Metodologia

O procedimento metodológico implementado na consecução deste trabalho é misto, pois entendemos que a combinação de técnicas quantitativas e qualitativas, torna a pesquisa mais forte e reduz o enviesamento dos resultados.

A sua aplicação foi precedida de um trabalho de pesquisa bibliográfica, em torno da institucionalização e das suas consequências emocionais nas crianças e jovens em regime de acolhimento institucional especificamente na Casa Pia de Lisboa. A revisão da bibliografia, que serviu igualmente à fundamentação teórica deste estudo, possibilitou por um lado, inteirarmo-nos das investigações que têm sido efetuadas acerca desta temática e, por outro, refletir sobre as condições intervenientes neste contexto.

Trata-se de um estudo longitudinal, cujos dados foram recolhidos durante 2 meses, quinzenalmente em oito momentos distintos, nomeadamente: antes e depois dos educandos irem de visita a casa.

4.1. Formulação do problema

Dada a impossibilidade de criar ambientes idealizados, a institucionalização parece ser uma das respostas socialmente mais adequadas para determinado tipo de situações. As RA surgem, assim, como um contexto preparado em termos físicos/ambientais e humanos capaz de responder às situações consideradas de risco/perigo. Quando a criança/jovem é colocada numa RA supõe-se que está a ser-lhe proporcionado um novo contexto relacional e social securizante que não se encontra disponível no seu meio ecológico de origem. Todavia, o período de permanência na residência deve ser o menor possível e correspondente ao necessário para eliminar o risco/perigo verificado no meio de origem da criança e que provocou a sua retirada (excluindo a orfandade).

A reintegração familiar é uns dos principais objetivos a concretizar quando estas crianças são acolhidas pelo que uma das políticas que se pratica na instituição para a manutenção dos laços afetivos com os seus cuidadores de origem, é o Regime de Idas a Casa (RIC). Este regime é concretizado, analisando cada caso individualmente, apreciado por uma

equipa multidisciplinar, e considerando a evolução progressiva da resolução/remoção do risco/perigo que desencadeou o processo de institucionalização da criança. No entanto, ao longo do tempo, tem-se vindo a verificar, através de observação direta e de relatos dos educadores, professores e treinadores que algumas crianças e adolescentes, após as idas a casa, apresentam alterações de humor e comportamento na residência e no seu meio social imediato (escola/AEC). Essas mudanças, por vezes, manifestam-se na forma de inadaptabilidade ou rejeição, sendo demonstradas através de comportamentos agressivos, resistência ou desinteresse/desmotivação.

4.2. Objetivos e justificação do estudo

Portugal é um dos países europeus que apresenta uma maior taxa de institucionalização, razão pela qual, os lares de acolhimento são hoje uma realidade que não pode ser ignorada. Todavia, o período de permanência na residência deve ser o menor possível, isto é, apenas o estritamente necessário para eliminar as adversidades que provocaram o acolhimento da criança (Amado et al., 2003).

Sendo a reintegração familiar um dos principais objetivos a concretizar, a instituição fomenta a manutenção dos laços afetivos com os cuidadores de origem através do regime de idas a casa. No entanto, tem-se vindo a verificar que após esta prática, algumas crianças e adolescentes apresentam alterações de humor e comportamento tanto na residência de acolhimento (RA), como na escola e nas atividades extracurriculares (AEC). Partindo-se deste pressuposto, o presente trabalho visa analisar o impacto emocional que as visitas a casa têm nas crianças e jovens que estão em regime de acolhimento institucional.

4.2.1. Objetivos gerais

Extraímos, assim, dois grandes objetivos gerais para o nosso estudo.

O primeiro procura verificar em que medida o tipo de emoções (positivas e negativas) sentidas pelos educandos e o comportamento dos mesmos se altera em função das visitas a casa.

O segundo visa analisar a influência que o comportamento tem no aproveitamento escolar dos educandos.

4.2.2. Objetivos específicos

Dos objetivos principais extraímos cinco objetivos específicos igualmente pertinentes para a elaboração deste trabalho, nomeadamente:

- Verificar se existem diferenças no tipo de emoções sentidas pelos educandos antes e depois das visitas a casa;
- Analisar em que medida as idas a casa influenciam o comportamento dos educandos na RA, na escola e nas AEC;
- Averiguar se as emoções sentidas pelos educandos depois das visitas a casa são influenciadas pelas situações vivenciadas pelos mesmos antes do ingresso na RA;
- Identificar se o comportamento dos educandos tem alguma influencia no seu aproveitamento escolar;
- Apurar se o relacionamento que os educandos têm com os seus professores tem alguma relação com o aproveitamento escolar obtido.

4.2.3. Hipóteses de estudo

Decorrentes do primeiro objetivo foram formuladas as seguintes hipóteses:

H1: Espera-se que existam diferenças significativas no tipo de emoções (positivas/negativas) sentidas pelos educandos antes e depois das visitas a casa.

H2: Espera-se que exista uma associação entre as idas a casa e o comportamento dos educandos na RA, escola e AEC.

H3: As situações vivenciadas pelos educandos antes do ingresso na RA têm um impacto positivo nas emoções negativas sentidas pelos mesmos depois de irem a casa.

Decorrentes do segundo objetivo foram formuladas as seguintes hipóteses:

H4: O comportamento tem um impacto positivo no aproveitamento escolar dos educandos.

H5: O relacionamento que os educandos têm com os professores está significativamente associado com o seu aproveitamento escolar.

4.3. População e amostra

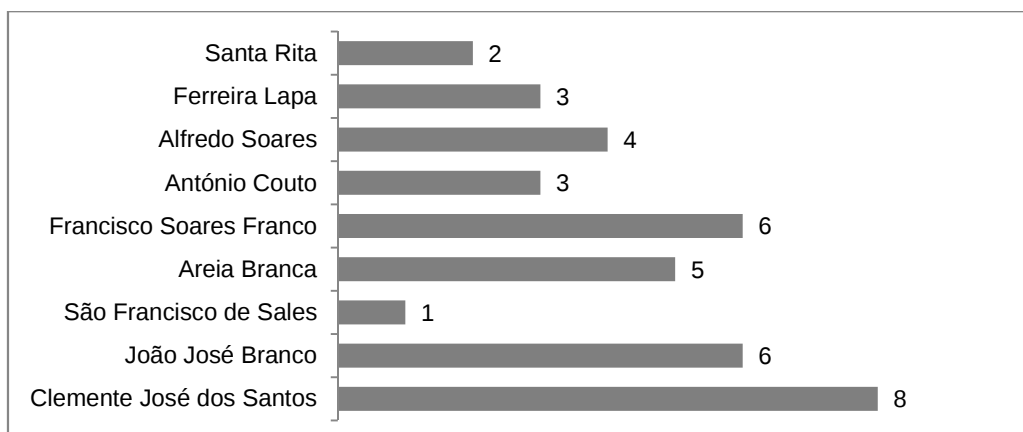
A população em estudo diz respeito às crianças e jovens institucionalizados na Casa Pia de Lisboa, tendo participado nesta investigação 38 educandos e 16 técnicos de referência (educadores) de nove RA (Gráfico 1) distribuídas por dois CED (52.6% do CED de Santa Catarina e 47.4% do CED de Santa Clara). Foram excluídas as crianças sinalizadas com deficiência mental.

4.3.1. Distribuição dos educandos por residência de acolhimento

Através da análise do Gráfico 1, podemos verificar que 21.1% dos educandos pertencem à RA Clemente José dos Santos, seguindo-se a RA João José Branco e a RA Francisco Soares Santos com 15.8%, a RA Areia Branca com 13.2%, a RA Alfredo Soares com 10.5%, a RA Ferreira Lapa e a RA António Couto com 7.9%, a RA Santa Rita com 5.3% e por último a RA São Francisco de Sales com 2.6%.

Gráfico 1

Distribuição dos educandos por residência de acolhimento (valores absolutos)



4.3.2. Idade dos educandos

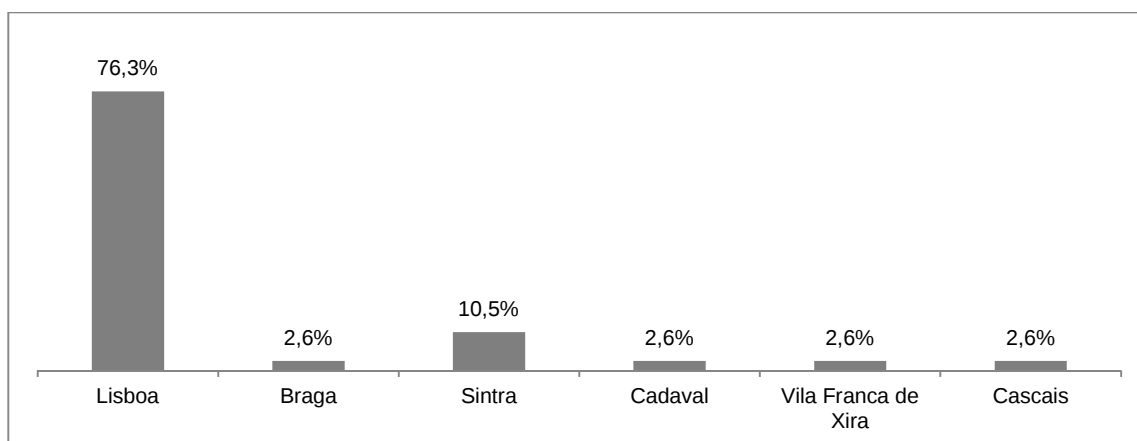
Os educandos têm idades compreendidas entre os 7 e os 14 anos ($M = 11.11$; $DP = 1.85$), sendo 89.5% do sexo masculino e 10.5% do sexo feminino.

4.3.3. Nacionalidade e concelho de residência dos educandos

Relativamente à nacionalidade verificou-se que a maioria dos educandos (97.4%) são portugueses, sendo 29 do concelho de Lisboa (Gráfico 2).

Gráfico 2

Distribuição dos educandos em função do concelho de origem (percentagem)



4.3.4. Apoio em Ensino Especial

De referir que todos os educandos frequentam a escola e 23.7% beneficia de apoio em ensino especial. Verificou-se, ainda que 10.5% dos educandos já beneficiava deste tipo de ensino antes do ingresso na RA.

4.4. Instrumentos de avaliação

As emoções positivas e negativas sentidas pelas crianças e adolescentes após as visitas a casa foram avaliadas através do *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS-N) (Sandin, 1997). Os dados sociodemográficos e a percepção dos técnicos de referência acerca dos educandos foram recolhidos através de um questionário e de um guião de entrevista semiestruturada.

Os instrumentos encontram-se descritos a seguir.

4.4.1. PANAS-N

Desenvolvido e validado por Sandim (1997), o PANAS-N² foi adaptado para o contexto português por Carvalho, Batista e Gouveia (2004). Os 20 itens que constituem o instrumento agrupam-se em duas dimensões, constituídas por 10 itens cada: afetividade positiva e afetividade negativa. Para cada item os inquiridos indicam, numa escala ordinal de três pontos (1 = nunca; 2 = às vezes; 3 = muitas vezes) em que grau as afirmações se lhes aplicam. Esta medida permite obter dois resultados que variam entre 10 e 30, dados pelo somatório das respostas aos itens relevantes para cada dimensão, variando os resultados no sentido de um índice mais elevado de afetividade positiva e afetividade negativa.

Ambas as dimensões apresentaram coeficientes de alfa de *Cronbach* superiores a .70 (.83 para a afetividade positiva e .76 para a afetividade negativa) sugerindo uma adequada consistência interna (Kline, 2000). Para validar o PANAS-N, Carvalho e colaboradores (2004) conduziram uma análise fatorial confirmatória, através da comparação de dois modelos diferentes que variaram em função da correlação ou independência entre as variáveis latentes e da ordenação hierárquica ou não hierárquica, de modo a identificar um modelo estrutural viável, a partir do mesmo conjunto de indicadores. Os índices de bondade do

² Anexo A

ajustamento tanto do modelo correlacionado como do modelo hierárquico [$\chi^2/df = 3.06$; RMSEA = .05; GFI = .94; CFI = .90; RMR = .002] revelaram uma boa adequação do modelo (Hu & Bentler, 1995).

4.4.2. Questionário sociodemográfico

O questionário sociodemográfico³ utilizado na presente investigação foi elaborado especificamente para o efeito, sendo constituído por 24 questões distribuídas por dois grupos distintos.

O primeiro grupo é dedicado à caracterização das crianças acolhidas, nomeadamente: nacionalidade, idade, género, nível de escolaridade, frequência escolar, apoio em ensino especial, fratrias, problemáticas que estiveram na origem do acolhimento, tempo de permanência na instituição, entidade solicitante do acolhimento, medidas de proteção anteriormente tentadas para resolver problemáticas detetadas na criança e regime de visitas a casa.

No segundo grupo foi caracterizado o agregado familiar, tendo sido incluídas questões referentes aos pais da criança, entre as quais: idade, grau de escolaridade, profissão e situações problemáticas vivenciadas antes do ingresso na RA.

4.4.2. Entrevista semiestruturada

Algumas perguntas do guião da entrevista⁴ foram amplas e abertas, para permitir que os entrevistados falassem dos aspetos mais pertinentes no que respeita ao comportamento das crianças e jovens em contexto residencial, escolar, extracurricular e familiar. Outras foram delineadas para recolher informações sobre as características mais relevantes do relacionamento dos educandos com os técnicos de referência, com os outros educandos e com os professores, bem como sobre o seu estado de humor e o modo como este se altera em função das idas a casa.

4.5. Procedimento

³ Apêndice A

⁴ Apêndice B

O processo de avaliação iniciou-se pelo contacto com a Presidente do Conselho Diretivo da Casa Pia de Lisboa, no sentido de obter a autorização⁵ necessária para a aplicação dos instrumentos, tendo sido concedida.

Os questionários foram distribuídos pelas RA, sendo previamente efetuada uma explicação detalhada tanto aos educandos como aos educadores, especialmente no que concerne à reserva de confidencialidade dos resultados e a garantia que os mesmos se destinam a fins meramente académicos. Antes da realização das entrevistas foi explicada a utilidade e pertinência da autenticidade das respostas dadas, salientando-se o facto da possibilidade de esclarecimento de quaisquer dúvidas. Os dados foram recolhidos sequencialmente, em oito momentos (antes e depois das idas a casa), durante o mês de Abril e Maio do corrente ano.

Após receção dos questionários procedeu-se ao tratamento dos dados utilizando-se para o efeito o programa estatístico *IBM-SPSS (versão 20)*.

⁵ Apêndice C

Capítulo 5 - Resultados

Tratando-se de um estudo quantitativo, num primeiro momento (ponto 5.1.) apresentar-se-ão as estatísticas descritivas e diferenciais das variáveis estudadas, através dos procedimentos estatísticos adequados para tal fim. Numa segunda fase (ponto 5.2.) avaliaremos o grau de associação entre as variáveis que intervêm na investigação, analisando não apenas a sua magnitude, mas também a sua direção. Por fim (ponto 5.3.), recorreremos a análises de regressão para averiguar o impacto que as visitas a casa têm nas crianças e jovens que estão em regime de acolhimento institucional, tanto ao nível das emoções, como do comportamento e aproveitamento escolar.

5.1. Estatísticas descritivas e diferenciais

Na primeira fase, procedemos à descrição e caracterização dos fenómenos estudados em função das características sociodemográficas. Para o efeito, recorreu-se a testes de diferenças de médias tendo em consideração as várias formas como os constructos se encontravam operacionalizados. Estes testes permitem analisar não só os valores médios das variáveis em questão, como também, perceber como é que esses valores se manifestam em função das variáveis independentes consideradas. Através deles podemos, caracterizar e compreender melhor os fenómenos estudados.

Os dados evidenciados na Tabela 1, mostram-nos que os principais responsáveis pela articulação entre a escola e os educandos que beneficiam e não beneficiam de apoio em ensino especial (EE) são os educadores.

Tabela 1
Responsáveis pela articulação com a escola (valores absolutos)

	Educandos que beneficiam de apoio em EE	Educandos que não beneficiam de apoio em EE
Diretor da RA	2	6
Técnico responsável (educador)	9	36
Psicólogo / assistente social	5	8

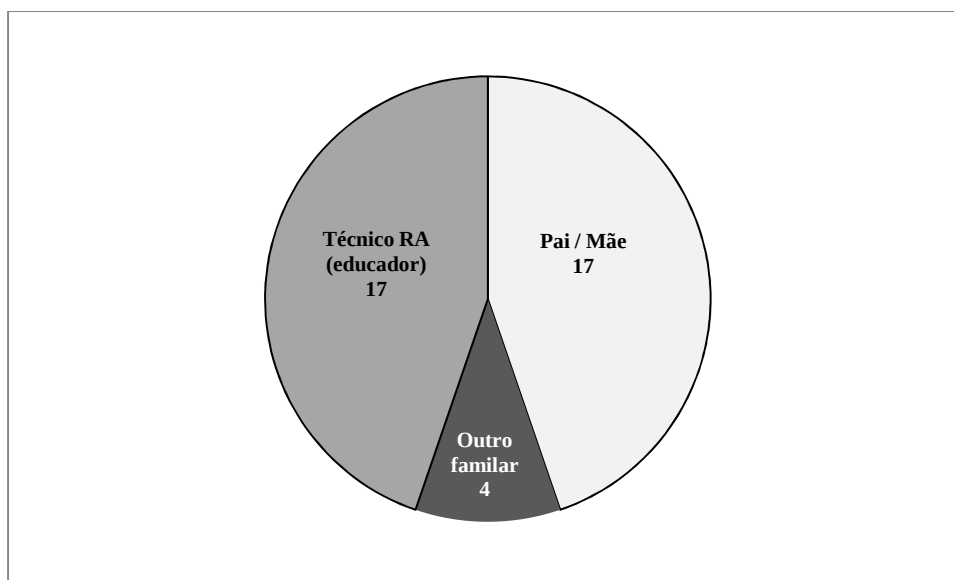
Relativamente ao modo como esta articulação é feita verifica-se que a mesma ocorre através de reuniões periódicas (84.2%), contacto telefónico com o diretor de turma (84.2%), caderneta do aluno (81.6%), reuniões pontuais (18.4%) e relatórios referentes à evolução da criança (10.5%).

Quando questionados acerca da evolução escolar dos educandos após a entrada na RA, os educadores referiram que 50% manteve a situação, 31.6% demonstrou uma maior progressão nos estudos, 10.5% diminuiu o absentismo escolar e 7.9% aumentou o absentismo escolar.

Foi, ainda, possível constatar que 97.4% dos técnicos de referência são os encarregados de educação dos educandos e que 44.7% participam nos seus projetos educativos (Gráfico 3).

