



UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
PORTUGUESA

---

BRAGA

Competências de Relacionamento, Comunicação e Projeção  
do Futuro na Transição para a Idade Adulta de Jovens em  
Acolhimento Institucional: Adaptação do *Casey Life Skills*

Dissertação de Mestrado apresentada à  
Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de mestre em **Psicologia  
Clínica e da Saúde**.

**Aldara Manuela Oliveira Macedo**

**Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais**

DEZEMBRO 2016



CATÓLICA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

---

BRAGA

Competências de Relacionamento, Comunicação e Projeção  
do Futuro na Transição para a Idade Adulta de Jovens em  
Acolhimento Institucional: Adaptação do *Casey Life Skills*

Dissertação de Mestrado apresentada à  
Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de mestre em **Psicologia  
Clínica e da Saúde**.

**Aldara Manuela Oliveira Macedo**

Sob a Orientação da Prof.<sup>a</sup> Doutora **Armanda Paula  
Cunha Gonçalves**

## Resumo

Tem-se vindo a revelar uma grande necessidade na avaliação dos pontos fortes dos jovens em acolhimento institucional e das suas competências, relacionadas com a transição para a idade adulta (Casey et al., 2010). Esta realidade veio suscitar o interesse no desenvolvimento da presente investigação. Enquanto abordagem preliminar no estudo das características desta população, foi realizada a tradução da escala *Casey Life Skills* e realizadas as primeiras análises de validação e descrição. Após apresentação de uma abordagem teórica sobre as temáticas subjacentes e a realidade que se faz presente, no que concerne às Competências de Relacionamento e Comunicação e à Projeção do Futuro, os resultados obtidos são indicadores de que não existem diferenças estatisticamente significativas nestas subescalas em relação às variáveis género, idade e duração do acolhimento. Ainda assim, estas subescalas apresentam valores significativos em termos do alfa de Cronbach, revelando uma boa consistência interna.

**Palavras-chave:** Acolhimento Institucional; Competências de Vida e de Autonomia; Competências de Relacionamento e Comunicação; Projeção do Futuro.

## Abstract

There has been a great need to assess the strengths of young people in institutional care and their skills related to the transition to adulthood (Casey et al., 2010). This reality has aroused interest in the development of this research. As a preliminary approach in the study of the characteristics of this population, the Casey Life Skills scale was translated and the first validation and description analyzes were carried out. After presenting a theoretical approach on the underlying themes and the reality that is present, with regard to the Relationship and Communication Competencies and the Projection of the Future, the results obtained are indicators that there are no statistically significant differences in these subscales in relation to the variables gender, age and duration of the host, nevertheless, these subscales present significant values in terms of Cronbach's alpha, revealing a good internal consistency.

**Keywords:** Institutional Care; Competences of Life and Autonomy; Relationship and Communication Skills; Projection of the Future.

## Índice Geral

	<b>Página</b>
Resumo .....	III
Abstract.....	III
Índice de Tabelas .....	V
Índice de Anexos .....	VI
1. Introdução.....	7
2. AI de jovens: enquadramento atual.....	8
3. Transição do jovem adulto numa perspetiva de desenvolvimento.....	14
4. Transição dos jovens em acolhimento institucional para a idade adulta jovem.....	18
5. Competências de vida e autonomia na transição dos jovens para a idade adulta....	23
5.1. Competências de relacionamento e comunicação.....	26
5.2. Competências de projeção do futuro.....	28
6. Metodologia .....	30
6.1. Objetivos gerais .....	31
6.2. Objetivos específicos .....	31
6.3. Plano de investigação.....	31
6.4. Amostragem/descrição da amostra .....	31
6.5. Instrumentos.....	35
6.6. Procedimentos.....	37
6.7. Apresentação de resultados.....	38
6.7.1. Análise dos resultados das entrevistas de reflexão falada.....	38
6.7.2. Análise descritiva e de fidelidade – subescala Competências de Relacionamento e Comunicação. ....	40
6.7.3. Análise descritiva e de fidelidade – subescala Projeção do Futuro.....	42
6.7.4. Testes de normalidade e análise de variáveis. ....	43
6.8. Discussão de resultados .....	46
7. Conclusão .....	55
8. Referências bibliográficas .....	58

## Índice de Tabelas

	<b>Página</b>
Tabela 1 Descrição da Amostra – estatísticas de frequências e descritivas.....	32
Tabela 2 Estatísticas Descritivas da subescala CRC.....	39
Tabela 3 Estatísticas Descritivas da subescala PF.....	41
Tabela 4 Teste de diferenças entre as subescalas CRC e PF e a variável gênero.....	43
Tabela 5 Teste de diferenças entre as subescalas CRC e PF e a variável idade.....	44
Tabela 6 Teste de diferenças entre as subescalas CRC e PF e a variável duração do acolhimento.....	45

## **Índice de Anexos**

	<b>Página</b>
Anexos.....	62
Anexo I – Casey Life Skills Assessment.....	63
Anexo II – Escala de Competências de Vida (tradução com alterações das entrevistas de reflexão faladas).....	69
Anexo III – Escala de Competências de Vida (modelo final).....	82
Anexo IV – Carta de Apresentação da Investigação.....	90
Anexo V – Consentimento Informado para Responsável Técnico.....	91
Anexo VI – Consentimento Informado para Jovens.....	93
Anexo VII – Questionário para recolha de Informação Sociodemográfica.....	95

## 1. Introdução

A necessidade que se tem vindo a revelar, relativamente à avaliação dos pontos fortes dos jovens em acolhimento institucional (AI) e das suas competências, relacionadas com a transição para a idade adulta (Casey et al., 2010), veio suscitar o interesse no desenvolvimento da presente investigação. O objetivo principal destas configurações institucionais é o de proporcionar um tratamento e serviço intensivo para atender às necessidades das crianças e jovens para além do que a família consegue prover (Child Welfare League of America, 2005). Porque as crianças e jovens em cuidados institucionais apresentam frequentemente um conjunto de riscos, incluindo riscos emocionais e problemas de comportamento, história de abuso e negligência, relações familiares com dificuldades e défices académicos (Connor, Doerfler, Toscano, Volungis, & Steingard, 2004) a transição de volta para a casa, escola e comunidade em situações após a saída da instituição pode ser particularmente difícil para todos os envolvidos (Casey, et al., 2010).

Neste sentido, a inclusão social de jovens desfavorecidos inclui a abordagem de questões relacionadas com a transição para a vida adulta, onde na denominada adolescência tardia, entre os 16-19 anos de idade se percebe o enfrentar de desafios como o início da vida adulta autónoma e independente ao mesmo tempo da chegada da maior idade (Estefanía, 2011). A educação e formação dos jovens e a sua participação e envolvimento no mercado de trabalho (Estefanía, 2011), servem aqui de exemplo, tal como questões relacionadas com os estilos relacionais e comunicacionais desenvolvidos, redes de apoio e suporte social, envoltos em perspetivas e projeções futuras.

Importa considerar que os relatos dos jovens sobre as suas competências nas áreas frequentemente avaliadas apresentam-se como uma construção subjetiva de significados associados a essas competências. Daqui, advém a necessidade de se desenvolver estudos que examinem estes domínios, considerando o uso de medidas que avaliam competências de forma mais objetiva, não descurando as múltiplas perspetivas presentes (Courtney & Hering, 2005). O *Casey Life Skills* surge então como um potencial instrumento que permite colmatar estas dificuldades, uma vez que é utilizado na avaliação de competências de vida de jovens, com uma escala de resposta para os próprios jovens e outra para os seus cuidadores.

Desta feita, no presente trabalho de investigação realizou-se uma adaptação do *Casey Life Skills* para a população portuguesa, como forma de se tornar disponível um

instrumento de fácil utilização. Ao mesmo tempo, na prática, os técnicos que trabalham com jovens em AI, em processo de transição para a idade adulta, terão disponível um instrumento para a avaliação das competências destes jovens e daí, tornar possível o desenvolvimento de planos de ação e projetos de vida adequados e que respondam às necessidades reais e específicas de cada um.

Numa primeira parte serão exploradas teoricamente, algumas temáticas relacionadas com a caracterização dos jovens que se encontram em AI, cabendo aqui uma apresentação do enquadramento atual da situação de AI, através dos últimos dados fornecidos no Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens (CASA) 2014. De seguida, serão refletidas algumas das principais características de desenvolvimento típicas do processo de transição para a idade adulta, assim como fatores associados a este processo, fazendo-se uma ponte deste decurso em jovens que se encontram em AI. Seguido deste ponto, serão exploradas de forma mais geral, algumas competências de vida e de autonomia dos jovens em transição para a idade adulta, da qual sucederá uma apresentação de como é habitualmente caracterizado o processo de autonomização dos jovens em AI, com foco em duas dimensões avaliadas pelo instrumento *Casey Life Skills*, nomeadamente *Relationships and Communication* – Relacionamentos e Comunicação e *Looking Forward* – Projeção do Futuro. Por último, será apresentado o plano metodológico desenvolvido nesta investigação, com apresentação e discussão de resultados e respetivas reflexões/conclusões.

