



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Educação e socialização de Género de Jovens Raparigas em Acolhimento Residencial: Um estudo de caso na Casa Laranja

Daniela Balby Santa-Marta

Mestrado em Educação e Sociedade

Orientadora:

Doutora Sandra Palma Saleiro, Professora Auxiliar Convidada e Investigadora Integrada,

CIES - ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Orientadora:

Doutora Sandra Mateus, Professora Auxiliar Convidada e Investigadora Integrada,
CIES - ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2023



SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Sociologia

Educação e socialização de Género de Jovens Raparigas em Acolhimento
Residencial: Um estudo de caso na Casa Laranja

Daniela Balby Santa-Marta

Mestrado em Educação e Sociedade

Orientadora:

Doutora Sandra Palma Saleiro, Professora Auxiliar Convidada e Investigadora
Integrada,
CIES - ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Orientadora:

Doutora Sandra Mateus, Professora Auxiliar Convidada, Convidada e Investigadora
Integrada, CIES - ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa
Iscte - Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2023

Agradecimentos

Aos meus pais e à minha irmã, Alda, Miguel e Susana Santa-Marta pelo amor incondicional, por acreditarem em mim e pelas aprendizagens de vida que fazem de mim quem sou. Tanto ou quase tudo nesta dissertação se deve a elas, a nós.

À Dra. Sandra Palma Saleiro por me ter orientado nos conteúdos teóricos e metodológicos desta dissertação, sempre tão disponível quanto assertiva e sempre transmitindo a calma, segurança e praticidade que a caracterizam. O seu contributo para esta dissertação foi fundamental.

À Dra. Sandra Mateus por me coorientar, direta e indiretamente, muito além da sua área de especialidade, que ao acreditar em mim sempre me apoiou e desafiou à aprendizagem. A ela agradeço a rigorosidade científica e as inúmeras aprendizagens e reflexões, proporcionadas a partir dos conteúdos e metodologias das unidades curriculares que me lecionou, ao longo de três anos de trabalho juntas em projetos que incluem o Space4us e durante “dois processos” de escrita, num primeiro e num segundo tema de investigação, que permitiram que esta dissertação se tornasse uma realidade.

Às várias pessoas docentes do mestrado de educação e sociedade que transmitem uma grande paixão por temas referentes à educação e aprendizagem, em especial à professora Teresa Seabra por praticar o que nos ensina e por sempre estar presente e ativa nas necessidades da turma e de cada aluna.

Às colegas e amigas do primeiro e do segundo grupo de orientação, Ana Filipa Esteves, Ângela Rodrigues, Catarina Teixeira, David Branquinho, Mafalda Villa e Raquel Linder, obrigada pelas revisões, críticas e sugestões, mas também pelas conversas, pelo carinho, amizade e pelos biscoitos da professora Sandra em tardes escuras de inverno.

A todas as pessoas que me apoiaram, acarinharam e inspiraram em diferentes etapas deste mestrado, Andreia Zorrinho, Andrea Alves, Céline Silva, Bento Silva, Chiara Bertucco, Luís Picciocchi, Sofia Lopes, Priscilla Yamamoto e, claro, Tomás Hipólito. A estas pessoas agradeço os pequenos e grandes gestos, os abraços, os sorrisos, as gargalhadas, as mensagens, os momentos de reflexão, o ombro amigável, os momentos de partilha, as lindas memórias, o apoio, a motivação e o amor que vivenciei durante este processo. Obrigada por existirem na minha vida e a tornarem mais rica e colorida.

Às colegas do 2N7, em especial à Mariana Évora, Rebecca Dias, Zayah Silva e Rodrigo Reis pelos arco-íris, cafés, risos, choros, reflexões, revisões e por tantos momentos partilhados. Fizeram a minha vida académica mais quente e animada.

Às então crianças e jovens da Casa do Caminho, assim como às colegas Elizabetta Tacchetto e Mercedes Antelo, que numa viagem no tempo, tanta vez me permitiram dar ainda mais vida e palpabilidade às palavras das técnicas e educadoras da Casa Laranja.

Às diretoras, às técnicas e às pessoas educadoras da Casa Laranja por me abrirem a porta e partilharem comigo as suas experiências, conhecimento e reflexões sobre acolhimento e sobre jovens raparigas em acolhimento. A elas devo os conteúdos e resultados da pesquisa desta dissertação, mas também a motivação para produzir conhecimento de qualidade que possa vir a ser útil na intervenção com jovens raparigas em acolhimento residencial. O empenho, a dedicação, a curiosidade por aprender, por ensinar e por transformar, das pessoas entrevistadas na procura de ferramentas e ações inovadoras que possam beneficiar as crianças e as jovens da casa é palpável e contagiante. Agradeço ainda às pessoas que se disponibilizaram para a entrevista, mas que por questões de tempo e praticidade acabei por não ter a oportunidade de entrevistar. Acredito que os seus contributos tivessem feito esta dissertação ainda mais rica, mas também acredito que de maneira indireta estão de alguma forma refletidas nos resultados de investigação.

Agradeço especialmente às jovens da Casa Laranja, com quem me relacionei no contexto do projeto Space4us, que sempre me (nos) abriram a porta, me (nos) acolheram e participaram nas atividades mesmo nos seus dias mais difíceis. Apesar de não terem sido abordadas diretamente e de forma participativa no âmbito da pesquisa desta dissertação, foram as suas vozes, participação e partilhas no âmbito do projeto Space4us que apontaram para a necessidade de completar o conhecimento produzido por elas e para elas. As suas várias partilhas formais e informais permitiram que o meu processo reflexivo fosse mais rico e complexo, guiando-me no objetivo de identificar e produzir conhecimento que contribua para práticas profissionais que levem em conta as necessidades e os recursos específicos de jovens raparigas em acolhimento e que combatam as desigualdades sociais que as afetam em particular.

A ela, sempre a ela, que está sempre presente!

Resumo

Nesta dissertação investigámos o papel das instituições de Acolhimento Residencial no combate e/ou na perpetuação das desigualdades de género. Objetivámos identificar conhecimento e práticas de género vigentes numa Casa de Acolhimento (CA), através de um estudo de caso. Foram realizadas sete entrevistas semiestruturadas a profissionais responsáveis pelas estratégias e práticas educativas e de cuidados das jovens, bem como da organização e gestão da casa, que foram tratadas através de uma análise de conteúdo temática. Os resultados indicam que, apesar da atitude de abertura, acolhimento e adaptabilidade à diversidade, o género não é considerado um aspeto diferenciador para a realidade das crianças e jovens acolhidas e, portanto, é ignorado como relevante para a formação laboral da Casa e para a construção de estratégias educativas e interventivas. A abordagem *gender-blind* impede a identificação de características e necessidades específicas às raparigas e aos rapazes, que tem implicações na intervenção coletiva e individual no combate às desigualdades de género. Ao abordarmos o papel institucional no combate e/ou perpetuação das desigualdades de género contribuímos para o conhecimento existente sobre o(s) contexto(s) de Acolhimento Residencial, em Portugal e sobre raparigas em acolhimento.

Palavras-chave: Género, Raparigas, Acolhimento Residencial, Formação de Género, *Mainstreaming* de género, *Gender-blindness*.

Abstract

In this dissertation we investigated the role of Residential Care Homes in combating and/or perpetuating gender inequalities. Our aim was to identify gender knowledge and practices in a Residential Home through a case study. Seven semi-structured interviews were carried out with professionals responsible for the educational and care strategies and practices of the girls, as well as the organisation and management of the home, which were processed through a thematic content analysis. The results indicate that, despite the attitude of openness, welcomeness and adaptability to diversity, gender is not considered a differentiating aspect for the reality of the children and young people in care and is therefore ignored as relevant to the home's work training and the construction of educational and intervention strategies. The *gender-blind* approach prevents the identification of characteristics and needs specific to girls and boys, which has implications for collective and individual intervention in fighting gender inequalities. Addressing the institutional role in combating and/or perpetuating gender inequalities contributes to existing knowledge about residential care settings in Portugal and about girls in care.

Key words: Gender, Girls, Residential Care, Gender Training, Gender mainstreaming, *gender-blindness*.

Índice

Glossário de siglas	vii
Introdução	
Capítulo 1: Educação e Género	2
1.1. Aprender, educar e intervir	2
1.2. Porque é importante pensar o género	4
1.2.1. Género e desigualdades sociais	5
1.2.2. (Re)Produção de género: das instituições às práticas	7
1.2.3. Gender-blind vs. Mainstreaming de género	9
Capítulo 2: Intervenção com Crianças e Jovens e o Acolhimento Residencial	13
2.1 Sistema de Proteção de Crianças em Portugal	13
2.2. Contexto(s) de Acolhimento Residencial (AR)	14
2.3. Género no acolhimento: o que se sabe	15
Capítulo 3: A pesquisa	17
3.1. Acesso ao Terreno de Pesquisa: O Projeto Space4us	17
3.2. O Terreno	17
3.3. Metodologia	19
3.3.1. Objetivos de pesquisa	19
3.3.2. Recolha e tratamento de dados	20
3.3.3. As pessoas entrevistadas e as suas funções na casa	20
Capítulo 4: Análise de dados	22
4.1. Percursos educativos e profissionais	22
4.2. Conhecimentos relacionados com género	23
4.3. Intervenções sensíveis ao género, numa perspetiva interseccional	28
4.4. Sonhos e visões para o futuro: aspirações e expetativas	37

Conclusão	
Fontes	44
Referências bibliográficas.....	45
Anexos	50
Anexo A: Consentimento Informado.....	50
Anexo B: Guião de entrevista	52
Anexo C: Grelha de análise de dados	56
Anexo D: Quadros dos Perfis das Pessoas Educadoras	61
Anexo E: Tipificação de perigo segundo a Lei De Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Decreto de Lei n.º 147/99).....	63

Glossário de siglas

AR - Acolhimento Residencial

CA - Casas de Acolhimento

CPCJ - Comissões de Proteção de Crianças e Jovens

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

ISS - Instituto de Segurança Social

LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgéneros e Queer, “+” Orientações Sexuais e Identidades de Género Ilimitadas e em Questionamento.

ONU - Organização das Nações Unidas

PAJE – Plataforma de Apoio a Jovens Ex Acolhidos

UE - União Europeia

Introdução

Esta dissertação é um estudo de caso sobre Acolhimento Residencial (AR), numa perspetiva de género e interseccional. Desenvolveu-se numa Casa de Acolhimento (CA) mista, em Lisboa, na qual tenho vindo a desenvolver atividades com um grupo de jovens raparigas, através de um projeto Erasmus+, o Space4us. O projeto visa promover a autonomia, o desenvolvimento pessoal e a integração social de raparigas adolescentes em situações de vulnerabilidade.

O Space4us foi desenhado para recolher e analisar as experiências subjetivas de jovens em situações de vulnerabilidade, assim como para as capacitar com ferramentas que lhes permitam compreender e gerir as suas vivências, pessoais e sociais, complexas. Uma das premissas do projeto é criar uma maior resiliência individual e coletiva, através da capacitação das jovens, para combater um conjunto de desvantagens/desigualdades sociais que põe estas jovens em risco de futura marginalização social. No entanto, a educação transformativa de género pressupõe uma abordagem integral à educação, que vai desde leis e políticas públicas, pedagogias, conteúdos formativos e práticas profissionais e pessoais de todas as pessoas, direta e indiretamente, envolvidas na educação e socialização de crianças e jovens de todos os géneros (UNICEF, 2021).

Deste modo, tornou-se pertinente investigar o papel das instituições de AR no combate e (re)produção das desigualdades de género a partir das perspetivas e ações das pessoas que nelas trabalham, numa lógica de complementaridade do conhecimento sobre a realidade das jovens em acolhimento. Procurámos mapear o conhecimento sobre género das profissionais e identificar as práticas de género vigentes nas casas de acolhimento. Para tal, foi desenvolvido um estudo de caso na Casa Laranja, que implicou a realização de entrevistas semiestruturadas a pessoas que nela trabalham. Os dados recolhidos foram tratados através de uma análise de conteúdo temática.

O primeiro capítulo da presente dissertação é, na primeira secção, dedicado ao papel da educação na transformação pessoal e social. Isto é, na sua relevância para atuar *no e com o mundo*, apresentando-se em linhas gerais os diferentes tipos de contextos de aprendizagem. Na segunda secção, o género é enquadrado como uma problemática transversal a todas as dimensões do social, (re)produzida em processos e interações que vão das dinâmicas íntimas e pessoais às instituições. No segundo capítulo, a pesquisa é contextualizada no campo da intervenção com crianças e jovens em acolhimento residencial. O terceiro capítulo centra-se na metodologia e no terreno de pesquisa. Segue-se a apresentação e discussão dos dados, à luz da relação entre educação e género, no quarto capítulo. A dissertação termina com a conclusão, onde avançamos também com sugestões de trabalho futuro, a partir deste estudo.

Capítulo 1

Educação e Género

1.1. Aprender, educar e intervir

O AR substitui, temporariamente, a família no que diz respeito aos cuidados e educação de crianças e jovens a viver em acolhimento. Ainda que a instituição opte por medidas com o intuito de reproduzir uma casa e um ambiente de lar familiar, o contexto é institucional. O AR cria contextos e relações educativas específicas, que podem ser entendidas como fluindo entre a família e a escola e dando-se num espaço de socialização especialmente moldado pelas aprendizagens informais, não-formais e formais de todas as intervenientes¹. Torna-se assim relevante entender a capacidade dos vários contextos educacionais de contribuir para uma educação transformadora de género.

A educação é o processo através do qual o ser humano aprende sobre si, sobre os outros, sobre o mundo e como se relacionar e comportar. Isto é, que aprende a ser. Para Rui Canário, “é neste sentido que é possível sustentar que o acto de aprender é tão necessário, natural e inevitável como respirar” (2006, p.196).

Vivemos numa sociedade educativa, em que o mundo continuamente nos exige e oferece oportunidades de aprendizagem que se articulam entre processos de socialização, escolarização e as *multi-aprendizagens* (Costa, 2003). Articulações que dão “origem a novas sínteses e novas disponibilidades culturais para a vida social” (Ibidem p.191). As incessantes mudanças sociais e tecnológicas oferecem e requerem dos indivíduos uma contínua aprendizagem e adaptação a nível de competências e saberes cognitivos, comportamentais e relacionais (Ávila, 2008). O acesso ao conhecimento, a reflexão crítica, a aprendizagem e as competências são cada vez mais centrais ao exercício pleno das várias dimensões da experiência humana e no combate às desigualdades sociais (Costa, 2003; Ávila, 2008).

A aprendizagem é intrínseca ao comportamento humano e acontece de forma espontânea e/ou intencional e consciente e/ou inconsciente ao longo da vida (Canário, 2006; Kolb, 1984; Rogers, 2014). A educação pode ser de cariz formal, não-formal ou informal (Rogers, 2014). Os três tipos de educação apresentam limites fluidos e porosos. As suas definições, que não são lineares, envolvem articulações

¹ O uso do feminino universal e a/o alternadamente nesta dissertação é uma escolha da autora, com o intuito de promover a linguagem inclusiva e trazer visibilidade ao género feminino. Usaremos “as e os” quando abordarmos temas em que os rapazes não estejam normalmente envolvidos, para reforçar a importância de os incluir.

entre certificação e atribuição de graus, intencionalidade e agência da aprendente, da provedora e do local de aprendizagem.

A educação formal caracteriza-se por ter “objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades” (Gadotti, 2005, p.2), e a conclusão dos seus ciclos outorga certificados e graus. A educação formal, ou seja, a educação escolarizada e acadêmica nasce com a escola pública, que para tornar o ensino uniforme e acessível às massas formalizou e sistematizou os processos educativos, criando um contexto de aprendizagem e uma relação educativa específica: a relação pedagógica (Archer, 1979; Ramirez e Boli, 1999; Canário, 2006). A escolarização tornou-se um processo vital ao desenvolvimento individual, comunitário e nacional e tem sido um instrumento emancipatório crucial nas sociedades do conhecimento. Contudo, a escola, no processo histórico de instruir, incluir e emancipar as massas também as unificou num ideal homogêneo e hegemônico de cidadão, através de um processo de exclusão simbólica sistemática, que perpetua desigualdades e relações de poder (Bourdieu e Passaron, 1970; Afonso e Ramos, 2007).

Já a educação não-formal sempre se deu de forma orgânica em vários contextos sociais (Gadotti, 2005; Canário, 2006). No entanto, é o desenvolvimento do campo de educação para adultos, a aprendizagem ao longo da vida, que tem vindo a tornar os processos educativos não formais visíveis e a educação não-formal um campo passível de ação objetiva e intencional. Ao valorizar a experiência como condição necessária à aprendizagem, a educação de adultos colocou a formanda, a sua subjetividade, ação e contexto social no centro da atividade educativa. As ações começaram a ser classificadas como educativas a partir dos seus efeitos e não só das suas intenções. Maria Ghon (2009) enfatiza que a educação não-formal é, em si, um campo de ação com um vasto potencial de complementaridade com a educação formal, em várias fases da vida. Perspetivar a educação não-formal para além da função de completar os espaços deixados pela educação formal e as desigualdades estruturais, permite-nos pensar no potencial da educação não-formal como a contínua (trans)formação e autoconhecimento das pessoas, seus contextos e da nossa capacidade de construir e reconstruir o mundo em que habitamos. Apesar das aprendizagens não-formais se darem em variados contextos, estas ocorrem em espaços determinados para o efeito, através de ações intencionalmente criadas com um intuito educativo e pensadas a partir de conteúdos específicos, de forma a atingir um conjunto de objetivos.

A educação informal é contínua, invisível e transversal a todos os contextos sociais e educacionais e é a base das aprendizagens formais e não-formais (Rogers, 2014). O conhecimento e competências adquiridas no quotidiano, informam a forma como pensamos, discursamos e agimos, conosco e com

o mundo, nas nossas práticas diárias. As aprendizagens informais são a multitude de processos de socialização a que estamos constantemente expostos e dos quais somos parte ativa, tanto de forma espontânea como intencional, no quotidiano.

O conhecimento, a capacidade reflexiva, as aprendizagens e as competências são cada vez mais centrais à experiência humana, potenciam mudança individual e coletiva e são fortes aliadas no combate às desigualdades sociais (Freire, 1979a, 1979b, 1997; Costa, 2003; Ávila, 2008). O conhecimento tácito, que informa o modo como nos relacionamos, comportamos e absorvemos informação é construído e alterado por aprendizagens formais, não-formais e informais que, de várias formas, se articulam e sobrepõem entre si (Rogers, 2014). O processo de aprendizagem contém mecanismos de reprodução, resistência, transgressão e contestação que (re)constróem o social e o individual (Freire, 1979a, 1979b 1997; Kolb,1984; Mezirow, 1997; Rogers, 2014). As aprendizagens, a reflexividade crítica e as competências têm um papel vital na capacidade de questionar e (re)significar o social, que pode ter implicações na (re)produção das desigualdades sociais (Ávila, 2008; Rogers,2014).