Gráfico 3

Participantes no projeto educativo das crianças/jovens (valores absolutos)



Um outro aspeto que importa referir, prende-se com as fratrias acolhidas, tendo-se verificado que 78.9% tem irmãos na instituição: 52.6% um irmão, 15.8% dois irmãos, 7.9% três irmãos e 2.6% quatro irmãos.

No que respeita às problemáticas que estiveram na origem do acolhimento verificamos que a maioria dos educandos (55.3%) foi acolhida devido à incapacidade por parte dos progenitores de exercer as funções parentais, seguindo-se a negligência (36.8%), os maus tratos físicos e psicológicos (5.3%) e o abandono (2.6%). Grande parte dos educandos

foi institucionalizada por ordem do Tribunal (60.5%) (Tabela 2) e a maioria encontra-se na RA há mais de 2 anos (55.3%).

Tabela 2

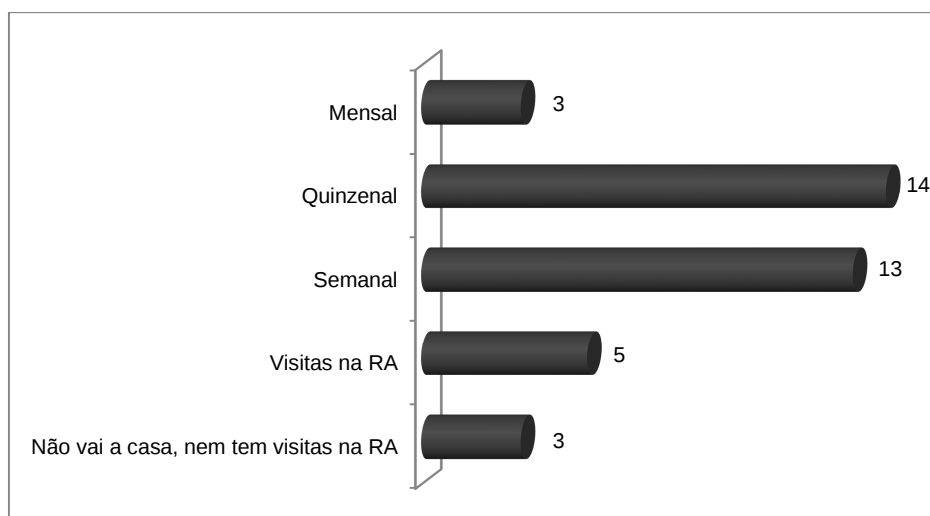
Entidade que solicitou o acolhimento (valores absolutos)	
Pais	1
Tribunal	23
Familiares	1
Instituições de apoio aos jovens	1
Comissão de Proteção de Menores	12

Foi, ainda, apurado que antes da institucionalização já tinham sido tomadas algumas medidas de proteção para resolver as problemáticas detetadas nas crianças/jovens, nomeadamente: internamento noutras instituições (68.4%) e acompanhamento no seio da família por técnicos especializados (assistente social / psicólogo) (15.8%).

No que se refere ao regime de visitas a casa, verificámos que 36.8% dos educandos vai a casa de 15 em 15 dias (Gráfico 4). Foi, também, possível constatar que antes da institucionalização 36.8% das crianças/jovens vivia com a mãe, 23.7% vivia numa instituição, 21.1%, com os pais biológicos, 10.5% com os avós e 2.6% com o pai, pais adotivos e famílias de acolhimento.

Gráfico 4

Regime de visitas a casa (valores absolutos)



Quando questionados acerca dos pais dos educandos, a maioria dos técnicos não sabe nada acerca da sua idade, nível de escolaridade ou situação profissional.

Relativamente ao tipo de bairro onde a criança/jovem vivia antes da entrada na RA, verificou-se que 86.8% residia num bairro social; 78.9% num bairro não degradado; 97.4% em meio urbano; e 84.2% em casas com condições de habitabilidade.

Entre as situações problemáticas vividas pelo agregado familiar de origem verifica-se que a maioria referiu a escassez de recursos económicos (60.5%) (Tabela 3). No que se refere às situações porque a criança/jovem passou antes do ingresso na RA, 71.1% mencionou negligência (situação escolar/saúde), seguindo-se a inexistência de casa/abrigo (10.5%) e fome (10.5%).

Tabela 3

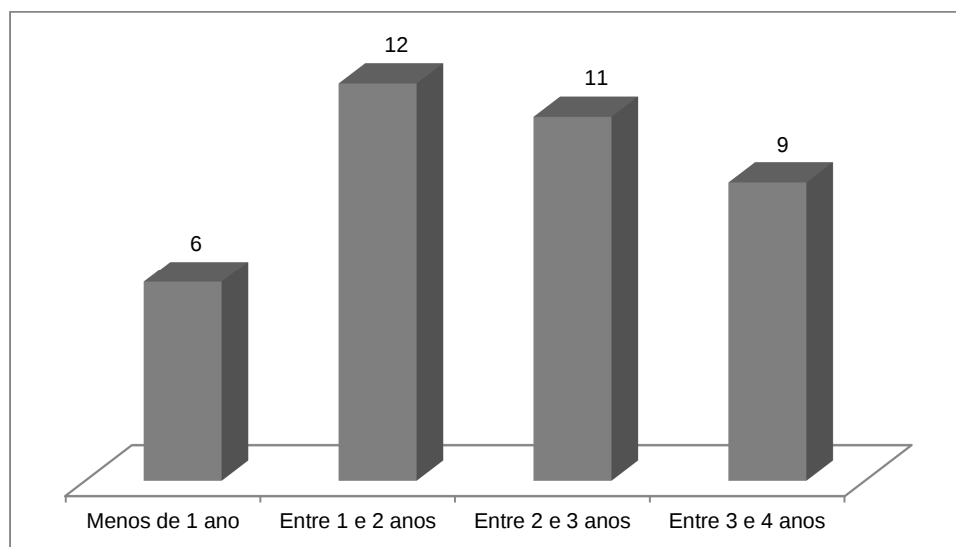
Situações problemáticas vividas pelo agregado familiar de origem

Falta de interesse e carinho	5
Escassez de recursos económicos	23
Violência doméstica	8
Deficiência física/mental do responsável parental	2
Discussões graves entre os pais	2
Separação dos pais	10
Doença grave do pai	11
Doença grave da mãe	3
Outras condutas desviantes (prostituição, mendicidade)	6

No que diz respeito ao tempo que o técnico de referência acompanha a criança/jovem, foram consideradas quatro categorias: menos de 1 ano, entre 1 e 2 anos, entre 2 e 3 anos e entre 3 e 4 anos, tendo-se verificado que apenas 15.8% dos técnicos segue o seu educando há menos de um ano (Gráfico 5).

Gráfico 5

Tempo que o técnico de referência acompanha o seu educando (valores absolutos)



De acordo com os técnicos de referência (educadores) 71.1% dos educandos adaptaram-se bem à RA e demonstram um relacionamento amistoso (52.6%) com os pares (Gráfico 6) e alguma proximidade com os educadores (52.6%) (Gráfico 7).

Gráfico 6

Relacionamento com os pares

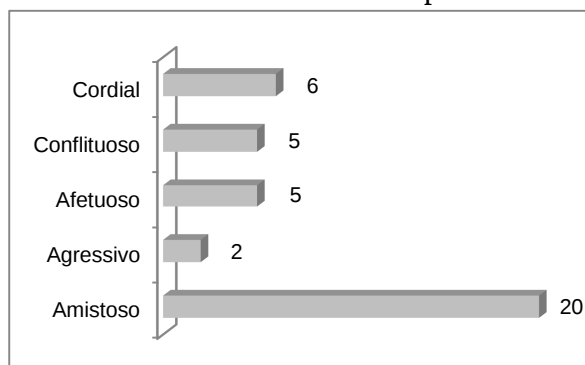
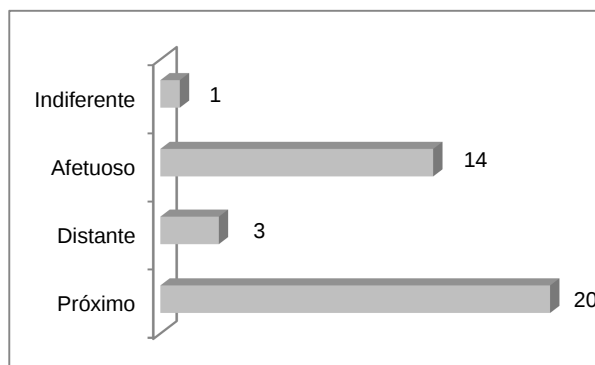


Gráfico 7

Relacionamento com os educadores



Foi, ainda, referido que 63.2% revelaram alterações no seu comportamento desde a sua entrada na RA até à presente data, nomeadamente: mais calma e tranquilidade, respeitar regras, maior autonomia, mais conflituoso, maior envolvimento a nível académico e maior auto-estima e auto-confiança, tal como se pode observar na tabela 4.

Tabela 4

Mudanças de comportamento

Não houve alteração no comportamento	14
Respeitar regras	7
Maior autonomia	4
Mais conflituoso	2
Maior envolvimento a nível académico	2
Mais calma e tranquilidade	8
Maior auto-estima e auto-confiança	1

No dia-a-dia, 65.8% dos educandos têm bom comportamento (Gráfico 8), mas após as visitas a casa 36.8% demonstram alterações de humor/comportamento na RA e 21.1% na escola (Tabela 5), nomeadamente alegria (55.3%) e calma (23.7%) (Tabela 6). Não se verificam alterações de comportamento nas AEC. De referir que a categorização do comportamento (Bom, Satisfatório, Mau e Irregular) foi atribuída pelos educadores dos alunos que participam na investigação.

Gráfico 8

Comportamento dos educandos no dia-a-dia

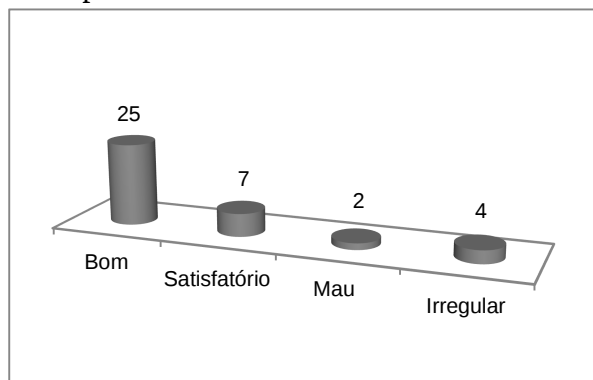


Gráfico 9

Quando os educandos ficam na RA

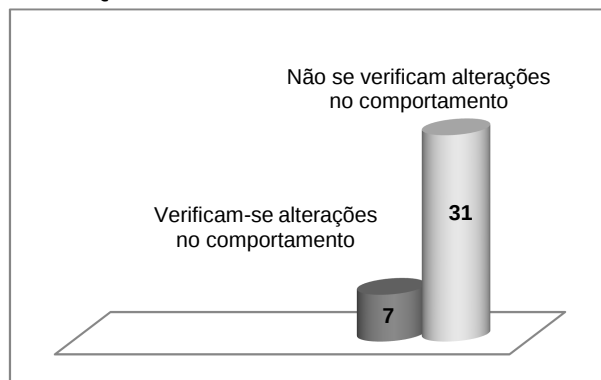


Tabela 5

Alterações de humor/comportamento após as idas a casa

	RA	Escola
Sim	47.7%	21.1%
Não	15.8%	28.9%

Tabela 6

Estado de humor após as idas a casa

Estado de humor	N
Tristeza	4
Alegria	21
Agitação	3
Agressividade	1
Calma	9

Apesar da maior parte das crianças/jovens não manifestar alterações de humor/comportamento quando não vai a casa (47.4%) (Gráfico 9), constatou-se que 10.5% ficam agitados, 5.3% ansiosos e 2.6% ficam tristes quando ficam na RA.

A análise dos dados revelou que 55.3% dos educandos procura os técnicos de referência para falar de si ou partilhar preocupações relativas a problemas escolares e/ou familiares, alegrias e namoros.

No que diz respeito à escola, 84.2% dos educandos mencionou que gosta de frequentar a mesma e 71.1% tem bom aproveitamento. O relacionamento com os pares, na maior parte dos casos, é bom (86.8%) e com os professores também (81.6%). Os técnicos referiram, ainda, que 50% dos seus educandos têm bom comportamento na escola. Verificou-se que o comportamento mau (13.2%) ou irregular (7.9%) manifestado pelos educandos não coincide com as suas idas a casa em 68.4% dos casos.

Quando questionados acerca da opinião geral dos professores sobre os seus educandos, os técnicos disseram que 42.1% considera que os alunos, em sala de aula, são participativos e interessados (Tabela 7).

Tabela 7

Opinião geral dos professores acerca dos educandos

Opinião dos professores	N
Participativo e interessado	16
Tem dificuldades de aprendizagem	4
Demonstra falta de atenção e concentração	3
Instável	5
Desinteressado em pouco trabalhador	6
Conflituoso e agressivo	2
Está em absentismo escolar	2

Apurámos que 71.1% das crianças/jovens frequenta AEC e que o seu relacionamento com os pares e professores é bom e a maioria não apresenta problemas de comportamento e quando os mesmos ocorrem não coincidem com as idas a casa.

Relativamente à relação dos educandos com a família de origem, foi possível constatar que 76.3% tem um relacionamento próximo com a mesma; 81.6% manifesta afeto (*e.g.*, carinho, preocupação, amor, ternura) pela criança e 63.2% investe no seu projeto de vida. Constatou-se, ainda, que a maior parte das crianças/jovens (86.6%) quando vai a casa vem cuidada.

A análise dos dados demonstrou que, de uma forma geral, após as idas a casa as emoções positivas apresentam valores médios superiores e as emoções negativas valores inferiores (Tabela 8). Contudo, verificamos que na segunda e terceira semana, a afetividade positiva era superior antes da ida a casa e na segunda e quarta semana a afetividade negativa era inferior antes da ida a casa.

Tabela 8

Emoções positivas e emoções negativas (valores médios)

Momentos	Emoções positivas		Emoções negativas	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Momento 1 (antes da ida a casa)	23.82	3.15	15.63	4.19
Momento 2 (depois da ida a casa)	24.74	3.29	14.97	3.75
Momento 3 (antes da ida a casa)	24.05	3.72	15.29	4.27
Momento 4 (depois da ida a casa)	24.03	3.20	15.63	3.73
Momento 5 (antes da ida a casa)	24.11	3.78	15.89	3.68
Momento 6 (depois da ida a casa)	23.18	3.71	15.53	3.71
Momento 7 (antes da ida a casa)	22.97	3.76	16.29	3.40
Momento 8 (depois da ida a casa)	23.18	3.42	16.68	3.48

Com o objetivo de facilitar o tratamento estatístico, as emoções dos inquiridos foram recodificadas em quatro grupos: emoções positivas (antes da ida a casa), emoções negativas (antes da ida a casa), emoções positivas (depois da ida a casa), emoções negativas (depois da ida a casa). Observando a Tabela 9, é possível constatar que não existem diferenças significativas em função das idas a casa no que diz respeito às emoções sentidas pelos educandos.

Tabela 9

Emoções sentidas pelos educandos antes e depois das idas a casa durante o mês em que os dados foram recolhidos (oito momentos)

	Antes de ir a casa		Depois de ir a casa		<i>t-test</i>	<i>Sig.</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Emoções positivas	23.74	2.60	23.78	2.67	-.199	.843
Emoções negativas	15.78	2.52	15.70	2.74	.249	.805

Nota: *M* = Média; *DP* = Desvio-padrão

5.2. Comparação de médias

5.2.1. Afetividade positiva e afetividade negativa e variáveis sociodemográficas (género, idade, RA, CED)

Variáveis dependentes: afetividade positiva e afetividade negativa

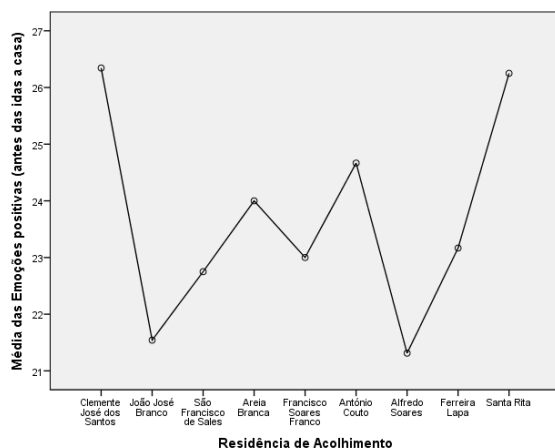
Variáveis independentes: género, idade, RA e CED

Relativamente ao género, os resultados obtidos através do teste *t-student* para amostras independentes revelam que apesar dos resultados médios da afetividade positiva e negativa das meninas serem inferiores aos dos meninos tanto antes como depois das idas a casa, não existem diferenças significativas em função desta variável [emoções positivas (antes das idas a casa): $t_{(36)} = -.140, p = .890$; emoções negativas (antes das idas a casa): $t_{(36)} = -1.399, p = .170$; emoções positivas (depois das idas a casa): $t_{(36)} = -.663, p = .512$; emoções negativas (depois das idas a casa): $t_{(423)} = .178, p = .860$].

Tal como para as emoções, procedemos à recodificação da idade em dois grupos: dos 7 anos 10 anos e dos 11 aos 14 anos. A análise dos dados revela que não existem diferenças estatisticamente significativas nas emoções sentidas pelos educandos em função das idas a casa para esta variável. Todavia o grupo de educandos mais novos apresenta resultados médios superiores no que diz respeito às emoções positivas tanto antes como depois das idas a casa; e os educandos mais velhos valores superiores nas emoções negativas em ambas as situações.

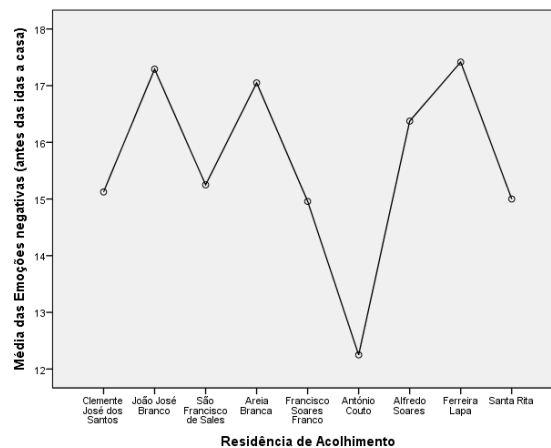
Constatámos, ainda, que existem diferenças estatisticamente significativas em função das RA para três das quatro situações avaliadas (Gráficos 10 a 13). A comparação à *post-hoc* revelou que estas diferenças ocorrem entre as RA Clemente José dos Santos, João José Branco, Francisco Soares Franco e Alfredo Soares.