## **2. AI de jovens: enquadramento atual**

O AI, enquanto resposta social em situações onde o desenvolvimento integral do menor está em risco, propõe-se como uma medida de promoção e proteção alternativa à família de origem. De acordo com o relatório da Eurochild (2010), cerca de um milhão de menores na União Europeia encontram-se em situação de AI.

Em Portugal, e segundo os dados do Relatório CASA 2014, encontram-se sob medida de acolhimento 8.470 crianças e jovens menores, dos quais 2.143 iniciaram AI em 2014 em respostas como Lares de Infância e Juventude (5.388 - 63,6%), Centros de Acolhimento Temporário (2.062 - 24,3%) e Comunidades Terapêuticas (208 - 2,5%). Uma caracterização por género e escalão etário permite identificar uma maior percentagem de adolescentes em situação de acolhimento, entre os 15-17 anos (35,1% - 2.969), seguido da faixa etária entre os 12-14 anos (21,1% - 1.784) e por fim de jovens

entre os 18-20 anos (12.5% - 1.055). Por outro lado, verifica-se uma menor incidência nos escalões etários entre os 4-5 anos (4.3% - 361), os 10-11 anos (8% - 686), seguido das crianças entre os 0-3 anos (8.7% - 735) e, por fim, a faixa etária dos 6-9 anos (10.3% - 880). Estes dados permitem concluir que 68,6% das crianças e jovens em situação de AI têm 12 ou mais anos. Quanto à distribuição por sexo, destaca-se um ligeiro predomínio de crianças e jovens do sexo masculino – 4.392 (51,9%), em comparação com 4.078 (48,1%) do sexo feminino, especialmente até aos 14 anos, tendência que se inverte a partir dos 15 anos (Instituto de Segurança Social, 2015).

Em termos de escolaridade, 7.271 das crianças e jovens caracterizadas no Relatório CASA 2014 encontram-se em idade de escolaridade obrigatória (esta considerada até aos 18 anos), dos quais 14 não frequentam a escola ou cursos de formação profissional, com desconhecimento da situação escolar de 144. A relação entre idade e grau escolar evidencia uma taxa elevada de insucesso escolar nestas crianças e jovens (2.555 - 35,1%) sendo que, ao reportarmos para resultados nas faixas etárias mais altas, 102 jovens entre os 18-20 anos completaram a escolaridade obrigatória e estão à procura de emprego, 52 dos quais se encontram sem enquadramento escolar e desempenham atividade profissional, com 6,8% dos alunos entre os 18-21 anos a frequentar o ensino superior. Do ponto de vista da estrutura curricular, o ensino regular corresponde apenas a 20% das matrículas de alunos entre os 15-17 anos, com maior percentagem de frequência do Ensino Profissional na faixa etária dos 18-20 anos (27%) e taxas de abandono escolar de 123 dos jovens entre os 16-17 anos (Instituto de Segurança Social, 2015).

Um breve enquadramento sobre as experiências de AI anteriores à atual, 3.078 (36,3%) das crianças e jovens tiveram em situação de acolhimento anterior, com 2.488 (80,8%) a frequentar a segunda resposta de AI, 453 (14,7%) estão na terceira resposta de AI e 137 (4,5%) encontrando-se na quarta, quinta ou sexta resposta. Considerando a faixa etária dos 15-17 anos, confirma-se maior número de jovens com experiências de AI noutros locais (1.197), onde os Centros de Acolhimento Temporário aparecem como resposta de maior frequência (1.373 – 44.6%) (Instituto de Segurança Social, 2015).

Das 2.433 crianças e jovens que cessaram a situação de acolhimento, 2.179 (89,6%) tiveram concretizado o respetivo projeto em meio natural de vida, destacando-se como mais relevantes, as (re)integrações na família nuclear com um peso de 49,1%, as integrações em famílias adotantes com um peso de 15,4% e as (re)integrações na família

alargada com um peso de 14,2%. Dos 148 (6%) jovens que saíram para a vida autónoma, 64 foram residir em casa alugada e os restantes em quarto alugado ou equivalente. A transferência para outras respostas de acolhimento não pertencentes ao sistema de promoção e proteção, em cumprimento da decisão judicial decretada no âmbito de processos tutelares educativos, representa um peso residual – Centro Educativo (1,1%). De igual modo, a transferência para Lares Residenciais, Colégios de Ensino Especial, Comunidades Terapêuticas e de Inserção revela-se pouco representativa (1,8%), verificando-se também o arquivamento de processos de promoção e proteção e de outras figuras jurídicas, face à situação de fuga prolongada, constatada para 76 (3,1%) jovens (Instituto de Segurança Social, 2015).

O número de jovens com idades entre os 18 e 20 anos é o que representa o maior peso na cessação do acolhimento (30,7%), facto que se encontra certamente relacionado, segundo o Relatório CASA, com a cessação da medida de acolhimento aplicada (sem que tenha havido necessidade sentida pelo jovem para solicitar a prorrogação da mesma), com alterações ao nível da tutela ou ainda com a regulação do exercício das responsabilidades parentais. Neste escalão a distribuição relativamente ao género, apresenta uma prevalência de situações de cessação nas raparigas (Instituto de Segurança Social, 2015).

Os motivos do AI apresentam-se como fatores de elevado risco como a pobreza, o maltrato e a separação das figuras parentais, segundo Daining e DePanfilis (2007) assim como a falta de supervisão e acompanhamento familiar, exposição a modelos parentais desviantes ou antissociais, negligência dos cuidados de educação e saúde, ausência temporária de suporte familiar, prática de comportamentos desviantes e exposição a maltrato físico, no contexto nacional e segundo o Instituto de Segurança Social (2015), os quais tendem a perdurar por longos períodos de tempo, limitando os processos normativos intra e interpessoais.

Uma caracterização mais ao nível do perfil desenvolvimental dos jovens em AI, realizada pelo Instituto de Segurança Social (2015) dá-nos conta através do referido relatório, da presença de uma grande diversidade de problemáticas associadas às crianças e jovens em situação de AI, especificamente relacionadas com problemas de comportamento, toxicod dependência, problemas ao nível da saúde mental, debilidade mental e deficiência física. Na investigação realizada pelos autores, aquando da identificação dos jovens, os mesmos destacam as problemáticas comportamentais em cerca de 2.164 crianças e jovens em acolhimento. Ainda neste ponto, a predominância

verifica-se na faixa etária dos 15-17 anos, sendo os comportamentos perturbadores relacionados com o uso da mentira para evitar obrigações/responsabilidades, fugas breves e intimidações quem toma maior expressão (presente em aproximadamente 73% destas crianças e jovens) (Instituto de Segurança Social, 2015).

Estabelecendo uma ponte entre problemáticas comportamentais e fatores de resiliência, no estudo comparativo realizado por Silva, Lemos e Nunes (2013), para avaliar diferenças ao nível da psicopatologia comportamental, fatores de resiliência e acontecimentos de vida stressantes, entre 40 adolescentes institucionalizados e 40 não institucionalizados, residentes na Região Autónoma da Madeira, com idades compreendidas entre os 12-17 anos, observou-se médias mais elevadas no total de problemas de comportamento, problemas de internalização e externalização nos adolescentes institucionalizados. No que respeita ainda aos indicadores de psicopatologia comportamental, autores como Pereira, Soares, Dias, Silva, Marques e Baptista (2010), no seu estudo exploratório onde examinaram o desenvolvimento mental e a qualidade do funcionamento sócio-emocional de 16 crianças entre os 3-6 anos em AI na Região Centro e Norte de Portugal, relacionando-os com a qualidade das narrativas sobre o apego das suas cuidadoras, constataram igualmente que, quer as escalas de internalização, quer as de externalização, se aproximaram dos valores encontrados por Achenbach e Rescorla (2001) para a população clínica, aquando do desenvolvimento da escala *Teacher's Report Form*, a qual permite o acesso às narrativas de professores sobre competências e problemas de comportamentos de crianças e adolescentes entre os 6-18 anos. Por outro lado, a investigação de Silva, Lemos e Nunes (2013) permitiu identificar que não existem diferenças estatisticamente significativas ao nível da resiliência total entre os adolescentes institucionalizados e os adolescentes não-institucionalizados e ao nível dos recursos externos e dos recursos internos destes.

Relativo aos acontecimentos de vida negativos, no outro estudo realizado por Silva, Lemos e Nunes (2013), verificou-se também diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos no total de acontecimentos de vida negativos em domínios específicos como “Divórcio ou separação dos pais”, “Mudança de algum familiar próximo” (referente ao núcleo familiar), “Mudança de escola”, “Engano ou traição do namorado(a)” e ter sofrido “Doença grave ou acidente importante”. Neste sentido, os adolescentes em AI apresentaram maior associação a acontecimentos de vida percebidos como stressantes, sendo esta maior exposição a acontecimentos de vida negativos tanto

promotora de estratégias e competências ou, ao invés, potenciadora de mais vulnerável para o desenvolvimento de problemáticas de várias ordens (Daining & DePanfilis, 2007).