1.2. Porque é importante pensar o género

O género e o sexo são frequentemente utilizados de forma intercambiável. No entanto, "sexo" refere-se à anatomia reprodutiva determinada biologicamente e à categoria legal atribuída à nascença, enquanto "género" se refere às características e normas de construção social da masculinidade e da feminilidade, inscritas nas formas de educação e socialização, que definem as características, capacidades e comportamentos esperados das raparigas/mulheres e rapazes/homens (Connell, 1987). Uma vez que são o resultado de ideias históricas e socialmente preconcebidas em relação a cada género, os estereótipos de género estão profundamente enraizados nas instituições sociais e nas perceções das pessoas, o que justifica e mantém a desigualdade e as relações de poder entre mulheres e homens (PNUD, 2019). Os estereótipos podem "limitar o desenvolvimento dos talentos e capacidades naturais de rapazes e raparigas, mulheres e homens, as suas experiências educacionais e profissionais, bem como as oportunidades de vida em geral" (Comissão Europeia, 2022, p.17). Para alcançar a igualdade de género é necessária, portanto, uma conscientização dos estereótipos e das múltiplas formas como estes afetam valores, crenças, atitudes e as disposições de raparigas/mulheres e rapazes/homens, assim como do desenvolvimento de estratégias para os combater a vários níveis. A compreensão dos conceitos e das questões de género permite-nos ter em atenção e respeitar as

diferenças, promover ambientes de aprendizagem e de vida seguros e livres de estereótipos para todas as pessoas.

As diferenças biológicas entre os sexos feminino e masculino são atravessadas por relações de poder, que as transformam em desigualdades de género. Apesar de contextos locais muito desiguais deu-se, ao longo do século XX, a nível global, um progresso da redução das desigualdades de género, que tem vindo a abrandar nos últimos anos. A Organização das Nações Unidas (ONU) estimou, em 2019, serem necessários 202 anos para que a igualdade de género se tornasse uma realidade a nível de oportunidades económicas, e em 2022, 286 anos a nível legal, legislativo e judicial (PNUD, 2019; UN Women, 2022).

O Relatório do Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2019), distingue entre capacidades básicas e avançadas. As capacidades básicas são aquelas que permitem ter a liberdade de escolha e acesso às opções necessárias à sobrevivência e à participação social. Já as capacidades avançadas são aquelas que permitem ter a agência necessária para efetuar mudanças nas estruturas que perpetuam as desigualdades sociais, isto é, quando se ocupa posições de poder e de tomada de decisão. Em 2022, o Índice de Igualdade de Género (EIGE, 2023a) estabeleceu a igualdade média entre mulheres e homens em 62.8%, com desvantagem para as mulheres, em Portugal, encontrando-se assim na 15ª posição na União Europeia (UE). São dados como estes, que nos mostram a relevância de se tomar medidas para assegurar que a igualdade entre mulheres e homens se torne uma realidade em todas as dimensões da existência humana, como também de produzir conhecimento que nos permita agir da forma mais adequada a vários níveis e a cada contexto.

1.2.1. Género e desigualdades sociais

Como princípio de organização social, o género molda identidades, interações, arranjos sociais, processos institucionais e as disposições de comportamento das pessoas. O sistema de género tem uma forte influência na forma como as pessoas se percebem a si próprias e às outras, o seu comportamento e o das outras, e quais os percursos de vida que lhes são acessíveis. O género é uma dimensão importante no que respeita à atribuição de recursos e “dá forma e significado aos indivíduos, relações sociais e instituições” (Warthon, 2005, p.10). A perspetiva interseccional sustenta que género, raça, classe, nacionalidade, idade, saúde física e mental, diversidade funcional, orientação sexual e identidade de género se cruzam numa complexa rede de privilégios, desvantagens e discriminações, que criam múltiplas desigualdades. A abordagem interseccional permite-nos uma

compreensão mais profunda de realidades sociais e pessoais complexas (Crenshaw, 1991). O olhar interseccional, ao abranger a diversidade e complexidade de realidades sociais e pessoais, permite interações e intervenções mais adequadas no combate à multidimensionalidade das desigualdades sociais que afetam as pessoas de grupos discriminados (Collins & Bilge, 2016).

A desigualdade social é um conceito multidimensional, no qual parte dos indivíduos/grupos de pessoas têm menos acesso a recursos, direitos, bens e serviços, geralmente devido à sua classe social, raça, etnia, nacionalidade, género e/ou orientação sexual. Devido à prevalência da discriminação de género e aos estereótipos que apoiam dinâmicas desiguais, as mulheres de grupos sociais discriminados sofrem de múltiplas desvantagens, o que significa que as raparigas e as mulheres têm mais barreiras à plena participação na vida social.

A sub-representação das mulheres nos papéis políticos e de tomada de decisão é um indicador importante da desigualdade de género. Revela que as mulheres têm mais barreiras em aceder a posições de poder e, conseqüentemente, à tomada de decisões sobre assuntos que lhe dizem respeito. Nas eleições para a Assembleia da República Portuguesa de janeiro de 2022, 37% do conjunto de deputadas/os eleitas/os eram mulheres. Relativamente aos altos cargos empresariais, em 2021, a representação de mulheres era de 29.3% em órgãos administrativos, de 30,8% no Tribunal Constitucional, e de 30% no Tribunal Superior de Justiça (CIG, 2022). A presença de mulheres em posições de tomada de decisão impacta as realidades presentes e também futuras, uma vez que serve como referência para as raparigas e jovens mulheres.

Já as profissões nas áreas da educação, ação social e de cuidados são maioritariamente realizadas por mulheres, em Portugal. Os censos de 2021 revelam que, do corpo docente português, 75% eram mulheres; 74% de mulheres eram profissionais de saúde; 64% de mulheres eram especialistas em assuntos jurídicos, sociais, artísticos e culturais; 94% de mulheres eram trabalhadoras dos cuidados pessoais e similares; 91% de mulheres eram trabalhadores de limpeza e 84% de mulheres eram assistentes na preparação de refeições (INE, 2023). Os dados referidos dizem respeito às categorias onde se encontram professoras, auxiliares de educação, pessoas educadoras e cuidadoras de crianças, jovens e adultas, enfermeiras e auxiliares de saúde, psicólogas, assistentes sociais, cozinheiras, trabalhadoras de limpezas e outras tarefas domésticas, assim como pessoal administrativo. Os números esmagadores de mulheres que se dedicam a estas profissões são um reflexo das normas e estereótipos e crenças de género vigentes, que naturalizam os cuidados como sendo inatos às mulheres e de uma socialização de género que, ao ser regida por estereótipos e normas de género, dota mais as mulheres que os homens de competências e saberes educativos e de cuidados (Kimmel,

2016). Também na Casa Laranja, nome fictício da instituição que estudamos nesta dissertação, estas profissões são maioritariamente ocupadas por mulheres, o que terá impacto na (re)produção das práticas, relações, discursos e referências de género.

Outro tópico relevante neste âmbito é a violência de género, violência perpetuada e dirigida a qualquer pessoa, independentemente do seu género, mas por motivos relacionados com género, abrangendo vários tipos de violência, afetando desproporcionalmente as raparigas e as mulheres. No último boletim estatístico sobre a igualdade de género, em Portugal, o número de mulheres vítimas de violência doméstica e sexual, em 2021, era elevado. Das 26 520 denúncias de violência doméstica cerca de 75% das sobreviventes² eram mulheres, das quais cerca de 64% das agressões foram cometidas por pessoas com quem mantinham ou mantiveram uma relação íntima e 81% dos denunciados eram homens. Relativamente aos crimes contra a liberdade e a autodeterminação sexual, em 2021 foram registadas 2082 denúncias, das quais 87.3% das agredidas eram mulheres (CIG, 2022). A violência em todas as suas formas tem consequências de grande alcance para as sobreviventes, desde lesões, problemas crónicos de saúde física e mental, pobreza, exclusão do mercado de trabalho, comunidade, ou outras áreas da sociedade e ameaça de segurança ou mesmo perda de vida (Malgesini et al., 2019).

1.2.2. (Re)Produção de género: das instituições às práticas

Identificar de que forma o AR combate e/ou perpetua as desigualdades de género requer um olhar abrangente, capaz de identificar práticas através das quais o género é (re)produzido num contexto onde o privado e o público se diluem.

Para Pierre Bourdieu (2002), o género encontra-se inscrito em tudo o que é social e a dominação masculina é mantida e legitimada através de práticas simbólicas, práticas institucionais e relações de poder que são internalizadas pelas pessoas e reproduzidas ao longo do tempo. O autor defende que a perpetuação das desigualdades de género se dá através das estruturas sociais de poder e dominação masculina, tanto das instituições da esfera doméstica como da pública. Apesar de socialmente naturalizadas como sendo o resultado de diferenças biológicas, os papéis de género são construções sociais que refletem relações de poder historicamente estabelecidas. Ou seja, processos coletivos de *socialização do biológico* e de *biologização do social* que naturalizam a construção social das

² Optou-se por usar a palavra sobreviventes em vez de vítimas, já que a primeira atribui resiliência, resistência e humanidade à pessoa que sofreu a(s) violência(s), posicionando-a e representando-a para além da situação de violência que experienciou ou experienciou.

identidades e normas de género. Estes processos implicam a reprodução de representações mentais e corporais através de violência simbólica, que, apesar de invisível e intangível, permeia os corpos e suas subjetividades, com consequências materiais e palpáveis. Através da abordagem estruturalista do autor entende-se que o género está inscrito nas instituições e, neste caso, nas casas de acolhimento, através das estruturas de poder que reproduzem as desigualdades sociais, entre elas as desigualdades de género e a dominação masculina.

Já para Raewyn Connell (1987), conceptualizar o género como sendo fruto das estruturas de poder, ao estilo de Bourdieu, implica uma reprodução quase estática do género, que, apesar de limitativa para teorizar o género, nos permite entender as dinâmicas de género como processo histórico. A autora defende que o género é uma estrutura social e cultural (sistema de género) que define as normas, expectativas, papéis e comportamentos atribuídos a homens, mulheres e outras identidades de género numa determinada sociedade. A autora defende ainda que o sistema de género é uma construção social que varia de uma cultura para outra, sendo moldado por fatores históricos, culturais, políticos e económicos, reproduzido, mas também transformado, através das práticas sociais.

Segundo West & Zimmerman (1987), o género é o mecanismo ideológico de manutenção das escolhas e fronteiras das categorias sexuais, que nos informa sobre a categoria (sexual) a que as pessoas pertencem, a forma de nos relacionarmos connosco, com as outras pessoas e com o mundo e a forma como esperamos que as outras pessoas se comportem e relacionem. Longe de ser uma característica inata, *género é algo que se faz* e que continuamente necessita ser feito. Os processos através dos quais fazemos género são bilaterais e dialógicos, no sentido em que tanto (re)produzimos a nossa identidade de género como continuamente fazemos uma leitura do género das outras pessoas, agindo de acordo com um conjunto de normas que vai ao encontro do género percecionado (Kessler & Mackenna, 1978). A categoria de género é assim dependente da sua (re)produção pela pessoa que exhibe género (todas as pessoas), como do processo de atribuição de género que continuamente todas as pessoas fazem com todas as pessoas (ibidem).

Ao continuamente se produzir, o género também se reproduz, o que implica a existência de mecanismos de reprodução, mas também de mudança das normatividades de género (Pereira, 2012). Um entendimento mais claro dos mecanismos e processos, através dos quais o género continuamente se faz e se refaz, permite-nos identificar os processos de controlo social e as estruturas sociais que sustentam o sistema de género.

O género é, assim, um princípio de organização social, que se reproduz a nível individual (através das ações, identidades, expectativas, crenças e comportamentos dos indivíduos), a nível interativo (nos relacionamentos), e a nível macro, através dos processos e práticas das instituições (Risman, 2018). Trazer o olhar para situações e contextos sociais a partir de uma perspetiva de género significa uma compreensão de como o sistema de género funciona e como perpetua privilégios e desigualdades, através de dinâmicas por vezes invisíveis, inconscientes e subtis. Compreender o género como um processo de ação recorrente que necessita de regulação permite-nos identificar mecanismos através dos quais ele é produzido e reproduzido, mas também contestado e transformado, a nível individual, interativo e institucional, no quotidiano.

1.2.3. Gender-blind vs. Mainstreaming de género

O termo *gender-blind* refere-se a uma perspetiva que ignora o género como um aspeto relevante para a forma como se experiencia, interpreta ou intervém em determinadas situações e contextos sociais (EIGE, 2023b). Esta visão assume que a igualdade de género já foi alcançada e que para a manter basta tratar todas as pessoas de forma igual, independentemente do seu género. Este tipo de abordagens não equacionam a influência dos estereótipos, normas, valores e crenças de género nas pessoas e nas situações, nem as especificidades que (re)produzem. É importante referir que a visão *gender-blind* pode ignorar a existência das desigualdades de género ou apenas a transversalidade do género, e, portanto, o papel que as crenças, valores, estereótipos, normas e expectativas de género têm nos comportamentos, relações, dinâmicas, interações e interpretações de determinado contexto.

Enquanto a visão totalmente *gender-blind* parte do princípio de que a igualdade de género já foi alcançada e que as desigualdades já não existem, a visão parcial relativiza as desigualdades de género e ignora a sua existência e a de mecanismos de manutenção em determinados contextos. As duas visões, parcial ou total, desvalorizam a categoria analítica de género e transferem a responsabilidade das desigualdades e violência de género para as características individuais (Miller, 2019).

As duas posturas assumem, no entanto, uma posição de *neutralidade de género*, que se recusa a identificar necessidades e condições específicas e o papel que todas as pessoas e instituições têm na perpetuação e combate às desigualdades. A postura neutra defende que é suficiente, para manter a igualdade, tratar as pessoas igualmente. Funciona como uma forma de desresponsabilização de criar estratégias que respondam a necessidades e condições específicas. Ao considerar raparigas/mulheres e rapazes/homens indivíduos com necessidades e condições sociais iguais num determinado contexto,

as desigualdades de género são consideradas irrelevantes ou inexistentes, o que contribui para a manutenção do status quo do sistema de género.

As abordagens *gender-blind* em processos de tomada de decisão, de gestão e de educação desenvolvem políticas internas e públicas, estratégias, projetos, programas, ações e atitudes que nada fazem para combater ativamente as desigualdades, num determinado contexto, acabando por as perpetuar (EIGE, 2023b). No que diz respeito ao AR, atitudes e práticas profissionais *gender-blind* terão implicações específicas em cada equipa, impactando, no entanto, a capacidade geral das casas de desenvolver abordagens e práticas sistematicamente sensíveis a género, que contribuam para a conscientização das desigualdades de género e para a desconstrução de realidades desiguais.

Contrariamente, a perspetiva de género, ao identificar o género como um aspeto produtor de diferença e condições dispare, permite criar estratégias que intervenham nos mecanismos de (re)produção de diferenças e desigualdades, através de educação transformadora do género que inclua todas as pessoas intervenientes e não só as raparigas (UNICEF, 2021). Este tipo de lógica sustém as estratégias de *mainstreaming* de género, que visam a transformação das relações de poder e estruturas de género.

Nas casas de acolhimento, a visão *gender-blind* e/ou a perspetiva de género moldarão as práticas profissionais de formas distintas e envolverão diferentes pessoas nas suas ações, com diferentes impactos. As duas visões poderão estar presentes em estratégias interventivas e educacionais, nas interpretações de comportamentos, na identificação de necessidades e competências, na gestão de recursos materiais e humanos, nos estilos relacionais e comunicacionais, nas escolhas de materiais disponíveis, nas atividades promovidas dentro da casa ou na formação facultada às profissionais.

A necessidade de se desenvolverem políticas públicas, programas, medidas e ações que fomentem a igualdade de género encontra-se refletida na Agenda para o Desenvolvimento Sustentável 2030, como o quinto dos seus 17 objetivos. Nas últimas décadas temos assistido à implementação de legislação, políticas públicas, projetos, ações educativas e formativas e ações afirmativas e reivindicativas de cariz governamental, institucional e da sociedade civil, que visam promover a igualdade de género através das mais variadas ações e estratégias (UNWOMEN, 2013; Vlassoff, 2013; Nazneenand & Okech, 2021; WEF, 2023).

O *mainstreaming* de género, por contraposição ao *gender-blindness*, é uma estratégia para promover a igualdade de género, que visa implementar políticas e práticas que sejam sensíveis ao género, com o intuito de combater as desigualdades e tornar a igualdade uma realidade a todos os níveis (Callerstig, 2016). A implementação de práticas sensíveis ao género advém da conscientização

que o género é um aspeto relevante no entendimento das condições que promovem situações sociais e pessoais violentas e/ou desiguais e da necessidade de atuar nas condições que promovem as situações e comportamentos problemáticos (Astbury, 2002).

Concretamente nas estratégias de *mainstreaming de género* a formação assume um papel vital no combate às desigualdades de género que exige, no entanto, diferentes tipos de ações dirigidas a várias intervenientes e que estimule a mudança e transformação social a partir de vários pontos estratégicos. Por exemplo, a educação para a transformação do género não se cinge apenas ao desenvolvimento de conteúdos formativos dirigidos a alunas, requerendo, também, formação e outros tipos de ação, dirigidas a todos os níveis de intervenção e poder de decisão, desde comunidades educativas a ministérios da educação e parlamentos (UNICEF, 2021). As estratégias para a transformação social podem ser perspetivadas através de ações *bottom-up* e/ou *top-down*. As ações *bottom-up*, visam atuar nos processos de mudança e transformação social de forma gradual, acontecendo ao longo do tempo através da acumulação (produção) de conhecimento, incluindo transferência de responsabilidades e ações de desenvolvimento de capacidades e competências. Este tipo de ações estimulam a mudança de comportamentos através da alteração de valores, atitudes, perspetivas e conhecimento, que sustentem a igualdade e a tornem uma realidade. Já as ações *top-down* perspetivam a mudança e transformação social através da implementação de leis, legislações e políticas públicas, políticas institucionais e sistemas de quotas, que garantam as condições de não-discriminação e nivelem condições de acesso a recursos desiguais (Calerstig, 2016).