Gráfico 10
Emoções positivas
(antes das idas a casa) em função da RA



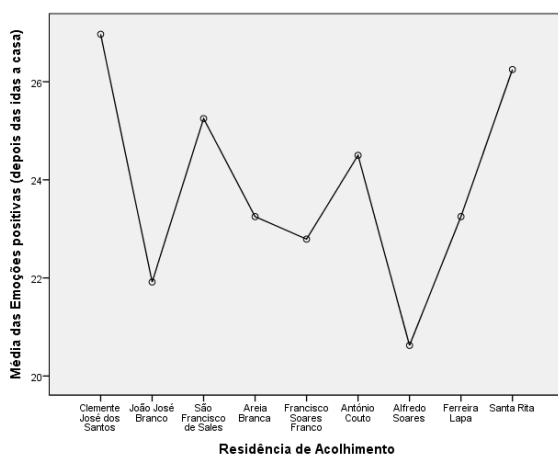
Nota: $F_{(8,29)} = 3.735, p = .004$

Gráfico 11
Emoções negativas
(antes das idas a casa) em função da RA



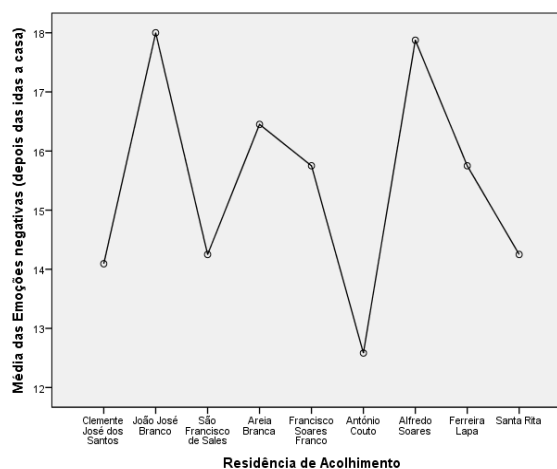
Nota: $F_{(8,29)} = 1.772, p = .124$

Gráfico 12
Emoções positivas
(depois das idas a casa) em função da RA



Nota: $F_{(8,29)} = 6.079, p = .000$

Gráfico 13
Emoções negativas
(depois das idas a casa) em função da RA



Nota: $F_{(8,29)} = 2.357, p = .043$

Quando considerados os CED verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas para nenhuma das situações em análise, apesar do CED Santa Catarina apresentar valores médios superiores em todos os cenários.

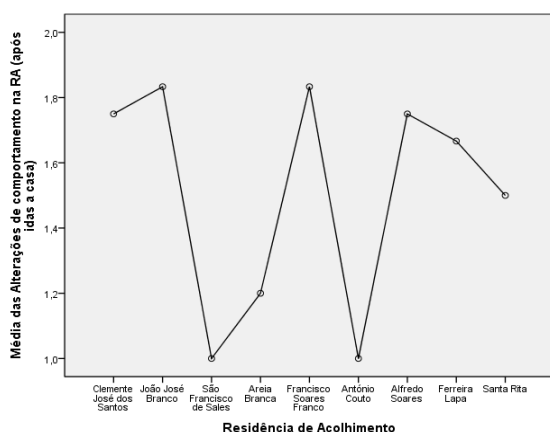
5.2.2. Comportamento e variáveis sociodemográficas (género, idade, RA, CED)

Variáveis dependentes: comportamento

Variáveis independentes: género, idade, RA e CED

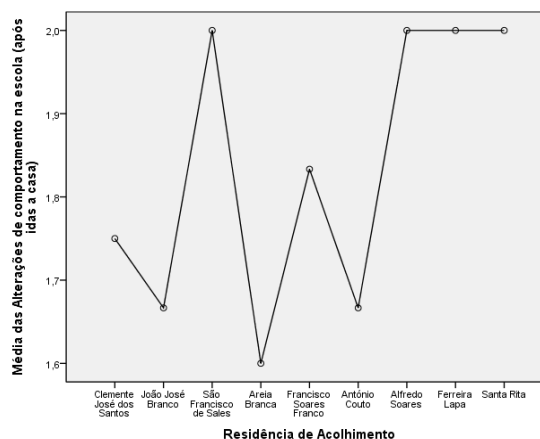
As evidências empíricas (*e.g.*, Chang, Schwartz, Dodge, & McBride-Chang, 2003; ISS, 2003; Melo, 2005; Rydell, Berlin, & Bohlin, 2003) demonstram que o comportamento (bom/mau) e o aproveitamento escolar (elevado/baixo) dos educandos institucionalizados varia em função do género e idade dos mesmos. Contudo, na comparação de médias em função do género, constatou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas ao nível do comportamento dos educando na RA, nem na escola [RA: $t_{(36)} = 1.730$, $p = .092$; escola: $t_{(36)} = 1.080$, $p = .287$]. Tendo-se obtido resultados semelhantes quando considerada a idade dos inquiridos [RA: $t_{(36)} = 1.496$, $p = .143$; escola: $t_{(36)} = 1.459$, $p = .143$] e a RA onde se encontram acolhidos (Gráficos 14 e 15). No entanto, verificámos que os educandos pertencentes ao grupo de educandos mais novos apresenta valores médios superiores em ambos os contextos.

Gráfico 14
Alterações de comportamento na RA



Nota: $F_{(8,29)} = 1.969$, $p = .087$

Gráfico 15
Alterações de comportamento na escola



Nota: $F_{(8,29)} = .513$, $p = .837$

Verificou-se, ainda, que os educandos pertencentes ao CED de Santa Clara manifestam mais alterações de comportamento tanto na RA como na escola, apesar de não existirem diferenças significativas [RA: $t_{(36)} = -.068$, $p = .946$; escola: $t_{(36)} = -1.427$, $p = .162$].

5.2.3. Aproveitamento escolar e variáveis sociodemográficas (género, idade, RA, CED)

Variáveis dependentes: afetividade positiva e afetividade negativa

Variáveis independentes: género, idade, RA e CED

Relativamente ao aproveitamento escolar, também, não foram encontradas diferenças em nenhuma das variáveis sociodemográficas analisadas: género, idade, RA e CED. No entanto verificou-se que as meninas apresentam resultados médios superiores ($M_M = 1.29$, $DP_M = .07$; $M_F = 1.25$, $DP_F = .25$). As médias dos rapazes são superiores, porque quando os dados foram introduzidos no programa estatístico SPSS, foram atribuídos valores inferiores às melhores notas (1 = Bom; 2 = Satisfatório; 3 = Mau).

Tal como referido, anteriormente, não se verificaram alterações de comportamento nas AEC, motivo pelo qual este contexto foi excluído da análise.

5.3. Associação entre variáveis

Verificámos, de seguida, a associação entre as idas a casa (variável independente) e a alteração do comportamento (variável dependente) dos educandos na RA e na escola. As correlações negativas existentes entre as variáveis revelam uma relação causa-efeito, ou seja, as variáveis encontram-se inversamente associadas, o que sugere que quanto mais vezes os educandos vão a casa, menores serão as alterações no seu comportamento (Tabela 10). Constatou-se, ainda, que as correlações mais elevadas são as que decorrem da ligação entre as idas a casa e as alterações de comportamento na escola ($r = -.871$, $p = .000$).

Tabela 10

Associação entre as idas a casa e o comportamento dos educandos na RA e na escola

	1	2	3
Idas a casa (1)	-		
Alterações de comportamento na RA (2)	-.550**	-	
Alterações de comportamento na escola (3)	-.871**	.375**	-

Nota: M = Média; DP = Desvio padrão; ** $p < .01$

No que respeita à associação entre o aproveitamento escolar (variável dependente) e as variáveis relacionadas com este contexto (variáveis independentes), verificou-se que a correlação mais elevada é a que decorre do relacionamento com os professores ($r = .445$, $p = .005$). No entanto, também se constatou que o bom relacionamento com os professores está positivamente relacionado com o bom relacionamento com os pares (Tabela 11).

Tabela 11

Associação entre o aproveitamento escolar e as variáveis relacionadas com a escola

	1	2	3	4
Aproveitamento escolar (1)	-			
Gostar da escola (2)	.201	-		
Bom relacionamento com os pares (3)	.095	.045	-	
Bom relacionamento com os professores (4)	.445**	.167	.417**	-

Nota: M = Média; DP = Desvio padrão; ** $p < .01$

5.4. Impacto das variáveis independentes na predição das variáveis dependentes

De acordo com a literatura mencionada no corpo teórico procurou-se testar o impacto que o contexto familiar e o comportamento dos educandos (variáveis independentes) têm nas emoções sentidas pelos mesmos e no seu aproveitamento escolar (variáveis dependentes). Neste sentido, foi efetuada uma análise de regressão múltipla pelo método *Enter*, que além do coeficiente de determinação (R^2) nos fornece os coeficientes β (valor da contribuição relativa de cada variável independente para a predição da variável dependente) que revelam o impacto que as diferentes variáveis independentes têm na predição das variáveis dependentes (Maroco, 2003). Os resultados obtidos revelam-nos que as variáveis do contexto familiar que maior impacto têm nas emoções negativas sentidas pelos educandos depois de irem a casa [$R^2 = .376$; $F = 2.580$; $p = .033$] dizem respeito às situações vivenciadas pelos mesmos antes do ingresso na RA ($\beta = .345$; $p = .030$) e ao afeto manifestado pelos progenitores ($\beta = -.688$; $p = .026$).

Relativamente ao aproveitamento escolar dos educandos [$R^2 = .567$; $F = 3.906$; $p = .011$] constatou-se que as variáveis com maior impacto no mesmo são o comportamento ($\beta = -.340$, $p = .037$) e o relacionamento com os professores ($\beta = .434$, $p = .011$).

Como os valores dos coeficientes β são negativos, podemos concluir que quanto maior é o afeto demonstrado pelos pais das crianças/jovens menores são as emoções

negativas sentidas pelos mesmos após as idas a casa; e quanto melhor é o comportamento melhor será o aproveitamento escolar. Os valores são negativos porque quando os dados foram introduzidos no programa estatístico *SPSS*, foram atribuídos valores inferiores aos melhores comportamentos (1 = Bom; 2 = Satisfatório; 3 = Mau).

Em suma, os resultados obtidos permitem-nos constatar que o tipo de emoções (positivas e negativas) sentidas pelos educandos não se altera em função das visitas a casa, em oposição ao comportamento que se encontra inversamente associados com as mesmas, o que sugere que quanto mais vezes os educandos vão a casa, menores serão as alterações de comportamento na RA, na escola e nas AEC. Verificou-se, ainda, que o comportamento e o relacionamento que os educandos têm com os seus professores estão positivamente relacionados com o aproveitamento escolar dos mesmos, pelo que quanto melhor é o relacionamento que os alunos mantêm com os seus professores, mais positivo é o seu comportamento na escola.

Capítulo 6 - Análise e discussão dos dados

Segundo o *Relatório de caracterização anual da situação de acolhimento das crianças e jovens* elaborado pelo Instituto de Segurança Social, em 2012, existem cerca de 8.500 crianças e jovens acolhidos em instituições: 34.1% entre os 0 e os 11 anos, 54.9% entre os 12 e os 17 anos e 11% entre os 18 e os 20 anos. Este elevado número de acolhimentos prende-se com as fragilidades ou inexistência de uma intervenção preventiva no seio das famílias com comportamentos de risco ou com dificuldades socioeconómicas (Instituto da Segurança Social, 2012).

Pretendia-se, com este estudo, analisar o impacto emocional que as visitas a casa têm nas crianças e jovens que estão em regime de acolhimento institucional, sendo a discussão dos resultados efetuada seguindo as hipóteses inicialmente delineadas. Deste modo, assenta em dois pontos essenciais: verificar em que medida o tipo de emoções (positivas e negativas) sentidas pelos educandos e o comportamento dos mesmos se altera em função das visitas a casa e a influência que o comportamento tem no seu aproveitamento escolar.

6.1. Espera-se que existam diferenças significativas no tipo de emoções (positivas/negativas) sentidas pelos educandos antes e depois das visitas a casa (H1)

Perante isto, e após a análise dos dados constatou-se que, de uma forma geral, após as idas a casa, as emoções positivas apresentam valores médios superiores e as emoções negativas valores inferiores. Contudo, verificámos que não existem diferenças significativas no tipo de emoções (positivas e negativas) sentidas pelos educandos antes e depois das visitas a casa. Estes resultados vão ao encontro da hipótese inicialmente formulada (H1) e em sentido contrário aos estudos de Abaid (2008), segundo o qual as crianças e adolescentes, que se encontram afastados de suas famílias biológicas através de medidas de proteção, apresentaram maiores níveis de sintomas depressivos quando regressam das idas na casa do que aquelas que se encontram permanentemente com as suas famílias.

Connell, Bergeron, Karol, Saunders e Tebes (2007) acrescentam que as crianças institucionalizadas demonstram níveis elevados de ansiedade e angústia quando regressam das visitas aos seus familiares. Estas conclusões são, ainda, compatíveis com as encontradas no estudo efetuado por Junqueira (2000) que demonstra que muitas vezes as crianças se sentem tristes por voltar à instituição e deixar os seus familiares.

Na sequência desta ideia, Stuewig e McCloskey (2005) afirmam que o ambiente familiar aparece associado à expressão funcional e disfuncional das emoções que as crianças revelam. Situações de maus-tratos, abuso sexual e negligência por parte dos pais ou responsáveis predizem emoções diferenciadas daquelas crianças que possuem um ambiente familiar violento. Bennett, Sullivan e Lewis (2005), vão mais além e afirmam que as crianças/jovens que experienciam emoções positivas tornam-se mais disponíveis para ajudar as outras. Da mesma forma que aqueles que recebem ajuda têm tendência a sentir-se agradecidos e desejam recompensar os outros.

Por outro lado, Santana, Doninelli, Frosi e Koller (2005) referem que os jovens que vivem em situação de rua possivelmente expressam mais emoções negativas (*e.g.*, vergonha, culpa, desprezo, raiva) do que aqueles que moram com a família ou em instituições de acolhimento, uma vez que nestes últimos existe a presença de figuras de autoridade constante.

Segundo Jewett (1994), a ida da criança para um lar substituto é uma nova perda que se soma à perda dos pais. Cada nova perda irá trazer memórias das outras perdas e fortes sentimentos e reações, muitas vezes somando-se a outras que ainda não foram superadas. Por vezes, a criança não se adapta a um novo lugar (*e.g.*, instituição, família adotiva), porque começa a ver a oportunidade de voltar para a sua família cada vez mais distante. Num primeiro momento, o novo pode não ser visto como algo bom, pelo que é comum observar reações como tristeza, depressão, raiva, culpa, apatia, isolamento, dificuldade de concentração, somatizações, problemas de sono e de alimentação.

6.2. Espera-se que exista uma associação entre as idas a casa e o comportamento dos educandos na RA, escola e AEC (H2)

Tendo por base os resultados obtidos, procurámos apurar se existe uma associação entre as idas a casa e o comportamento dos educandos na RA, escola e AEC, tendo-se verificado a existência de correlações negativas entre as variáveis. Os valores alcançados revelam que as idas a casa se encontram inversamente associadas com o comportamento dos educandos, o que sugere que quanto mais frequentes são as visitas, menos significativas serão as alterações de comportamento nos vários contextos. No entanto, a hipótese não foi totalmente corroborada (H2), pois não se verificaram alterações de comportamento nas AEC.

A análise dos dados revelou que 65.8% dos educandos têm bom comportamento, mas após as visitas a casa 36.8% demonstram alterações de humor/comportamento na RA e

21.1% na escola. Apesar da maior parte das crianças/jovens não manifestar alterações de humor/comportamento quando não vai a casa (47.4%), constatou-se que 10.5% ficam agitados, 5.3% ansiosos e 2.6% ficam tristes quando ficam na RA.

Estes resultados são coerentes com os obtidos no estudo Mazorra e Tinoco (2001), que demonstram que para a criança que é institucionalizada, o mundo que ela conhecia deixa de existir (ainda que, em alguns casos, temporariamente) tendo que passar pelo desafio de incorporar, na sua história, um novo mundo e novas referências. O universo que lhe era familiar e conhecido, mesmo que muitas vezes conturbado e até perigoso, é substituído pela instituição que a recebe o que pode fazer com que sua identidade fique ameaçada, pois perde os alicerces que a sustentam (*e.g.*, pais, cultura familiar, comunidade). O passado, o presente e o futuro ficam abalados e a criança perde a sensação de segurança e controle em relação ao que lhe vai acontecer o que afeta inevitavelmente o seu comportamento. Analogamente Casellato (2004) demonstra que a criança que apresenta perturbações no comportamento pode estar apenas a reagir a tudo o que está viver e a tentar adaptar-se à nova situação. Contudo, estas reações podem ser confundidas com má-educação, delinquência e ingratidão pelo cuidado oferecido.

6.3. As situações vivenciadas pelos educandos antes do ingresso na RA têm um impacto positivo nas emoções negativas sentidas pelos mesmos depois de irem a casa (H3)

Procurou-se, ainda, testar a influência que o contexto familiar tem nas emoções negativas sentidas pelos educandos após as visitas a casa. Os resultados obtidos demonstram que as variáveis que maior impacto têm nestas emoções dizem respeito às situações vivenciadas pelos mesmos antes do ingresso na RA e ao afeto manifestado pelos progenitores, o que nos permite corroborar a terceira hipótese.

Verificou-se que existe uma associação negativa entre as emoções (negativas) sentidas pelos educandos e o afeto demonstrado pelos seus progenitores, o que sugere que quanto maior é o afeto percebido menor é a afetividade negativa sentida pelos mesmos após as idas a casa.

No que se refere às situações porque a criança/jovem passou antes do ingresso na RA, a maioria dos inquiridos mencionou negligência (situação escolar/saúde), seguindo-se a inexistência de casa/abrigo e a fome, resultados que vão ao encontro dos obtidos por Alves (2007). Almeida (1998) acrescenta que estas situações afetam, na generalidade, as crianças e jovens provenientes de todos os meios sociais. Na mesma linha, Gomes (2005) afirma que

estas situações de risco podem vir a desencadear *cicatrizes* muito profundas no desenvolvimento da criança ou jovem.

Segundo Alberto (2003) é muito importante substituir os contextos familiares desorganizados e precários por outros, em que prevaleça a segurança a estabilidade através de regras e rotinas diárias e com relações de proximidade afetiva.

6.4. O comportamento tem um impacto positivo no aproveitamento escolar dos educandos (H4)

Relativamente à hipótese inicialmente formulada, de que o comportamento tem um impacto positivo no aproveitamento escolar dos educandos (H4) foi corroborada a partir da análise efetuada. Os resultados revelam que após a entrada na RA, 31.6% dos educandos demonstrou uma significativa progressão nos estudos. Resultados que vão ao encontro de diversos estudos (*e.g.*, Bandeira et al, 2006; Lemos & Meneses, 2002; Martins, 2004) cujas conclusões confirmam que a maioria dos educandos institucionalizados gosta de frequentar a escola. É na escola que a criança entra em contacto com outras crianças da mesma idade e aprofunda habilidades e conhecimentos, tais como: empatia, comportamentos morais, capacidade de seguir regras, resolução de problemas e capacidade de comunicação, o que contribuiu para o seu desempenho social futuro.