Considerando os dados do Relatório CASA 2014, referentes à saúde mental, interpretado pelos autores como acompanhamento psicológico ou pedo/psiquiátrico, o número de acompanhamentos apresenta-se superior ao número de crianças e jovens, dado a mesma pessoa poder estar a beneficiar em simultâneo de mais que um acompanhamento de saúde mental. Destaca-se 847 situações de acompanhamento irregular, sendo que 3.922 das situações de acompanhamento em pedopsiquiatria ou psicoterapia têm acompanhamento de saúde mental regular. Estes dados fazem emergir reflexões sobre a importância de se perceber quais as problemáticas de saúde mental manifestas nesta população, dado escassez deste tipo de informação e o elevado número de situações em acompanhamento.

Em termos interpretativos, relativamente aos problemas de comportamento identificados no Relatório CASA, parece haver uma associação destas problemáticas a transtornos de oposição e tendências antissociais. Contudo, estas dificuldades antissociais tendem a aproximar-se mais de comportamentos relacionados com roubos com confrontação com a vítima, utilização de armas brancas e destruição de propriedade com prejuízos consideráveis, onde a predominância apreça como mais residual, entre as crianças e jovens em AI (3% dos casos) (Instituto de Segurança Social, 2015).

Os resultados apresentados por Silva, Lemos e Nunes (2013) e por Pereira e colaboradores (2010) revelam-se congruentes com a investigação internacional realizada por O'Connor e colaboradores (2000), sobre os possíveis efeitos nocivos da privação parental, nas esferas comportamental e social, onde crianças em AI têm evidenciado maior ativação e desatenção, dificuldades de comunicação social, comportamento social inadequado e défices de funcionamento interpessoal. Neste estudo, os autores fizeram uma extensão de pesquisas anteriores, onde foram avaliadas 165 crianças adotadas na Roménia e 52 crianças adotadas no Reino Unido, com idade média de 6 anos, as quais foram adotadas devido a negligência parental anterior grave, comparadas com crianças que não sofreram negligência parental. Ainda assim, O'Connor e colaboradores (2000) afirmam que a negligência ao nível dos cuidados não é, por si só, capaz de explicar a totalidade deste fenómeno, advertindo para questões como a severidade, a duração e/ou o tipo de privação, as quais devem ser igualmente ponderadas, a par da adversidade da trajetória desenvolvimental, qualidade, sensibilidade e responsividade do novo contexto.

Segundo Pereira e colaboradores, este contexto deve ser responsável por garantir apoio à criança no sentido da resolução das suas dificuldades, permitindo-lhe dirigir os seus comportamentos de vinculação a uma nova figura e reorganizar as suas representações.

O desenvolvimento de problemáticas sociais, psicológicas e comportamentais na adolescência, segundo Sabbag e Bolsoni-Silva (2011) parecem estar associadas a alguma vulnerabilidade psicossocial na família, sendo que os problemas relacionais, comportamentais e psicológicos dos adolescentes que vivem em contextos de risco podem persistir mesmo após a mudança para um ambiente de mais baixo risco, como seria o caso da instituição de acolhimento, fazendo com que não seja claro, assim sendo, o sucesso na superação destas diversas problemáticas, na presença de um contexto de AI promotor de potencialidades.

O facto dos jovens em AI não apresentarem diferenças de valores estatisticamente significativos, em comparação com o grupo de adolescentes não-institucionalizados, na percepção dos recursos de resiliência aquando da vivência de acontecimentos de vida negativos, parece sugerir igualmente a presença de fatores protetores nas suas vidas (Silva, Lemos, & Nunes, 2013), que lhes permite lidar de forma positiva e adaptativa com as problemáticas que experienciam.

Percebe-se desde já, a importância de que a resiliência, enquanto parte de um processo, não pode ser separada do percurso desenvolvimental dos adolescentes. Neste sentido, o facto dos acontecimentos de vida dos adolescentes em AI serem geralmente adversos e considerados como stressantes, como o estudo acima referido indica, como resultado de situações familiares pautadas por acontecimentos de vida stressantes e negativos, poderá implicar uma probabilidade acrescida do surgimento de problemas psicopatológicos (Connor et al., 2004; Sabbag & Bolsoni-Silva, 2011). Aqui, estes processos de resiliência fazem-se presentes pela existência de uma rede de apoio, como são exemplo as equipas de suporte na instituição e na escola. O apoio psicossocial dos profissionais pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade de lidar com as adversidades, promovendo características de resiliência e um desenvolvimento mais adaptativo (Daining & DePanfilis, 2007), aqui explanado pelos resultados obtidos.

Desta feita, os vínculos fortes com a família de origem ou cuidadores institucionais e as relações positivas na escola e comunidade, vão surgir como fonte de fortalecimento dos recursos internos do adolescente (Matos, Simões, Figueira, & Calado, 2012).

Aqui, as influências que o ambiente vivencial da criança têm ao nível do seu crescimento e desenvolvimento, fazem da avaliação das crianças acolhidas em meio institucional uma necessidade que deve ser sistemática e periódica. A expansão das capacidades das crianças e jovens, caracterizadas aqui pelo progresso em estádios de desenvolvimento mais simples aos mais avançados de complexidade, poderá ser entendida como o resultado da influência de diversos fatores desde os relacionais, de crescimento, maturação e da aprendizagem, os quais permitem compreender este crescimento e desenvolvimento (Chaves, Lima, Mendonça, Custódio, & Matias, 2013). O facto de o ambiente institucional muitas vezes não oferecer condições propícias para o pleno desenvolvimento, como podem ser exemplo a privação de contato íntimo com a família e o elevado número de utentes por cuidador apresenta riscos. Daqui, ressaltam as potenciais dificuldades ao nível da estimulação do desenvolvimento, menor qualidade no cuidado e no estabelecimento de laços afetivos (Lima & Lima, 2012). Realça-se portanto a importância de que o AI deverá ser temporário, ocorrendo apenas até que melhores condições sejam oferecidas às crianças, no seio da sua família ou nos casos de adoção/integração em família de acolhimento (Chaves, Lima, Mendonça, Custódio, & Matias, 2013).

### **3. Transição do jovem adulto numa perspetiva de desenvolvimento**

Considerando o facto da cessão da medida de acolhimento dos jovens se dar maioritariamente entre os 18 e 20 anos (Instituto de Segurança Social, 2015), percebe-se que será de igual forma nesta faixa etária que a passagem e transição para a idade adulta poderá acontecer, assim como o imergir de todas as competências/exigências desta nova etapa. Importa então refletir teoricamente sobre quais os modelos explicativos que melhor ajudam a compreender as tarefas típicas desta fase, pela qual os jovens em AI terão de enfrentar e como tal, prepararem este percurso.

Atualmente, as competências dos jovens na transição para a vida adulta, são refletidas por modelos que consideram tanto fatores situacionais como pessoais, respeitante ao nível de desenvolvimento e capacidades adquiridas nesta fase. Aqui, são identificadas variáveis como a diminuição grave na oferta de emprego para um indivíduo recém-licenciado, a dificuldade financeira para possuir casa própria, mas também a maior oferta internacional de turismo, a maior mobilidade e cidadania global do indivíduo ou ainda a maior importância de valorização profissional e de habilitações académicas. Em

paralelo, aparecem os fatores de natureza individual e psicológica, nomeadamente a consciência de si como ser responsável por si e pelos outros e a capacidade em ser autónomo e de tomar decisões (Tanner & Arnett, 2009).

Um precursor das teorias do desenvolvimento na idade adulta é Eric Erikson. Especificamente quanto à Idade Adulta Jovem, Erikson (1976, citado em Agudo, 2008) diz-nos que nesta fase o indivíduo dispõe-se a fundir a sua identidade com a de outros, estando preparado para a intimidade. Tem a capacidade de confiar a filiações e ser fiel a elas, mesmo que isso implique sacrifícios e compromissos significativos. É nesta fase que se pode desenvolver a mutualidade com um parceiro, com quem pode e quer partilhar uma confiança mútua e os ciclos de trabalho, procriação e recreação. Aqui, o reverso da intimidade é o distanciamento, a tendência ao isolamento. A crise evidenciada nesta fase é também a que opõe a intimidade ao isolamento.

Também Levinson (1977, citado em Coutinho, 2010) caracteriza a idade adulta não como uma fase única mas como uma sequência de fases ou períodos, a que chama as “estações da vida do homem”. Na sua conceptualização, refere que o mundo externo contribui para as aspirações do homem e é entre as possibilidades e constrangimentos do seu ambiente que este faz as suas escolhas e constrói o seu mundo. No desenvolvimento psicossocial do jovem adulto, o autor propõe uma sequência de períodos que designa por “estrutura de vida”, nos quais existem períodos estáveis, que alternam com períodos de transição, onde as estruturas existentes são modificadas.