Por impactarem contextos de formas distintas, mas relevantes, uma estratégia robusta para a igualdade requiere os dois tipos de ação, que funcionam em complementaridade e criam condições para o desenvolvimento e implementação mútua. Por exemplo, através de um estudo de caso de um projeto para promover a igualdade de género, numa escola de Gotemburgo, Anne-Charlott Calerstig (2016) sinaliza a relevância das ações *top-down* na implementação de programas e políticas para a igualdade de género e das ações *bottom-up* na transformação das práticas, que sustentem programas e políticas públicas e internas.

Já Connell e Pearse (2015), baseadas em estudos etnográficos, expõem a fragilidade das ações parciais. As autoras argumentam que na atual conjuntura neoliberal existem forças contrárias, que, por um lado, mitigam e, por outro, fomentam as desigualdades de género em variados contextos sociais. Se, por um lado, existem mais oportunidades para as mulheres de um pequeno grupo, por outro, a lógica neoliberal valoriza os valores, atitudes e culturas que perpetuam o sistema de género, premiando comportamentos associados às feminilidades e masculinidades tradicionais. É o caso das

corporações, que ao mesmo tempo que implementam políticas para a igualdade de género e ambientes livres de discriminação, também cultivam e premeiam formas de gestão agressivas e dinâmicas competitivas, associadas às masculinidades hegemónicas, que resultam em discriminações invisíveis e estruturais que afetam carreiras e salários (ibidem).

Estes exemplos e reflexões ilustram como a aplicação da estratégia de *mainstreaming* de género não só carece de ações *bottom up* e *top down*, como também de ações fundamentadas e apoiadas em formação dirigida a todas as pessoas intervenientes num determinado contexto. A introdução da perspetiva de género em todas as fases de execução das mais variadas ações, é parte vital de estratégias para a igualdade que fomentem dinâmicas transformadoras de género. Para tal, é necessário que todas as pessoas intervenientes tenham consciência e dominem a perspetiva de género, o que implica a existência de formação (Callerstig, 2016; UNICEF, 2021).

Capítulo 2

Intervenção com Crianças e Jovens e o Acolhimento Residencial

Neste capítulo contextual apresentamos a intervenção com crianças e jovens consideradas em perigo e discute-se, a partir de estudos já realizados, o papel das instituições de acolhimento no combate e perpetuação das desigualdades de género que afetam as raparigas acolhidas.

2.1 Sistema de Proteção de Crianças em Portugal

Em Portugal, a intervenção do Estado e da sociedade junto das crianças, com vista à sua proteção, baseia-se na noção de perigo tipificada na Lei de Proteção de Crianças (Anexo E). O modelo de proteção de crianças e jovens em risco envolve a parceria entre o Estado e a comunidade, unificada nas Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ). Estas comissões são organizadas a nível municipal, envolvendo diferentes atores da comunidade local, partindo do pressuposto que a proteção das crianças e jovens exige uma ação multidimensional e planeada (Oliveira, 2016).

O Sistema de Proteção à Criança em Portugal tem uma forte incidência no acolhimento residencial, sendo responsável por 94% das colocações de crianças e jovens, em 2022 (DDS/UIJ, 2023). O "acolhimento institucional" refere-se à "colocação de uma criança ou jovem à guarda de uma instituição dotada de instalações permanentes e de pessoal qualificado que assegure a atenção às suas necessidades e proporcione as condições adequadas à sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral" (Decreto Lei n.º 147/99).

Em Portugal, as respostas de acolhimento de crianças/ jovens dividem-se em cinco categorias: "Casas de Acolhimento" (CA); o "Acolhimento Residencial Especializado", os "Apartamentos de Autonomização"; e o "Acolhimento familiar"; e "Outras respostas". As CA dividem-se por "Casa de Acolhimento de Emergência", "Lar Residencial", "Centros de Acolhimento Temporário" e "Lares de Infância e Juventude" (LIJ). As Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), em cooperação com o Estado e tuteladas por o Instituto da Segurança Social (ISS), são responsáveis por parte das respostas de acolhimento institucional de crianças/jovens. A Casa Laranja é uma LIJ, o modelo de CA em que vive mais de metade (57.3%) das crianças acolhidas em Portugal, em 2022 (DDS/UIJ, 2023).

De acordo com o Relatório CASA 2022 (DDS/UIJ, 2023), entre as situações predominantes de perigo que estão na origem da situação de acolhimento, destacam-se a "negligência" (69%), maioritariamente falta de supervisão e apoio familiar, "outras situações" (referentes à ausência temporária da família, comportamentos desviantes, abandono, entre outros) com 12% e 10% por "maus tratos psicológicos". Crianças e jovens em acolhimento por "maus tratos físicos" totalizam 4%

e por "abuso sexual" somam 3%. A maioria das crianças com percursos de acolhimento, em Portugal, provêm de contextos familiares que experienciam vários fatores de desvantagem social, fazendo da pobreza a condição que mais proporciona situações de acolhimento (Tomás et al., 2019).

2.2. Contexto(s) de Acolhimento Residencial (AR)

O AR é uma das medidas da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, direcionadas a crianças e jovens, que por algum motivo não possam estar a cargo da sua família (Decreto Lei n.º 147/99). As CA têm o intuito de proporcionar espaços residenciais seguros, que promovam o desenvolvimento saudável das crianças e jovens acolhidas, através de estratégias interventivas que contrariem os efeitos negativos da situação em que se desenvolveram até então ou de algum evento traumático. O AR é um contexto habitacional, educativo e de cuidados, que exige abordagens estruturadas, edificadas em boas práticas e conhecimento especializado e multidisciplinar, que vá ao encontro das necessidades e particulares das crianças e jovens acolhidas (Batista, 2013).

Apesar do intuito positivo da aplicação da medida protetiva e da satisfação da maioria das crianças e jovens, com a instituição de acolhimento onde se encontram (Batista, 2013; Rodrigues et al., 2016), as crianças e jovens que experienciam o acolhimento têm uma elevada probabilidade de vivenciar situações de marginalidade, desvantagem ou exclusão social em adultas (Tomás et al., 2019). A tendência deriva de situações pessoais e sociais complexas e dificilmente se atribuirá a um fenómeno em particular. No entanto, alguns fatores de risco estão associados a desenvolvimento desestruturado por negligência parental, que não fomentou competências para a vida; aprendizagem de padrões de comportamento de risco, autodestrutivos e/ou agressivos; trauma que impede o desenvolvimento saudável cognitivo, emocional, intrapessoal e/ou interpessoal; e a falta de rede de apoio quando finda a medida cautelar (Carvalho et al., 2015; Rodrigues et al., 2016).

Fatores pessoais como a idade em que foram separadas da família, estarem em fratria ou sozinhas na casa, tipo de relação com a família, e o género podem contribuir para o (in)sucesso das intervenções das CA e ajudar a sinalizar fatores de risco (Del Valle et al., 2012). As características da instituição são também determinantes para o desenvolvimento da criança/jovem acolhida. O tamanho e número de crianças/jovens na casa, a qualidade das intervenções, localização, conexão à comunidade, capacidade financeira da instituição e tipo de serviços e atividades promovidas e a alta/baixa rotatividade das cuidadoras, são algumas das muitas características das casas que têm influência no crescimento e desenvolvimento socio-afetivo e cognitivo das crianças e jovens acolhidas (Sloutsky, 1997; van IJzendoorn et al., 2011; Del Valle et al., 2012; Costa et al., 2019).

A relação com as cuidadoras/técnicas e as relações de pares são um fator relevante no desenvolvimento socioafetivo de crianças e jovens acolhidas, que podem contribuir para um maior equilíbrio interior, aquisição de competências e para a construção de referências positivas e cuidadoras. Neste sentido, entende-se que criar laços afetivos, demarcando limites saudáveis entre as cuidadoras e as crianças/ jovens, é desejável (Barroso, 2013; Costa et al., 2019). Contudo, a relativa indisponibilidade emocional e de tempo das funcionárias, intrínseca ao contexto exigente do acolhimento, para as mesmas, poderá dar lugar a relações despersonalizadas e afetar a qualidade das relações (Davis, 2003; Mota & Matos, 2010; Batista, 2013). É, assim, pertinente saber-se mais sobre os contextos de acolhimento e dos impactos dos diferentes estilos de intervenção no desenvolvimento das crianças acolhidas. Em Portugal, o contexto de acolhimento está pouco estudado, sabendo-se pouco sobre o tipo de práticas e a qualidade dos serviços facultados pelas instituições (Batista, 2013; Rodrigues, 2019). Esta dissertação procura contribuir para o preenchimento desta lacuna na literatura, sendo esse um dos seus principais contributos científicos.

2.3. Género no acolhimento: o que se sabe

Pensar o género no AR requer pensar o género num espaço que combina a esfera privada e a pública, regido por ambas as lógicas. Se, por um lado, o AR foi criado para temporariamente substituir o espaço habitacional e de cuidados da família, por outro é também um sistema (in)diretamente ligado ao estado, que tem a responsabilidade legal de cuidar e (re)educar crianças, à sua guarda (Batista, 2013). As CA são espaços onde práticas e relações profissionais e institucionais governam a esfera privada da socialização e processos de aprendizagem informal (O'Neill, 2008). No âmbito desta dissertação, fizemos um levantamento de estudos e conhecimento produzido sobre a dimensão do género em contexto residencial e no desenvolvimento de abordagens interventivas.

Verificou-se que tanto a nível internacional como nacional o conhecimento científico nesta área é parco. Alguns estudos apresentam resultados por sexo, a partir dos quais se sabe que as raparigas estão mais insatisfeitas com o AR e que isso se deve à baixa priorização das suas necessidades específicas (O'Neill, 2008). A partir de diversos estudos realizados, a autora conclui que o género é considerado um aspeto pouco pertinente no entendimento das vivências das crianças e jovens acolhidas nos estudos desenvolvidos sobre as experiências das mesmas e sobre o contexto de acolhimento (O'Neill, 2008). Todavia, foi possível identificar um conjunto de particularidades que dizem respeito às jovens acolhidas e que evidenciam o viés de género presente nos contextos de acolhimento. Por exemplo, o comportamento das raparigas é alvo de maior escrutínio, e

comportamentos típicos da juventude que não correspondam às expectativas da feminilidade são mais facilmente categorizados como problemáticos. Tal é o caso da sexualidade na juventude, a atividade sexual tende a passar despercebida nos rapazes, enquanto a das raparigas é hiper-visibilizada e percebida como um risco para as jovens (O'Neill, 2005; O'Neill, 2008). Entender a atividade sexual feminina como problemática e fator de risco de contração de doenças e gravidez precoce, e a masculina como invisível e desproblematizada, leva a que os programas de educação sexual, em Portugal, sejam maioritariamente dirigidos a raparigas, desresponsabilizando os rapazes de cuidados sexuais (WHO, 2000; Zamith-Cruz e Ballester, 2012).

A saúde mental é um aspeto relevante para a população acolhida, observando-se nos últimos anos a mudança de um paradigma assistencialista para intervenções fundadas em educação terapêutica (O'Neill, 2008; Batista, 2013). As raparigas acolhidas apresentam uma maior incidência de doença ou distúrbios mentais, com maior tendência a depressão, isolamento e autoagressão, enquanto os rapazes têm mais tendência ao abuso de substâncias, suicídio e agressão (O'Neill, 2008, Rodrigues et al., 2016). As diferentes formas como raparigas e rapazes lidam e exteriorizam o trauma, rejeição, negligência abuso e maus tratos estão conectadas com os papéis e expectativas de género. Por exemplo, enquanto os rapazes são ensinados a não comunicar o seu sofrimento, mas autorizados a expressá-lo agressivamente, espera-se que as raparigas o comuniquem de maneira emocional, mas contida (Santos, 2015, 2023). A alta incidência de baixa autoestima e a procura por validação exterior nas raparigas é um produto da socialização de género, que enquadra as raparigas como seres humanos frágeis, incapazes e imperfeitos, cujo valor provém maioritariamente dos corpos, atribuído pelo homem segundo padrões de beleza (Gentile et al., 2009; Zuckerman et al., 2016). Já a masculinidade ensina rapazes a valorizarem-se através dos seus mais pequenos feitos e conquistas. As características aprendidas dos papéis de género geram diferentes formas de gerir conflitos, de gerir e expressar a dor emocional, locus de controlo e validação (interior ou exterior), predisposições para atividades desafiantes e mecanismos de validação, entre outros, que podem causar os baixos resultados observados nas raparigas acolhidas em comparação com os rapazes (O'Neill, 2008). A falta de competências das profissionais para lidarem com os aspetos comportamentais *genderizados*, a partir desse entendimento, leva as raparigas a serem percebidas como mais difíceis de trabalhar que os rapazes, potencialmente agravando a sua marginalização (Hudson, 1989; O'Neill, 2008). Em Portugal, em 2022, quase metade (48%) das crianças acolhidas eram raparigas, no entanto pouco se sabe sobre elas e sobre as suas necessidades (DDS/UFJ, 2022).

Capítulo 3

A pesquisa

Neste capítulo apresentamos o processo de pesquisa, nomeadamente a pergunta de partida, os objetivos e a estratégia metodológica. A motivação desta pesquisa passa por contribuir para o combate institucional às desigualdades de género, que afetam as raparigas acolhidas, indo assim ao encontro dos objetivos de uma investigação feminista (McHugh, 2014).

Começamos por introduzir o projeto que deu origem a este estudo e nos garantiu acesso ao terreno, e cujos objetivos, estratégias e público-alvo criaram a vontade de desenvolver investigação que permita entender a perpetuação das desigualdades de género em AR. De seguida, apresentamos a Casa Laranja, a instituição de AR onde realizámos este estudo de caso. Por fim, expomos a metodologia de pesquisa.

3.1. Acesso ao Terreno de Pesquisa: O Projeto Space4us

O acesso ao terreno de pesquisa deu-se através do projeto de investigação financiado pelo Programa Erasmus+, Space4us, que me deu a possibilidade de trabalhar, neste contexto, com um grupo de raparigas, por um período de 17 meses. O projeto foi criado para capacitar raparigas em situação de vulnerabilidade. A equipa da qual faço parte é responsável pelo desenho da estratégia de pesquisa e pelo desenvolvimento das atividades de investigação com as participantes, em Portugal.

Foi neste contacto direto e interação com as jovens, com a casa e com as várias pessoas que nela trabalham, que me foram surgindo questões a partir de várias perspetivas de reflexão sobre a experiência de jovens raparigas em acolhimento. Pareceu-me, portanto, pertinente investigar o papel das instituições de acolhimento no combate e na perpetuação das desigualdades de género, que podem tornar as raparigas acolhidas mais vulneráveis do que os rapazes na mesma situação.

3.2. O Terreno

A Casa Laranja é uma organização não governamental, designadamente uma IPSS, que conta com património. Isto é, uma fonte de rendimento que complementa o apoio do ISS e permite o acesso a um leque de recursos alargado para as crianças e jovens que acolhe. Com o apoio de uma das técnicas mapeei a estrutura da Casa, das pessoas que nela trabalham, das funções das várias equipas e das responsabilidades de cada pessoa, o que me permitiu identificar informadoras privilegiadas.

A organização é constituída pela direção, diretora executiva, e pelas equipas técnica, educativa, secretariado, de cozinha e de manutenção. A direção é composta por dois homens, o presidente e o

vice-presidente e três mulheres, a tesoureira, a secretária e uma vogal. A diretora executiva é responsável por todas as decisões e estratégias de gestão da Casa e acumula a função de tesoureira. A equipa técnica é constituída por oito mulheres, incluindo a diretora técnica que acumula a função de vogal. A restante equipa é constituída por duas gestoras de caso que são responsáveis pela gestão e construção dos planos de intervenção individuais; duas gestoras de saúde e educação que articulam tudo o que esteja relacionado com essas áreas; a psicóloga que é responsável pelas estratégias de intervenção para a saúde mental; a educadora para a autonomia, que é também gestora de saúde e educação; e a coordenadora da equipa educativa. Esta última é responsável pelas estratégias educativas e pela contratação, gestão e formação contínua das educadoras. A equipa educativa é composta por oito educadoras mulheres, das quais quatro são educadoras de referência, acumulando outras responsabilidades e três educadores homens.

As educadoras trabalham com as crianças e jovens nas casas e são responsáveis por cuidar e educar no dia-a-dia. Pertencem à equipa educativa as equipas de limpeza e da rouparia, compostas exclusivamente por mulheres. O secretariado é constituído por duas mulheres, a cozinha é gerida por uma mulher e os outros dois membros são homens e a manutenção está a cargo de um homem.

A Casa teve uma diretora técnica por 17 anos até 2021, data até à qual a casa acolhia apenas raparigas. Com a saída da antiga diretora técnica e a entrada da atual, que fazia parte da direção há 10 anos, a casa entrou num processo de reestruturação. Deram-se várias mudanças estruturais, nomeadamente a requalificação de CA de raparigas para casa mista, permitindo assim que a Casa receba fratrias mistas, contribuindo para uma maior heterogeneidade, para além do género, de idades, visto que a casa recebia maioritariamente jovens raparigas. Esta mudança implicou a contratação de homens para a equipa educativa, que até então era apenas constituída por mulheres. Outra mudança relevante diz respeito à estrutura física e de organização da casa. O edifício foi dividido em duas unidades habitacionais, que se aproximam ao modelo de casas familiares, diminuindo o número de crianças e jovens a coabitar no mesmo espaço. Em 2022, foi criada a Casa Orquídea³, um apartamento de pré autonomia dentro do edifício, com o intuito de preparar jovens adultas para a vida fora da casa.

É relevante indicar que, segundo as pessoas entrevistadas, o trabalho em AR, é um trabalho exigente em vários aspetos. Por exemplo, os horários rotativos, os turnos noturnos, a flexibilidade horária para acomodar emergências que requerem trabalho fora de horas, a carga emocional associada à natureza do trabalho e os salários baixos devido à falta de recursos financeiros. Isto resulta

³ Nome fictício

em alta rotatividade do corpo profissional das CA e em falta de recursos humanos. Consequentemente, gera-se uma sobrecarga laboral sistémica e uma incapacidade de retenção de conhecimento, práticas e métodos, que invariavelmente impactam a abrangência da ação interventiva das CA.

3.3. Metodologia

Nas seguintes secções apresentamos os objetivos de pesquisa, a metodologia usada para os atingir e os instrumentos de recolha e análise de dados acionados.