Neste âmbito, Farromba (2013) refere que as dificuldades de aprendizagem são evidenciadas desde muito cedo, pelo que se pode deduzir que ainda há um desajustamento entre o insucesso escolar e a oferta de alternativas de aprendizagem adaptadas a esta população alvo que fomente a motivação para aprender e estudar.

6.5. O relacionamento que os educandos têm com os professores está significativamente associado com o seu aproveitamento escolar (H5)

Pretendeu-se, também, analisar se o aproveitamento escolar dos educandos está significativamente associado com o relacionamento que os mesmos têm com os professores, tendo-se verificado uma correlação positiva, o que nos permitiu corroborar a nossa quinta hipótese. Quando questionados acerca da opinião geral dos professores sobre os seus educandos, os técnicos referiram que os mesmos consideram os seus educandos participativos e interessados.

Apurámos, ainda, que a maioria das crianças/jovens tem um bom relacionamento com os professores. Os resultados obtidos no nosso estudo estão em conformidade com os trabalhos de Yunes e colaboradores (2004) que destacam a importância da disponibilidade e da sensibilidade, por parte dos professores, pois esta pode ser também uma fonte de organização interna dos afetos. Os mesmos resultados foram encontrados por Mota e Matos (2010) que afirmam que as ligações de proximidade e afeto podem conferir às crianças e jovens uma maior sensação de confiança e segurança o que fomenta a aceitação e reforça o sentimento de pertença, um fator importantíssimo para que as mesmas se sintam em casa.

Resultados semelhantes foram encontrados por Larouse, Tarabulsy e Cyrenne (2005) que referem que a ligação que as crianças e jovens mantêm com os professores influencia o seu desenvolvimento psicossocial e consequentemente o seu sucesso escolar. Conclusões que coincidem com as de Davis (2003), segundo as quais as representações que as crianças e adolescentes fazem de si próprios estão relacionadas com a imagem de si retribuída pelos adultos.

Na mesma linha, Pianta (1999) refere que as crianças e jovens que percecionam os professores como fonte inspiradora tendem a ser mais autónomos, auto-determinados e apresentam níveis de competências académicas e sociais mais elevados.

6.6. Características sociodemográficas

Procurámos, ainda, analisar os fenómenos estudados em função das características sócio-demográficas dos inquiridos.

No que se refere ao género dos jovens institucionalizados, verifica-se que a maioria são rapazes. Esses resultados vão ao encontro dos obtidos no estudo Casa 2012 (Instituto da Segurança Social, 2012) segundo o qual a maioria das crianças e jovens institucionalizados são do sexo masculino. Ainda, no que diz respeito ao género, o nosso estudo não revelou diferenças estatisticamente significativas em função desta variável para as emoções positivas e negativas antes e depois das idas a casa. O mesmo relatório revela que os distritos com números mais elevados de institucionalizações são Lisboa e Braga, resultados que são compatíveis com os encontrados no nosso estudo.

Relativamente à idade verificámos que não existem diferenças estatisticamente significativas nas emoções sentidas pelos educandos em função das idas a casa para esta variável. No entanto, os educandos mais velhos apresentam resultados médios inferiores no

que diz respeito às emoções positivas tanto antes como depois das idas a casa; e os educandos mais novos valores inferiores nas emoções negativas em ambas as situações.

No que às residências diz respeito, verificámos que ocorrem diferenças significativas entre as RA Clemente José dos Santos, João José Branco, Francisco Soares Franco e Alfredo Soares.

Averiguámos, também se afetividade positiva e negativa antes e depois das idas a casa diferia significativamente em função do CED a que as crianças e jovens pertencem, tendo-se encontrado valores médios superiores, em todos os cenários para o CED Santa Catarina, apesar das diferenças não serem estatisticamente significativas.

Procurou-se, também, comparar o aproveitamento escolar em função do género, idade, RA e CED. Os dados obtidos demonstram que as meninas apresentam resultados médios superiores, apesar das diferenças em relação aos rapazes não serem estatisticamente significativas.

Segundo Lemos e Meneses (2002) as crianças/jovens com dificuldades de aprendizagem mostram-se menos aceites e mais rejeitadas pelos pares, apresentam menos comportamentos sociais positivos e mais comportamentos sociais negativos. Os défices nas competências sociais estão associados a problemas de comportamento e a maiores problemas no desempenho escolar. Os autores acrescentam que a influência do grupo de companheiros, especialmente se associada a outros fatores de risco, pode também, induzir a comportamentos antissociais e outras condutas disruptivas comprometendo, assim, o desenvolvimento de relações interpessoais satisfatórias e desejáveis. É a partir da educação que os sujeitos se irão deparar com as suas potencialidades, mas também com as suas limitações, podendo desenvolver as suas competências cognitivas e sociais.

Quando a família não é capaz de assegurar as funções que são da sua competência, quando os direitos fundamentais das crianças e adolescentes são postos em causa, como o direito à inviabilidade da vida humana, à integridade moral e física e à educação, o Estado tem legitimidade para intervir (Alexandrino, 2008). Contudo, o funcionamento eficaz do sistema de proteção depende da correta articulação dos Tribunais, do Ministério Público e da Comissão de Proteção de Menores, pois de nada adianta ter a jurisdição de crianças e jovens coerentemente organizada e célere no funcionamento, se a rede social não estiver dotada dos equipamentos e dos meios necessários para executar as tomadas de decisão (Alarcão, 2006).

Os dados obtidos no nosso estudo, revelaram que antes da institucionalização já tinham sido tomadas algumas medidas de proteção para resolver as problemáticas detetadas

nas crianças/jovens, nomeadamente: o internamento noutras instituições e o acompanhamento no seio da família por técnicos especializados (assistente social / psicólogo).

Segundo Strecht (2003) as crianças em risco são normalmente oriundas de meios onde existe um vazio nas relações e em que a constância e a qualidade das ligações emocionais são fracas, sendo que este vazio de relações prolifera por toda a sociedade.

Estudos desenvolvidos por Gomes e Pereira (2005) revelam que cerca de um terço das crianças e jovens institucionalizados tiveram, no passado, experiências de acolhimento noutros locais, resultados que vão ao encontro dos encontrados no nosso estudo.

Quando a criança/jovem sente que é cuidado e protegido estabelece relações afetivas com maior facilidade e de qualidade, pois deixa de lutar para sobreviver e passa a ter objetivos de vida com metas afetivas sem limites, isto é, muda a forma de encarar a vida e o futuro (Arpini, 2003). Em muitos casos o contacto com as famílias é escasso ou inexistente, pelo que a família passa a ser criada em torno das figuras que os jovens percebem como securizantes e que muitas vezes estão física e emocionalmente próximas de si (Baldez, Cardozo, Fonseca, Naiff, & Soares, 2009).

Em resumo, este estudo permite-nos, assim, concluir que a afetividade positiva e negativa sentida pelos educandos não se altera em função das idas a casa. Por outro lado, o comportamento encontra-se inversamente associados com as visitas, o que nos leva a afirmar que quanto mais vezes os educandos vão a casa, menores serão as alterações no seu comportamento tanto na RA, como na escola e nas AEC.

Verificou-se, ainda, que o comportamento e o relacionamento que as crianças e jovens têm com os seus professores estão positivamente relacionados com o seu aproveitamento escolar.

Conclusões

Este estudo representou uma oportunidade como educadora de uma residência de acolhimento da Casa Pia de Lisboa e como mestrande de Psicologia Clínica e Aconselhamento. Na medida em que pude compreender melhor alguns aspetos que fazem parte do meu trabalho e responder a questões que me foram surgindo, nomeadamente a questão das visitas a casa.

O carácter exploratório da presente investigação contribuiu para dar mais um passo a nível científico, no sentido de compreender, como as crianças e jovens, lidam com as emoções em diferentes contextos, nomeadamente: residência, família, instituição e escola.

Este trabalho foi elaborado tendo como referência a teoria da vinculação de John Bowlby e a perspetiva do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, para compreender não só a importância das mudanças, mas também a reorganização das relações de vinculação das crianças e jovens institucionalizadas, nos diferentes ambientes ecológicos onde estas estão inseridas.

No sentido de apresentar as conclusões retiradas da investigação quantitativa e qualitativa, retoma-se o objetivo geral e as questões de investigação anteriormente definidas. As duas primeiras hipóteses (H1 e H2) pretenderam explorar em que medida o regime de idas a casa influencia significativamente o tipo de emoções (positivas / negativas) sentidas pelos educandos e a forma como o comportamento (positivo / negativo) registado na RA, escola e AEC, após as idas a casa, sofre alterações. Efetivamente, contrário ao esperado, os dados revelam que não existem mudanças estatisticamente significativas no tipo de emoções (positivas/negativas) sentidas em função das idas a casa. E que no caso do comportamento registado, este vem reforçar a importância das idas a casa, pois os dados obtidos revelam que as idas a casa encontram-se inversamente associadas com o comportamento dos educandos. O que sugere que os educandos que mais vezes vão a casa registam uma maior probabilidade de apresentar alterações menos significativas de comportamento (positivo / negativo) nos vários contextos. Esta leitura apenas não é suportada pelos dados existentes na variável AEC, onde não se registam alterações de comportamento. Estes resultados vão em sentido contrário aos encontrados por Abaid (2008) e Connell e colaboradores (2007) segundo os quais se verifica uma sintomatologia ao nível do aumento de sintomas depressivos e níveis elevados de ansiedade e angústia. As questões anteriormente colocadas levaram a questionar a influência de outros fatores, bem como as suas consequências, nomeadamente, o contexto familiar, que evidenciou o papel das vivências do educando anteriores ao seu ingresso na

instituição e o afeto transmitido pelos progenitores. Também se tentou perceber a influência do comportamento no aproveitamento escolar e a respetiva correlação entre o mesmo e a relação educando /professor.

Relativamente à hipótese 3, verificou-se que existe uma associação negativa entre as emoções (negativas) sentidas pelos educandos e o afeto demonstrado pelos seus progenitores, o que sugere que quanto maior é o afeto percebido menor é a afetividade negativa sentida pelos mesmos após as idas a casa. Neste sentido, verifica-se que a capacidade de manifestação de afeto por parte dos progenitores e respetiva percepção do educando desempenha um papel importante na forma como o mesmo irá desenvolver a sua afetividade negativa nas idas a casa.

Verificou-se, ainda, que o comportamento tem um impacto positivo no aproveitamento escolar dos educandos (H4) e que a relação estabelecida com os professores potencia esse mesmo aproveitamento. Pôde, também, constatar-se que existe correspondência entre aproveitamento escolar e a relação educando/professor (H5). Os resultados deste estudo revelam que existe um bom relacionamento entre educandos e professores e permitem-nos compreender a importância que esta dinâmica pode ter, ou seja, o impacto que desempenha a nível emocional nos educandos e suas repercussões nos vários meios de atuação.

Este estudo leva-nos, assim, a concluir que a afetividade positiva e negativa sentida pelos educandos não se altera em função das idas a casa. Por outro lado, o comportamento encontra-se inversamente associado com as visitas, o que nos faz afirmar que quanto maior for o número de vezes que os educandos vão a casa, menores serão as alterações no seu comportamento tanto na RA, como na escola e nas AEC.

Permite-nos, também, compreender que deverá haver um maior investimento ao nível do trabalho com as famílias e um estreitar da relação com a escola e, em articulação com esta, colaborar para a otimização da relação educando/professor, pondo em contacto a família e os jovens.

Os resultados obtidos dão um contributo relevante para a compreensão da realidade das crianças/jovens em acolhimento institucional a partir da percepção dos mesmos sobre as relações que consideram significativas. Os mesmos servem de alerta para se poder pensar e trabalhar-se no sentido de compreender o que é necessário fazer.

Essas situações levam a uma questão: este estudo permite-nos perceber que as visitas a casa não contribuem para um impacto emocional negativo do educando e até favorecem uma adequação do comportamento. Mas quais os critérios para definir qual o regime a implantar?

Na resposta a uma avaliação do contexto de institucionalização existem outros fatores que interferem e que ajudarão a refletir sobre estas questões. Assim, segundo os dados sociodemográficos podemos ainda concluir que no que respeita ao género, existem mais rapazes institucionalizados. Contudo, não existem diferenças significativas em termos de emoções positivas e negativas antes e pós idas a casa. Verificando-se o mesmo em relação à idade.

Resultados semelhantes, foram encontrados em função das RA e dos CED, apesar de se registarem valores médios superiores para o CED de Santa Catarina. Estes dados, obrigam-nos a refletir sobre um conjunto de questões que se prendem com a pergunta: o que leva os itens sobre os CED e as RA apresentarem diferenças significativas? Terá a ver com dinâmicas específicas? Com a forma como são implantadas? Com a equipa técnica e/ou educadores?

Este trabalho realça um aspeto mais amplo da investigação em si, pois além de validar ou compreender o objeto de estudo a que se propõe, abre janelas e portas para outros estudos ao permitir criar outras questões a partir das hipóteses que fundamentaram o mesmo.

Pretendeu-se, com este estudo, contribuir para uma compreensão fundamentada da dinâmica das idas a casa, permitindo uma reflexão mais eficaz da implementação da mesma. Visando, assim, melhorar a passagem destes jovens pelo contexto institucional através da promoção do seu ótimo desenvolvimento psicossocial e ajudando-os a prepararem-se para o (seu) mundo externo.

É importante referir que, dado o número limitado de participantes, este trabalho não permite a generalização dos dados a todas as instituições de crianças e jovens em risco. Neste sentido, seria interessante alargar esta investigação ao universo da população em acolhimento institucional de longa duração em Portugal.

Referências bibliográficas

- Abaid, J. L. (2008). *Vivências adversas e depressão: um estudo sobre crianças e adolescentes institucionalizados*. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação de Mestrado em Psicologia apresentada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Abe, J. A., & Izard, C. (1999). The developmental functions of emotions: an analysis in terms of differential emotions theory. *Cognition & Emotion*, 13(5), 523-549. <http://dx.doi.org/10.1080/026999399379177>
- Ainsworth, M. (1969). Object relations, dependency, and attachment: theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development*, 40(4), 969-1026. <http://dx.doi.org/10.2307/1127008>
- Ainsworth, M. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4) 709-716. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.44.4.709>
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alarcão, M. (2006). *(Des)equilíbrios familiares*. Coimbra: Quarteto.
- Alberto, I. M. (2003). 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* (pp. 223-244). Coimbra: Quarteto.
- Alberto, I. M. (2004). *Maltrato e trauma na infância*. Coimbra: Almedina.
- Alexandre, D. T., & Vieira, M. L. (2004). Relações de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. *Psicologia em Estudo*, 9(2), 207-217. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722004000200007>
- Alexandrino, J. M. (2008). Os direitos das crianças. *Revista da Faculdade de Direito de Lisboa*, 1,1-18.
- Alves, S. N. (2007). *Filhos da Madrugada: percursos de jovens em lares de infância e juventude*. Lisboa: ISCSP.
- Alves, S. N. (2007). *Percursos adolescentes em Lares de infância e juventude*. Lisboa: ISCSP.
- Amado, J., Ribeiro, F., Limão, I., & Pacheco, V. (2003). *A escola e os alunos institucionalizados*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Arpini, M. D. (2003). Repensando a perspectiva institucional e a intervenção em abrigos para crianças e adolescentes. *Revista de psicologia Ciência e Profissão*, 21, 70-75.

- Assis, S. G., Avanci, J. Q., Pesce, R. P., & Deslandes, S. F. (2006). *Superação de dificuldades na infância e adolescência: conversando com profissionais de saúde sobre resiliência e promoção de saúde*. Rio de Janeiro: Fio cruz.
- Baldez, M. O., Cardozo, A., Fonseca, L. B., Naiff, L. A., & Soares, A. B. (2009). Estudo comparativo de habilidades sociais e variáveis sociodemográficas de professores. *Psicologia: Teoria e Prática*, 1(1), 35-49.
- Bandeira, M., Del Prette, A., Del Prette, Z. A., Pires, L. G., Rocha, S. S. (2006). Competência acadêmica de crianças do ensino fundamental: características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. *Interação em Psicologia*, 10(1), pp. 53-62.
- Barrett, L. F. (2006). Solving the emotion paradox: categorization and the experience of emotion. *Personality and Social Psychology Review*, 10(1), 20-46. http://dx.doi.org/10.1207/s15327957pspr1001_2
- Bennett, D. S., Sullivan, M. W., & Lewis, M. (2005). Young children's adjustment as a function of maltreatment, shame, and anger. *Child Maltreatment*, 10, 311-323.
- Biscaia, J. (2005). *Ao encontro da ternura*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. London: Basic Books.
- Bowlby, J. (1998). *Apego e perda: separação, angústia e raiva*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brannigan, C. R., & Humphries, D. A. (1981). Comportamento não-verbal humano: um meio de comunicação. In N. Blurton Jones (Org.), *Estudos Etiológicos do Comportamento da Criança* (pp.37-66). São Paulo: Pioneira.
- Bretherton, I. (1990). Communication patterns, internal working models and the intergenerational transmission of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal*, 11(3), 237-251. [http://dx.doi.org/10.1002/1097-0355\(199023\)11:3%3C237::AID-IMHJ2280110306%3E3.0.CO;2-X](http://dx.doi.org/10.1002/1097-0355(199023)11:3%3C237::AID-IMHJ2280110306%3E3.0.CO;2-X)
- 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: Casa do Psicólogo.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

- Bronfenbrenner, U. (1990). Discovering what families do. In D. Blankenhorn, S. Bayme, & J. Elshtain (Eds.), *Rebuilding the nest* (pp. 27-39). Wisconsin: Family Service America.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon, W. (Ed.), *Handbook of child psychology* (vol. 1, pp. 993-1027). New York: John Wiley & Sons.
- Browne, K. (2009). *The risk of harm to young children in institutional care*. London: Save the Children.
- Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75(2), 377-394. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00681.x>
- Carvalho, M., Baptista, A., & Gouveia, J. (2004). Análise da estrutura factorial de uma medida de auto-avaliação da afectividade negativa e positiva para crianças e adolescentes. In C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Orgs.), *Avaliação psicológica: formas e contextos* (vol. 10, pp. 400-407). Braga: Psiquilíbrios.
- Carvalho, T., & Manita C. (2010). Percepções de Crianças e Adolescentes Institucionalizados sobre o Processo de Institucionalização e a Experiência na Instituição. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Universidade do Minho.
- Casellato, G. (2004). Luto por abandono: enfrentamento e correlação com a maternidade. São Paulo: PUC. Tese de doutoramento em Psicologia Clínica.
- Cecconello, A., & Koller, S. (2000). Competência social e empatia: Um estudo sobre a resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, 5(1), 71-93. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2000000100005>
- Chisholm, K. (1998). A three year follow-up of attachment and indiscriminate friendliness in children adapted from Romanian orphanages. *Child Development*, 69(4), 1090-1104. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06162.x>
- Cicchetti, D., Rogosh, F. A., & Toth, S. L. (1997). Ontogenesis, depressotypic organization and the depressive spectrum. In S. S. Luthar, J. A., Burack, D. Cicchetti, J. R. Weisz (Eds.), *Developmental psychopathology: perspectives on adjustment risk and disorders* (pp. 273-313). New York: Cambridge University Press.

- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>
- Connell, C., Bergeron, N., Karol, K., Saunders, L., & Tebes, J. (2007). Re-referral to child protective services: the influence of child, family, and case characteristics on risk status. *Child Abuse & Neglect*, 31, 573-588.
- Costa, N. R., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2009). Acolhimento familiar: uma alternativa de proteção para crianças e adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 111-118.
- Damásio, A. R. (2009). *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. Mem Martins: Europa-América.
- Davidson, R. J., Scherer, K. R., & Goldsmith, H. H. (Eds.) (2003). *Handbook of affective sciences*. Oxford: Oxford University Press.
- Davidson-Arad, B. (2005). Fifteen-month follow-up of children at risk: Comparison of the quality of life of children removed from home and children remaining at home. *Children and Youth Services Review*, 27(1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2004.07.002>
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234. http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3804_2
- De Antoni, C., & Koller, S. H. (2000). A visão de família entre as adolescentes que sofreram violência intrafamiliar. *Estudos de Psicologia*, 5(2), 347-381. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2000000200004>
- Delgado, P. (2009). O acolhimento familiar numa perspectiva ecológico-social. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 157-168.
- Delgado, P. (2010). A experiência da vinculação e o acolhimento familiar: reflexões, mitos e desafios. *Temas em psicologia*, 18(2), 457-467.
- Dell'Aglio, D. D., Santos, S. S., & Borges, J. L. (2004). Infracção juvenil feminina: uma trajetória de abandono. *Interação em Psicologia*, 8, 191-198.
- Dell'Aglio, D. D., & Siqueira, A. C. (2006). O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. *Psicologia & Sociedade*, 18(1), 71-80.
- Dell'Aglio, D. D., & Siqueira, A. C. (2010). Crianças e adolescentes institucionalizados: desempenho: escolar, satisfação de vida e rede de apoio social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26 (3), 407-415.

- Del Valle, F. J., & Zurita, J. F. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid: Pirámide.
- Farromba, M. L. (2013). *Relações de vinculação e sucesso escolar em jovens institucionalizados: um desafio aos seus cuidadores*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Dissertação de mestrado apresentada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Fernandes, M. A., & Silva, M. G. (1996). *Centro de acolhimento para crianças em risco. condições de implantação, localização, instalação e funcionamento*. Lisboa: Direção Geral da Acção Social.
- Fernandes, M. A., & Silva, M. G. (1996). *Lar para Crianças e Jovens – Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento*. Lisboa: Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fridja, N. H. (2004). The psychologists' point of view. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 59-74). New York: The Guilford Press.
- Frijda, N. H., & Mesquita, B. (1994). The social roles and functions of emotions. In H. R. Markus & S. Kitayama (Eds.), *Emotion and culture* (pp. 51-87). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gibb, B. E., Alloy, L. B., & Abramson, L.Y. (2003). Global reports of childhood maltreatment versus recall of specific maltreatment experiences: relationships with dysfunctional attitudes and depressive symptoms. *Cognition and Emotion*, 17(6), 903-915. <http://dx.doi.org/10.1080/02699930302307>
- Gomes, I. (2010). *Acreditar no futuro*. Alfragide: Texto Editores.
- Gomes, M. A., & Pereira, M. L. D. (2005). Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. *Ciência e Saúde Coletiva*, 10(2), 357-369. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232005000200013>
- Gomes, M. P. (2005). *Percursos de vida dos jovens após a saída dos Lares de Infância e Juventude*. Lisboa: ISCTE.
- Gray, J. A. (1987). *The psychology of fear and stress*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Gross, J. J. (1998). Sharpening the focus: emotion regulation, arousal and social competence. *Psychological Inquiry*, 9(4), 287-290. http://dx.doi.org/10.1207/s15327965pli0904_8
- Grossmann, K. E., Grossmann, K., & Waters, E. (2005). *Attachment from infancy to adulthood: the major longitudinal studies*. New York: The Guilford Press.
- Grusec, J. E., & Lytton, H. (1988). *Social development: history, theory and research*. New York: Springer-Verlang.
- Guedeney, N., & Guedeney, A. (2004). *Vinculação: conceitos e aplicações*. Lisboa: Climepsi.
- Harris, P. L. (1996). *Criança e emoção: o desenvolvimento da compreensão psicológica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Herschell, A. D., & McNeil, C. B. (2005). Theoretical and empirical underpinnings of parent-child interaction therapy with child physical abuse populations. *Education and Treatment of Children*, 28(2), 142-162.
- Holmes, J. (2001). *The search for the secure base: Attachment theory and psychotherapy*. East Sussex: Brunner.
- Instituto de Segurança Social (2009). *Plano de Intervenção Imediata - Relatório de Caracterização das Crianças e Jovens em Situação de Acolhimento em 2009*. Lisboa: Instituto de Segurança Social.
- Instituto da Segurança Social (2012). *Casa 2012: relatório de caracterização anual da situação de acolhimento das crianças e jovens*. Lisboa: ISS.
- Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*, 128(5), 796-824. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.128.5.796>
- Izard, C. E., & Ackerman, B. P. (2004). Motivacional, organization and regulatory functions of discrete emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 253-264). New York: The Guilford Press.
- Izard, C. E., Fine, S., Mostow, A., Trentacosta, C., & Campbell, J. (2002). Emotion processes in normal and abnormal development and preventive intervention. *Development and Psychopathology*, 14(4), 761-787. <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579402004066>
- Jenkins, J. M., & Oatley, K. (1998). The development of emotion schemas in children. In W. F. Flack & J. D. Laird (Eds.), *Emotions in psychopathology: theory and research* (pp. 45-56) Oxford: Oxford University Press.
- Jewett, C. (1994). *Helping children cope with separation and loss*. Londres: Barsford.

- Johnson, R., Browne, K., & Hamilton-Giachritsis, C. (2006). Young children in institutional care at risk of harm. *Trauma, Violence, & Abuse*, 7(1), 1-26. <http://dx.doi.org/10.1177/1524838005283696>
- Johnson-Laird, P. N., & Oatley, K. (2004) Cognitive and social constructions in emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 458-475) New York: The Guilford Press.
- Keil, V., & Price, J. (2006). Externalizing behavior disorders in child welfare settings: definition, prevalence, and implications for assessment and treatment. *Children and Youth Services Review*, 28(7), 761-779. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2005.08.006>
- Keltner, D., & Ekman, P. (2004). Facial expression of emotion. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 237-245). New York: The Guilford Press.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Larouse, S., Tarabulsky, G., & Cyrenne, D. (2005). Perceived autonomy and relatedness as moderating the impact of teacher-student mentoring relationships on student adjustment. *The Journal of Primary Prevention*, 26(2), 111-128. <http://dx.doi.org/10.1007/s10935-005-1833-3>
- Lemos, M., & Meneses, H. (2002). A avaliação da competência social: versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(3), 267-274.
- Levy, L., & Jonathan, E. G. (2010). Minha família é legal? A família no imaginário infantil. *Estudos de Psicologia*, 27(1), 49-56. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100006>
- Lewis, M. (2004). The emergence of human emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 265-280) New York: The Guilford Press.
- Lewis, M. (2004). The emergence of human emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 265-280) New York: The Guilford Press.
- Lewis, M., & Michelson, L. (1983). *Children's emotions and moods*. New York: Plenum.
- Linares, L. (2006). An under studied form of intra-family violence: sibling-to-sibling aggression among foster children. *Aggression and Violent Behavior*, 11(1), 95-109.
- Lindquist, K. A., Barrett, L. F., Bliss-Moreau, E., & Russell, J. A. (2006). Language and the perception of emotion. *Emotion*, 6(1), 125-138. doi: 10.1037/1528-3542.6.1.125
- Maclean, K. (2003). The impact of institucionalization. *Development and Psychopathology*, 15(4), 853-884. <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579403000415>

- Magalhães, T. (2005). *Maus tratos em crianças e jovens* (4ª ed.). Coimbra. Quarteto.
- Main, M., Hesse, E., & Kaplan, N. (2005). Predictability of attachment behaviour and representational processes at 1, 6, and 19 years of age: the berkeley longitudinal study. In K. E. Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Eds), *Attachment from infancy to adulthood: the major longitudinal studies* (pp. 245-304). New York: The Guilford Press.
- Marinkovic, J., & Backovic, D. (2007). Relationship between type of placement and competencies and problem behavior of adolescents in long-term foster care. *Children and Youth Services Review*, 29, 216-225. doi: [org/10.1016%2Fj.childyouth.2006.08.004](https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2006.08.004)
- Marques, R. T. (2006). *Crianças acolhidas em lar residencial: Representações de vinculação, desenvolvimento, competências sociais e comportamento*. Lisboa: FPCE-UL. Dissertação de mestrado em Psicologia Clínica apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Martins, E. (2012). Modelo Educativo Renovador na Educação de Menores: a secção preparatória da Escola Central de Reforma de Lisboa (1912-1921). In IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Martins, E., & Szymanski, H. (2004). Brincando de casinha: significado de família para crianças institucionalizadas. *Estudos de Psicologia*, 9(1), 177-187. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2004000100019> Marvin & Britner, 1999
- Martins, P. (2004). Protecção de crianças e jovens em itinerários de risco: representações, espaços e modos. Braga: Universidade do Minho. Tese de doutoramento em Estudos da Criança.
- Martins, P. C. (2005). *A qualidade dos serviços de protecção às crianças e jovens: as respostas institucionais*. Intervenção realizada no VI Encontro Cidade Solidária. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martins, P. C. (2005). *Das dificuldades (dos) menores aos problemas (dos) maiores: elementos de análise das representações sociais sobre as crianças em risco*. Braga: Universidade do Minho.
- Miranda, A., Adorno, R., Cuello, S. & Yunes, M.A. (2003). O funcionamento dos abrigos como parte integrante da rede de apoio social na cidade de Rio Grande/RS. In *IV Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento* (pp. 274-275). João Pessoa: SBPD.

- Mota, C. P. (2011). *Uma abordagem sobre a teoria da vinculação: desenvolvimento da vinculação na adolescência*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Matos, P. M. (2003). O conflito à luz da teoria da vinculação. In M. E. Costa (Coord.), *Gestão de conflitos na escola* (pp. 144-191). Lisboa: Universidade Aberta.
- Matos, P. M., & Mota, C. (2010). Adolescentes institucionalizados: o papel das figuras significativas na predição da assertividade, empatia e autocontrolo. *Análise Psicológica*, 2(28), 245-254.
- Mazorra, L., & Tinoco, V. (2001). *Curso para educadores*. São Paulo: [s.n.].
- Mota, C. (2011). *Uma abordagem sobre a teoria da vinculação: desenvolvimento da vinculação na adolescência*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Mota, C., & Matos, P. M. (2010). Adolescentes institucionalizados: o papel das figuras significativas na predição da assertividade, empatia e autocontrolo. *Análise Psicológica*, 2(28), 245-254.
- 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 em 11 de junho de 2014, através de <http://www.sciencemag.org>.
- Oatley, K., & Jenkins, J. M. (1996). *Understanding emotions*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- O'Connor, T. G., Rutter, M., Beckett, C., Keaveney, L., & Kreppner, J. M. (2000). The effects of global severe privation on cognitive competence extension and longitudinal follow-up. *Child Development*, 71(2), 376-390. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00151>
- O'Connor, T., & Zeanah, C. H. (2003). Current perspectives on attachment disorders: rejoinder and synthesis. *Attachment and Human Development*, 5(3), 321-326. <http://dx.doi.org/10.1080/14616730310001593901>
- O'Connor, T., Bredenkamp, D., & Rutter, M. (1999). Attachment disturbances and disorders in children exposed to early severe deprivation. *Infant Mental Health Journal*, 20(1), 10-29. [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-0355\(199921\)20:1%3C10::AID-IMHJ2%3E3.3.CO;2-J](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1097-0355(199921)20:1%3C10::AID-IMHJ2%3E3.3.CO;2-J)
- Oriente, I., & Souza, S. M. (2005). O significado do abandono para crianças institucionalizadas. *Psicologia em Revista*, 11(17), 29-46.

- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pelisoli, C., Teodoro, M. L., & Dell'aglio, D. D. (2007). A percepção de família em vítimas de abuso sexual intrafamiliar: estudo de caso. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 59(2), 256-269.
- Pesce, R. P., Assis, S. G., Santos, N., & Oliveira, R. V. (2004). Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 20(2), 135-143.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington DC: American Psychological Association.
- Pinhel, J., Torres, N., & Maia, J. (2009). Crianças institucionalizadas e crianças em meio familiar de vida: representações de vinculação e problemas de comportamento associado. *Análise Psicológica*, 4(27), 509-521.
- Pullum, T., Cappa, C., Orlando, J., Dank, M., Gunn, S., Mendenhall, M., & Riordan, K. (2012). Systems and strategies for identifying and enumerating children outside of family care. *Child Abuse & Neglect*, 36(10), 701-710. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.09.003>
- Rabouam, C. (2004). Avaliação da vinculação no bebé. In N. Guedeney & A. Guedeney (Eds.), *Vinculação: conceitos e aplicações* (pp. 89-99). Lisboa: Climepsi.
- Ramos, D. M., & Nascimento, V. G. (2008). A família como instituição moderna. *Fractal: Revista de Psicologia*, 20(2), 451-472. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922008000200012>
- Reis, V. J. (2009). *Crianças e Jovens em Risco (contributos para a organização de critérios para a avaliação de factores de risco)*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Tese de doutoramento em Psicologia Clínica.
- Rose-Krasnor, L., Rubin, K. H., & Booth, C. L. (1996). The relation of maternal directiveness and child attachment security to social competence in preschoolers. *International Journal of Behavior Development*, 19(2), 309-325. <http://dx.doi.org/10.1080/016502596385802>
- Rosenfeld, A. A., Pilowsky, D. J., Fine, P., (...) & Nickman, S. (1997). Foster care: an update. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(4) 448-457. <http://dx.doi.org/10.1097/00004583-199704000-00006>
- Rozin, P., Haidt, J. & McCauley, C. R. (2004). Disgust. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 637-653) New York: The Guilford Press.

- Russell, J. A., & Widen, S. C. (2002). Words versus faces in evoking children's knowledge of the causes of emotions. *International Journal of Behavioral Development*, 26(2), 97-103. <http://dx.doi.org/10.1080/01650250042000582>
- Rutter, M. (2000). Psychosocial influences: Critiques, findings, and research needs. *Development and Psychopathology*, 12(3), 265-296. <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579400003072>
- Rutter, M., Colvert, E., Kreppner, J., Beckett, C., J., Groothues, C., Hawkins, A., O'Connor, T., Stevens, S., & Sonuga-Burke, E. (2007). Early adolescent outcomes for institutionally-deprived and non-deprived adoptees: disinhibited attachment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(1), 17-30. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01688.x>
- Santana, J. S., Doninelli, T. M., Frosi, R. V., & Koller, S. H. (2005). Os adolescentes em situações de rua e as instituições de atendimento: utilizações e reconhecimento de objetivos. *Psicologia: reflexão e crítica*, 18, 134-142.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: The Guilford Press.
- Saarni, C., Mumme, D. L., & Campos, J. J. (1998). Emotional development: action, communication and understanding. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 3, pp. 237-309). New York: Wiley.
- Schlichter, K. J. & Horan, J. J. (1981). Effects of stress inoculation on the anger and aggression management skills of institutionalized juvenile delinquents. *Cognitive Therapy and Research*, 5(4), 359-365. <http://dx.doi.org/10.1007/BF01173687>
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Silva, C. S. (2004). *Afetividade e cognição: a dicotomia entre o "saber" e o "sentir" na escola*. Acedido em 1 de junho de 2014, através de www.psicologia.com.pt
- Silva, F., Fernandes, M., Veríssimo, M., Shin, N., Vaughn, B. E., & Bost, K. K. (2008). A concordância entre o comportamento de base segura com a mãe nos primeiros anos de vida e os modelos internos dinâmicos no pré-escolar. *Análise Psicológica*, 26, 411-422.
- Simsek, Z., Erol, N., Öztop, D., & Munir, K. (2007). Prevalence and predictors of emotional and behavioral problems reported by teachers among institutionally reared children and adolescents in Turkish orphanages compared with community controls. *Children and Youth Services Review*, 29(7), 883-899. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2007.01.004>

- Siqueira, A. C., & Dell’Aglío, D. D. (2006). O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão da literatura. *Psicologia & sociedade*, 18(1), 71-80.
- Sloutsky, V. (1997). Institutional care and developmental outcomes of 6 and 7 year-old children: a contextualist perspective. *International Journal of Development*, 20(1), 131-151.
- Smyke, A. T., Koga, S. F., Johnson, D. E., Fox, N. A., Marshall, P. J., Nelson, C. A., & Zeanah, C. H. (2007). The caregiving context in institution-reared and family-reared infants and toddlers in Romania. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(2), 210-218. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01694.x>
- Soares, I. (2001). *A adolescência como um tempo de (re)construção de vínculos*. Comunicação apresentada no encontro sobre Desenvolvimento Psicológico em contexto Escolar, Barcelos, Portugal.
- 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., Martins, E. C., & Tereno, S. (2007). Vinculação na infância. In I. Soares (Ed.), *Relações de Vinculação ao longo do desenvolvimento: teoria e avaliação* (pp. 47-98). Braga: Psiquilíbrios.
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in three life domains: the role of parents and teachers autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 589-604. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-005-8948>
- Soucy, N., & Larouse, S. (2000). Attachment and control in family and mentoring contexts as determinants of adolescent adjustment to college. *Journal of Family Psychology*, 14(1), 125-143. <http://dx.doi.org/10.1037/0893-3200.14.1.125>
- Spitz, R. (1945). Hospitalism: an inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1, 53-74.
- Sroufe L. A. (1995). *Emotional development: the organization of emotional life in the early years*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Strecht, P. (2003). *Crescer vazio: repercussões psíquicas do abandono, negligência e maus-tratos em crianças e jovens*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Strongman, K. T. (1996). *The psychology of emotion: theories of emotion in perspective*. New York: John Wiley & Sons.