Levinson (1977, citado em Coutinho, 2010) define ainda que este processo de entrada no mundo adulto começará com a Transição da Idade Adulta Jovem, a ponte entre a Pré-Idade Adulta e a Idade Adulta Jovem, entre os 17/18 anos, terminando pelos 22/23 anos. Segundo o autor, existem duas tarefas fundamentais a serem cumpridas, das quais faz parte deixar o mundo pré-adulto e dar um passo preliminar para o mundo adulto. O maior componente da tarefa de deixar o mundo pré-adulto são as mudanças no nível e grau de vinculação, podendo implicar sair de casa da família, tornar-se financeiramente independente, adotar novos papéis e ter condições de habitação em que se seja mais autónomo e responsável. Neste sentido, estão igualmente implicadas tarefas como uma maior diferenciação entre *self* e pais, maior distância psicológica da família e menor dependência emocional do apoio e autoridade parental. Quanto à segunda tarefa, a de iniciar-se no mundo adulto, o jovem deverá tomar opções, clarificar objetivos e sustentar a sua autodefinição como adulto. Aqui, a terceira tarefa fundamental é a de planear uma

profissão, o que muitas vezes não se revela um processo simples ou direto. Por fim, a quarta tarefa primordial desta fase é a constituição de um casamento e de família, cujo processo começa na Transição da Idade Adulta Jovem e continua nos períodos que se sucedem (Levinson, 1977, citado em Coutinho, 2010).

Mais recentemente, Arnett (2000) propõe uma fase de desenvolvimento específica, a Idade Adulta Emergente, defendendo que a entrada do jovem na idade adulta é realizada ao longo deste período, entre a adolescência e a idade adulta. Sendo assim, o autor defende que a fase idade adulta emergente não é adolescência nem idade adulta jovem, sendo teórica e empiricamente distinta de ambas. Esta etapa é caracterizada pela oferta de inúmeras possibilidades para a construção otimista da vida futura; exploração de novas experiências, onde o jovem procura experimentar e tomar várias opções no amor e no trabalho; instabilidade emocional e social, passando por frequentes mudanças de percursos educacionais, de trabalho profissional e de outras situações da vida nos laços afetivos com os companheiros e amigos; ambiguidade de pertença, onde o jovem nem se sente adolescente nem adulto; e por último, concentração máxima sob si próprio, maximizando a possibilidade que lhe é oferecida de liberdade e diminuição da pressão social que experimentaram enquanto adolescentes e que sabem que passarão a sentir de novo quando forem adultos, nomeadamente pelo aumento de compromissos e de responsabilidades (Arnett, 2000).

Nesta fase, e ainda segundo Arnett (2000), existe uma relativa independência de papéis sociais e expectativas normativas, sendo definida pelo seu carácter mutável, dinâmico e fluído, constituindo-se como um período de focalização na preparação para a fase adulta. Aqui, a exploração de papéis torna-se algo normativo, na qual existe um foco na questão da identidade, em áreas como o amor, trabalho e visão do mundo, sendo igualmente nesta fase que o jovem experimenta várias formas de estar na vida, aproximando-se gradualmente, de decisões a longo prazo. O autor realça, igualmente, o carácter exploratório do Adulto Emergente, considerando que o objetivo de exploração não é apenas a preparação para papéis adultos mas também de obtenção de uma amplitude de experiências de vida antes de tomar responsabilidades duradouras (Arnett, 2000).

Contrariando um pouco esta visão apresentada por Arnett ao longo dos seus trabalhos, onde a transição é proposta como uma fase onde as influências são mútuas, contextuais, identitárias e subjetivas (Mendonça, Andrade & Fontaine, 2009), são muitas vezes apresentados trabalhos assentes em teorias que se referem a este período transitório

como estrutural e sequencialmente definido. São exemplo o artigo de análise teórica desenvolvido por Barros (2010), ou ainda algumas das ideias de Camarano, Kanso e Mello (2006). Nestes trabalhos, os autores identificam áreas de vida específicas típicas da transição, transversais aos vários indivíduos, com a vivência de acontecimentos marcantes como a vivência da sexualidade, casamento (Barros, 2010) onde o processo de transição para a vida adulta é encarado como envolvendo a formação escolar, a inserção profissional e a constituição de um novo núcleo familiar, que pode ocorrer, novamente, via casamento, nascimento do primeiro filho e/ou saída da casa dos pais (Camarano, Kanso & Mello, 2006). Para alguns autores ainda, o estágio final do processo de transição para a vida adulta é necessariamente caracterizado pelo nascimento do primeiro filho (Corijn, 1999; Billari, 2001, citados em Camarano, Kanso & Mello, 2006). Partindo-se destas perspectivas, a análise das mudanças no processo de transição dos jovens deverá considerar cinco eventos percebidos como principais, a saber a saída da escola, a entrada no mercado de trabalho, o casamento, a saída da casa dos pais e a maternidade (Camarano, Kanso & Mello, 2006), onde a formulação de projetos de vida se circunscreve ao contexto sociocultural e econômico (Barros, 2010). Tomando em consideração estas perspectivas últimas entende-se que ficam aquém os processos internos e identitários da pessoa, essenciais para o entender desta fase e dos momentos que a marcam e caracterizam.

Desta forma, percebe-se que existem tarefas de desenvolvimento que se fazem necessariamente importantes, típicas da transição para a idade adulta dos jovens, as quais incluem genericamente a determinação de uma identidade, experiências intimidade, formação de relações íntimas, criação de uma família, tomadas de decisão sobre a carreira e o atingir da independência dos pais, onde por vezes é também incluído pelos autores, o término do ciclo de estudos e o nascimento do primeiro filho (Coutinho, 2010), contudo numa perspectiva de não-linearidade do processo, onde a subjetividade de experiências e vivências deverá ter sempre lugar.

A transição é assim um sistema complexo que articula uma multiplicidade de trajetórias intimamente interligadas e que se influenciam mutuamente, não se reduzindo apenas à passagem da escola para o trabalho, mas tratando-se de um processo relacional entre trajetórias escolares e laborais, afetivas e familiares, que contribuem para o processo de “tornar-se adulto” e constituem a história da pessoa (Tanner & Arnett, 2009).

Dada dificuldade de enquadramento da experiência dos jovens em AI, nos modelos normativos que tendencialmente tendem a ser apresentados e propostos, faz-se necessária uma reflexão dos aspetos comuns e diferenciais dos percursos/tarefas que são desenvolvidos. Percebendo o percurso dos jovens que se encontram nesta situação específica, deixa de fazer sentido falar-se em saída da casa dos pais, como marcador da transição, assim como em questões muitas vezes relacionadas com o término do percurso escolar, se considerarmos a realidade atual de que apenas 6,8% dos alunos decidem frequentar o ensino superior (Instituto de Segurança Social, 2015). Considerando as múltiplas realidades, pode-se pensar em modalidades de transição para a vida adulta como um menor reflexo da sequência de eventos, ademais como uma simultaneidade de participação nos vários eventos de vida. Reitera-se assim, a importância de entender as transições como processos abertos, sem direcionamentos ou trajetórias rigidamente preestabelecidas, e que estão sempre em movimento.

#### **4. Transição dos jovens em acolhimento institucional para a idade adulta jovem**

Considerando a experiência relatada por 24 adultos ex-residentes em Lares de Infância e Juventude, no estudo desenvolvido por Gaspar (2013) onde se pretendeu compreender as transições de adultos e jovens adultos que viveram um longo período de tempo em AI em Portugal, os mesmos vão dando pistas sobre o que consideram de maior importância, relativo às competências aquando da transição para a idade adulta, nesta população. Abordam ainda os principais fatores influenciadores na adaptação a esta nova fase de autonomização. Como questões centrais a promover aquando da preparação para transição para a idade adulta, os participantes reconhecem a importância na preparação para a vivência de situações futuras específicas típicas e emergentes desta nova fase como, por exemplo, o ser pai. Mais acrescentam que é no diálogo e na transmissão de afetos constantes, que a preparação para esta nova fase de vida deve assentar, considerando que este estar relacional torna-se fundamental para o melhor desenvolvimento das várias competências de vida, tendo sido estes os resultados encontrados como mais significativos. O momento de saída da instituição para a autonomia de vida, é apontada pelos mesmos participantes como angustiante e marcante, devido ao medo de falhar e a falta de preparação sentida, onde na maioria dos casos, houve uma rutura com a instituição e técnicos. Neste estudo é dado o testemunho da Secretária de Estado Adjunta e da Reabilitação, Idália Moniz, a qual afirma mesmo que

a vivência prolongada em meio institucional poderá influenciar as competências de autonomia e independência dos jovens na medida em que, de certa forma, a cada jovem, não é dada a responsabilidade de tomar decisões, havendo sempre alguém que a eles se substitua (Gaspar, 2013).