3.3.1. Objetivos de pesquisa

Com o intuito de produzir conhecimento sobre o papel das instituições de acolhimento no combate e na (re)produção de género em acolhimento, numa perspetiva interseccional, partimos da seguinte pergunta: Que práticas de género estão em vigor nas instituições de Acolhimento Residencial?

De forma a transformar a pergunta de partida em perguntas mais tangíveis formulámos as seguintes perguntas:

- De que representações e práticas (formais e informais) de género são as pessoas que trabalham em acolhimento portadoras?
- Que formações e/ou competências, sensíveis a género, as pessoas que trabalham na casa têm?
- Existe uma abordagem de género partilhada?
- Existe uma consciencialização da relevância do género para as experiências das crianças e jovens acolhidas?

Estipulámos os seguintes objetivos específicos, com o intuito de responder às questões:

- Identificar o conhecimento e as representações de género da equipa técnica e equipa educativa da casa;
- Identificar as intervenções sensíveis ao género no trabalho com as jovens institucionalizadas;
- Identificar as aspirações e expectativas da equipa técnica e equipa educativa em relação às jovens.

Optámos por uma estratégia metodológica qualitativa, que permitisse captar entendimentos e significados da dimensão de género e a sua relevância para o trabalho em AR (Creswell & Creswell, 2018). A pesquisa enquadra-se na estratégia metodológica de estudo de caso constituído por entrevistas semiestruturadas, dirigidas a profissionais responsáveis pelas estratégias e práticas

educativas e de cuidados das jovens, assim como da organização e gestão da casa, complementadas com conhecimento proveniente da observação direta, permitida pelo projeto Space4us.

3.3.2. Recolha e tratamento de dados

A flexibilidade das entrevistas semiestruturadas permite explorar perspetivas individuais e aprofundar aspetos específicos, para produzir informação rica, da qual se pode extrair padrões e exceções relevantes ao entendimento do tema pesquisado (Hesse-biber, 2017; Creswell & Creswell, 2018). As perguntas de resposta aberta incitam à partilha de pontos de vista e opiniões. Já o uso de uma abordagem indutiva de construção de conhecimento, ao analisar os discursos produzidos, gera significados partilhados pelo grupo (Leavy, 2020; Creswell & Creswell, 2018). Visámos, através das entrevistas, captar discursos sobre práticas educativas, de intervenção e de organização da casa, que permitissem identificar práticas de género em vigor na instituição.

Foram realizadas sete entrevistas com profissionais da casa. À exceção de uma mais prolongada, as entrevistas tiveram a duração de duas horas. As entrevistas deram-se na casa, num espaço reservado a reuniões. No início de cada entrevista pedimos que as pessoas participantes lessem e assinassem um consentimento informado (Anexo A). Após o início da gravação da entrevista lemos o consentimento informado em voz alta e repetimos o pedido de autorização para gravarmos a entrevista, que foi realizada seguindo o guião previamente elaborado (Anexo B).

No que diz respeito ao tratamento dos dados, procedemos à análise de conteúdo temática (Maroy, 1997), através da elaboração de uma grelha de análise (Anexo C). Esta é constituída por sete dimensões, de acordo com os objetivos definidos para a pesquisa, que estão divididas em sub-dimensões, com os respetivos indicadores (Anexo C).

3.3.3. As pessoas entrevistadas e as suas funções na casa

Contamos com uma amostra constituída por sete pessoas de várias equipas. Entrevistámos Alda⁴, a diretora executiva; da equipa técnica Clara a diretora, Cristina uma das gestoras de casos, Maria a coordenadora/educadora da casa para a autonomia (casa Orquídea) e gestora de saúde e educação e Tânia, a coordenadora da equipa educativa. Tânia faz turnos de educadora e é responsável pela visão e estratégia educativa da Casa, assim como pela formação contínua das pessoas educadoras. Maria é

⁴ Todos os nomes mencionados, incluindo os nomes em citações diretas, são fictícios.

a educadora de referência das jovens em pré-autonomia⁵ e responsável por acompanhá-las no processo e por proporcionar aprendizagens para uma vida autónoma e independente. Entrevistámos duas pessoas da equipa educativa com diferentes perfis, Bia e Marco. À exceção de um homem educador, a amostra é constituída por mulheres, dos 26 aos 56 anos e com tempos de trabalho na casa que vão dos 17 anos aos sete meses.

Quadro 3.1 Caracterização socioprofissional da amostra

Nome	Idade	Género	Função atual	Tempo trabalho na casa	Tipo de experiência laboral prévia
Alda	56	F	Diretora executiva	9 anos (outras funções)	Área financeira
Clara	52	F	Diretora técnica	12 anos (outras funções)	Telecomunicações Produtora de filmes com impacto social
Cristina	44	F	Gestora de caso	17 anos	Acolhimento e Comissão (CPCJ)
Tânia	33	F	Coordenadora da equipa educativa	5 anos	Diretora pedagógica de um centro para desenvolvimento infantil
Maria	26	F	Educadora para autonomia e gestora de saúde e educação	7 meses	Violência no namoro Apoio à vítima Apoio a pessoas em situação de sem abrigo ou em situação de vulnerabilidade Técnica de intervenção social Apoio à vítima juventude LGBTQIA+ Análise de projetos de microcrédito
Bia	23	F	Educadora	5 anos	–
Marco	30	M	Educador	9 meses	Associações de bairro, creches e acolhimento

⁵ Jovens entre os 17 e os 21 anos, que a casa avalie como preparadas para viver numa unidade semi-independente, principalmente as que se prevê que não vão ter rede de apoio (familiares) fora da casa.

Capítulo 4

Análise de dados

Neste capítulo apresentamos e discutimos os dados recolhidos através das entrevistas e tratados à luz das perspetivas apresentadas anteriormente. O conhecimento adquirido pela possibilidade da observação direta, embora não tenha sido mobilizado de um modo organizado e sistemático, foi um precioso auxiliar na interpretação da informação via entrevistas.

4.1. Percursos educativos e profissionais

Apesar de percursos educativos e profissionais diversos, todas as entrevistadas tiveram contacto com conteúdos relevantes para o trabalho em acolhimento no seu percurso formativo e formação superior em ciências sociais e humanas, à exceção de uma educadora que tem o 3º ciclo (Anexo D, quadro A). À exceção das diretoras e de uma educadora, as restantes tinham experiência laboral prévia em áreas de ação social relevantes ao trabalho na casa, duas delas especificamente em AR.

A coordenadora da equipa educativa, que tem um papel relevante na decisão dos conteúdos das formações facultadas pela casa, foi a única que indicou procurar continuamente por formações e *workshops* de educação não-formal, que complementem o conhecimento que tem, de forma a ir ao encontro das necessidades sentidas por ela e pela sua equipa. As duas pessoas educadoras referiram ter recebido a formação inicial e contínua da casa, que classificaram como útil e necessária (Anexo D, quadro A). Já as restantes enfatizam o conhecimento adquirido por vias formais educativas como fonte de conhecimento relevante para o exercício das suas funções. No campo das aprendizagens informais, apenas Marco identificou vivências específicas da sua história de vida como fonte de conhecimento e saberes. Este indicou que ter crescido numa CA e ser de um bairro social são experiências relevantes para o seu trabalho. Marco, um jovem adulto racializado⁶ de ascendência cabo-verdiana, viveu em acolhimento cerca de 10 anos, passando os fins de semana na casa da avó, num bairro social, onde regressou por volta dos 14 anos.

O seguinte trecho demonstra como as experiências pessoais trazem aprendizagens informais e conhecimento transportáveis para os contextos laborais.

Eu já conhecia esta realidade desde que eu era mais novo [...]. Eu fui, ao longo do tempo, sabendo muito sobre acolhimento, porque vivi o acolhimento. (Marco, educador)

⁶ As restantes entrevistadas são aparentemente de etnia europeia branca, embora apenas Marco se tenha referido à sua cor de pele e ascendência migrante.

4.2. Conhecimentos relacionados com género

No que diz respeito a formação ou experiência laboral relacionada com género, apenas a educadora para a autonomia, a pessoa mais nova da nossa amostra, tem conhecimento formal e laboral especificamente neste campo. Maria fez uma pós-graduação em igualdade de género e trabalhou em várias associações que atuam em diferentes aspetos relacionados com género, como as questões LGBTQIA+ e a violência de género. Uma técnica abordou género em disciplinas da licenciatura, como a socialização de género em sociologia da educação e outras disciplinas que apresentavam leituras de aspetos de acolhimento por sexo. O conhecimento da técnica foi sumarizado no seguinte trecho.

Falámos muito a nível cultural, porque há um grande peso a nível cultural. Do que é que compete ao homem e do que é que compete à mulher, o que é suposto para o homem, o que é que é suposto para a mulher [...] [se] os motivos do acolhimento ou os motivos de retirada dos rapazes ou das raparigas, se era igual ou não. (Cristina, gestora de casos)

Tânia, a única que procura por conhecimento adquirido por vias não-formais, diz procurar por ações formativas que abordem a área do acolhimento e sobre temas que a auxiliem na coordenação e formação da equipa, segundo necessidades próprias e da equipa. Das muitas formações que fez, nenhuma foi sobre género ou com conteúdos que abordassem aspetos relacionados com o género.

Na altura eu sabia que tinha essa lacuna no meu leque de competências. [...] Acho que muitas das formações que eu tiro, normalmente o meu raciocínio é muito de ir buscar o que possa trazer para a equipa, para a minha equipa (Tânia, Coordenadora da equipa educativa)

A casa provê formação inicial a todas as auxiliares de educação, que consiste em formação teórica, procedimentos e formação complementar sobre planos de intervenção individual e questões referentes a autonomia, às educadoras de referência. A coordenadora da equipa educativa dinamiza, com o apoio da psicóloga, formação contínua em áreas em que a equipa esteja a sentir dificuldades e identifica formações externas, em temas que não domine. As formações em contexto laboral são maioritariamente dirigidas à equipa educativa, embora, no caso de serem de carácter pouco especializado e relevantes para o trabalho em AR no geral, sejam oferecidas às restantes equipas. A casa tem supervisão externa, que é facultada por um psicólogo especialista em AR.

Os conteúdos das formações, que são estipulados segundo necessidades identificadas pela coordenadora educativa, pela psicóloga e pelas próprias educadoras, orbitam à volta de conceitos de psicologia e pedagogia e não contemplam aspetos de género. As formações oscilam entre ferramentas pedagógicas, de educação terapêutica e de comunicação dirigidas à gestão da relação entre educadoras e jovens, e ferramentas para a autogestão emocional das educadoras.

À exceção de Maria, a formação sobre género é quase inexistente. Já no que diz respeito ao conhecimento adquirido por vias não-formativas, um pouco menos de metade da nossa amostra (três) reconhece contextos informais de aprendizagem e demonstra refletir sobre alguns aspetos e questões de género. As três técnicas indicaram diferentes fontes de aprendizagem, que acontecem em esferas distintas da vida e com níveis de intencionalidade de aprendizagem e profundidade de reflexão diversas. Indicaram a leitura, os contextos associativos e sociais, as filhas e filmes e séries.

Considerámos relevante relacionar fontes e abrangência de conhecimentos às idades, tempos e funções na casa das três técnicas, porque visibiliza questões geracionais de acesso a conhecimento atual e consciência de questões de género, mas também questões de poder de decisão e capacidade de introduzir perspetivas nas abordagens educacionais e de intervenção da casa.

A técnica que mais procura saber sobre género é a pessoa mais nova e com menos tempo na casa, tinha entrado há três meses quando se deu a entrevista. Maria demonstra ter um vasto conhecimento sobre género, ter reflexões feitas sobre o trabalho de acolhimento e mencionou práticas laborais, com as jovens e com as colegas, que vão ao encontro da perspetiva de género. Contudo, devido à posição subalterna e ao curto tempo de casa, não participou da identificação de necessidades formativas e de perspetiva de intervenção da casa.

As aprendizagens involuntárias proporcionadas pelas jovens filhas da diretora técnica, Clara, envoltas em intencionalidade e abertura da sua parte para compreender as novas realidades e perspetivas que os contextos informais lhe apresentam, reflete-se na atitude que traz também ao contexto laboral e que, segundo as entrevistadas, caracteriza a abordagem da casa. A diretora, uma das pessoas com mais idade e com mais tempo de casa, fez várias reflexões que demonstram um conhecimento abrangente, de vários aspetos referentes ao género, e tem vindo a instituir perspetivas a partir de um conhecimento mais atual e mais sensível a algumas questões de género. Ainda que não se reflita numa abordagem sensível ao género de forma estruturada e intencional, o poder de decisão da diretora e o tempo de casa, que se traduz em conhecimento sobre as dinâmicas internas e formas de as transformar, tem tido a capacidade de estimular mudanças, algumas delas pertinentes, a aspetos relacionados com o género. Tal é o caso de uma maior naturalização das questões LGBTQIA+ e de uma maior horizontalidade entre as jovens e a equipa técnica, que proporciona autonomia e oportunidades de aprendizagem informal de modelos positivos.

A coordenadora da equipa educativa tem cinco anos de casa, idade intermédia entre as outras técnicas e a sua função dota-a de poder de decisão sobre conteúdos formativos e abordagem educativa e interventiva com as jovens. Tânia, que indicou filmes e séries como uma fonte informal de

aprendizagem sobre género, fez reflexões que, observadas a partir de uma perspetiva interseccional, são relevantes para as questões de género, embora mais focadas nos aspetos raciais, de orientação sexual e de expressão e identidade de género. O seu conhecimento e perspetivas impactam a abordagem institucional com as jovens, que demonstra ser sensível à diversidade étnico-racial, de orientação sexual, identidade e/ou expressão de género. O que reflete as aprendizagens que fez no contexto laboral e formativo, mas também contextos informais como o trabalho dos pais com comunidades étnico-racializadas e marginalizadas.

Estes contextos ilustram como as aprendizagens informais, sejam elas intencionais ou espontâneas, contribuem para o conhecimento tácito que temos de nós, dos outros e do mundo, aumentando a nossa capacidade de questionar e (re)significar o social que, nos permite adquirir novos olhares e posturas no mundo (Costa, 2003; Rogers, 2014). A educadora para a autonomia e a diretora técnica reconhecem o impacto das aprendizagens informais sobre género nas suas práticas laborais. A intencionalidade de Maria na busca por conhecimento é transversal às três vias de aprendizagem e atravessa as várias esferas da sua vida, o que se traduz em abordagens e reflexões mais abrangentes e aprofundadas, dos vários aspetos do género, que as da diretora técnica. No entanto, as aprendizagens informais sobre género refletem-se nos discursos e nas práticas profissionais das duas. Os seguintes trechos demonstram como os contextos informais promoveram conhecimento e reflexões que transformaram as suas perceções sobre o mundo e impactaram as suas práticas profissionais.

Eu sinto que as formações, as leituras, os interesses, eu era associada da UMAR⁷, estava presente em muitos eventos, sempre frequentei muita coisa mesmo durante a faculdade, isto mudou a minha ação em termos de escola, mas também a nível profissional, portanto eu acho que o impacto que tem como eu sou profissional, eu já nem dou por ele. Dou quando alguém diz alguma coisa, parece que é um alarmezinho em “OK! Esta pessoa não tem esta consciência, este conhecimento”. (Maria, educadora autonomia)

As filhas. [...] nessa perspetiva de igualdade de género, de que é que as pessoas são [...] debatemos bastante em casa o que é isto do sexo e o que é isto do género. Que são coisa diferentes. [...] a mim e ao meu marido [...] somos de gerações diferentes, obriga-nos muitas vezes a pensar sobre esses temas e no que é que isso quer dizer. (Clara, diretora técnica)

Procurámos identificar necessidades percecionadas de formação sobre género, em que aspetos e quem beneficiaria de formação. Mais de metade da nossa amostra (quatro) acredita que esta formação seria útil. A diretora executiva afirmou ter pouco conhecimento nessa área. Uma das

⁷ UMAR - União de Mulheres Alternativa e Resposta é uma associação feminista fundada em 1976.

entrevistadas interpretou como formação dirigida às jovens e crianças, dando uma resposta que demonstra uma perspectiva *gender-blind* e a coordenadora educativa diz ainda não ter havido necessidade, mas acredita que, caso venham a ter, as pessoas estariam preparadas e abertas a procurar perceber aspetos sobre os quais têm mais desconhecimento, como os relacionados com a identidade de género. Quanto a questões relacionadas com orientação sexual ou expressão de género, a coordenadora diz ser um *não-tema* na casa, no sentido de não serem aspetos tabu, mas sim recebidos com naturalidade, mencionando por alto as questões da igualdade e violência de género, como dados adquiridos.

Entre as necessidades de formação identificadas, a orientação sexual e a identidade de género foram os aspetos mais mencionados. No entanto, todas as entrevistadas afirmam que a orientação sexual é um *não-tema* e que o seria também a identidade de género, caso tivessem alguma situação que remetesse para tal. As profissionais narram sentirem-se razoavelmente preparadas para lidar com situações relacionadas com os dois aspetos, que provém de uma abordagem institucional de abertura e desproblematização da pluralidade de se ser.

Apenas a educadora para a autonomia indicou a necessidade de as profissionais da casa receberem formação sobre todos os aspetos e destacou a transversalidade de género a todas as dimensões da casa. Já a diretora técnica foi a única a mencionar a necessidade, tanto das crianças e jovens, como das pessoas adultas, de questionarem estereótipos de género, as suas origens e as suas consequências. A capacidade, das duas técnicas, de identificarem aspetos de género naturalizados, revela uma maior consciência da abrangência de género, proveniente de aprendizagens, tanto formais como informais, que as duas reconhecem ter. A equipa educativa referiu a necessidade de aprender a apoiar as jovens que sofreram violência sexual, fora do contexto terapêutico e das ferramentas psicologizadas. Apesar de institucionalmente se perceber a formação como uma necessidade maioritariamente da equipa educativa, foi sugerida uma mudança de paradigma, para que a equipa técnica passe a ser incluída em ações com conteúdos mais específicos, como seria a formação em género.