- Stuewig, J., & McCloskey, L. A. (2005). The relation of child maltreatment to shame and guilt among adolescents: psychological routes to depression and delinquency. *Child Maltreatment*, 10, 324-336.
- Taussig, H. (2002). Risk behaviors in maltreated youth placed in foster care: a longitudinal study of protective and vulnerability factors. *Child Abuse & Neglect*, 26(11), 1179-1199. [http://dx.doi.org/10.1016/S0145-2134\(02\)00391-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0145-2134(02)00391-5)
- Tomkins, S. S. (1962). *Affect, imagery, consciousness: the negative affects*. New York: Springer.
- Tomkins, S. S. (1962). *Affect, imagery, consciousness: the positive affects*. New York: Springer.
- Tottenham, N. (2012). Risk and developmental heterogeneity in previously institutionalized children. *Journal of Adolescent Health*, 51(2), S29 – S33. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.04.004>
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320-333. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.320>
- Vectore, C., & Carvalho, C. (2008). Um olhar sobre o abrigo: a importância dos vínculos em contexto de abrigo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 441-448. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000200015>
- Velarde, M., & Martínez, P. (2008). Perspectiva temporal futura em adolescentes institucionalizados. *Revista de Psicologia*, 26(2), 256-276.
- Waters, E., Merrick, S., Treboux, D., Crowell, J., & Albersheim, L. (2000). Attachment security in infancy and early adulthood: a twenty-year longitudinal study. *Child Development*, 71(3), 684-689. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00176>
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00406>
- Yunes, M. A., Miranda, A. T., & Cuello, S. E. (2004). Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados. In S. H. Koller (Ed.), *Abordagem ecológica do desenvolvimento humano: experiencia no Brasil* (pp.193-214). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Zeanah, C. H. (2000). Disturbances of attachment in young children adopted from institutions. *Journal of Developmental Psychology & Behavioral Pediatrics*, 21, 230-236.

Zegers, M. A., Schuengel, C., Ijzendoorn, M. H., & Janssens, J. M. (2006). Attachment representations of institutionalized adolescents and their professional caregivers: predicting the development of therapeutic relationships. *Journal of Orthosychiatry*, 76(3), 325- 334. <http://dx.doi.org/10.1037/0002-9432.76.3.325>

Legislação

Lei nº 147/99 de 1 de setembro. *Diário da República* nº 204 – I Série A. Assembleia da República.

Lei nº 166/99 de 14 de setembro. *Diário da República* nº 215 – I Série A. Assembleia da República.

Lei nº 31/2003 de 22 de agosto. *Diário da República* nº 193 – I Série A. Assembleia da República.

Apêndices

Apêndice A – Questionário sociodemográfico

Questionário Sociodemográfico

Este questionário é dirigido aos Educadores de internato e tem como objetivo conhecer e compreender melhor o funcionamento, contextos e dinâmicas das crianças acolhidas em Residências de Acolhimento durante o período que antecedeu à entrada na instituição bem como a sua realidade atual.

Neste sentido, gostaríamos que respondesse a um conjunto de questões que irão refletir o percurso individual de cada criança a integrar o estudo.

A informação recolhida a partir deste questionário é confidencial e utilizada exclusivamente pela investigadora para a investigação.

Questionário Sociodemográfico

Crianças institucionalizadas em Residências de Acolhimento

Identificação do Observador: _____ Código : _____

Residência de Acolhimento: _____ Código: _____

Data de aplicação do questionário: _____

I. Caracterização das Crianças Acolhidas**1. Naturalidade**

a) Nacionalidade _____

b) Concelho _____

2. Idade : _____ anos**3. Género**Feminino ☐Masculino ☐**4. Caracterização escolar**Sem escolaridade ☐3º CEB completo ☐1º CEB completo ☐Ensino secundário ☐2º CEB completo ☐Curso profissional ☐**5. A criança beneficia ou beneficiava de apoio em ensino especial?**

	Sim	Não
Antes do ingresso na RA	☐	☐
Apos o ingresso na RA	☐	☐

5.1 . Caso a resposta seja não passar a pergunta 7

6. No caso de beneficiar de algum apoio especial quem é o responsável pela articulação entre a RA e a escola?

O diretor da RA ☐ O técnico responsável (educador) ☐ O Psicólogo/A. Social ☐

7. Quem assegura a articulação com a escola?

O diretor da RA ☐ O técnico responsável (educador) ☐ O Psicólogo/A. Social ☐

7.1. De que forma é assegurada essa articulação?

Reuniões periódicas com a escola ☐ Reuniões pontuais com a escola ☐
Contacto telefónico com os diretores de turma ☐ Através da caderneta do aluno ☐
Envio de relatórios referentes á evolução da criança ☐

8. Verificou-se alguma evolução escolar da criança após a entrada na RA?

Diminuiu o absentismo escolar ☐ Manteve-se a situação ☐
Aumentou o absentismo escolar ☐ Houve uma maior progressão nos estudos ☐

9. Quem é o encarregado de educação da criança?

Técnico da RA (educador) ☐ O pai/mãe ☐ O tutor ☐

10. Participa no projeto educativo da criança?

O pai/mãe ☐ Outro familiar ☐ Técnico da RA (educador) ☐

11. Fratrias acolhidas

Sim ☐ Quantas _____
Não ☐

12. Quais as problemáticas que estiveram na origem do acolhimento

Incapacidade por parte dos progenitores de exercer as funções parentais ☐
Abandono ☐ Negligência ☐
Abuso sexual ☐ Abandono escolar ☐
Absentismo escolar ☐ Outras situações de perigo ☐
Maus tratos físicos e psicológicos ☐

13. Tempo de permanência na instituição

6 a 12 meses ☐ 1 ano ☐
2 anos ☐ Mais de 2 anos ☐

14. Entidade solicitante do acolhimento

Os pais ☐ Estabelecimento de ensino ☐
Tribunal ☐ Centro regional da segurança social ☐
Famíliares ☐ Instituições de apoio a crianças e jovens ☐
Vizinhos ☐ Comissão de Protecção de Menores ☐
Ministério Público ☐

15. Medidas de proteção anteriormente tentadas para resolver as problemáticas detetadas na criança.

Acompanhamento no seio da família por técnicos especializados (A. Social /Psicólogo) ☐
Internamento noutras instituições ☐ Colocação em famílias de acolhimento ☐
Tratamentos de desintoxicação ☐ Nenhuma das medidas apresentadas ☐

16. Regime de visitas a casa

Semanal ☐ 15 em 15 dias ☐ Mensal ☐ São visitados na RA ☐

II. Caracterização do Agregado Familiar

1. Com quem vivia a criança / antes do ingresso na RA?

Com os pais Biológicos /adotivos ☐ Com o Pai ☐
Com a mãe ☐ Com os avós ☐
Família de acolhimento ☐ Com outros familiares ☐
Numa instituição ☐

2. Idade dos pais

Pai _____ anos Mãe _____ anos

3. Grau de escolaridade dos pais	Pai	Mãe
Sem escolaridade	☐	☐
Sabem ler e escrever	☐	☐
1º ciclo CEB	☐	☐
2ºciclo CEB	☐	☐
3º CEB	☐	☐
Ensino secundário	☐	☐
Curso profissional	☐	☐
Curso médio /superior	☐	☐

4. Situação profissional dos pais	Pai	Mãe
Ativo(a) e (situação estável)	☐	☐
Ativo (a) e (situação precária)	☐	☐
Reformado(a)	☐	☐
Pensionista	☐	☐
Desempregado(a) à procura de emprego	☐	☐
Desempregado(a) c/subsídio	☐	☐
Desempregado(a) s/subsídio	☐	☐
Recluso	☐	☐
Beneficiário (a) RSI	☐	☐

5. Situação habitacional dos pais

a) A casa onde residem tem condições de habitabilidade?

Sim ☐ Não ☐

b) O bairro onde reside é um bairro de....

Barracas ☐

Degradado ☐

Não degradado ☐

Social ☐

Habitação em meio urbano ☐

Habitação em meio Rural ☐

6. O agregado familiar de origem vive/viveu algumas destas situações problemáticas?

- | | | | |
|--|--------------------------|---------------------------------|--------------------------|
| Falta de interesse e carinho | ☐ | Discussões graves entre os pais | ☐ |
| Escassez de recursos económicos | | Separações dos pais | ☐ |
| Violência doméstica | | Doença grave do pai/mãe | ☐ |
| Deficiência física /mental do responsável parental | ☐ | | |
| Outras condutas desviantes (prostituição/mendicidade) | ☐ | | |

7. Antes do ingresso na RA a criança passou pelas /seguintes situações?

- | | | | |
|------------------------|--------------------------|--|--------------------------|
| Fome | ☐ | Inexistência de casa/ abrigo | ☐ |
| Mendigar /pedir esmola | ☐ | Negligencia(situação escolar/ saúde) | ☐ |

Apêndice B – Entrevista semiestruturada

Guião de entrevista aos Técnicos da Instituição:

Casa Pia de Lisboa - CED Santa Clara

Esta entrevista é dirigida aos Educadores de Referencia e pretende compreender se existem alterações de humor e comportamento durante e após as visitas a casa.

Desta forma, gostaríamos que respondesse a um conjunto de questões que refletem o percurso emocional e comportamental das crianças acolhidas em Residências de Acolhimento com idades compreendidas entre 8 e os 13 anos.

Agradeço a sua colaboração!

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Data da Entrevista / /

Educador de Referência :

Nome da Criança:

Código:

Contexto Residencial

1. Há quanto tempo acompanha o seu educando de referência? _____

2. Como foi o período de adaptação á RA? _____

3. Como é o relacionamento com os outros educandos?

Amistoso ☐ Agressivo ☐ Afetuoso ☐ Conflituoso ☐ Cordial ☐

Indiferente ☐ Isola-se ☐

4. Como é o relacionamento com os educadores da residência?

Próximo ☐ Distante ☐ Afetuoso ☐ Indiferente ☐

5. Observou alguma mudança desde a sua entrada até á presente data?

Não ☐ Sim ☐ Qual? _____

6. Como é no dia-a-dia o comportamento do educando na residência? _____

7. Após as idas a casa qual o estado de humor que costuma verificar na criança?

Triste ☐ Alegre ☐ Agitada ☐ Ansiosa ☐ Agressiva ☐ Calma ☐

8. Sempre que a criança fica na residência, sente que há alterações no seu comportamento?

Não ☐ Sim ☐ Qual? _____

9. Quando se verificam alterações no humor/comportamento após as idas a casa em que contextos se verificam com maior relevância.

Residência ☐ Escola ☐ Atividades extracurriculares ☐

10. A criança procura o educador para partilhar/falar sobre si (e.g., preocupações/problemas escola, família, namoros, alegrias)?

Não ☐ Sim ☐ Exemplifique:

Contexto Escolar do seu educando

1. Gosta da escola? Sim ☐ Não ☐

2. Tem bom aproveitamento? Sim ☐ Não ☐

3. Tem um bom relacionamento com os pares? Sim ☐ Não ☐

4. Tem bom relacionamento com os professores? Sim ☐ Não ☐

5. Como é o seu comportamento na escola?

6. Se tem problemas de comportamento, estes coincidem com as idas a casa?

Sim ☐ Não ☐ Talvez ☐

7. Caso tenha respondido sim, descreva o comportamento.

8. De uma forma geral qual a opinião dos professores sobre a criança?

Contexto Extracurricular

1. A criança frequenta alguma atividade?

Não ☐ Sim ☐

2. Como é o seu relacionamento com treinadores de futebol, professores de dança, etc.

Bom ☐ Mau ☐

3. Como é o seu relacionamento com os colegas? Bom ☐ Mau ☐

4. A criança apresenta problemas de comportamento? Sim ☐ Não ☐

Se, sim descreva esses comportamentos.

5. Caso manifeste problemas de comportamento, esses coincidem com as idas a casa?

Sim ☐ Não ☐

Contexto Familiar

1. Na sua opinião, como descreve a relação de proximidade da criança com sua própria família?

2. Quando a criança vai a casa, vem cuidada? Sim ☐ Não ☐

3. Os progenitores manifestam afeto pela criança? Sim ☐ Não ☐

4. Sente que a família investe no projeto de vida da Criança?

MUITO OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO!

Apêndice C – Pedido de autorização para a realização do estudo

Lisboa, 14 de Agosto de 2012

A/C

Exma., Sr.^a Dr.^a Cristina Fangueiro
Presidente do Conselho Diretivo da
Casa Pia de Lisboa

O meu nome é Sandra da Eira colaboradora da Casa Pia de Lisboa, a desempenhar funções de Técnica Superior no CED de Santa Catarina, na Residência de Acolhimento de Santa Isabel.

No presente momento, encontro-me a realizar o Mestrado em Psicologia clínica, na Universidade Autónoma de Lisboa.

Com o meu trabalho pretendo estudar o “Impacto Emocional resultante das visitas a casa, em crianças e jovens institucionalizados”.

A razão pela qual efetuo o pedido, por um lado deve-se à minha motivação pessoal, formativa e profissional; por outro, porque considero que este estudo, poderá dar-nos, enquanto educadores da Casa Pia de Lisboa, ferramentas na compreensão da vivência emocional dos nossos educandos antes e depois de irem a casa, e consequentemente, dar-nos luzes na construção de estratégias que nos permitam a promoção do bem-estar biopsicossocial das crianças e jovens.

A população abrangida pelo estudo corresponde a crianças e jovens com idades compreendidas entre os 8 e 17 anos, e que têm regime de visitas à família, sendo que, as que não estão abrangidas por este regime, serão integradas no grupo de controlo, para que assim, seja possível ter dados comparativos que permitam avaliar a validade das hipóteses.

Neste sentido, venho solicitar a V. Ex.^a autorização para a participação das crianças residentes nas Residências de Acolhimento dos CED de Santa catarina e Santa Clara que dirige no estudo que pretendo desenvolver.

A recolha dos dados envolve questionários de avaliação das emoções e afetividades negativas e positivas, vividas pelas crianças e jovens antes e depois de passarem o fim-de-semana em casa. Um questionário sociodemográfico aplicado ao educador de referência da criança e jovem, uma entrevista semiestruturada aos educadores da Residência, uma grelha de vinculação às crianças e jovens.

Toda a informação que venha a obter será confidencial, não sendo nunca revelado qualquer dado que possibilite a identificação das crianças, dos técnicos ou da própria Instituição. Toda a informação que permita qualquer identificação será codificada.

Gostaria de salientar que este assunto, já foi abordado com a Dr.^a Eugénia Duarte, ao qual mostrou grande interesse.

Agradecendo antecipadamente a disponibilidade e interesse.

Com os melhores cumprimentos,

Sandra da Eira

Apêndice D – *Outputs SPSS*

ESTATÍSTICA DESCRITIVA

Questionário sócio-demográfico

Centro de Educação e Acolhimento

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Santa Catarina	20	52,6	52,6	52,6
	Santa Clara	18	47,4	47,4	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Residência de Acolhimento

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Clemente José dos Santos	8	21,1	21,1	21,1
	João José Branco	6	15,8	15,8	36,8
	São Francisco de Sales	1	2,6	2,6	39,5
	Areia Branca	5	13,2	13,2	52,6
	Francisco Soares Franco	6	15,8	15,8	68,4
	António Couto	3	7,9	7,9	76,3
	Alfredo Soares	4	10,5	10,5	86,8
	Ferreira Lapa	3	7,9	7,9	94,7
	Santa Rita	2	5,3	5,3	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Nacionalidade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Portuguesa	37	97,4	97,4	97,4
	Cabo-verdiana	1	2,6	2,6	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Concelho

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não se aplica (Cabo-Verde)	1	2,6	2,6	2,6
	Lisboa	29	76,3	76,3	78,9
	Braga	1	2,6	2,6	81,6
	Sintra	4	10,5	10,5	92,1
	Cadaval	1	2,6	2,6	94,7
	Vila Franca de Xira	1	2,6	2,6	97,4
	Cascais	1	2,6	2,6	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Género

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Feminino	4	10,5	10,5	10,5
	Masculino	34	89,5	89,5	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Idade	38	7	14	11,11	1,857
Valid N (listwise)	38				

Frequenta atualmente a escola?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	38	100,0	100,0	100,0

Ano escolar que frequenta

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Absentismo (Bola de Neve)	1	2,6	2,6	2,6
	1	1	2,6	2,6	5,3
	2	4	10,5	10,5	15,8
	3	3	7,9	7,9	23,7
	4	9	23,7	23,7	47,4
	5	13	34,2	34,2	81,6
	6	1	2,6	2,6	84,2
	7	4	10,5	10,5	94,7
	8	2	5,3	5,3	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

A criança beneficiava de apoio em ensino especial antes do ingresso na RA?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	4	10,5	10,5	10,5
	Não	34	89,5	89,5	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

A criança começou a beneficiar de apoio em ensino especial após o ingresso na RA?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	9	23,7	23,7	23,7
	Não	29	76,3	76,3	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

O aluno beneficia de apoio em ensino especial e a articulação com a escola é feita pelo director da RA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não se aplica	27	71,1	71,1	71,1
	Sim	2	5,3	5,3	76,3
	Não	9	23,7	23,7	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

O aluno beneficia de apoio em ensino especial e a articulação com a escola é feita pelo técnico responsável (educador)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não se aplica	27	71,1	71,1	71,1
	Sim	9	23,7	23,7	94,7
	Não	2	5,3	5,3	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

O aluno beneficia de apoio em ensino especial e a articulação com a escola é feita pelo psicólogo / assistente social

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não se aplica	27	71,1	71,1	71,1
	Sim	5	13,2	13,2	84,2
	Não	6	15,8	15,8	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

A articulação com a escola é feita pelo director da RA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não se aplica	3	7,9	7,9	7,9
	Sim	6	15,8	15,8	23,7
	Não	29	76,3	76,3	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

A articulação com a escola é feita pelo técnico responsável (educador)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não se aplica	1	2,6	2,6	2,6
	Sim	36	94,7	94,7	97,4
	Não	1	2,6	2,6	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

A articulação com a escola é feita pelo psicólogo / assistente social

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não se aplica	1	2,6	2,6	2,6
	Sim	8	21,1	21,1	23,7
	Não	29	76,3	76,3	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

A articulação com a escola é efetuada através de reuniões periódicas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	32	84,2	84,2	84,2
	Não	6	15,8	15,8	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

A articulação com a escola é efetuada através de reuniões pontuais

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	7	18,4	18,4	18,4
	Não	31	81,6	81,6	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

A articulação com a escola é efetuada através de contacto telefónico com o director de turma

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	32	84,2	84,2	84,2
	Não	6	15,8	15,8	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

A articulação com a escola é efetuada através de envio de relatórios referentes à evolução da criança

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	4	10,5	10,5	10,5
	Não	34	89,5	89,5	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

A articulação com a escola é efetuada através da caderneta do aluno

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	31	81,6	81,6	81,6
	Não	7	18,4	18,4	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Verificou-se alguma evolução escolar da criança após a entrada na RA?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Diminuiu o absentismo escolar	4	10,5	10,5	10,5
	Aumentou o absentismo escolar	3	7,9	7,9	18,4
	Manteve-se a situação	19	50,0	50,0	68,4
	Houve uma maior progressão nos estudos	12	31,6	31,6	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Encarregado de educação da criança