Perceber que os laços e relações afetivos desenvolvidos no contexto institucional fazem-se promotores de uma melhor preparação para a vivência de situações diversas futuras, aquando da autonomia na transição, traz reflexões importantes para o trabalho a desenvolver pelos técnicos no trato com os jovens. Aliado a estas considerações, os medos e sentimentos de falta de preparação no enfrentar do processo de transição poderá ser indicador de que o trabalho que se tem vindo a desenvolver nestes contextos de AI, não reflete a presença deste suporte emocional referenciado pelos adultos ex-residentes em AI como essencial.

Dando seguimento à contextualização das características e fatores de transição dos jovens em AI para a idade adulta jovem, Estefanía (2011) levou a cabo um estudo com 87 jovens espanhóis, com idades entre os 16-19 anos e que se encontravam em dificuldade social, com o objetivo de traçar as características de transição para a vida adulta de jovens em dificuldade social, como a sua situação pessoal, social e económica. A maioria destes jovens (90%) afirmou dar-se bem ou muito bem com as pessoas com quem convive, tendo, no geral, uma rede de relações ampla e fluída, revelando uma socialização adequada e uma rede de apoio bastante extensa. Desta amostra, 65% a 82% dos jovens mantêm uma relação com pessoas que conheceram nos programas de inserção sócio-laboral ou nos centros de proteção de menores. No momento da entrevista realizada pela autora, 64% dos jovens encontrava-se a trabalhar e, quando questionados sobre o porquê de abandonarem o seu trabalho nesta etapa das suas vidas, os jovens mencionaram sobretudo circunstâncias e situações difíceis de enfrentar, relacionadas com a realidade laboral (Estefanía, 2011). A maioria destes jovens refere sentir-se melhor agora do que enquanto menor institucionalizado (82%), pois consideram que agora são mais independentes e responsáveis pelas suas vidas. Contudo, como fator mais negativo da transição, referem o facto de terem de viver sozinhos, somando à falta de apoios externos, onde a instabilidade laboral e os problemas com a residência e habitação são vistos como dificuldades a superar (Estefanía, 2011).

Neste sentido, a par dos resultados apresentados por Gaspar (2013) onde é explicitado o sentimento de falta de preparação na vivência de situações que procedem a

fase de transição, por adultos que passaram pela transição para a idade adulta jovem enquanto jovens em AI, os resultados referidos no trabalho de Estefanía (2011) fazem ressaltar igualmente as dificuldades vivenciadas em situações específicas de vida, em áreas como o trabalho e habitação. Ainda assim, importa refletir sobre os fatores positivos na fase transição, ao nível das competências sociais expressas e das redes de suporte manifestas onde, contrariamente aos resultados apresentados por Gaspar (2013), Estefanía (2011) descreve uma relação positiva entre os jovens e as pessoas que conheceram nas instituições de acolhimento, das quais fazem parte os técnicos de acompanhamento. Este resultado, para além das diferenças relacionados com as características específicas de cada estudo, podem refletir a abrangência de perspetivas e vivências, entre os diferentes jovens em AI e as diferentes instituições, dada a extensão de práticas de intervenção, que parecem variar entre os vários contextos institucionais e os fatores individuais, relacionados com a experiência de cada jovem.

Ainda assim, estes jovens em situação de vulnerabilidade social, quando comparados com a restante população jovem, revelam satisfação com as suas vidas, assim como uma maior preocupação com as questões relacionadas com o mundo laboral e a ocupação profissional e com a sua situação económica e bens materiais. A sua condição pessoal e a capacidade de manter uma vida independente e de estabilidade emocional são fatores revelados como mais estáveis. Embora revelem alguma preocupação com relacionamentos pessoais, família, amigos e pares, esta não é significativa quando comparada com a de jovens não institucionalizados, sendo que também não se sentem atraídos por distrações/*hobbies* específicos ou viagens (Estefanía, 2011). Todos estes resultados, que refletem a presença de competências específicas e fatores positivos de superação de dificuldades e obstáculos experienciados, poderão ser indicadores da presença de competências de resiliência também elas específicas e que permitem aos jovens encarar as dificuldades e realidades vivenciais com consciência e vontade/capacidade de superação das mesmas, conforme já refletido anteriormente.

Ainda concernente aos sentimentos de preocupação narrados pelos jovens sobre o seu plano de transição para a vida adulta, no estudo apresentado por Casey e colaboradores (2010), que envolveu a descrição de competências de transição de jovens na saída do AI especificamente sobre o suporte social, competências de vida e esperança, os mesmos referem-se a ficar junto dos membros da família de origem, garantia de emprego e regresso à escola. Os relatos destes jovens, relacionados com o apoio e

transição, permitiram identificar três grandes conclusões sobre os planos de transição. Primeiro, a maioria dos jovens manteve-se em contacto com as suas famílias, enquanto residentes institucionais, sendo este acompanhamento e envolvimento familiar sugerido como facilitador de uma transição menos turbulenta (Lakin et al., 2004; Nickerson et al 2007, citados em Casey et al., 2010). Em segundo lugar, os jovens relataram uma série de preocupações sobre a sua saída da instituição, especificamente, sobre ficar na família de origem, com os seus pais e irmãos. Estes resultados sugerem que, uma melhoria das competências interpessoais, não significa, necessariamente, que os jovens tenham confiança suficiente para estabelecer ou manter essas competências no seu ambiente familiar. Suportes adicionais, tais como a terapia familiar ou aconselhamento/acompanhamento antes e durante o período de transição podem ser necessários para ajudar a promover uma reintegração familiar bem-sucedida. Finalmente, a maioria dos jovens manifestou preocupação com a influência dos seus pares sobre o seu comportamento, o que indica que, embora os jovens percecionem os amigos como parte integrante da sua rede social, esta *per si* pode não fornecer o tipo de apoio necessário para ajudar numa transição bem-sucedida (Casey et al., 2010). Com estas considerações, percebe-se a importância de se estimular e promover o suporte das várias redes de vida dos jovens, desde as familiares àquelas que fazem parte do contexto institucional e que, por sua vez, tomarão um papel central enquanto facilitadoras do processo de transição.

Quando questionados sobre as aprendizagens obtidas durante o AI, os jovens realçam a maturidade e as competências de autonomia e independência que foram adquirindo, assim como as aprendizagens de convivência e de relacionamento. Poder estudar e aprender foi outro benefício referido, aliado à entrada no mundo do trabalho. Estas aprendizagens obtidas pelos jovens durante o AI apresentam uma relação estreita e direta com as suas perceções de que conseguem e adquiriram os recursos suficientes para responder às suas necessidades pessoais (Estefanía, 2011).

Entre as características pessoais que mais facilitam o contacto com os jovens em situação de vulnerabilidade social, coadjuvantes na transição para a vida adulta, os profissionais mencionam a empatia, a sensibilidade e a proximidade com o jovem; as competências sociais e de comunicação; e as atitudes de flexibilidade, tolerância e respeito. Estes profissionais consideram ainda, como aspetos básicos de formação dos técnicos que trabalham com esta população, a metodologia de intervenção, mais concretamente as técnicas de comunicação, competências sociais e técnicas de resolução

de problemas; o conhecimento da população com quem estão a trabalhar, o seu contexto e as suas peculiaridades pessoais, sociais e educativas; e os estudos que sejam um marco teórico nas Ciências Sociais, mais especificamente na Educação, Psicologia e Sociologia, como base para o trabalho com estes jovens (Estefanía, 2011; Connor et al., 2004).

Todo este processo e particularidades a ele inerente, características das transições dos jovens para a idade adulta, têm vindo a sofrer alterações de conceção, na medida em que há uma tendência de não uniformização na execução/vivência deste processo, ao passo que, contrariamente, instituições e políticas, como forma de suavizar estas transições, operam sob a ótica de um modelo linear de vida, onde a integração social é vista como sendo equivalente à integração no mercado de trabalho. Autores como Inglés (2005, citado em Estefanía, 2011) realçam, neste sentido, a importância da adoção de boas práticas nos processos de inserção socio-laboral e de autonomia com esta população, onde se deve evitar práticas lineares, que primam os aspetos administrativos sobre as necessidades e possibilidades reais de integração social, e antes dar continuidade aos trabalhos de intervenção educativa e socializadora, aquando da chegada à maior idade.

Ainda neste sentido, tomamos novamente a referência de Gaspar (2013), quando realça a importância de um maior investimento, por parte dos cuidadores das instituições para com os jovens, através da partilha de exemplos e criação de vínculos, o qual terá implicações na expressão do bem-estar e integração social atual e futuras. Aqui, cabe igualmente o fundamental acompanhamento e moderação dos técnicos para a gradual transição dos jovens na saída da resposta de AI para a autonomia de vida, como forma de evitar problemáticas futuras e de promover o autoconceito e identidade.