Para as equipas, não só para educativa, mas também para a técnica. Acho importante desmistificar isso no acolhimento, que não só a equipa educativa tenha que ter estes conhecimentos mais aprofundados, mas também a equipa técnica. (Marco, educador)

Uma das técnicas, apesar de achar que formação de género seria útil para a equipa educativa, não reconhece essa lacuna em si nem na sua equipa e indicou “saber falar com um lado e com o outro (raparigas e rapazes)” (Cristina, gestora de casos) como possíveis conteúdos. A identificação deste tipo

de conteúdos, por parte da técnica, faz parte de uma visão de *biologização* dos comportamentos de género, que contribui para o não questionamento de comportamentos, perspetivas e interpretações a partir de uma perspetiva de género. Há um desconhecimento da perspetiva que defende que o género é transversal a todas as dimensões da vida e, portanto, (re)produzido por todas as pessoas envolvidas num dado contexto, através de comportamentos, perspetivas, processos e interações sociais, moldadas por subjetividades informadas por valores, expectativas, crenças e estereótipos de género vigentes na sociedade. As visões *gender-blind* e de *biologização* do social, implícitas nas narrativas de algumas entrevistadas, indicam desconhecimento da perspetiva de género e das dinâmicas de perpetuação das desigualdades de género e da, ainda, necessária desconstrução de estereótipos e conscientização das desigualdades e da violência, através de práticas sensíveis ao género.

Prefiro trabalhar com rapazes do que com raparigas, porque eu acho que isto também tem muito a ver com o funcionamento biológico das pessoas. Não pela história de vida, mas pelas características pessoais [...] porque está mais que provado cientificamente [...] que o sexo masculino, até devido às hormonas e tudo que produz, funciona de uma forma a nível cerebral e a mulher de outra [...] O rapaz em acolhimento é sempre muito físico, é tudo muito a resolver na base do corpo e do físico, mas fica resolvido quando é despejado [...]. A rapariga é mais manipuladora, é mais sedutora, é mais, se calhar até estou a ser um pouco mais preconceituosa ao definir a mulher e homem assim. (Cristina, gestora de casos)

As respostas revelam entendimentos díspares dos vários aspetos abrangidos pela categoria de género, com algumas das entrevistadas a focarem-se mais nas questões LGBTQIA+, mais atuais. No entanto, há pouca menção aos aspetos naturalizados do género como os estereótipos e as expectativas, baseadas em valores e crenças de género e em como estes permeiam a ação educativa e interventiva, assim como os relacionamentos com e entre as jovens. O desconhecimento sobre educação e intervenção sensíveis ao género, sugere uma visão que ignora o género como um aspeto relevante, assim como da necessidade de ações formativas sensíveis ao género, para lá das questões relacionadas com a identidade de género e orientação sexual. A disparidade de conhecimento e a questão da não identificação de necessidades é ilustrada nos seguintes trechos.

Tudo aquilo que o género abrange. As questões LGBT, nitidamente, depois esta coisa do que é que é ser mulher, do que é adequado ou não, eu acho que se devia criar mesmo o caos na cabeça de toda a gente aqui, para perceberem que, enfim! A autodeterminação essencialmente deveria ser respeitada numa casa em que se diz haver amor incondicional. [...] Sei que estão algumas formações marcadas, mas acho que isso não foi uma questão. Não sei se não se vê a necessidade. [...] para mim é obvio que é uma questão transversal e devia ser falada e abordada em todos os âmbitos, todos os trabalhos e todos os sítios. Mas não sei se aqui não se vê essa necessidade, porque ninguém se apercebe que há. Porque realmente as miúdas são muito cuidadas e amadas aqui, independentemente de orientação sexual,

independentemente de tudo. [...] Como essa parte está garantida, parece que não há necessidade de formação de determinados assuntos. (Maria, educadora social)

Quando nós falamos de homossexualidade cá dentro, para mim eu acho que faz todo o sentido e temos que ter. Depois género, é aquilo que lhe digo, eu não tenho a noção dos impactos e as diferenças de quando uma pessoa abre a todas as perspetivas, a diferença entre género e sexualidade A ou B, se calhar nunca necessitámos ou não sentimos que necessitámos. (Alda, diretora executiva)

Apesar da atitude desperta para os aspetos de género mais atuais e da disponibilidade para abraçar e aprender sobre a pluralidade identitária das raparigas que chegam à casa, o conhecimento partilhado sobre o género como um aspeto relevante às experiências das mesmas é baixo. A abordagem da casa em relação à pluralidade de se ser é de criar mecanismos de adaptação a particularidades conforme as situações vão aparecendo. Notamos que existe espaço para serem implementadas novas práticas e flexibilidade para se moldarem às novas situações, normalizando-as. Contudo, a falta de conhecimento sobre a perspetiva de género, e sua abrangência, resulta na não identificação de necessidades formativas sobre género e na falta de questionamento das implicações do género para as dinâmicas da casa e experiências das crianças e das jovens. A falta de conhecimento, reflexão e formação sobre a dimensão de género na vida das raparigas e na casa tem implicações para as abordagens educacionais e interventivas, que vamos explorar na próxima secção.

4.3. Intervenções sensíveis ao género, numa perspetiva interseccional

As práticas profissionais sensíveis ao género pressupõem o conhecimento necessário para as situações serem avaliadas a partir de uma perspetiva de género abrangente e aprofundada. Desde os temas atualmente mais visibilizados, como são as questões LGBTQIA+ às questões da violência de género e sexual, mas também os aspetos de género mais subtis, invisibilizados por processos que naturalizaram comportamentos, dinâmicas, normas e valores de género desiguais e violentas em experiências tão comuns, que não são percebidas como tal. A perspetiva de género visibiliza dinâmicas de género invisíveis, que causam situações desiguais e violentas. Já na perspetiva *gender-blind*, as experiências desiguais e as agressões são entendidas como o resultado de comportamentos e escolhas pessoais e a responsabilidade é transferida do *status quo* do sistema de género para o indivíduo e suas más escolhas e comportamentos (Miller, 2019). O conhecimento e a conscientização de que estes processos premeiam todos os aspetos da experiência humana, são ferramentas essenciais à construção de estratégias e práticas sensíveis ao género. Numa CA, uma abordagem estruturada e sistemática, sensível ao género envolveria questionar estratégias e práticas educativas e de

intervenção com as jovens, de administração, de gestão de recursos materiais e humanos e a interação com as jovens, por parte das pessoas que nela trabalham.

A Casa Laranja apresenta uma abordagem aberta e sensível à diversidade, centrada no cuidado e bem-estar das jovens e focada em identificar e responder a necessidades individuais. Contudo, não existe conhecimento aprofundado e partilhado sobre género nem da sua transversalidade, o que resulta em visões e atitudes *gender-blind* e posturas e abordagens neutras ao género. Os seguintes trechos demonstram a abertura da casa à diversidade, ainda que predominantemente *gender-blind*.

As miúdas são livres de serem quem querem ser, os funcionários são livres de serem quem querem ser. E isso foi-nos muito passado na formação. [...] quando dizes preparada, por exemplo vem uma miúda ter comigo e diz-me "tenho uma namorada nova" e eu [...] digo, "que bom, tás feliz?" e não o contrário. "Namoras uma rapariga, mas tás bem?" Se for neste sentido, acho que sim, que estamos preparados. (Marco, educador)

A minha identificação com os problemas de género é muito limitada. Mesmo em termos de conhecimento não é coisa que me preocupe, porque acho que estamos todos muito abertos para gerir tranquilamente as situações. Agora se procuramos especificamente isso, acho que até aqui não o fizemos e não sei se vamos ter que o fazer ou não. (Alda, diretora executiva)

A abertura à pluralidade de identidades e orientações não se limita à orientação sexual e identidade de género. A casa tem práticas que demonstram que as jovens são escutadas e que se procura dar respostas a necessidades particulares, mas também às de grupo. A casa procurou, por exemplo, ir ao encontro de uma jovem Nepalesa e Hindu, acomodando as opções alimentares da dieta vegetariana da jovem e procuraram informar-se sobre práticas e valores culturais e religiosos.

Ainda numa leitura interseccional, a casa assegura-se, para dar outro exemplo, de que responde às especificidades de todos os tipos de cabelo, incluindo o afro que requer uma atenção especial e é um símbolo de opressão e resistência das raparigas/mulheres negras (Dias, 2008; Gomes & Duque-Arazola, 2019; Sampaio, 2020). A seleção de produtos adequados e entrançamentos esporádicos é feita por uma funcionária da secretaria, racializada, com cabelo afro. Esta situação elucida a relevância da diversidade e representatividade no corpo profissional da casa, potenciais referências identitárias positivas que podem contribuir para a desconstrução de ideias preconcebidas, das jovens, sobre o seu lugar no mundo e abrir possibilidades de vida a explorar.

É importante notar que estas práticas se deram de forma espontânea, demonstrando a capacidade da casa de se adaptar às particularidades percebidas das jovens que aí residem e de identificar recursos internos para responder às necessidades, a partir de um lugar de conhecimento e experiência pessoal. No entanto, uma abordagem sensível ao género e interseccional enriqueceria a casa com práticas e materiais pedagógicos que respondessem a necessidades das jovens, enquanto

grupo de raparigas, e, enquanto indivíduos com a sua trajetória pessoal que inclui a pertença a vários grupos identitários. As identidades de classe, género, raciais e de orientação sexual, entre outras, acumulam conjuntos de desvantagens e recursos internos que merecem ser identificados e abordados de forma coletiva. Ou seja, leituras coletivas que permitam, por um lado, entender características e comportamentos individuais, através de lentes analíticas específicas, e, por outro, desenvolver estratégias personalizadas e coletivas dirigidas não só às pessoas que pertencem a determinados grupos, como também às que não pertencem. Por exemplo, a educação antirracista procura desconstruir estereótipos, normas, crenças e valores racistas através de conteúdos e materiais pedagógicos que questionem e criem narrativas alternativas nos imaginários comuns de todas as pessoas e não só através de ações que procurem empoderar a pessoa racializada. Uma abordagem interventiva e educacional sensível ao género, numa perspetiva interseccional, partiria de uma educação que procurasse combater as múltiplas desigualdades e discriminações, através de ações dirigidas a todas as pessoas intervenientes num determinado contexto. Este tipo de abordagem contribui para a transferência de responsabilidade de transformação social do individual para o coletivo, ou seja, dos indivíduos que vivenciam as desigualdades e violências no quotidiano para as instituições sociais e coletivos de pessoas que as constituem.

As entrevistadas tiveram dificuldade em identificar conjuntos de necessidades e de recursos internos específicos às raparigas, sendo, no entanto, capazes de identificar necessidades comuns à população acolhida. Foi realçado ao longo das entrevistas a importância da intervenção personalizada, de acordo com as características e necessidades de cada uma, além do género.

As necessidades são as mesmas sendo rapariga ou rapaz, são é diferentes consoante o indivíduo de quem estamos a falar. (Clara, diretora técnica)

Há uma incapacidade de se identificar necessidades das jovens enquanto raparigas e enquanto raparigas acolhidas, sustentada por uma visão que privilegia olhar para elas enquanto indivíduos. No entanto, são identificadas características de se ser jovem e jovem acolhido⁸, o que demonstra que a abordagem personalizada da casa é compatível com leituras de grupo. Contudo, com o intuito de tratar raparigas e rapazes como iguais, a visão *gender-blind* da casa impede que sejam identificadas características diferenciadas entre os géneros e que se reflita sobre as condições e dinâmicas sociais dispare e *genderizadas* que (re)produzem essas diferenças. Consequentemente, as diferenças acabam por ter interpretações estereotipadas que naturalizam diferenças comportamentais e

⁸ O uso do masculino universal nesta frase foi uma escolha propositada para evidenciar como a neutralidade percebida como género masculino invisibiliza o género feminino.

relacionais de gênero, enquadrando a ação interventiva na forma como a diferença se manifesta em comportamentos individuais, e ignorando a possibilidade de se desenvolverem estratégias que atuem nas condições (re)produtoras de diferenças e desigualdades. Entre as diferenças sinalizadas, destacam-se as diferentes abordagens à resolução de conflitos, comportamentos sexuais, comportamentos de risco, cooperação, comunicação e competências para a vida.

No geral, as raparigas foram retratadas como “conflituosas”, “rancorosas”, “vingativas”, “orgulhosas”, “manipuladoras” e de “envolverem a casa toda num conflito”, de terem “necessidade de se afirmarem como más”, mais “sedutoras” e de não terem interesse em nada a partir da puberdade. Já os rapazes foram representados como mais “físicos” na resolução de conflitos, mas de forma “efetiva e não rancorosa”, menos “orgulhosos” e “capazes de admitir erros”. Esta visão vai ao encontro dos resultados de estudos feitos em acolhimento, que sugerem que as funcionárias mais facilmente problematizam os comportamentos das raparigas e as percebem como mais difíceis de acompanhar⁹ (O’Neill, 2008).

As poucas necessidades sinalizadas, específicas às raparigas, dizem respeito sobretudo a sexualidades entendidas como problemáticas e à gravidez na juventude. As raparigas são descritas como “promíscuas” e “desavergonhadas” e os rapazes como mais “reservados”, “imatuross” e “com pudor”. Enquanto as raparigas têm facilidade em pedir por preservativos ou consultas de planeamento familiar, os rapazes raramente o fazem. No entanto, o risco de um destes rapazes, que nunca pede por preservativos, se tornar pai na juventude nunca é mencionado. O seguinte trecho é ilustrativo das descrições estereotipadas.

Elas mais para comportamentos de promiscuidade e eles mais para comportamentos de consumo. (Clara, diretora técnica)

É importante notar que a abordagem de gênero contribuiria para intervenções personalizadas, acrescentando a dimensão de gênero à interpretação de casos individuais e abrindo o leque de estratégias de intervenção possíveis. Já a posição de *neutralidade de gênero* assumida pela casa, com o intuito de promover a igualdade, invisibiliza aspetos relevantes que podem contribuir para uma maior compreensão e intervenção com as e os jovens e desconstruir dinâmicas sexistas, que perpetuam as desigualdades, envolvendo todas as intervenientes.

⁹ As raparigas referiram, em conversa informal com a investigadora, serem mais “conflituosas e “difíceis de trabalhar” que os rapazes, mas quando convidadas a explicar porquê, acabaram por chegar à conclusão de que os rapazes são mais disruptivos. Esta situação indica que as crianças e jovens são expostas a esta narrativa e a internalizam.

A sexualidade e os corpos menstruantes demonstraram ser os aspetos percebidos como mais relevantes e preocupantes em relação às diferentes necessidades, recursos internos, características e comportamentos, dos rapazes e das raparigas. Há dois aspetos relevantes que podem ter influência para a perspetiva e práticas da casa. São eles o facto de a casa ter acolhido apenas raparigas acima dos 15-16 anos até há pouco tempo e terem acolhido poucos rapazes adolescentes. No momento das entrevistas, a casa tinha apenas quatro rapazes em idades de puberdade e sete meninos entre os quatro e os 10 anos. As pessoas que trabalham na casa, sobretudo as diretoras, a gestora de casos e a coordenadora da equipa educativa, que têm entre cinco a 17 anos de casa tiveram, portanto, mais contacto com situações relacionadas à sexualidade das raparigas do que dos rapazes. Um maior contacto com a sexualidade das raparigas, assim como várias experiências relatadas de casos de abuso e violência sexual, enquanto as jovens viviam na casa¹⁰, terá contribuído para imagens mentais das raparigas como tendo sexualidades mais problemáticas.

A violência sexual e a necessidade de se criar estratégias de proteção de menores e de conscientizar raparigas e rapazes sobre os tipos de violências de género e sexuais, desde os mais violentos e explícitos aos mais subtis como a coerção ou a “simples insistência”, não estão em questão, pelo contrário. No entanto, estas questões podem ser perspetivadas de várias maneiras, desde as premissas a partir das quais se interpretam as situações, até ao tipo de estratégias usadas para combater violência e abuso sexual e relações afetivas violentas e controladoras. Foram narradas algumas situações, que dizem respeito à sexualidade e aos corpos socialmente hipersexualizados e objetificados das raparigas, a partir de narrativas sexistas e olhares *gender-blind*.

De seguida, analisamos premissas das narrativas das entrevistadas, trazendo novos olhares e reflexões a partir dos quais se podem construir abordagens e estratégias sensíveis a género, problematizando práticas que reforçam assunções e imaginários sexistas. As diferentes formas em que os comportamentos relacionados com a sexualidade, das raparigas e dos rapazes, foram descritos revelam normas e valores de género que classificam os comportamentos sexuais das raparigas de formas mais moralistas.

Eles têm mais pudor em pedir preservativos. Elas têm mais facilidade de pedir preservativos ou consultas de planeamento [familiar]. São mais imaturos nesta parte sexual do que elas. A informação é lhes dada igualmente, e podem ir ao centro de saúde, nem precisam vir ter connosco. Se eles precisarem de alguma coisa podem lá ir, que depois também não nos dizem. [...] A nível sexual elas são muito mais promíscuas. Por exemplo, as que sofreram abusos, eles

¹⁰ A maioria dos casos que foram relatados aconteceram fora da casa e não foi relatado nenhum caso de violência sexual dentro da casa.

acabam por não serem tão promíscuos e elas passam a ter comportamentos mais promíscuos, necessidade de ter relações sexuais. (Cristina, gestora de casos)

Excetuando a questão do consentimento, não foram mencionadas práticas de educação sexual e afetiva específicas aos rapazes. Assume-se que por não falarem da sua atividade sexual, os rapazes não têm o mesmo tipo de comportamento “promíscuo”, ou que não o procuram ter, e a falta de conhecimento e cuidados com os seus corpos e das pessoas com quem se envolvam sexualmente é ignorada. Abordagens à saúde sexual das mulheres/raparigas, a partir de uma perspetiva de género, evidenciam a necessidade de se envolver os homens/rapazes nas práticas dos cuidados do corpo e maior transferência de responsabilidade, através de ações educativas e de conscientização, que contribuam para masculinidades cuidadoras (WHO, 2000).

A masculinidade hegemónica é (re)produzida e (re)produz normas, valores, crenças e expectativas de género sexistas, que produzem comportamentos e dinâmicas prejudiciais que afetam raparigas/mulheres, assim como os próprios rapazes/homens (Connell, 1995; Moura et al., 2023). Por exemplo os rapazes/homens demonstram ter falta de preocupação com a sua saúde e um maior desconhecimento dos seus corpos e dos corpos das pessoas com quem se relacionam sexualmente (WHO, 2000). A falta de conhecimento e preocupação resulta em pouca procura de informação, falta de cuidados e desresponsabilização por relações sexuais saudáveis, seguras e prazerosas para ambos, mas não em falta de atividade sexual, que poderá estar ou não a acontecer. Outra característica da masculinidade hegemónica é a falta de partilha de experiências e dúvidas sexuais entre pares, as partilhas (por vezes inventadas ou exageradas) são feitas como prova da sua masculinidade, em vez de partilha de conhecimento (WHO, 2000; Santos, 2015). Estas características, sinalizadas no trecho abaixo, podem causar pudor na procura de informação e de partilha de experiências, desconhecimento e práticas prejudiciais, que merecem ser trabalhadas também com os rapazes.