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Técnico da RA (educador)	37	97,4	97,4	97,4
	Tutor	1	2,6	2,6	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Quem participa no projecto educativo da criança?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pai / mãe	17	44,7	44,7	44,7
	Outro familiar	4	10,5	10,5	55,3
	Técnico RA (educador)	17	44,7	44,7	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Fratrias acolhidas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	30	78,9	78,9	78,9
	Não	8	21,1	21,1	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Quantas fratrias?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não tem irmãos na instituição	8	21,1	21,1	21,1
1 irmão	20	52,6	52,6	73,7
2 irmãos	6	15,8	15,8	89,5
3 irmãos	3	7,9	7,9	97,4
4 irmãos	1	2,6	2,6	100,0
Total	38	100,0	100,0	

Problemáticas que estiveram na origem do acolhimento

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Incapacidade por parte dos progenitores de exercer as funções parentais	21	55,3	55,3	55,3
Abandono	1	2,6	2,6	57,9
Maus tratos físicos e psicológicos	2	5,3	5,3	63,2
Negligência	14	36,8	36,8	100,0
Total	38	100,0	100,0	

Tempo de permanência na instituição

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 6 a 12 meses	5	13,2	13,2	13,2
1 ano	6	15,8	15,8	28,9
2 anos	6	15,8	15,8	44,7
Mais de 2 anos	21	55,3	55,3	100,0
Total	38	100,0	100,0	

Entidade que solicitou o acolhimento

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Pais	1	2,6	2,6	2,6
Tribunal	23	60,5	60,5	63,2
Familiares	1	2,6	2,6	65,8
Instituições de apoio aos jovens	1	2,6	2,6	68,4
Comissão de Proteção de Menores	12	31,6	31,6	100,0
Total	38	100,0	100,0	

Medidas de proteção anteriormente tentadas para resolver as problemáticas detetadas na criança

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Acompanhamento no seio da família por técnicos especializados (Assistente Social / Psicólogo)	6	15,8	15,8	15,8
Internamento noutras instituições	26	68,4	68,4	84,2
Nenhuma das medidas apresentadas	6	15,8	15,8	100,0
Total	38	100,0	100,0	

Regime de visitas a casa

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não vai a casa, nem tem visitas na RA	3	7,9	7,9	7,9
	Semanal	13	34,2	34,2	42,1
	De 15 em 15 dias	14	36,8	36,8	78,9
	Mensal	3	7,9	7,9	86,8
	Visitas na RA	5	13,2	13,2	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Com quem vivia a criança antes do ingresso na RA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pais biológicos	8	21,1	21,1	21,1
	Pais adotivos	1	2,6	2,6	23,7
	Mãe	14	36,8	36,8	60,5
	Pai	1	2,6	2,6	63,2
	Avós	4	10,5	10,5	73,7
	Família de acolhimento	1	2,6	2,6	76,3
	Instituição	9	23,7	23,7	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Idade do pai

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não sabe	24	63,2	63,2	63,2
	37	2	5,3	5,3	68,4
	41	2	5,3	5,3	73,7
	43	2	5,3	5,3	78,9
	46	2	5,3	5,3	84,2
	47	2	5,3	5,3	89,5
	50	2	5,3	5,3	94,7
	54	1	2,6	2,6	97,4
	62	1	2,6	2,6	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Idade da mãe

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não sabe	19	50,0	50,0	50,0
	Já faleceu	1	2,6	2,6	52,6
	30	1	2,6	2,6	55,3
	32	1	2,6	2,6	57,9
	35	2	5,3	5,3	63,2
	37	1	2,6	2,6	65,8
	40	5	13,2	13,2	78,9
	42	2	5,3	5,3	84,2
	43	2	5,3	5,3	89,5
	46	1	2,6	2,6	92,1
	50	3	7,9	7,9	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Nível de escolaridade do pai

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não sabe	20	52,6	52,6	52,6
	Sem escolaridade	2	5,3	5,3	57,9
	Sabe ler e escrever	6	15,8	15,8	73,7
	1º CEB	7	18,4	18,4	92,1
	2º CEB	3	7,9	7,9	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Nível de escolaridade da mãe

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não sabe	11	28,9	28,9	28,9
	Sem escolaridade	2	5,3	5,3	34,2
	Sabe ler e escrever	9	23,7	23,7	57,9
	1º CEB	8	21,1	21,1	78,9
	2º CEB	3	7,9	7,9	86,8
	Ensino secundário	5	13,2	13,2	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Situação profissional do pai

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não sabe	18	47,4	47,4	47,4
	Ativo (situação estável)	7	18,4	18,4	65,8
	Ativo (situação precária)	3	7,9	7,9	73,7
	Desempregado, mas à procura de emprego	4	10,5	10,5	84,2
	Desempregado com subsídio de desemprego	2	5,3	5,3	89,5
	Desempregado sem subsídio de desemprego	2	5,3	5,3	94,7
	Recluso	1	2,6	2,6	97,4
	Beneficiário do RSI	1	2,6	2,6	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Situação profissional da mãe

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não sabe	13	34,2	34,2	34,2
	Ativo (situação estável)	3	7,9	7,9	42,1
	Ativo (situação precária)	8	21,1	21,1	63,2
	Desempregado, mas à procura de emprego	2	5,3	5,3	68,4
	Desempregado com subsídio de desemprego	3	7,9	7,9	76,3
	Desempregado sem subsídio de desemprego	1	2,6	2,6	78,9
	Beneficiário do RSI	8	21,1	21,1	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

A casa onde vivem tem condições de habitabilidade?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não sabe	1	2,6	2,6	2,6
	Sim	32	84,2	84,2	86,8
	Não	5	13,2	13,2	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Tipo de bairro onde reside

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Barracas	5	13,2	13,2	13,2
	Social	33	86,8	86,8	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Estado do bairro

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Degradado	8	21,1	21,1	21,1
	Não degradado	30	78,9	78,9	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Área

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Urbano	37	97,4	97,4	97,4
	Rural	1	2,6	2,6	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Situações problemáticas do agregado familiar: falta de interesse e carinho

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	5	13,2	13,2	13,2
	Não	33	86,8	86,8	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Situações problemáticas do agregado familiar: escassez de recursos económicos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	23	60,5	60,5	60,5
	Não	15	39,5	39,5	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Situações problemáticas do agregado familiar: violência doméstica

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	8	21,1	21,1	21,1
	Não	30	78,9	78,9	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Situações problemáticas do agregado familiar: deficiência física/mental do responsável parental

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	2	5,3	5,3	5,3
	Não	36	94,7	94,7	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Situações problemáticas do agregado familiar: discussões graves entre os pais

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	2	5,3	5,3	5,3
	Não	36	94,7	94,7	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Situações problemáticas do agregado familiar: separação dos pais

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	10	26,3	26,3	26,3
	Não	28	73,7	73,7	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Situações problemáticas do agregado familiar: doença grave do pai

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	11	28,9	28,9	28,9
	Não	27	71,1	71,1	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Situações problemáticas do agregado familiar: doença grave da mãe

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	3	7,9	7,9	7,9
	Não	35	92,1	92,1	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Situações problemáticas do agregado familiar: outras condutas desviantes (prostituição/mendicidade/toxicodependência)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	6	15,8	15,8	15,8
	Não	32	84,2	84,2	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Situações porque passou a criança antes do ingresso na RA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não sabe	3	7,9	7,9	7,9
	Fome	4	10,5	10,5	18,4
	Inexistência de casa /abrigo	4	10,5	10,5	28,9
	Negligência (situação escolar / saúde)	27	71,1	71,1	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Entrevista semiestruturada com o técnicos

Há quanto tempo acompanha o seu educando de referência?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Menos de 1 ano	6	15,8	15,8	15,8
	Entre 1 e 2 anos	12	31,6	31,6	47,4
	Entre 2 e 3 anos	11	28,9	28,9	76,3
	Entre 3 e 4 anos	9	23,7	23,7	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Descriptive Statistics

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Há quanto tempo (meses) acompanha o seu educando de referência?	3	42	22,79	11,527
Valid N (listwise)				

Como foi o período de adaptação?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Bom	27	71,1	71,1	71,1
	Satisfatório	3	7,9	7,9	78,9
	Muito difícil	8	21,1	21,1	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Relacionamento com os outros educandos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Amistoso	20	52,6	52,6	52,6
	Agressivo	2	5,3	5,3	57,9
	Afetoso	5	13,2	13,2	71,1
	Conflituoso	5	13,2	13,2	84,2
	Cordial	6	15,8	15,8	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Relacionamento com os outros educadores da residência

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Próximo	20	52,6	52,6	52,6
	Distante	3	7,9	7,9	60,5
	Afetoso	14	36,8	36,8	97,4
	Indiferente	1	2,6	2,6	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Observou alguma mudança desde a sua entrada até à presente data?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	24	63,2	63,2	63,2
	Não	14	36,8	36,8	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Quais as mudanças de comportamento?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não se aplica	14	36,8	36,8	36,8
	Respeitar regras	7	18,4	18,4	55,3
	Maior autonomia	4	10,5	10,5	65,8
	Mais conflituoso	2	5,3	5,3	71,1
	Maior envolvimento a nível académico	2	5,3	5,3	76,3
	Mais calmo e tranquilo	8	21,1	21,1	97,4
	Aumentou auto-estima e auto-confiança	1	2,6	2,6	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Como é, no dia-a-dia, o comportamento do educando na RA?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Bom	25	65,8	65,8	65,8
	Satisfatório	7	18,4	18,4	84,2
	Mau	2	5,3	5,3	89,5
	Irregular	4	10,5	10,5	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Após as idas a casa ou visitas na RA qual o estado de humor que costuma verificar na criança

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Tristeza	4	10,5	10,5	10,5
	Alegria	21	55,3	55,3	65,8
	Agitação	3	7,9	7,9	73,7
	Agressividade	1	2,6	2,6	76,3
	Calma	9	23,7	23,7	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Sempre que a criança fica na RA, sente que há alterações no seu comportamento?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	7	18,4	18,4	18,4
	Não	31	81,6	81,6	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Quando a criança fica na RA, manifesta sintomas de:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não se aplica	31	81,6	81,6	81,6
	Ansiedade	2	5,3	5,3	86,8
	Tristeza	1	2,6	2,6	89,5
	Agitação	4	10,5	10,5	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Quando a criança vai a casa verificam-se alterações no humor/comportamento na RA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não se aplica	18	47,4	47,4	47,4
	Sim	14	36,8	36,8	84,2
	Não	6	15,8	15,8	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Quando a criança vai a casa verificam-se alterações no humor/comportamento na escola

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não se aplica	19	50,0	50,0	50,0
	Sim	8	21,1	21,1	71,1
	Não	11	28,9	28,9	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Quando a criança vai a casa verificam-se alterações no humor/comportamento nas AECs

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não se aplica	20	52,6	52,6	52,6
	Não	18	47,4	47,4	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

A criança procura o educador para partilhar / falar sobre si (e.g., preocupações, problemas escolares, problemas familiares, namoros, alegrias)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não respondeu	4	10,5	10,5	10,5
	Sim	21	55,3	55,3	65,8
	Não	13	34,2	34,2	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Gosta da escola?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	32	84,2	84,2	84,2
	Não	6	15,8	15,8	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Tem bom aproveitamento?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	27	71,1	71,1	71,1
	Não	11	28,9	28,9	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Tem um bom relacionamento com os pares?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	33	86,8	86,8	86,8
	Não	5	13,2	13,2	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Tem um bom relacionamento com os professores?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	31	81,6	81,6	81,6
	Não	7	18,4	18,4	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Como é o seu comportamento na escola?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Bom	19	50,0	50,0	50,0
	Satisfatório	11	28,9	28,9	78,9
	Mau	5	13,2	13,2	92,1
	Irregular	3	7,9	7,9	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Os problemas de comportamento coincidem com as idas a casa?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não se aplica	7	18,4	18,4	18,4
	Sim	1	2,6	2,6	21,1
	Não	26	68,4	68,4	89,5
	Talvez	4	10,5	10,5	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

De uma forma geral qual é a opinião dos professores sobre a criança?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Participativo e interessado	16	42,1	42,1	42,1
	Dificuldades de aprendizagem	4	10,5	10,5	52,6
	Falta de atenção e concentração	3	7,9	7,9	60,5
	Instável	5	13,2	13,2	73,7
	Está em absentismo escolar	2	5,3	5,3	78,9
	Desinteressado e pouco trabalhador	6	15,8	15,8	94,7
	Conflituoso e agressivo	2	5,3	5,3	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

A criança frequenta alguma AEC?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	27	71,1	71,1	71,1
	Não	11	28,9	28,9	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Qual o seu comportamento com os professores das AEC (e.g., treinador de futebol, professor de dança)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não se aplica	12	31,6	31,6	31,6
	Bom	26	68,4	68,4	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Como é o seu relacionamento com os colegas das AEC?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não se aplica	12	31,6	31,6	31,6
	Bom	26	68,4	68,4	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

A criança apresenta problemas de comportamento nas AEC

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não se aplica	12	31,6	31,6	31,6
	Sim	1	2,6	2,6	34,2
	Não	25	65,8	65,8	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Tipos de comportamento nas AEC

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não se aplica	37	97,4	97,4	97,4
	Conflituoso	1	2,6	2,6	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Os problemas de comportamento nas AEC coincidem com as idas a casa?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não se aplica	24	63,2	63,2	63,2
	Não	13	34,2	34,2	97,4
	Algumas vezes	1	2,6	2,6	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Como descreve a relação de proximidade da criança com a sua própria família?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Próxima	29	76,3	76,3	76,3
	Moderada	4	10,5	10,5	86,8
	Distante	5	13,2	13,2	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Quando a criança vai a casa vem cuidada?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não se aplica	2	5,3	5,3	5,3
	Sim	33	86,8	86,8	92,1
	Não	3	7,9	7,9	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Os progenitores manifestam afeto pela criança?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	31	81,6	81,6	81,6
	Não	7	18,4	18,4	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

A família investe no projeto de vida da criança?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	24	63,2	63,2	63,2
	Não	14	36,8	36,8	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

PANAS-N

Report

	Emoções positivas (momento 1)	Emoções positivas (momento 2)	Emoções positivas (momento 3)	Emoções positivas (momento 4)	Emoções positivas (momento 5)	Emoções positivas (momento 6)	Emoções positivas (momento 7)	Emoções positivas (momento 8)
Mean	23,82	24,74	24,05	24,03	24,11	23,18	22,97	23,18
N	38	38	38	38	38	38	38	38
Std. Deviation	3,152	3,294	3,727	3,200	3,783	3,755	3,760	3,424

Report

	Emoções negativas (momento 1)	Emoções negativas (momento 2)	Emoções negativas (momento 3)	Emoções negativas (momento 4)	Emoções negativas (momento 5)	Emoções negativas (momento 6)	Emoções negativas (momento 7)	Emoções negativas (momento 8)
Mean	15,63	14,97	15,29	15,63	15,89	15,53	16,29	16,68
N	38	38	38	38	38	38	38	38
Std. Deviation	4,194	3,752	4,274	3,737	3,682	3,718	3,400	3,488

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS

Emoções

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Emoções positivas (antes das idas a casa)	23,74	38	2,606	,423
	Emoções positivas (depois das idas a casa)	23,78	38	2,676	,434
Pair 2	Emoções negativas (antes das idas a casa)	15,78	38	2,527	,410
	Emoções negativas (depois das idas a casa)	15,70	38	2,742	,445

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Emoções positivas (antes das idas a casa) & Emoções positivas (depois das idas a casa)	38	,855	,000
Pair 2	Emoções negativas (antes das idas a casa) & Emoções negativas (depois das idas a casa)	38	,771	,000

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Emoções positivas (antes das idas a casa) - Emoções positivas (depois das idas a casa)	-,046	1,425	,231	-,514	,422	-,199	37	,843
Pair 2	Emoções negativas (antes das idas a casa) - Emoções negativas (depois das idas a casa)	,072	1,795	,291	-,518	,662	,249	37	,805

Gênero

Group Statistics

	Gênero	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Emoções positivas (antes das idas a casa)	Feminino	4	23,56	2,125	1,063
	Masculino	34	23,76	2,684	,460
Emoções negativas (antes das idas a casa)	Feminino	4	14,13	,829	,415
	Masculino	34	15,97	2,594	,445
Emoções positivas (depois das idas a casa)	Feminino	4	22,94	1,405	,702
	Masculino	34	23,88	2,785	,478
Emoções negativas (depois das idas a casa)	Feminino	4	15,94	1,700	,850
	Masculino	34	15,68	2,856	,490

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Emoções positivas (antes das idas a casa)	Equal variances assumed	1,012	,321	-,140	36	,890	-,195	1,396	-3,027	2,637
	Equal variances not assumed			-,168	4,218	,874	-,195	1,158	-3,345	2,956
Emoções negativas (antes das idas a casa)	Equal variances assumed	3,997	,053	-1,399	36	,170	-1,846	1,319	-4,521	,829
	Equal variances not assumed			-3,035	12,395	,010	-1,846	,608	-3,166	-,525
Emoções positivas (depois das idas a casa)	Equal variances assumed	1,321	,258	-,663	36	,512	-,945	1,426	-3,836	1,946
	Equal variances not assumed			-1,112	6,292	,307	-,945	,849	-3,000	1,111
Emoções negativas (depois das idas a casa)	Equal variances assumed	,676	,416	,178	36	,860	,261	1,469	-2,717	3,239
	Equal variances not assumed			,266	5,270	,800	,261	,981	-2,223	2,745

Idade

Group Statistics

	Idade (grupos)	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Emoções positivas (antes das idas a casa)	Dos 7 aos 11 anos	13	24,06	2,733	,758
	Dos 12 aos 14 anos	25	23,57	2,579	,516
Emoções negativas (antes das idas a casa)	Dos 7 aos 11 anos	13	15,44	2,482	,688
	Dos 12 aos 14 anos	25	15,95	2,584	,517
Emoções positivas (depois das idas a casa)	Dos 7 aos 11 anos	13	24,00	2,576	,714
	Dos 12 aos 14 anos	25	23,67	2,772	,554
Emoções negativas (depois das idas a casa)	Dos 7 aos 11 anos	13	15,35	3,088	,857
	Dos 12 aos 14 anos	25	15,89	2,591	,518