Indo além do que é narrado por autores e teorias expostas, talvez se façam emergir conceções de transição onde as múltiplas experiências de vida terão sempre como base, tal como em qualquer outra tipologia familiar, as relações e laços afetivos que se estabelecem no contexto de AI; a troca de experiências e momentos; a partilha de sentimentos, pensamentos, dúvidas e preocupações. Poderá então começar-se a superar o medo do futuro expresso nos vários testemunhos, pelo trabalhar e lidar com este tipo de anseios de forma construtiva e promotora de competências. Estas últimas, essenciais no processo de transição para a idade adulta jovem, serão assim fomentadas através do suporte e apoio percebido, não esquecendo o reforço das capacidades e dos recursos de resiliência que vão sendo manifestos.

## **5. Competências de vida e autonomia na transição dos jovens para a idade adulta**

A importância de um conhecimento aprofundado das competências de vida dos jovens em AI, no processo de transição para a idade adulta, onde a autonomia e a independência têm um valor acrescido, abre caminho para a discussão e traçar dessas características e da sua importância nesta fase de vida dos jovens.

Nesta primeira fase, importa primeiramente clarificar o que se entende por competências de vida. Dias, Gomes, Peixoto, Marques e Ramalho (2012) apresentam uma definição de competência, que se refere à mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados pelo sujeito aprendente que se manifestam numa ação adaptada perante situações complexas, imprevisíveis, instáveis, mutáveis e sempre singulares, as quais podem incluir competências comportamentais, cognitivas, inter ou intrapessoais, definição esta similar à apresentada por Goudas (2010).

Neste sentido, segundo Goudas (2010), as competências de vida referem-se aos recursos pessoais que o indivíduo pode praticar e assumir num dado contexto, transferindo-os posteriormente para outros domínios da sua vida, competências estas que patenteiam as capacidades indispensáveis para dar resposta às exigências e desafios do dia-a-dia. Dada a transversalidade destes domínios práticos, as competências de vida podem (e devem) ser aplicadas e consideradas segundo os diferentes contextos de vida da pessoa (Dias, et. al., 2012).

Ainda em fase de transição, a autonomia, enquanto fase de desenvolvimento e consolidação de competências de vida do sujeito, assume uma importância central com implicações ao nível do ajustamento psicossocial, formação da identidade, na tomada de decisão, resistência a pressões, autoestima e comportamento pró-social/de risco (Graça, Calheiros, & Martins, 2010). A autonomia apresenta-se assim, como um processo contínuo, desenvolvido ao nível de várias dimensões como a emocional, cognitiva e funcional, sendo este processo influenciado também por fatores de várias ordens, desde o estilo parental, nível educacional dos pais, contexto sociocultural do sujeito, tipos de vinculação, entre outros (Barbosa & Wagner, 2013).

Neste sentido e segundo Graça, Calheiros e Martins (2010), a eficácia ao nível da tomada de decisão autónoma, assume aqui relevo enquanto perceção, por parte do jovem, daquilo que quer fazer da sua vida, através da avaliação das possibilidades que dispõe, valores pessoais e em função destes, a criação de objetivos. Aqui, percebemos já uma primeira relação entre esta dimensão da autonomia e a sua implicação ao nível das

projeções realizadas pelos jovens aquando da autonomização. Numa dimensão mais emocional, a autonomia apresenta-se como a separação psicológica entre o jovem e os seus cuidadores, através da individuação, ainda que a mesma seja, por vezes, caracterizada por algumas inseguranças (Graça, Calheiros & Martins, 2010). Mais numa lógica de confiança nas próprias crenças e valores, e que no futuro se irão refletir em menores preocupações de validação social, também esta dimensão comporta uma alavanca para a maior autonomia dos jovens e que, em contexto de AI, se revela de grande importância, considerando os relatos de jovens anteriormente refletidos. Aqui, é ressaltada a influência das ruturas que se vivenciam nestes contextos, entre os jovens e cuidadores, aquando da saída da instituição, sem preparação e trabalho ao nível do processo de individuação (Gaspar, 2013). Mais numa lógica de autonomia funcional, esta é aqui encarada como a capacidade autorregulatória do jovem dos seus comportamentos (Graça, Calheiros & Martins, 2010), percebendo-se aqui uma vez mais a sua importância ao nível do seguimento de uma estratégia de ação com a finalidade de obtenção dos objetivos traçados, essencial no momento de saída da instituição.

Enquanto competência que se desenvolve gradualmente, a autonomia tem sido relacionada para além de fatores mais de ordem contextual, com variáveis comportamentais como os problemas de comportamento, externalização, autoestima, bem-estar, depressão e ideação suicida, uso de substâncias e desempenho académico (Barbosa & Wagner, 2013). A nível pessoal, verificam-se então diversas associações entre os níveis de autonomia presentes nos jovens/adolescentes e estes fatores individuais. Neste sentido, um dos exemplos realçados pelos autores refere-se aos índices mais elevados de autonomia que podem ser associados a maior autoestima, e contrariamente a menores índices de agressão.

Relativamente a estas competências dos jovens, o trabalho desenvolvido por Casey e colaboradores (2010), sugere que estes se percecionam como tendo as competências e preparação necessárias para serem bem-sucedidos quando saírem da instituição, aquando da análise dos seus relatos. Contudo, os autores apontam que este grupo de jovens em risco apresenta níveis mais baixos de preparação, ao nível da autodeterminação, enquanto capacidade de identificar e atingir metas com base no conhecimento e valorização de si mesmo, a qual tem influências ao nível do desempenho escolar, emprego e independência; do apoio social, uma vez que o AI muitas vezes acarreta, por si só, a falta de uma rede de apoio social, sendo que esta rede desempenha

um papel essencial na vida dos jovens durante as suas transições, com a criação de oportunidades e competências de vida; e ao nível das competências de vida, na transição para a idade adulta (Pecora et al., 2006; Casey et al., 2010). É característico em jovens em AI a supervalorização das suas capacidades em domínios como competência social, escolar e comportamental. Este conceito também é conhecido como viés positivo ilusório, onde existe uma discrepância entre o autorrelato de competências e as competências reais expressas (Casey et al., 2010).

Também a diferenciação e maior organização do autoconceito e a convergência das várias alterações que se vão vivenciando a nível físico e psicossocial, na adolescência/início da idade adulta, agem como incentivo ao desenvolvimento da autonomia, conferindo aos jovens novas possibilidades, responsabilidades e oportunidades (Graça, Calheiros & Martins, 2010). Ao nível das diferenças entre idade e género dos jovens e segundo os autores, aqueles que se encontram entre os 15-18 anos tendem a demonstrar níveis mais elevados de autonomia nas três dimensões apresentadas do que os mais novos, reforçando-se aqui o seu papel enquanto tarefa de desenvolvimento a realizar durante a adolescência. Uma vez mais, percebe-se o importante papel dos cuidadores/técnicos das instituições de acolhimento, enquanto modeladores e responsáveis no trabalho/estimulação destas competências de autonomia durante o AI. Por outro lado, os rapazes tendem a revelar-se mais autónomos ao nível cognitivo e funcional dos que as raparigas, sendo nestas esperada uma maior disponibilidade para atender às necessidades de outros (Graça, Calheiros & Martins, 2010).

Considerando a importante influência exercida pelo contexto familiar das crianças e jovens em AI, importa refletir também sobre as principais características deste contexto, que irão influenciar também o desenvolvimento saudável da autonomia. Enquanto competência que melhor se desenvolve no contacto próximo com as figuras de referência, é apontada uma primeira associação positiva entre os fatores de vinculação positiva e o seu bom desenvolvimento (Barbosa & Wagner, 2013). Barbosa e Wagner (2013) apresentaram reflexões sobre a associação de maiores índices de autonomia, quando se verificam também maiores índices de suporte parental. Por outro lado, um clima familiar negativo, coercivo, punitivo, marcado pela retirada de afeto, tende a associar-se com menores índices de autonomia. Neste sentido, atendendo também à diversidade de variáveis que influenciam este processo, os autores realçam a importância de se considerar qual o tipo de instrumentos utilizados, para medir a autonomia nos jovens e

para avaliar o tipo de contexto vivencial e desenvolvimental em que os sujeitos se inserem.

A presença destas múltiplas influências contextuais e competências abrem espaço para a importância de se adotar um olhar ecológico-sistêmico nas considerações sobre o desenvolvimento da autonomia, uma vez que esta se apresenta ao nível de expressões relacionais com o outro e o próprio. Apresenta-se ainda fundamental o assegurar técnico de resposta efetiva às necessidades da população acolhida, com o fortalecimento organizativo e funcional do AI e de qualificação das competências técnicas dos recursos humanos institucionais (Instituto de Segurança Social, 2015).

### **5.1. Competências de relacionamento e comunicação**

Considerando o instrumento aqui em estudo, especificamente a subescala de *Relationships and Communication*, relacionada com o desenvolvimento psicossocial, a mesma permite avaliar competências de autonomia dos sujeitos, ao nível dos relacionamentos e comunicação que se vão estabelecendo e desenvolvendo. Aqui, os estudos e reflexões relacionados com as competências e variáveis contextuais que englobam as redes de suporte dos jovens em AI fazem-se essenciais para uma melhor compreensão destas características.