Acho que as raparigas têm mais espaço para sentir ou para se expressarem que eles. (Maria, educadora para a autonomia)

Existe um desconhecimento geral, na casa, sobre características da masculinidade hegemónica que são relevantes à saúde sexual e afetiva e que podem ajudar a identificar aspetos a intervir através de ações educativas, com rapazes e raparigas. Por exemplo, o “*guião sexual*” hegemónico masculino objetifica corpos femininos, nega direitos sexuais e delega a responsabilidade da saúde e dos cuidados sexuais às raparigas/mulheres (WHO, 2000). Estas premissas têm nuances culturais específicas, que em países como Portugal não negam os direitos sexuais às mulheres, desde que cumpram com diretrizes morais, como, por exemplo, acontecer dentro de uma relação amorosa e de preferência

duradoura; especialmente quando se trata de jovens raparigas. O *guião sexual* é um produto de estruturas sociais sexistas, que (re)produzem os valores e normas que constroem e valorizam as masculinidades hegemónicas, objetificam os corpos femininos e valorizam a mulher “casta e responsável”. Uma abordagem a partir de uma perspetiva de género seria sensível a estas nuances e incluiria estratégias de acesso a informação de saúde sexual e afetiva variadas e levaria em conta aspetos da masculinidade hegemónica que perpetuam dinâmicas violentas e desiguais, que necessitam ações de desconstrução direcionadas a todas as intervenientes (Santos, 2015; Moura et al., 2023).

A casa não tem um plano estruturado de educação sexual e afetiva. As profissionais vão tendo conversas conforme as situações acontecem e abordam cada jovem consoante as suas particularidades. No entanto, é dado geral entre as funcionárias que as raparigas, hétero ou bissexuais, entram em relações sexuais com rapazes, insatisfatórias, com pouca intimidade e com tendência a ter relacionamentos controladores e abusivos. Reconhece-se o papel do trauma na falta de autoestima e autovalorização das raparigas, mas não se reconhece o papel da socialização de género no desenvolvimento das características psicológicas e da naturalização de relações pouco saudáveis ou prazerosas para as raparigas. As experiências pessoais traumáticas carecem de uma abordagem personalizada e acompanhamento individual. Já a conscientização para as desigualdades e violência de género e ações de construção e valorização de masculinidade afetuosas e cuidadoras beneficiam de ações coletivas. Uma estratégia de educação sexual sensível ao género implica conscientizar as e os jovens sobre o papel dos estereótipos, normas, papéis, expectativas e valores de género na construção de masculinidades dominantes e abusivas e feminilidades objetificadas e submissas, e as implicações que traz para a autonomia e cuidados do corpo (Moura et al., 2023). No entanto, apenas Maria reconhece esta correlação, como ilustra o seguinte trecho.

A forma como muitas das miúdas se relacionam com rapazes vem das referências que têm. E depois estão aqui, e, se calhar não há tempo para trabalhar isso o suficiente. Ficam em coisas que são mais tóxicas [...] mas aqui talvez por não se trabalhar o suficiente as questões da autoestima e do amor próprio, depois permanecem ali em relacionamentos que se sujeitam a coisas, enfim! [...] Mas depois tens outras que acham que sim, que têm que ser submissas para cumprirem com determinada coisa, para que aquela pessoa goste delas [...] Não se fala o suficiente, fala-se, porque também são adolescentes e só partilham até onde querem partilhar. Às vezes eu apanho em jantares, alguma a dizer isto ou aquilo e então pegamos nisso e conversamos um bocadinho sobre, mas eu percebo que as educadoras e os educadores não tenham tempo e muitas vezes não sabem o que hão de fazer quando uma miúda partilha determinada coisa. (Maria, educadora autonomia)

Foram indicadas as seguintes práticas relacionadas com sexualidade: sessões informativas mistas, preservativos disponíveis na casa à descrição e consultas de planeamento familiar no centro de saúde. É prática comum no Serviço Nacional de Saúde (SNS) receitarem a pílula ou o implante contraceptivo às jovens menstruantes institucionalizadas. Exceto para Maria, que levantou questões pertinentes, a prática é aceite pela casa, apesar de ser uma prática que pode ser problemática. A pílula não acompanhada por uma educação sexual robusta pode facilmente levar ao descuido do uso do preservativo, o único meio de proteção contra as doenças sexualmente transmissíveis. Para além disso, não fomenta aprendizagem e desencoraja o diálogo entre as partes envolvidas no ato sexual, reforçando a responsabilidade unilateral das raparigas dos cuidados de saúde sexual e reprodutiva (WHO, 2000). O uso da pílula ou do implante não estimula a responsabilidade mútua, aprendizagem e diálogo de cuidados de saúde reprodutiva, para além de consistir num tratamento hormonal, com efeitos secundários, que pode afetar a saúde mental, a libido e provocar alterações corporais indesejadas (Sander et al., 2001; Burrows et al., 2012).

Abordar estas questões através de uma perspetiva de género implica trazer mais conhecimento e mais opções, que fomentem o autocuidado, a autodeterminação e a escolha informada sobre os seus corpos em temas que vão além da gravidez (in)desejada e que podem afetar as jovens para a vida. Uma estratégia de educação sexual sistemática, sensível ao género, aliada à intervenção pessoal terapêutica pode contribuir para um maior autoconhecimento, que enquadre experiências pessoais em coletivas e fomente o autocuidado, a autonomia, a autodeterminação e fortaleça a autoestima e o amor próprio das jovens.

Aqui acho que é dado adquirido, é consensual que não há problema nenhum em elas tomarem a pílula e que a médica de família é o automático. Eu acho que depois fora, nos recursos da comunidade há ali uma coisa de adolescente acolhida, problemática, então pílula ou o implante. Nem há discussão, a miúda está a crescer, tem namorados, vai provavelmente começar a vida sexual, então vamos pô-la na pílula. [...] Eu e a Dália falámos entre nós, mas depois é isso, é a falta de tempo, eu sinto que nós precisamos de nos sentar para falar com elas sobre, ou precisamos mesmo de trazer alguém de fora, já pensei nisso, em vir [...] cá alguém falar sobre métodos contraceptivos e DST, porque há a pílula, mas a pílula é o mínimo, isso é, sinceramente, sem querer projetar, a questão da gravidez indesejada, que já aconteceu aqui, mas é assim a quantidade de coisas que as miúdas podem apanhar é o que para mim é mais problemático. [...] Não, não usam (preservativo) [...]. Eu acho que devia-se falar mais disso, não acho que se fale o suficiente. [...] Honestamente acho que merecia uma visita de alguém de fora para falar sobre estas questões, elas connosco, não, se tu não puxares não há e depois quando as ouves percebes que há muito desconhecimento em relação a uma série de coisas. (Maria, educadora para a autonomia)

A inclusão de vários meios de aprendizagem é recomendada, desde ações promovidas por técnicas e educadoras, associações ou especialistas a título individual, à inclusão do tema em outras atividades e materiais. Por exemplo, disponibilizar materiais com conteúdos que abordem os vários aspetos de género, desde livros infantis e juvenis, sessões de filmes, até aos folhetos informativos, que incluam contactos de serviços e outros recursos de apoio na comunidade (AMPLOS, 2021). Apesar da abertura à pluralidade LGBTQIA+, as e os jovens podem sentir-se perdidos ou sós nos seus processos de descoberta e afirmação e necessitam de um apoio especializado. Uma educação sexual sensível ao género inclui materiais variados e ações dirigidas a todas as pessoas da casa, jovens e adultas, independentemente de haver casos identificados. O seguinte trecho ilustra a necessidade de educação sexual e afetiva que eduque para realidades plurais, dentro e fora da casa.

Temos miúdas que tiveram alguma questão para conseguirem dizer que estavam com outra rapariga [...] é triste porque eu acho que os próprios miúdos ainda sentem esse peso de “ah! mas não é um rapaz, é uma rapariga”. Não é importante, o que é importante é que namoras, com quem, não tenho nada a ver com isso. (Clara, diretora técnica)

Em relação a produtos de beleza e cuidados do corpo, produtos menstruais, roupa e atividades extracurriculares, as práticas organizacionais da casa, dentro das suas possibilidades financeiras, asseguram liberdade e opções de escolha e ensinam responsabilidade e gestão de recursos. Por exemplo, têm uma grande variedade de produtos para o corpo, produtos menstruais, oferecem periodicamente um voucher de €50 às jovens para usarem em cabeleireiro, produtos especiais e serviços de estética, que têm autonomia de usar como quiserem. Contudo, apesar da grande oferta de variedade de produtos menstruais, a casa não conta com sessões informativas sobre a menstruação, que poderia informar as jovens sobre todos os tipos de produtos menstruais, incluindo os mais recentes que não estão no stock da casa, mas que podem ser pedidos, assim como informação sobre o ciclo, dirigida a raparigas e rapazes.

Entre as várias práticas da casa que dizem respeito à identidade, liberdade pessoal, deveres e direitos das jovens, a casa opta por regras que respeitem a liberdade pessoal e permitam espaço de exploração, iguais para raparigas e rapazes, com o intuito de ensinar sobre a igualdade de género através de garantir direitos e deveres iguais. Esta estratégia pode ser vista como uma ação *top-down*, que introduz políticas internas e garante condições de igualdade no campo dos direitos e deveres, mas que não questiona práticas e normas naturalizadas que perpetuam as desigualdades e põem em risco a autonomia e autodeterminação das jovens, livre de estereótipos e mecanismos de controlo invisíveis. É a estes aspetos que uma abordagem sensível a género, com ações *bottom-up* dirigidas a

crianças, jovens e adultas de todos os gêneros visa atuar, conscientizando para a abrangência e transversalidade das questões de gênero, mas que a visão *gender-blind* não permite visibilizar.

4.4. Sonhos e visões para o futuro: aspirações e expectativas

A partir das aspirações e das expectativas que as entrevistadas têm para as jovens, identificamos conjuntos de necessidades, obstáculos, desafios e situações de risco das raparigas a viver em AR.

As aspirações são os desejos e esperanças para o futuro das jovens, enquanto que as expectativas são as previsões ou pressuposições sobre o que é provável acontecer com base nas observações e nas ações planeadas para apoiar as jovens nas suas trajetórias. Ambas demonstram visões de um futuro melhor e mais positivo para as jovens, embora a diversidade das experiências e trajetórias das mesmas tenha sido salientada como mais relevantes que o seu gênero, para os sonhos e visões de futuro que têm para cada uma.

Em relação às aspirações, foram referidas a felicidade, realização pessoal, estrutura, independência e a autonomia. Ou seja, que as jovens sejam capazes de construir um futuro melhor para si mesmas, que façam algo que gostem e que se consigam manter com o mínimo equilíbrio e estabilidade emocional e financeira, independentemente das suas escolhas profissionais. Desejam que a vivência em acolhimento lhes proporcione as ferramentas e competências necessárias para romperem ciclos e não repetirem os padrões em que cresceram, construindo o caminho com que sonharem para encontrarem o seu lugar no mundo. Que o acolhimento seja uma experiência positiva, não traumática, e que as jovens saiam estruturadas, autónomas e com uma boa relação com elas mesmas. Algumas entrevistadas dizem desejar o mesmo que desejam para as suas filhas e desejam que a casa seja capaz de lhes proporcionar as ferramentas para que os sonhos se tornem realidade. Os seguintes trechos ilustram as aspirações gerais para as jovens.

Que o acolhimento na vida delas não seja em circunstância nenhuma uma experiência traumática. [...] Autonomia plena, em que elas sejam capazes de fazer aquilo que realmente gostariam de fazer e que isso as realize e consigam construir aquilo que não tiveram, construírem-se. (Cristina, gestora de casos)

O que desejo mesmo, é que a casa seja um sítio onde elas aprendem a relacionar-se de forma diferente e percebem que isso é possível e que isso é saudável e que isso lhes traz coisas boas. E que isso é que preenche o vazio, quando elas aprendem a relacionar-se de outras formas com outras pessoas e com elas também. (Maria, educadora para a autonomia)

As expectativas que as profissionais têm para as jovens vão, em parte, ao encontro das aspirações que as mesmas identificaram, indicando que tendem a não criar expectativas demasiado altas ou irreais

em relação às jovens. Foram mencionadas a autonomia e a independência, garantir o básico, crescimento pessoal e expansão de oportunidades, e a capacidade de evitar comportamentos de risco e situações desfavoráveis. As entrevistadas esperam que as jovens desenvolvam a capacidade de serem autônomas e independentes após saírem do acolhimento, mesmo que isso signifique enfrentar desafios iniciais, garantindo as necessidades básicas, como a habitação e a subsistência. Existe a expectativa de que as jovens passem por um processo de crescimento pessoal e se tornem mais conscientes das suas ações e do seu potencial e que algumas consigam expandir as suas oportunidades e alcançar metas mais ambiciosas, como obter educação superior ou seguir carreiras mais gratificantes. Foi mencionado terem sido surpreendidas por jovens, que encontraram nas relações de pares redes de apoio, como referido no seguinte trecho.

Eu tenho muita dificuldade em julgar, em dizer, porque aquilo que nós julgamos que era bom para elas, às vezes elas podem não fazer e são igualmente felizes. Agora, se não estiverem na pobreza, na droga, em bicos sem saída, na prostituição, é a base. Essa tem que estar garantida. E essa, graças a Deus, é raro. [...] Agora, se conseguem garantir mais alguma coisa, porque nós temos aqui um sonho, temos visto algumas conseguem, que conseguem ir um bocadinho mais além. [...] Quer dizer, nós às vezes pensamos que vai ser o descalabro, mas depois, elas mesmas, com as redes que construíram aqui dentro, apoiam-se umas às outras e a coisa não foge tanto, que era o nosso receio. Se calhar não era aquilo que imaginámos, mas a coisa mais ou menos faz-se. (Alda, diretora executiva)

No entanto, preveem algum isolamento proveniente da falta de competências sociais, repetição de comportamentos negativos, traumáticos e até autodestrutivos, principalmente no que diz respeito a relações tóxicas e de codependência emocional, como indica a diretora técnica.

Acho que vai ser alguma repetição de alguns comportamentos que sofreram, de alguma repetição de alguns comportamentos familiares, dos menos bons, muita solidão, falta de redes de apoio, porque depois foram criando formas de estar um bocadinho antissociais, até com muita dificuldade de criar relações saudáveis à volta delas. Acho que elas sofrem mais da solidão [...]. (Clara, diretora técnica)

Por último, as cuidadoras e técnicas acreditam que a maioria terá a capacidade de evitar ou contornar comportamentos que indicam de maior risco, o consumo excessivo de drogas e o envolvimento em prostituição. Os estereótipos de género são mencionados num contexto de desafios percebidos. No entanto, foi enfatizada a importância de tratar cada caso individualmente e de fornecer apoio para que as jovens desenvolvam as suas capacidades e alcancem o seu potencial.

Procurámos identificar quais são, nas percepções das pessoas que trabalham com as jovens, os principais desafios, obstáculos e fatores de risco que as jovens enfrentarão nas suas trajetórias. Os maiores desafios que preveem são a falta de apoio familiar estruturado e de redes de apoio, pondo

potencialmente as jovens em posições de elevada precariedade económica e vulnerabilidade emocional. A precariedade e a vulnerabilidade combinadas com as experiências traumáticas das jovens tornam-nas mais propensas a entrar em relações tóxicas ou situações de exploração.

Foram identificados dois tipos de obstáculos e fatores de risco, os internos e os externos. Os fatores internos estão conectados à falta de autoconfiança, amor próprio, aprender a relacionar-se de formas saudáveis e “falta de mundo”, ou seja, desconhecimento de dinâmicas e processos de funcionamento social que no quotidiano institucional, não familiar, acabam por não ser aprendidos. Terem, por exemplo, desconhecimento do departamento das finanças ou do sistema de segurança social e dos deveres e direitos associados a estes departamentos do estado.

As carências emocionais das jovens, que são entendidas como estando na raiz da falta de autoconfiança e de amor próprio, foram ainda mencionadas como um fator de risco para a gravidez na juventude. Segundo algumas profissionais, a vontade de preencher lacunas de amor e afetos, assim como a crença que engravidar criará uma relação amorosa estável e segura com o progenitor, leva algumas jovens a engravidar intencionalmente. A gravidez na juventude ou em jovens adultas que não têm rede de apoio nem independência financeira agrava a situação de vulnerabilidade das jovens e limita as já poucas oportunidades de futuros satisfatórios com equilíbrio financeiro e emocional. Apesar da maternidade na juventude potencialmente exacerbar a prevista condição de precariedade das jovens, algumas parecem acreditar que a maternidade lhes garantirá um provedor de amor e segurança, enquanto elas assumem o papel de cuidadoras. Esta ideia está potencialmente incorporada em vários aspetos, desde repetição de comportamentos e valores aprendidos geracionalmente até à falta de amor e cuidados sentida devido a negligência ou abuso familiar. No entanto, é importante não descuidar o peso dos estereótipos, normas, crenças, valores e expectativas de género, que sustentam o imaginário comum e informam as jovens da fragilidade feminina, do valor da mulher cuidadora e do papel de mãe, da salvação e realização própria da mulher através da relação amorosa. E ainda da capacidade masculina de provir, salvar mulheres frágeis e valorizar a mulher ao entrar numa relação amorosa. Uma abordagem sensível ao género, que inclua ações e materiais de conscientização do papel do género para a existência destes ideais e das suas reais consequências, assim como ações de saúde e cuidados afetivos e sexuais, contribuiria para a capacidade das jovens fazerem decisões mais informadas e conscientes. Nos seguintes trechos, as entrevistadas abordam o tema da gravidez juvenil, ilustrando como a questão é maioritariamente gerida através do uso imposto e naturalizado da pílula, como foi abordado na secção anterior e da ideia da gravidez como solução às carências e insegurança sentidas.

Jovens que fazem inclusivamente coisas de propósito, como não tomar a pílula de propósito quando levam a medicação para casa, porque querem engravidar e porque querem, porque acham que isso vai “prender”. E é inacreditável como esta ideia vai passando de geração em geração, de que engravidar vai prender alguém, é uma coisa estrutural. (Marco, educador)

Tu percebes, a maior parte engravida é de propósito. (*Com que intuito?*) Alguém que tome conta dela, não é? [...] o sonho é que o marmanjo ... (e com que frequência eles assumem?) Não, zero. Elas sonham com o príncipe que, que ... não existe. (Clara, diretora técnica)

O seguinte caso ilustra como a falta de autoestima e autovalorização, aspetos recorrentes em raparigas, podem levá-las a entrar em situações de abuso e controlo. Estes aspetos psicológicos são característicos de problemas de saúde mental conectados com o abuso, negligência ou falta de cuidados e afetos, mas são também amplamente sentidos por raparigas e mulheres devido às expectativas, valores e crenças de género que definem o valor pessoal de raparigas e mulheres a partir da beleza dos seus corpos, segundo os cânones de beleza vigentes na sociedade.