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Emoções positivas (antes das idas a casa)	Equal variances assumed	,328	,570	,542	36	,591	,488	,900	-1,337	2,313
	Equal variances not assumed			,532	23,201	,600	,488	,917	-1,408	2,384
Emoções negativas (antes das idas a casa)	Equal variances assumed	,554	,462	-,582	36	,564	-,508	,872	-2,276	1,261
	Equal variances not assumed			-,590	25,322	,561	-,508	,861	-2,279	1,264
Emoções positivas (depois das idas a casa)	Equal variances assumed	,052	,820	,356	36	,724	,330	,926	-1,548	2,208
	Equal variances not assumed			,365	26,079	,718	,330	,904	-1,529	2,189
Emoções negativas (depois das idas a casa)	Equal variances assumed	,166	,686	-,575	36	,569	-,544	,946	-2,463	1,375
	Equal variances not assumed			-,543	20,988	,593	-,544	1,001	-2,626	1,538

Residências

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Emoções positivas (antes das idas a casa)	Clemente José dos Santos	8	26,34	2,897	1,024	23,92	28,77	22	30
	João José Branco	6	21,54	1,699	,693	19,76	23,32	19	23
	São Francisco de Sales	1	22,75	.	.	.	.	23	23
	Areia Branca	5	24,00	1,311	,586	22,37	25,63	23	26
	Francisco Soares Franco	6	23,00	1,943	,793	20,96	25,04	21	27
	Antônio Couto	3	24,67	1,443	,833	21,08	28,25	23	26
	Alfredo Soares	4	21,31	1,784	,892	18,47	24,15	19	23
	Ferreira Lapa	3	23,17	2,241	1,294	17,60	28,73	22	26
	Santa Rita	2	26,25	1,061	,750	16,72	35,78	26	27
	Total	38	23,74	2,606	,423	22,88	24,59	19	30
Emoções negativas (antes das idas a casa)	Clemente José dos Santos	8	15,13	2,500	,884	13,03	17,22	11	18
	João José Branco	6	17,29	2,852	1,164	14,30	20,28	14	21
	São Francisco de Sales	1	15,25	.	.	.	.	15	15
	Areia Branca	5	17,05	1,067	,477	15,73	18,37	15	18
	Francisco Soares Franco	6	14,96	1,208	,493	13,69	16,23	13	17
	Antônio Couto	3	12,25	,901	,520	10,01	14,49	11	13
	Alfredo Soares	4	16,38	3,295	1,647	11,13	21,62	14	21
	Ferreira Lapa	3	17,42	3,449	1,991	8,85	25,98	14	20
	Santa Rita	2	15,00	2,121	1,500	-4,06	34,06	14	17
	Total	38	15,78	2,527	,410	14,95	16,61	11	21
Emoções positivas (depois das idas a casa)	Clemente José dos Santos	8	26,97	2,388	,844	24,97	28,97	23	29
	João José Branco	6	21,92	1,438	,587	20,41	23,43	20	24
	São Francisco de Sales	1	25,25	.	.	.	.	25	25
	Areia Branca	5	23,25	2,129	,952	20,61	25,89	20	25
	Francisco Soares Franco	6	22,79	2,118	,865	20,57	25,01	19	25
	Antônio Couto	3	24,50	,433	,250	23,42	25,58	24	25
	Alfredo Soares	4	20,63	1,199	,599	18,72	22,53	19	22
	Ferreira Lapa	3	23,25	1,299	,750	20,02	26,48	22	24
	Santa Rita	2	26,25	,354	,250	23,07	29,43	26	27
	Total	38	23,78	2,676	,434	22,90	24,66	19	29
Emoções negativas (depois das idas a casa)	Clemente José dos Santos	8	14,09	2,208	,781	12,25	15,94	11	18
	João José Branco	6	18,00	3,102	1,267	14,74	21,26	14	23
	São Francisco de Sales	1	14,25	.	.	.	.	14	14
	Areia Branca	5	16,45	1,653	,739	14,40	18,50	14	18
	Francisco Soares Franco	6	15,75	1,304	,532	14,38	17,12	14	18
	Antônio Couto	3	12,58	,520	,300	11,29	13,88	12	13
	Alfredo Soares	4	17,88	3,473	1,737	12,35	23,40	16	23
	Ferreira Lapa	3	15,75	3,750	2,165	6,43	25,07	12	20
	Santa Rita	2	14,25	1,414	1,000	1,54	26,96	13	15
	Total	38	15,70	2,742	,445	14,80	16,61	11	23

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Emoções positivas (antes das idas a casa)	Between Groups	127,569	8	15,946	3,735	,004
	Within Groups	123,799	29	4,269		
	Total	251,368	37			
Emoções negativas (antes das idas a casa)	Between Groups	77,590	8	9,699	1,772	,124
	Within Groups	158,758	29	5,474		
	Total	236,349	37			
Emoções positivas (depois das idas a casa)	Between Groups	166,019	8	20,752	6,079	,000
	Within Groups	99,003	29	3,414		
	Total	265,021	37			
Emoções negativas (depois das idas a casa)	Between Groups	109,586	8	13,698	2,357	,043
	Within Groups	168,521	29	5,811		
	Total	278,107	37			

CED

Group Statistics

Centro de Educação e Acolhimento		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Emoções positivas (antes das idas a casa)	Santa Catarina	20	24,14	2,915	,652
	Santa Clara	18	23,29	2,212	,521
Emoções negativas (antes das idas a casa)	Santa Catarina	20	16,26	2,404	,538
	Santa Clara	18	15,24	2,618	,617
Emoções positivas (depois das idas a casa)	Santa Catarina	20	24,44	2,951	,660
	Santa Clara	18	23,06	2,189	,516
Emoções negativas (depois das idas a casa)	Santa Catarina	20	15,86	2,809	,628
	Santa Clara	18	15,53	2,734	,645

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Emoções positivas (antes das idas a casa)	Equal variances assumed	1,734	,196	,999	36	,325	,846	,847	-,872	2,563
	Equal variances not assumed			1,013	35,052	,318	,846	,835	-,848	2,540
Emoções negativas (antes das idas a casa)	Equal variances assumed	,002	,969	1,260	36	,216	1,026	,815	-,626	2,679
	Equal variances not assumed			1,254	34,706	,218	1,026	,818	-,636	2,688
Emoções positivas (depois das idas a casa)	Equal variances assumed	1,205	,280	1,624	36	,113	1,382	,851	-,344	3,108
	Equal variances not assumed			1,650	34,795	,108	1,382	,838	-,319	3,083
Emoções negativas (depois das idas a casa)	Equal variances assumed	,398	,532	,371	36	,713	,335	,901	-1,493	2,163
	Equal variances not assumed			,372	35,763	,712	,335	,900	-1,491	2,160

Comportamento

Gênero

Group Statistics

	Gênero	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Alterações de comportamento na RA (após idas a casa)	Feminino	4	2,00	,000	,000
	Masculino	34	1,56	,504	,086
Alterações de comportamento na escola (após idas a casa)	Feminino	4	2,00	,000	,000
	Masculino	34	1,76	,431	,074

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Alterações de comportamento na RA (após idas a casa)	Equal variances assumed	270,000	,000	1,730	36	,092	,441	,255	-,076	,958
	Equal variances not assumed			5,104	33,000	,000	,441	,086	,265	,617
Alterações de comportamento na escola (após idas a casa)	Equal variances assumed	9,731	,004	1,080	36	,287	,235	,218	-,207	,677
	Equal variances not assumed			3,187	33,000	,003	,235	,074	,085	,386

Idade

Group Statistics

	Idade (grupos)	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Alterações de comportamento na RA (após idas a casa)	Dos 7 aos 11 anos	13	1,77	,439	,122
	Dos 12 aos 14 anos	25	1,52	,510	,102
Alterações de comportamento na escola (após idas a casa)	Dos 7 aos 11 anos	13	1,92	,277	,077
	Dos 12 aos 14 anos	25	1,72	,458	,092

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Alterações de comportamento na RA (após idas a casa)	Equal variances assumed	9,424	,004	1,496	36	,143	,249	,167	-,089	,587
	Equal variances not assumed			1,570	27,907	,128	,249	,159	-,076	,574
Alterações de comportamento na escola (após idas a casa)	Equal variances assumed	12,834	,001	1,459	36	,153	,203	,139	-,079	,485
	Equal variances not assumed			1,697	34,993	,099	,203	,120	-,040	,446

Residências

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Alterações de comportamento na RA (após idas a casa)	Clemente José dos Santos	8	1,75	,463	,164	1,36	2,14	1	2
	João José Branco	6	1,83	,408	,167	1,40	2,26	1	2
	São Francisco de Sales	1	1,00	.	.	.	.	1	1
	Areia Branca	5	1,20	,447	,200	,64	1,76	1	2
	Francisco Soares Franco	6	1,83	,408	,167	1,40	2,26	1	2
	António Couto	3	1,00	,000	,000	1,00	1,00	1	1
	Alfredo Soares	4	1,75	,500	,250	,95	2,55	1	2
	Ferreira Lapa	3	1,67	,577	,333	,23	3,10	1	2
	Santa Rita	2	1,50	,707	,500	-4,85	7,85	1	2
Total	38	1,61	,495	,080	1,44	1,77	1	2	
Alterações de comportamento na escola (após idas a casa)	Clemente José dos Santos	8	1,75	,463	,164	1,36	2,14	1	2
	João José Branco	6	1,67	,516	,211	1,12	2,21	1	2
	São Francisco de Sales	1	2,00	.	.	.	.	2	2
	Areia Branca	5	1,60	,548	,245	,92	2,28	1	2
	Francisco Soares Franco	6	1,83	,408	,167	1,40	2,26	1	2
	António Couto	3	1,67	,577	,333	,23	3,10	1	2
	Alfredo Soares	4	2,00	,000	,000	2,00	2,00	2	2
	Ferreira Lapa	3	2,00	,000	,000	2,00	2,00	2	2
	Santa Rita	2	2,00	,000	,000	2,00	2,00	2	2
Total	38	1,79	,413	,067	1,65	1,93	1		

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Alterações de comportamento na RA (após idas a casa)	Between Groups	3,196	8	,399	1,969	,087
	Within Groups	5,883	29	,203		
	Total	9,079	37			
Alterações de comportamento na escola (após idas a casa)	Between Groups	,782	8	,098	,513	,837
	Within Groups	5,533	29	,191		
	Total	6,316	37			

CED

Group Statistics

		Centro de Educação e Acolhimento	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Alterações de comportamento na RA (após idas a casa)	Santa Catarina		20	1,60	,503	,112
	Santa Clara		18	1,61	,502	,118
Alterações de comportamento na escola (após idas a casa)	Santa Catarina		20	1,70	,470	,105
	Santa Clara		18	1,89	,323	,076

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Alterações de comportamento na RA (após idas a casa)	Equal variances assumed	,019	,892	-,068	36	,946	-,011	,163	-,342	,320
	Equal variances not assumed			-,068	35,597	,946	-,011	,163	-,342	,320
Alterações de comportamento na escola (após idas a casa)	Equal variances assumed	9,660	,004	-1,427	36	,162	-,189	,132	-,457	,080
	Equal variances not assumed			-1,455	33,790	,155	-,189	,130	-,453	,075

Aproveitamento escolar

Género

Group Statistics

Género		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Aproveitamento escolar	Feminino	4	1,25	,500	,250
	Masculino	34	1,29	,462	,079

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Aproveitamento escolar	Equal variances assumed	,151	,700	-,179	36	,859	-,044	,246	-,543	,455
	Equal variances not assumed			-,168	3,631	,875	-,044	,262	-,802	,714

Idade

Group Statistics

Idade (grupos)		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Aproveitamento escolar	Dos 7 aos 11 anos	13	1,31	,480	,133
	Dos 12 aos 14 anos	25	1,28	,458	,092

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Aproveitamento escolar	Equal variances assumed	,116	,736	,174	36	,863	,028	,159	-,295	,351
	Equal variances not assumed			,171	23,42	,866	,028	,162	-,307	,362

Residências

Descriptives

Aproveitamento escolar

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Clemente José dos Santos	8	1,13	,354	,125	,83	1,42	1	2
João José Branco	6	1,33	,516	,211	,79	1,88	1	2
São Francisco de Sales	1	1,00	.	.	.	.	1	1
Areia Branca	5	1,40	,548	,245	,72	2,08	1	2
Francisco Soares Franco	6	1,17	,408	,167	,74	1,60	1	2
Antônio Couto	3	1,33	,577	,333	-,10	2,77	1	2
Alfredo Soares	4	1,75	,500	,250	,95	2,55	1	2
Ferreira Lapa	3	1,00	,000	,000	1,00	1,00	1	1
Santa Rita	2	1,50	,707	,500	-4,85	7,85	1	2
Total	38	1,29	,460	,075	1,14	1,44	1	2

ANOVA

Aproveitamento escolar

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,657	8	,207	,976	,474
Within Groups	6,158	29	,212		
Total	7,816	37			

CED

Group Statistics

	Centro de Educação e Acolhimento	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Aproveitamento escolar	Santa Catarina	20	1,25	,444	,099
	Santa Clara	18	1,33	,485	,114

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Aproveitamento escolar	Equal variances assumed	1,190	,283	-,553	36	,584	-,083	,151	-,389	,222
	Equal variances not assumed			-,550	34,67	,586	-,083	,151	-,391	,224

CORRELAÇÕES

Correlations

		Quando a criança/jovem vai a casa verificam-se alterações no seu comportamento	Na residência de acolhimento	Na escola
Quando a criança/jovem vai a casa verificam-se alterações no seu comportamento	Pearson Correlation	1	-,550**	-,871**
	Sig. (2-tailed)		,006	,000
	N	23	23	23
Na residência de acolhimento	Pearson Correlation	-,550**	1	,375*
	Sig. (2-tailed)	,006		,020
	N	23	38	38
Na escola	Pearson Correlation	-,871**	,375*	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,020	
	N	23	38	38

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations					
		Tem bom aproveitamento?	Gosta da escola?	Tem um bom relacionamento com os pares?	Tem um bom relacionamento com os professores?
Tem bom aproveitamento?	Pearson Correlation	1	,201	,095	,445**
	Sig. (2-tailed)		,226	,571	,005
	N	38	38	38	38
Gosta da escola?	Pearson Correlation	,201	1	,045	,167
	Sig. (2-tailed)	,226		,789	,318
	N	38	38	38	38
Tem um bom relacionamento com os pares?	Pearson Correlation	,095	,045	1	,417**
	Sig. (2-tailed)	,571	,789		,009
	N	38	38	38	38
Tem um bom relacionamento com os professores?	Pearson Correlation	,445**	,167	,417**	1
	Sig. (2-tailed)	,005	,318	,009	
	N	38	38	38	38

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

REGRESSÃO LINEAR

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,613 ^a	,376	,230	2,405

a. Predictors: (Constant), Os progenitores manifestam afeto pela criança?, Situações porque passou a criança antes do ingresso na RA, Quando a criança vai a casa vem cuidada?, Problemáticas que estiveram na origem do acolhimento, Estado do bairro, Como descreve a relação de proximidade da criança com a sua própria família?, Tipo de bairro onde reside

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	104,519	7	14,931	2,580	,033 ^b
	Residual	173,588	30	5,786		
	Total	278,107	37			

a. Dependent Variable: Emoções negativas (depois das idas a casa)

b. Predictors: (Constant), Os progenitores manifestam afeto pela criança?, Situações porque passou a criança antes do ingresso na RA, Quando a criança vai a casa vem cuidada?, Problemáticas que estiveram na origem do acolhimento, Estado do bairro, Como descreve a relação de proximidade da criança com a sua própria família?, Tipo de bairro onde reside

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	20,249	4,176		4,850	,000
	Problemáticas que estiveram na origem do acolhimento	-,046	,190	-,041	-,244	,809
	Situações porque passou a criança antes do ingresso na RA	,701	,308	,345	2,277	,030
	Tipo de bairro onde reside	-3,444	2,171	-,430	-1,587	,123
	Estado do bairro	1,163	1,611	,175	,722	,476
	Como descreve a relação de proximidade da criança com a sua própria família?	,885	,965	,230	,917	,366
	Quando a criança vai a casa vem cuidada?	2,084	1,144	,279	1,822	,078
	Os progenitores manifestam afeto pela criança?	-4,802	2,043	-,688	-2,351	,026

a. Dependent Variable: Emoções negativas (depois das idas a casa)

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,567 ^a	,321	,239	,401

a. Predictors: (Constant), Relacionamento com os professores, Gostar da escola, Comportamento na escola, Relacionamento com os pares

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	2,511	4	,628	3,906	,011 ^b
	Residual	5,305	33	,161		
	Total	7,816	37			

a. Dependent Variable: Aproveitamento escolar

b. Predictors: (Constant), Relacionamento com os professores, Gostar da escola, Comportamento na escola, Relacionamento com os pares

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,560	,534		2,919	,006
	Comportamento na escola	-,378	,174	-,340	-2,175	,037
	Gostar da escola	,117	,182	,094	,644	,524
	Relacionamento com os pares	-,291	,223	-,217	-1,308	,200
	Relacionamento com os professores	,507	,188	,434	2,697	,011

a. Dependent Variable: Aproveitamento escolar

Anexos

Апexo A – PANAS-N

PANAS-N: B. Sandin, 1997
Tradução: A. Baptista, 1999

Nome _____ Idade _____
anos

Data ____/____/____ Ano de Escolaridade _____

Instruções: As afirmações que se seguem podem ser utilizadas pelos jovens para descrever o seu comportamento. Lê cada delas e faz uma cruz em cima do número que achares adequado para descreveres as tuas reações e o teu comportamento durante o último mês.

Utiliza a escala: 1-Nunca, 2-Às vezes, 3-Muitas vezes.

Não existem respostas certas ou erradas, lembra-te apenas que deves assinar o número que melhor se adequa à tua maneira de ser.

Faz uma cruz em cima do 1 se nunca ou quase nunca te comportas como está descrito na frase. Faz a cruz em cima do 2 se em algumas ocasiões te comportas como está descrito na frase. Faz a cruz em cima do 3 se muitas vezes ou a maior parte do tempo te comportas como está descrito na frase.

Pensa agora no último mês e responde a todas as perguntas.

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes
1. Interessei-me pelas pessoas e pelas coisas	1	2	3
2. Senti-me tenso ou aflito	1	2	3
3. Fui uma pessoa animada	1	2	3
4. Senti-me perturbado	1	2	3
5. Senti que tive vitalidade e energia	1	2	3
6. Senti-me culpado	1	2	3
7. Andei assustado	1	2	3
8. Andei zangado ou furioso	1	2	3
9. Senti-me entusiasmado pelas pessoas e pelas coisas ...	1	2	3
10. Senti-me orgulhoso e satisfeito	1	2	3
11. Andei de mau humor ou irritado	1	2	3
12. Andei activo e despachado	1	2	3
13. Andei envergonhado	1	2	3
14. Senti-me inspirado	1	2	3
15. Senti-me nervoso	1	2	3
16. Fui decidido	1	2	3
17. Fui um jovem atento	1	2	3
18. Senti-me intranquilo e preocupado	1	2	3
19. Senti-me activo	1	2	3
20. Senti medo	1	2	3