Seguindo a lógica de reflexão proposta, sobre os jovens com experiência ao nível do AI, estes vão sendo descritos pelos autores como apresentando riscos acrescidos em várias dimensões de vida, especificamente ao nível da exclusão social, quando adultos (Trigo, 2015). Segundo os resultados apresentados por Costa (2012) no seu estudo, menores institucionalizados vítimas de maus-tratos, tendem a apresentar uma maior dificuldade no estabelecimento de relações estáveis, devido às dificuldades na troca de afetos e também pela grande exigência nas relações em que estão envolvidos.

A avaliação do crescimento e desenvolvimento de crianças em AI, realizada por Chaves, Lima, Mendonça, Custódio e Matias (2013), com 44 crianças dos 0-6 anos numa instituição de acolhimento da secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social do Governo do Estado do Ceará, permitiu identificar que, ao nível da capacidade de interação com o meio externo, de comunicação e de realização de tarefas que implicam o raciocínio e que se inserem no domínio social, estas capacidades estão prejudicadas em jovens em AI, o que implica a necessidade de maior atenção a estes aspetos. Os mesmos fazem-se fundamentais para o desenvolvimento e poderão influenciar o processo de transição para

a vida adulta. Neste sentido, a literatura diz-nos ainda que as interações sociais e o ambiente familiar no qual a criança está inserida podem incentivar ou limitar tanto a aquisição de capacidades quanto a independência funcional (Moré & Sperancetta, 2010).

Algumas investigações têm revelado também uma maior prevalência de problemas comportamentais e sócio-emocionais graves ao nível das relações com os pares e com adultos (Cicchetti & Tucker, 1994; Fischer, Ames, Chisholm & Savoie, 1997; Tizard & Rees, 1975, citados em Pereira et al., 2010), em jovens em AI. Neste sentido, a integração precoce em meio institucional tem sido associada a uma vinculação insegura, mas também a perturbações graves de vinculação, designadamente na capacidade de organização de uma relação com as figuras prestadoras de cuidados na instituição e no desenvolvimento da vinculação atípica (Zeanah, Smyke, Koga, Carlson & The Bucharest Early Intervention Project Core Group, 2005). A presença (ou ausência) de recursos pessoais e sociais, a qualidade dos cuidados prestados, o tempo de institucionalização e a idade de entrada na instituição são alguns dos fatores assinalados como mediadores dos efeitos do AI no desenvolvimento psicossocial dos jovens (O'Connor et al., 2000; Zeanah et al., 2005), aqui percebidos como importantes preventores do desenvolvimento deste tipo de problemáticas.

Por outro lado, os jovens em AI que têm uma rede de apoio social (p. ex., os pais, os recursos da comunidade e amigos) são mais propensos a experimentar resultados positivos relacionados com a transição e em se envolver nas suas comunidades após a saída da instituição (Casey, et al., 2010). Esta rede de apoio desempenha um papel essencial na vida dos jovens durante as suas transições, incluindo o provimento de oportunidades de vida e competências de vida independente. Estas competências de vida assentam sobre o desenvolvimento de capacidades relacionadas com a vida independente (p. ex., o aluguer de uma casa, pagamento de contas) e a aquisição e manutenção do emprego (p. ex., respondendo a anúncios de emprego, entrevistas, responder a pedidos de emprego, a ética do trabalho, e comportamento), com acesso a recursos da comunidade (como o apoio económico e acesso ao Sistema Nacional de Saúde). Os estudos revelam ainda que, pessoas com um elevado nível de resiliência são mais otimistas, percebem-se como capazes na resolução de problemas, e demonstram maior competência escolar e social (Daining & DePanfilis, 2007; Casey et al., 2010), fazendo desta uma competência relacional e comunicacional importante a trabalhar com estes jovens.

Ainda segundo o modelo de Bronfenbrenner apresentado em Costa (2012), aplicado às situações de AI, é na instituição que os menores executam a maioria das suas atividades, papéis e funções, sendo também aqui onde constroem a sua rede de apoio, através das pessoas pertencentes à instituição, com quem convivem diariamente. Neste ponto é realçado que, a nível relacional, os menores em AI por motivos como abandono, negligência ou falecimento dos progenitores, tendem a apresentar um *self* construído com base na imitação de outros significativos trazendo, por vezes, dificuldades na qualidade das interações estabelecidas (Costa, 2012). Daqui ressalta necessariamente a importância dos exemplos e modelos que são transmitidos a estes jovens, no seio da instituição, através dos vários tipos de interações estabelecidas.

## **5.2. Competências de projeção do futuro**

Ao considerarmos as competências dos jovens, referentes ao nível de confiança dos mesmos e sentimentos internos importantes para o sucesso, reportamo-nos a uma outra subescala deste instrumento. Esta escala de *Looking Forward*, que nos permite avaliar as competências de autonomia dos jovens em AI, na fase de transição para a idade adulta, enquanto um “olhar em frente”, assim como todas as dimensões que comporta, fazem emergir reflexões sobre conceitos como autoeficácia e autoconceito. Refiro-me a estes, na medida em que se apresentam como fortes influenciadores nas projeções realizadas pelos jovens no final da adolescência, e que irão assentar sobre as escolhas, crenças e objetivos criados, para o futuro.

Em meio de AI, muitas são as influências que atuam sobre as representações das crianças/adolescentes/jovens, quer ao nível do autoconceito, como da autoeficácia. Pasian e Jacquemin (1999) referem na sua investigação onde se estudou, através de desenhos de autorretrato, a imagem corporal e o autoconceito de crianças em AI (n=37) e crianças que não se encontram em AI (n=32), que parecem ser os processos vivenciados dentro da instituição de acolhimento, os principais determinantes deste tipo de representações elaboradas. As mesmas acabam por se revelar vulneráveis face à realidade imediata vivenciada, devido à amplitude de fatores sócio-afetivos implicados. À forma como cada um faz um autojulgamento perante tarefas específicas, relacionando-as com expectativas ligadas ao *self* e a perceção da sua própria capacidade, influenciando padrões de pensamento e a forma como as pessoas se sentem e se comportam, relacionam-se as crenças de autoeficácia. Daqui, percebe-se o papel importante da autoeficácia na

autorregulação e nos processos cognitivos, assim como na motivação e na regulação dos estados afetivos e na escolha de tarefas a desempenhar. (Boruchovitch & Cruvinel, 2009, citado em Costa, 2012). A esta noção de competência pessoal, que servirá de base para a formação de autopercepções e de crenças relativas à capacidade pessoal, aglutina-se a influência do autoconceito, enquanto forma como a pessoa se vê a si mesma, e da autoeficácia, enquanto crença da pessoa sobre ele mesmo e sobre as suas capacidades, este último mais numa lógica prospetiva e avaliativa do futuro (Costa, 2012).

No AI, as relações estabelecidas com as figuras de referência, mostram-se importantes na medida em que são estas quem vai estruturar e definir as autorrepresentações formadas pelas crianças/jovens. Também a falta de existência destas figuras de referência consistentes, anterior ao AI pode levar ao enfraquecimento do autoconceito e autoeficácia, onde o tipo de maltrato sofrido no meio familiar representa também parte da influência no desenvolvimento do autoconceito (Costa, 2012). De um modo geral, e pelos resultados obtidos por Pasian e Jacquemin (1999), as crianças em AI tendem a fazer elaborações de si mesmas menos positivas do que aquelas que não se encontram nesta situação, dados estes concordantes com outros estudos revistos pelos autores (Lakin, 1956; Weininger, et al., 1972; citados em Pasian & Jacquemin, 1999).

Alargando as considerações sobre as influências das capacidades dos jovens no processo de transição, alguns dos resultados obtidos por Costa (2012), no seu estudo com crianças e jovens que se encontram em AI, onde foi analisado o nível de autoconceito e de autoeficácia destes, têm como foco características específicas dos jovens em AI. Estas referem-se a fatores como a idade, motivo do acolhimento e tempo de duração do AI e a sua relação com os níveis de autoconceito e autoeficácia nestes jovens, assim como consequente influência ao nível das projeções que são realizadas sobre o futuro. Neste sentido, e reportando primeiramente ao fator idade, os resultados do autor indicam que, em jovens em AI, quanto maior a idade, maior o nível de autoconceito e de autoeficácia apresentada tendo havido uma associação positiva entre ambos os construtos (Costa, 2012). Este resultado é indicativo da importância de se considerar os aspetos a estes níveis, aquando do processo de transição dos jovens em AI, para a idade adulta. Numa outra linha de resultados, apenas os jovens que apresentam o “absentismo escolar” como motivo do AI, tenderam a revelar um menor autoconceito, mais especificamente no que respeita à percepção comportamental e competências cognitivas, não tendo sido encontradas associações semelhantes com outros motivos de acolhimento. Também

referente ao motivo do AI, a autoeficácia na superação de adversidades foi negativamente influenciada em menores que se encontram nesta resposta, e que foram transferidos de outra instituição (Costa, 2012). Neste ponto, são já dados alguns pontos-chave a considerar no trabalho com esta população, em termos de treino de competências de autonomia, consoante o motivo pelo qual se encontram em AI.