Uma miúda que era fisicamente robusta, meio gordinha, deitava-se com homens de 60 e tal anos. [...] não há muito mais a dizer, isto é autoestima, tu não te sentes desejada por miúdos da tua idade, porque és mais robusta, ou porque a sociedade idealiza corpos perfeitos, principalmente nestas idades, que é horrível. Há situações das miúdas serem bulímicas, há muitas situações [...] a autoestima, o elas não se sentirem suficientes. (Marco, educador)

Relativamente aos fatores externos, a família foi indicada como sendo o maior obstáculo para um futuro bem-sucedido. Na grande maioria de casos, o plano de intervenção não abrange as famílias, acabando as jovens por voltar ao mesmo contexto do qual foram retiradas, por vezes revertendo o trabalho que foi feito com elas no acolhimento. Por último, as jovens correm o risco de desenvolverem padrões de comportamento autodestrutivos, negativos e traumáticos. É importante notar que as aspirações demonstram a esperança por um futuro positivo e razoavelmente bem-sucedido para as jovens acolhidas, enquanto que os desafios, obstáculos e fatores de risco indicam os obstáculos que precisam ser superados para alcançar essas aspirações. É relevante salientar que ao longo das entrevistas foram sendo mencionadas tendências de comportamentos, observados, associados a riscos presentes e futuros nas raparigas e nos rapazes. Enquanto as raparigas foram representadas como tendo mais tendência a comportamentos de autoagressão e a serem agredidas ou exploradas, os rapazes tendem a ser representados como agressores. As raparigas foram ainda associadas a comportamentos sexuais de risco, por quererem pertencer, por dinheiro, por atenção e afeto, porém estes comportamentos não foram mencionados para os rapazes, que sexualmente são vistos como mais tímidos e reservados.

Conclusão

Nesta dissertação, procurámos compreender as práticas de género numa CA. Tratou-se de um exercício exploratório através de um estudo de caso, com o intuito de produzir conhecimento numa área que descobrimos invisibilizada dentro dos estudos sobre AR. O que se sabe sobre as raparigas acolhidas? Como percebem as instituições as diferenças de género e como se relacionam com possíveis diferenças *genderizadas*? Que papel têm as instituições de acolhimento na perpetuação e/ou combate às desigualdades de género?

As perguntas orientadoras desta dissertação, enquadram-se numa perspetiva de género e interseccional, que reconhece a transversalidade do género e a necessidade de se questionar que papel e impactos o género tem em todos os aspetos da vida. Indissociável desta abordagem, é a perspetiva que o género nunca existe em isolamento e que outras pertenças identitárias podem amenizar e/ou exacerbar as desigualdades de género. É assim importante referir que a complexidade humana dificilmente será entendida a partir de uma única categoria analítica e que é importante contextualizar experiências sociais e pessoais em realidades multidimensionais e fluidas. As raparigas acolhidas não são só raparigas, nem só crianças e jovens acolhidas, nem pertencem a uma classe social e categoria étnico-racial homogénea, nem as suas histórias de vida e motivos de entrada no sistema são similares. Estas raparigas terão, portanto, conjuntos de particularidades, necessidades, competências e desafios individuais, mas também partilhados, que provêm tanto das características pessoais, como dos aspetos de histórias de vida e identitárias em comum. Estes dois aspetos são relevantes para estratégias educativas e interventivas robustas, que procurem atuar na complexidade de situações violentas e desiguais.

Em linha com a teoria de Freire (1979a) sobre o papel da educação no combate às desigualdades sociais, esta tese parte do pressuposto de que a educação e a contínua aprendizagem e interação com o mundo, permite-nos moldar mundos internos e sociais de forma a desconstruir realidades desiguais e violentas. O espetro das aprendizagens, que vai das experiências mais informais e espontâneas, à formalidade dos conteúdos intencionalmente aprendidos em universidades, torna-se relevante na conscientização de desigualdades naturalizadas que permite entender e atuar em situações complexas.

Os dados recolhidos através das entrevistas informaram-nos sobre os aspetos de cada objetivo específico, que visavam identificar o conhecimento de género, as práticas de género e as aspirações e expectativas para as jovens, das profissionais da casa. Constatámos que o conhecimento formal sobre género é baixo e maioritariamente interpretado como relacionado com as questões LGBTQIA+. O

conhecimento que existe foi adquirido em contextos formais, laborais e informais, de forma intencional e espontânea, sempre fora da casa. Embora algumas profissionais tenham identificado que seria útil, a casa não conta com formação de género dirigida às pessoas que nela trabalham. A falta de conhecimento específico sobre os vários aspetos de género resulta numa visão *gender-blind*, que não reconhece a transversalidade de género, nem a necessidade de questionar o papel do género na construção das vivências individuais complexas, relevante para as intervenções personalizadas e estratégias educativas.

Apesar da abertura e espaço para a pluralidade de se ser e práticas que visam ensinar sobre direitos e deveres iguais, os aspetos desiguais naturalizados e invisibilizados pelas normas, estereótipos e valores de género vigentes na sociedade, e as práticas associadas, não são questionados pelas pessoas entrevistadas. Esta falta de questionamento está na origem da falta de práticas sensíveis ao género protagonizadas pelas pessoas intervenientes na casa, que visem conscientizar e desconstruir o sexismo.

A Casa Laranja tem uma abordagem personalizada às particularidades de cada criança/jovem, optando por entendê-las na sua individualidade, reconhecendo, contudo, um conjunto de necessidades e obstáculos característicos às crianças e jovens acolhidas, pertinentes à estratégia de intervenção e educação terapêutica. A casa visa a aquisição de competências para a vida, o desenvolvimento saudável e o bem-estar de cada criança e jovem, independentemente do seu género. As regras e práticas são implementadas igualmente, adaptadas à idade e a diferentes competências e capacidades cognitivas, sem ter em conta as desvantagens criadas por estruturas sexistas ou racistas.

Os estereótipos, normas e crenças de género estão implícitos nos discursos sobre aspirações, expectativas e desafios percebidos para as jovens raparigas. Apesar de identificarem um conjunto de tendências que podem vir a afetar as jovens, as profissionais enfatizaram a importância de tratar cada caso individualmente e de fornecer apoio para que as jovens desenvolvam as suas capacidades e alcancem o seu potencial. No entanto, nunca é contemplada a estratégia de complementar a ação personalizada com práticas que enfatizem a identidade de grupo, potencialmente aumentando a consciência de corpos políticos e as dinâmicas de cooperação entre as jovens de forma a combaterem estereótipos, papéis, normas e crenças de género. É de notar que a casa conta com recursos financeiros e humanos limitados e com alta rotatividade da equipa educadora, devido à exigência emocional e horária, que causa uma sobrecarga laboral estrutural nas equipas. Estas condições afetam a capacidade da casa de adquirir formação especializada em género, acabando por priorizar a

aquisição de ferramentas para as necessárias intervenções personalizadas que a casa provém que requerem tempo e recursos humanos.

Por fim, sugerimos que seria interessante, no seguimento deste trabalho, desenvolver uma análise que aplicasse este estudo a um maior número de instituições, incluindo representatividade regional, com o intuito de obter um quadro significativo da realidade do acolhimento residencial nacional, no âmbito das questões de género, abordadas nesta tese. Numa lógica de complementaridade de informação, para aumentar a robustez e profundidade dos resultados de investigação, seria ainda relevante alargar este estudo de forma a incluir a perceção das raparigas e dos rapazes e vários métodos e técnicas de recolha de dados. Esta estratégia metodológica permitiria obter uma análise mais rica, através de uma triangulação de dados, que representasse os vários pontos de vista.

Fontes

Decreto de Lei n.º 147/99 Lei de proteção de crianças e jovens em perigo (1999). Diário da República n.º 204/1999, Série I-A de 1999-09-01.

<https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1999-34542475>

Referências bibliográficas

- Afonso, A. J., & Ramos, E. (2007). Estado-nação, educação e cidadanias em transição. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (1), 77-98.
- AMPLOS (2021). Guia para Intervenientes na Ação Comunitária e na Comunidade Escolar sobre Orientação Sexual e Identidade de Género, AMPLOS – Associação de Mães e Pais pela Liberdade de Orientação Sexual e Identidade de Género.
https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2022/03/AMPLOS-Amp_Fam_GuiaComunidade_AF_Single-1.pdf
- Archer, M (1979). *Social Origins of Educational Systems*. SAGE Publications.
- Astbury, J. (2022). Mental health: gender bias, social position, and depression. Em Sen, G., George, A., & Ostlin, P. (Eds.), *Engendering International Health: The Challenge of Equity*. The MIT Press.
- Ávila, P. (2008). *A Literacia dos Adultos: Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*. Celta Editora.
- Batista, S.T. (2013). Características do contexto de acolhimento residencial e comportamentos dos jovens acolhidos. Dissertação de Mestrado.
<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/110800>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1970). *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Veja.
- Bourdieu, P. (2002). *A Dominação Masculina (2ª edição)*. Bertrand Brasil.
- Burrows, L. J., Basha, M., & Goldstein, A. T. (2012). The effects of hormonal contraceptives on female sexuality: a review. *The Journal of Sexual Medicine*, 9(9), 2213-2223.
<https://doi.org/10.1111/j.1743-6109.2012.02848.x>
- Callerstig, A. (2016). Gender training as a tool for transformative gender mainstreaming: evidence from Sweden. Em Bustelo M., Ferguson L., & Forest M. (Eds.), *The Politics of Feminist Knowledge Transfer: Gender Training and Gender Expertise*. Palgrave Macmillan.
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. Em Lima L., Pacheco A., Esteves M., & Canário, R. (Eds.), *A educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Carvalho, M. J. L., Cruz, H., & Salgueiro, A. (2015). *Transições. Desafios e práticas no acolhimento de jovens em instituição*. Fundação Calouste Gulbenkian.
https://www.researchgate.net/publication/347999606_TRANSICOES_-_Desafios_e_praticas_no_acolhimento_de_jovens_em_instituicao
- CIG- Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (2022). Igualdade de Género em Portugal: Boletim estatístico 2022. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2022/12/Igualdade-de-Genero-em-Portugal_-Boletim-Estatistico-2022P1.pdf
- Collins, P.H., & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.
- Connell, R.W. (1987). *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*. Polity Press.
- Connell, R.W. (1995). *Masculinities (2.ª ed.)*. University of California Press.
- Costa, A. F. da (2003). Competências para a sociedade educativa: questões teóricas e resultados de investigação. Em Almeida, J.F. (Ed.), *Cruzamento de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis*, 179-194. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, P, Santos, R., & Vieira, R. (2019). Experiências de acolhimento residencial e (re)construção identitária dos sujeitos acolhidos. *Configurações*.
<https://journals.openedition.org/configuracoes/6389>

- Kessler, S.J., & Mackenna, W. (1978). *Gender: An Ethnomethodological Approach*. The University of Chicago Press.
- Kimmel, M. (2016). *The Gendered Society (6th edition)*. Oxford University Press.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Levy, P. (2022). *Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches (2nd edition)*. The Gilford Press.
- Malgesini, G., Sforza, L.C., & Babović, M. (2019). *Gender-based Violence and Poverty in Europe. EAPN Gender and Poverty WG - Briefing # 2*.
<https://www.eapn.eu/wp-content/uploads/2019/07/EAPN-Gender-violence-and-poverty-Final-web-3696.pdf>
- Maroy, Christian (1997). A análise qualitativa das entrevistas. Em Luc Albarello et al. (Eds.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, 117-155. Gradiva.
- McHugh, M.C. (2014). Feminist qualitative research: toward transformation of science and society. Em Leavy, P. (Eds.) *The Oxford Handbook of Qualitative Research*, 137 – 164. Oxford University Press.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, 74. Summer.
[Transformative Learning: Theory to Practice \(ecolas.eu\)](http://www.colas.eu/Transformative-Learning-Theory-to-Practice)
- Miller, L.J. (2019). *Genderblindness in American Society: The Rhetoric of a System of Social Control of Women*. Lexington Books.
- Moura, T., Cerdeira, L., Carmo, M., Ferreira, P., Cardoso, P., Alcaire, R., Monteiro, R., Gonçalves, S., Rolino, T. & Beliz, V. (2023). *KINDER- Desconstrução de estereótipos desde a infância*. Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.
<https://kinder.ces.uc.pt/resources/manual-kinder/>
- Mota, C., & Matos, P. (2010). Adolescentes institucionalizados: o papel das figuras significativas na predição da assertividade, empatia e auto-controlo. *Análise Psicológica*, 2 (XXVIII), 245-254.
- Nazneenand, S. & Okech, A. (2021). Introduction: feminist protests and politics in a world in crisis. *Gender & Development*, 29(2–3), 231–252.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13552074.2021.2005358>
- OECD – Organization for Economic Co-operation and Development (2022). Employment: time spent in unpaid work, by sex. OECD.stat.
<https://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=54757>
- Oliveira, C.F.M. de (2016). A criança em perigo e os adultos que decidem por ela. Fatores de influência na morosidade processual de crianças e jovens em ambiente extrafamiliar temporário. Tese de doutoramento. ISCTE-IUL.
<https://hdl.handle.net/10071/12093>
- O’Neill, T. (2005). Girls in trouble in the child welfare and criminal justice system. Em G. Lloyd (Ed.), *Problem Girls: Understanding and Supporting Troubled and Troublesome Girls and Young Women*. Routledge
- O’Neill, T. (2008). Gender matters in residential child care. Em Kendrick, A. (Ed.), *Residential Child Care: Prospects and Challenges*. Jessica Kingsley Publishers.
- Pereira, M. do M. (2012). *Fazendo Género no Recreio: a Negociação do Género em Espaço Escolar*. Imprensa de Ciências Sociais.
- PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2019). Além do rendimento, além das médias, além do presente: Desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI. Relatório do Desenvolvimento Humano 2019.

[hdr2019overview-ptpdf.pdf \(undp.org\)](#)

- Ramirez, F. & Boli, J. (1999). Texto 20: La construcción política de la escolarización de masas: sus orígenes europeos y su institucionalización mundial. Em Enguita, M.F. (Ed.), *Sociologia de la educación*, 297-314. Ariel Referencia.
- Risman B.J. (2018) Gender as a social structure. Em Risman, B. J., Froyum, C.M., & Scarborough, W.J. (Eds.), *Handbook of the Sociology of Gender, Second Edition*. Springer.
http://iaod.org/downloads/WEB_12_gender%20and%20social%20exclusion_final.pdf
- Rodrigues, S., Leal, M., Martins, A., Ribeiro, R., Azevedo, S., Campos, J, Barbosa-Ducharne, M., Del Valle, J.F. & Dias, P. (2016). Acolhimento Residencial em Portugal. ACTAS DO 3º CONGRESSO DA ORDEM DOS PSICÓLOGOS PORTUGUESES.
<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/111970/2/265923.pdf>
- Rodrigues, S. (2019). A qualidade do acolhimento residencial em Portugal: avaliação da adequação dos serviços às necessidades das crianças e jovens institucionalizados. Tese de Doutoramento.
- Rogers, A. (2014). *The Base of the Iceberg: Informal Learning and its Impact on Formal and Nonformal Learning*. Barbara Budrich Publishers.
- Sanders, S.A, Graham C.A., Bass J.L., & Bancroft J. (2001). A prospective study of the effects of oral contraceptives on sexuality and well-being and their relationship to discontinuation. *Contraception*, 64 (1), 51–58.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11535214/>
- Sampaio, L.C. (2020). Mulheres negras e o cabelo: racismo, sexismo e resistência. Dissertação de mestrado. <https://hdl.handle.net/10071/22249>
- Santos, L. (2015). Homens e expressão emocional e afetiva: vozes de desconforto associadas a uma herança instituída. *Configurações*, 15, 31-48.
<https://journals.openedition.org/configuracoes/2593>
- Sloutsky, V. M. (1997). Institutional care and developmental outcomes of 6- and 7 -year-old children: a contextualist perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 20(1), 131-151.
- Tomás, C., de Carvalho, M.J.L. & Fernandes, N. (2019). Introdução: acolhimento de crianças e jovens. *Configurações*, 23.
<https://journals.openedition.org/configuracoes/6389>.
- UNICEF - United Nations Children’s Funding (2021). Gender Transformative Education: Reimagining education for a more just and inclusive world.
<https://www.unicef.org/media/113166/file/Gender%20Transformative%20Education.pdf>
- UNDESA - United Nations Department of Economic and Social Affairs. (2021). Sustainable Development Goals Progress Report 2021.
<https://unstats.un.org/sdgs/report/2021/>
- UNWOMEN - United Nations Department of Economic and Social Affairs (2013). Advancing gender equality: promising practices Case Studies from the millennium development goals Achievement Fund.
<https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2013/9/mdg-fund-microsite>
- UNWOMEN - United Nations Department of Economic and Social Affairs (2022). Progress on the Sustainable Development Goals: The Gender Snapshot 2022.
https://www.unwomen.org/sites/default/files/2022-09/Progress-on-the-sustainable-development-goals-the-gender-snapshot-2022-en_0.pdf
- Van IJzendoorn, M.H., Palacios, J., Sonuga-Barke, E. J. S., Gunnar, M. R., Vorria, P., Call, McCall, R.B., Le Mare, L., Bakermans-Kronenburg, M. J., Dobrova-Krol, N. A., & Juffer, F. (2011). I. Children in institutional care: delayed development and resilience. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 76(4), 8-30.

<https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2011.00626.x>

Vlassoff, C. (2013). *Gender Equality and Inequality in Rural India: Blessed with a Son*. Palgrave Macmillan.

West, C. & Zimmerman, D.H. (1987). Doing gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151.

WEF - World Economic Forum (2023). The Global Gender Gap Report.

<https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2023/>

WHO – World Health Organization (2000). What about boys? A Literature Review on the Health and Development of Adolescent Boys.

Zamith-Cruz J., & Ballester, S.A. (2012). Animação teatral, autonomia e sexualidade: Educando raparigas de residência de acolhimento de Braga. CIEd - Textos em volumes de atas de encontros científicos nacionais e internacionais. Instituto Politécnico de Viana de Castelo (IPVC) e Universidade do Minho Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC).

Zuckerman, M., Li, C., & Hall, J.A. (2016). When men and women differ in self-esteem and when they don't: a meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 64, 34-51.

<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2016.07.007>Get rights and content

Anexos

Anexo A: Consentimento Informado

CONSENTIMENTO INFORMADO

A presente entrevista surge no âmbito de um estudo realizado para a obtenção do grau de mestrado em Educação e Sociedade, a decorrer na ESPP - Escola de Sociologia e Políticas Públicas do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, que está a ser orientado pela Dra. Sandra Saleiro e pela Dra. Sandra Mateus.

O objetivo do estudo é produzir conhecimento sobre a educação e socialização de género em contexto de acolhimento residencial, a partir da perspetiva das jovens e da perspetiva institucional. A informação recolhida é anónima e confidencial e a sua identificação nunca será tornada pública. A qualquer momento pode optar por terminar a entrevista ou não participar no estudo.

O estudo está ser realizado por Daniela Balby Santa-Marta (dbsma@iscte-iul.pt), que poderá contactar caso deseje colocar alguma dúvida, partilhar algum comentário ou se decidir não participar no estudo. A entrevista é de carácter voluntário e não existem riscos expectáveis associados à participação no estudo. Ainda que possa não beneficiar diretamente com a participação no estudo, as suas respostas vão contribuir para um conhecimento mais profundado na área do acolhimento residencial e para um maior entendimento da realidade das jovens que o experienciam.

A entrevista terá a duração de aproximadamente 60 minutos (o tempo será ajustado de acordo com a realização e no decurso das mesmas) e será gravada, caso a/o entrevistada/o assim o consinta. Será posteriormente efetuada uma transcrição parcial das entrevistas e em futuras apresentações de dados e na dissertação no geral, poderão ser transcritos excertos, que serão devidamente citados de forma a garantir o carácter de anonimato das pessoas entrevistadas.

Face a estas informações, por favor indique se aceita participar no estudo:

ACEITO NÃO ACEITO

Nome: _____

Data: _____

Assinatura: _____

Muito grata pela sua participação e contributo!

Anexo B: Guião de entrevista

Guião de entrevista às equipas da casa

Ficha de caracterização da pessoa entrevistada

Nome:

Género:

Idade:

Profissão:

1. Trajetória e experiência profissional

1. Há quanto tempo trabalha na casa? Tinha experiência laboral prévia? Que experiência?
2. Qual é a sua formação de base?
3. Para além da sua formação de base, fez outras formações que considera relevantes para o trabalho de acolhimento residencial? Se sim, quais?
4. Foi-lhe dada/exigida alguma formação específica para o desempenho da sua função na casa? Se sim, qual? E qual a apreciação que faz da sua utilidade? Se não, acha que teria sido útil ter alguma formação prévia específica? Em que áreas? Com que conteúdos?

2. Género na formação e intervenção

1. Considera que o género é relevante no contexto de acolhimento? De que forma?
2. São proporcionadas formações sobre género ou que integrem o género nos seus conteúdos às pessoas das várias equipas? Se sim, a quem se dirigem? São obrigatórias ou facultativas? E quais os conteúdos? Se não, acha que seria útil que houvesse? Dirigido a quem, com que modalidades e conteúdos?
3. Frequentou alguma formação em género ou que tenha integrado aspetos relacionados com género nos seus conteúdos? Se sim, que formações? Considera que foram úteis e que tiveram impacto na sua atuação? Em que aspetos?
4. Tem algum conhecimento em género que tenha adquirido por outras vias (por exemplo por interesse pessoal através de leitura/filmes/conversas informais/ participações cívicas, etc.)?
5. Sente necessidade de ter formação na área do género? Que conteúdos específicos gostaria que fossem abordados?

6. Na sua experiência profissional em acolhimento teve que lidar com casos que remetessem diretamente para questões de género, sexualidade e/ou de diversidade identitária? Que casos? Como foram abordados e/ou resolvidos?

7. Sente necessidade de ter formação nessas áreas? Que conteúdos gostaria que fossem abordados?

8. Considera que deveria haver formação e recursos disponíveis para as equipas da casa sobre essas áreas? A quem se deveriam dirigir?

9. Em geral, considera que a equipa da casa está preparada para lidar com as questões de género, sexualidade e diversidade identitária? E no seu caso?

3. Recursos humanos

1. Como e por quem é feito o processo de seleção de pessoal para as diferentes equipas e quem tem poder de decisão na contratação? *(Catarina, Raquel e Teresa)*

2. Que tipo de pessoas têm que ter as várias equipas da casa? E porque procuram essas características e competências para as diferentes posições? / Que tipo de características e competências são importantes ter para se trabalhar em acolhimento residencial?

3. O facto de a casa ter mais raparigas que rapazes influencia na seleção de pessoas técnicas e outras profissionais? *(Catarina, Raquel e Teresa)*

4. Necessidades, intervenção e acesso à informação

1. Considera que as raparigas e os rapazes a viverem em situação de acolhimento residencial têm as mesmas necessidades? Em que aspetos são iguais e em que aspetos são diferentes?

2. Considera que as raparigas e os rapazes a viverem em situação de acolhimento residencial têm/adquirem os mesmos recursos? Em que aspetos são iguais e em que aspetos são diferentes? Quais considera serem as principais vantagens das raparigas e dos rapazes?

3. Na casa são-lhes oferecidos o mesmo tipo de atividades extracurriculares (por exemplo, formação, acesso ao desporto e modalidades desportivas, etc.)?

4. As jovens recebem alguma quantia periodicamente da parte da casa ou do estado? Quem gere esse dinheiro?

5. Como é feita a aquisição de produtos de higiene pessoal, de beleza e cuidados do corpo? (são individuais ou partilhados, que pessoas estão envolvidas no processo de decisão de compra dos produtos, quem os adquire e cobre os custos)

6. Quem escolhe o tipo de produtos menstruais que usam e quem os adquire e cobre os custos?
Como obtêm informação sobre esses produtos e através de que canais?

7. Como funciona com a aquisição de roupa e de serviços de cabeleireiro, de depilação, etc.?
(Quem escolhe e cobre os custos da roupa e do cabeleireiro, quem decide quando e onde)

8. E em relação às questões da saúde afetiva, sexual e reprodutiva, que tipo de informação é dada às raparigas? Através de que meios? Por quem?

9. As jovens têm acesso a informação sobre o corpo, autonomia, etc.? Através de que meios?

10. As jovens têm acesso a informação e a produtos de prevenção de gravidez e de contágio de doenças? Através de que canais/pessoas?

11. A casa proporciona atividades educativas, desportivas, artísticas, culturais e de lazer às jovens? Que tipo de atividades promove?

12. Por que tipo de atividades as jovens demonstram mais e menos interesse?

13. Como é feito o processo de escolha das atividades em que cada jovem se envolve? Quem está envolvida/o nesse processo de escolha?

14. Para além das atividades que a casa já proporciona, identifica outras atividades que poderiam ser benéficas para os percursos de vida das jovens? Que tipo de atividades?

5. Organização, funcionamento e regras da casa

1. Como é feito o processo de divisão das e dos jovens por quartos e pelos apartamentos da casa?
(Que pessoas estão envolvidas no processo? Que critérios são relevantes na divisão das e dos jovens pela(s) casa(s) (género, idade, etc.)? As próprias jovens são envolvidas na decisão?

2. Como funcionam as entradas e saídas da casa (livres, controladas, horários obrigatórios)?

3. Os encontros com as mães e/ou pais é regulamentado? Como e com que objetivo? Há diferenças entre as regras para pais e para mães? São mais as mães ou pais que comparecem aos encontros?

4. As e os jovens podem trazer amigas/os e namoradas/os à casa? Se sim, quais as regras e horários?

5. O uso de telemóveis, internet e redes sociais, é de acesso livre ou controlado? Como é controlado o uso dos telemóveis e/ou acesso à internet e redes sociais? Quem compra o telemóvel e paga por carregamentos/contrato?

6. No que se refere aos cuidados da casa, as jovens praticam alguma tarefa doméstica? Que tarefas? São obrigatórias ou de escolha? Que importância é dada a essas tarefas? Há diferenças nas tarefas que são atribuídas a rapazes e a raparigas?

7. Existe alguma regra nos regulamentos da casa ou na prática que seja diferente/específica pelo facto de a casa ser maioritariamente habitada por raparigas?

8. Existem mecanismos de denúncias estabelecidos para os eventuais casos de *bullying*, assédio moral ou sexual? Se sim, quais? E como se processa na prática?

9. A casa possui meios de auscultação e de participação das raparigas na casa e nos assuntos que lhes dizem respeito? Se sim, quais? Como se processam?

10. Tem sugestões para o acolhimento residencial, em termos de organização, funcionamento e regulamentos que se relacionem especificamente com as questões de género? Se sim, quais?

6. Expetativas em relação ao futuro das jovens

1. Que aspirações tem para os percursos de vida das jovens a viverem em acolhimento residencial? O que é que considera que seria o melhor que lhes poderia acontecer?

2. Quais são os principais obstáculos e riscos que considera que as jovens enfrentam para que os seus percursos sejam bem-sucedidos?

3. Que competências e características psicológicas a casa promove, com o intuito de equipar as jovens com ferramentas que lhes permitam ultrapassar esses obstáculos e contornar os fatores de risco?

4. Considera que existe alguma característica comum às jovens que partilham a experiência de acolhimento residencial, que lhes seja benéfica ao encontrarem obstáculos e situações de risco?

5. Como é que acha que vai ser o futuro destas jovens? Acha que as jovens e os jovens em situação de acolhimento têm possibilidades diferentes e vão ter percursos diferentes?

Para finalizar, há algum aspeto que eu não tenha abordado e que considera relevante ao abordar a situação de raparigas a viverem em situação de acolhimento residencial? Qual?

Muito obrigada pela sua colaboração!

1. Identificar o conhecimento e as representações de género da equipa técnica e equipa educativa da casa.

2. Identificar as intervenções sensíveis ao género no trabalho com as jovens institucionalizadas.

3. Identificar as aspirações e expetativas da equipa técnica e equipa educativa em relação às jovens.

Anexo C: Grelha de análise de dados

Dimensões de análise	Subcategorias de análise	Indicadores
Caracterização da pessoa entrevistada	Perfil pessoal Trajetória e experiência profissional Formação Observações	<ul style="list-style-type: none"> • Género • Idade • Tempo de trabalho na casa • Profissão • Experiência profissional prévia • Formação de base • Outras formações relevantes a acolhimento • Observações relevantes aos perfis da pessoa entrevistada
Recursos e necessidades formativas	Recursos e necessidades formativas gerais da casa Observações	<ul style="list-style-type: none"> • Formação dada/exigida para o desempenho de função na casa • Utilidade da formação dada/exigida específica para o desempenho da sua função na casa • Necessidade de formação prévia, inicial e/ou contínua, específica identificada • Possíveis áreas de formação • Possíveis conteúdos formativos • Observações relevantes aos recursos e necessidades formativas gerais da casa

<p>Género na formação e intervenção</p>	<p>Formação de género na casa</p> <p>Formação de género exterior à casa</p> <p>Observações</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Género relevante no contexto de acolhimento • Formação de género às pessoas das várias equipas • Necessidade formação de género às pessoas das várias equipas existentes • Frequência formação de género/aspectos de género • Conhecimento em género que tenha adquirido por outras vias • Casos que remetam diretamente para questões de género, sexualidade e/ou de diversidade identitária • Importância da formação e recursos de género, sexualidade e/ou de diversidade identitária para as equipas da casa • Preparação para lidar com as questões de género, sexualidade, afetividade e diversidade identitária • Observações relevantes à (não) formação de género das pessoas entrevistadas
<p>Recursos Humanos</p>	<p>Recursos Humanos</p> <p>Observações</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interveniente processo de seleção de pessoal para as diferentes equipas • Características/Competências desejadas • Características e competências importantes trabalho acolhimento residencial • Mais raparigas que rapazes influencia na seleção de pessoas técnicas e outras profissionais • Observações relevantes aos recursos humanos
		<ul style="list-style-type: none"> • Necessidades das raparigas e dos rapazes acolhidos são diferentes ou iguais

<p>Necessidades, intervenção e acesso à informação</p>	<p>Necessidades e recursos</p> <p>Gestão de recursos e autonomia produtos/serviços pessoas</p> <p>Recursos e autonomia saúde sexual e reprodutiva e saúde afetiva</p> <p>Recursos e gestão de atividades educativas, desportivas, artísticas, culturais e de lazer</p> <p>Observações</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos/vantagens raparigas e rapazes acolhidos • Mesmas atividades proporcionadas pela casa raparigas e rapazes • Dinheiro de bolso (mesada) • Produtos de higiene pessoal, de beleza e cuidados do corpo • Produtos menstruais • Roupa, serviços de cabeleireiro e de depilação • Saúde afetiva, sexual e reprodutiva (Tipo e meios de informação e acesso a produtos) • Informação sobre o corpo, autonomia (meios de acesso à informação) • Acesso a informação/produtos de prevenção de gravidez e de contágio de doenças (meios e acesso a informação e produtos) • Atividades educativas, desportivas, artísticas, culturais e de lazer (atividades promovidas, atividades de maior interesse raparigas, atividades de menor interesse para as raparigas, processo de escolha e pessoas envolvidas, sugestão atividades) • Observações relevantes às necessidades, intervenção e acesso à informação
		<ul style="list-style-type: none"> • Processo de divisão das e dos jovens por quartos e pelos apartamentos da casa (critérios e envolvimento das jovens)

<p>Organização, funcionamento e regras da casa</p>	<p>Organização, funcionamento e regras da casa</p> <p>Observações</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Funcionamento entradas e saídas da casa (Livres ou controladas, horários obrigatórios) • Encontros com as mães e/ou pais (regradas, regras iguais pais e mães, mais mães ou mais pais nas visitas) • Visitas permitidas (quem, regras) • Telemóveis, internet e redes sociais (Acesso livre ou controlado, estratégias de controle, compra o telemóvel e paga por carregamentos/contrato) • Cuidados da casa (Tarefas, obrigatoriedade, importância dada, mesmas/diferentes tarefas rapazes e a raparigas) • Regra nos regulamentos da casa ou na prática que seja diferente/específica pelo facto de a casa ser maioritariamente habitada por raparigas (sim/não/descrição) • Mecanismos de denúncias estabelecidos para os eventuais casos de <i>bullying</i>, assédio moral ou sexual (sim/não/descrição) • Meios de auscultação e de participação das raparigas na casa e nos assuntos que lhes dizem respeito (sim/não/descrição) • sugestões para o acolhimento residencial, em termos de organização, funcionamento e regulamentos que se relacionem especificamente com as questões de género (sim/não/descrição) • Observações relevantes à organização, funcionamento e regras da casa
		<ul style="list-style-type: none"> • Aspirações percursos de vida das jovens em acolhimento residencial

<p>Expetativas em relação ao futuro das jovens</p>	<p>Expetativas em relação ao futuro das jovens</p> <p>Observações</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Principais obstáculos e riscos que as jovens enfrentam para percursos bem-sucedidos • Competências e características psicológicas que promove obstáculos e contornar os fatores de risco? • Característica comum às jovens que partilham a experiência de acolhimento residencial mais valia ou obstáculos e situações de risco • Expetativas percursos de vida das jovens acolhimento residencial • Observações relevantes às expetativas em relação ao futuro das jovens
--	---	--

Anexo D: Quadros dos Perfis das Pessoas Educadoras

Quadro A - Tabela de percursos educativos formais

Nome Fictício	Educação Formal	Formação relevante a acolhimento	Formação conteúdos género
Alda	Licenciatura Economia Mestrado Economia social solidária	Disciplina do mestrado que concluiu, faz outras disciplinas nas áreas que vai sentido necessidade	-
Clara	Licenciatura Comunicação Pós-graduação Acolhimento residencial (incompleto) ¹¹	Vários cursos nas áreas de comunicação e saúde, e, de responsabilidade social Iniciou curso em acolhimento	-
Cristina	Licenciatura Educadora social		1 disciplina da licenciatura
Tânia	Licenciatura Recuperação psicomotora Pós-graduação Acolhimento residencial Intervenção com famílias multi-problemáticas	Ser acolhido para saber acolher, várias formações e workshops da PAGE, (plataforma de apoio a jovens Ex-acolhidos), Plano e intervenção individual, Gestão de conflitos, Comunicação assertiva na liderança, Contenção emocional e física, Primeiros socorros pediátricos Formações da ANGES (empresa de formação) Formações do ISPA	-
Maria	Licenciatura Ciência política Mestrado Economia social e solidária Pós-graduação Igualdade de género	-	Disciplinas pós-graduação em igualdade de género
Bia	3º ciclo Relações públicas	Formações em contexto laboral da casa Laranja	
Marco	3º ciclo em Apoio à infância Licenciatura Comunicação social	Formações em contexto laboral da casa Laranja	-

¹¹ A entrevista não especificou o grau do curso.

Quadro B - Quadro de experiências informais relevantes ao acolhimento e de aquisição de conhecimento sobre temas de gênero

Nome Fictício	Experiências relevantes ao acolhimento	Conhecimento de gênero por outras vias
Alda		
Clara		Através das filhas
Cristina		
Tânia		Filmes e séries
Bia		
Marco	Percurso em acolhimento como criança/jovem acolhido Ter crescido num bairro social	
Maria		Leitura, colaboração UMAR e outras associações feministas

Anexo E: Tipificação de perigo segundo a Lei De Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Decreto de Lei n.º 147/99)

Artigo 3.º

Legitimidade da intervenção

1 - A intervenção para promoção dos direitos e proteção da criança e do jovem em perigo tem lugar quando os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto ponham em perigo a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento, ou quando esse perigo resulte de ação ou omissão de terceiros ou da própria criança ou do jovem a que aqueles não se oponham de modo adequado a removê-lo.

2 - Considera-se que a criança ou o jovem está em perigo quando, designadamente, se encontra numa das seguintes situações:

- a) Está abandonada ou vive entregue a si própria;
- b) Sofre maus tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais;
- c) Não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal;
- d) Está aos cuidados de terceiros, durante período de tempo em que se observou o estabelecimento com estes de forte relação de vinculação e em simultâneo com o não exercício pelos pais das suas funções parentais;
- e) É obrigada a atividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento;
- f) Está sujeita, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional;
- g) Assume comportamentos ou se entrega a atividades ou consumos que afetem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação.
- h) Tem nacionalidade estrangeira e está acolhida em instituição pública, cooperativa, social ou privada com acordo de cooperação com o Estado, sem autorização de residência em território nacional.