Detendo os resultados obtidos por Costa (2012), sobre o tempo de duração do AI, e o desenvolvimento dos construtos aqui apresentados, os quais vão ao encontro da literatura revista pelo autor, os mesmos foram indicativos que, quanto maior o tempo de duração do AI, maior o sentido de autoconceito e autoeficácia apresentado pelos jovens. Como exemplos, foram dados a maior vontade em iniciar e completar ações, a capacidade de encarar obstáculos como um desafio a ultrapassar (autoeficácia), a perceção de um melhor comportamento, mais competência cognitivas, aumento do sentido de popularidade, autoimagem e menor ansiedade (autoconceito).

Estes resultados permitem-nos refletir sobre as influências positivas advindas do AI e das competências que, ao longo do acolhimento de longa duração, podem ser trabalhadas e reforçadas, ao contrário do que poderá acontecer com as crianças/jovens que passam mais tempo em condições adversas de vida no seu meio familiar e que, conseqüentemente, passam pelo AI mais tarde e durante menos tempo. Também aqui, Pasion e Jacquemin (1999) dão o seu contributo, quando refletem sobre a importância de se proporcionar, no AI, experiências enriquecedoras de vida onde, com o passar do tempo neste contexto, se revelam melhorias no autoconceito, através da influência positiva das atividades aqui desenvolvidas por estas crianças/jovens, em especial quando os mesmos provêm de meios de vida mais desprivilegiados.

## **6. Metodologia**

No presente estudo, procedeu-se à tradução e adaptação do instrumento *Casey Life Skills*, que avalia competências de vida. Desta forma, foram realizadas análises estatísticas, com recurso ao programa estatístico SPSS, que permitiram estudar as subescalas do instrumento em termos descritivos e da fidelidade, a par de uma análise qualitativa de dados com recurso aos resultados de testes de diferenças realizados.

A adaptação desta escala surge da necessidade que se tem vindo a demonstrar, na avaliação das competências de vida dos jovens em AI e que comporta, a vários níveis, conseqüências para a transição para a vida adulta destes jovens. Desta forma, foi realizada

uma primeira avaliação empírica da estrutura interna do instrumento, com recurso à aplicação da análise de fidelidade. A recolha e análise qualitativa permitirá, para além do acesso a dados sobre as competências de vida de cada jovem, obter informação sobre a construção e avaliação qualitativa dos itens.

### **6.1. Objetivos gerais**

- Adaptação da língua e de constructo, à população portuguesa, do *Casey Life Skills*;
- Exploração estatística do instrumento, em termos dos itens que a compõe;
- Proceder a uma primeira caracterização da população em questão, em termos das competências de autonomia de vida, através dos dados obtidos depois da adaptação e aplicação do instrumento.

### **6.2. Objetivos específicos**

- Análise descritiva dos itens, das subescalas aqui estudadas;
- Análises de fidelidade das referidas subescalas;
- Caracterizar os jovens em situação de AI, com recurso a análises de diferenças entre variáveis, ao nível de:
  - Competências de relacionamento e comunicação;
  - Competências relacionadas com a projeção do futuro.

### **6.3. Plano de investigação**

Relativamente ao desenho do estudo, o mesmo trata-se de um estudo de natureza descritiva, onde se pretende obter mais informação sobre a população em estudo. Não foi realizado todo o trabalho de aferição que uma investigação deste tipo comporta, sendo que apenas se efetuou uma adaptação ao nível da língua e de conteúdo.

### **6.4. Amostragem/descrição da amostra**

Relativamente o processo de amostragem, não foi encetado nenhum processo de amostragem, uma vez que, segundo o Relatório CASA 2014, a percentagem de jovens estudada e que se inclui na faixa etária entre os 16 e 23 anos, apresenta-se muito inferior ao total de jovens em AI (Instituto da Segurança Social, 2015). Neste sentido, procedeu-se à recolha de dados em jovens entre os 16 e 23 anos, que se encontram em situação de AI, no distrito de Braga e Viana do Castelo.

A pertinência do estudo junto desta população prende-se com a necessidade de avaliar os pontos fortes e competências dos jovens relacionados com a transição para a idade adulta e, conseqüentemente para a saída da instituição. O facto de não ser claro se os relatos dos jovens fornecem uma percepção real sobre as suas competências nas áreas avaliadas, justifica uma vez mais a pertinência deste estudo, com a adaptação de uma escala que permite avaliar os domínios de competências de vida, através da utilização de medidas objetivas.

Os jovens participantes estavam integrados em 10 instituições distintas, na modalidade de acolhimento Lar de Infância e Juventude. Foram contactadas um total de 23 instituições, das quais 12 recusaram participação e 1 tendo já cessado resposta de AI de jovens. Em termos numéricos e percentuais, a distribuição dos jovens pelas 10 instituições que participaram, apresentou os seguintes valores: 1ª - 8 jovens (12.1%); 2ª - 8 jovens (12.1%); 3ª - 7 jovens (10.6%); 4ª - 1 jovem (1.5%); 5ª - 7 jovens (10.6%); 6ª - 2 jovens (3%); 7ª - 11 jovens (16.7%); 8ª - 3 jovens (4.5%); 9ª - 17 jovens (25.8%) e 10ª - 2 jovens (3%).

A amostra é constituída por 66 participantes, dos quais 34 do género feminino (51.5%) e 32 do género masculino (48.5%), 65 com nacionalidade portuguesa (98.5%) e 1 com nacionalidade venezuelana (1.5%). As idades variam entre os 16 e os 21 anos (M=17.11; DP=1.266), com 63 estudantes (95.5%), 9 trabalhadores a *part-time* (13.6%) e 2 trabalhadores a tempo inteiro (3%).

Dos estudantes, 4 frequentam o 2º ciclo (6.1%), 10 o 3º ciclo (15.2%), 46 o ensino secundário (69.7%) e 3 o ensino universitário (4.5%), sendo que um dos trabalhadores não-estudante concluiu os estudos no 2º ciclo. Quanto aos cursos/tipo de ensino, 7 jovens encontram-se no ensino regular (10.6%), 3 a frequentar curso do ensino superior (4.5%), 2 no ensino especial (3%), sendo que 46 jovens (69.8%) encontram-se a frequentar um curso profissional. Quanto ao desempenho escolar, as respostas descrevem a maioria como tendo um comportamento “bom” (26 jovens - 39.4%) e “muito bom” (15 jovens - 22.7%), sendo o comportamento descrito na maioria como “bom” (25 jovens - 37.9%) e “muito bom” (22 jovens - 33.3%); a relação com colegas e amigos na escola é também descrita na maioria como sendo “muito boa” (60 jovens - 91%) e “boa” (50 jovens - 75.7%). Quanto ao número de retenções, considerando a ausência de duas respostas e o facto de 3 jovens não estudarem, 12 jovens referem nunca ter reprovado (18.2%), 15 reprovaram uma vez (22.7%), 19 reprovaram duas vezes (28.8%), 10 jovens reprovaram

três vezes (15.2%) e 5 reprovaram quatro ou mais vezes (7.6%) (M=2.84; DP=1.371). Os resultados aqui apresentados encontram-se explanados na Tabela 1.

Tabela 1

*Descrição da Amostra – estatísticas de frequências e descritivas*

Variável	Grupo	Frequência (F)	Percentagem (%)		
Gênero	Feminino	34	51.5		
	Masculino	32	48.5		
Ano Escolar	2º ciclo	3	3.0		
	3º ciclo	10	15.2		
	Ensino Secundário	46	69.7		
Curso/Tipo Ensino	Ensino Superior regular	3	4.5		
	Ensino Superior regular	7	10.6		
	Ensino Superior Especial	3	4.5		
	Ensino Superior Especial	2	3.0		
	Curso Profissional	46	69.8		
	Idade	16 anos	28	42.4	
	17 anos	18	27.3		
	18 anos	10	15.2		
	19 anos	6	9.1		
	20 anos	3	4.5		
	21 anos	1	1.5		
	M	Mo	DP	Mín.	Máx.
	17.11	16	1.266	16	21
Nº retenções		Frequência (F)	Percentagem (%)		
	Uma vez	15	22.7		
	Duas vezes	19	28.8		
	Três vezes	10	15.2		
	Quatro ou mais vezes	5	7.6		
	M	Mo	DP	Mín.	Máx.
	2.84	3	1.371	1	6

Dos jovens trabalhadores, a maioria encontra-se a trabalhar há menos de 6 meses (10.6%), indo desde áreas como Restauração (9 jovens – 13.6%), Mecânica (1 jovem – 1.5%) e Cabeleireiro (1 jovem – 1.5%). Quanto ao desempenho profissional, as respostas descrevem a maioria como tendo um comportamento “bom” (5 jovens – 7.6%), sendo o comportamento enquanto profissional descrito na maioria como “bom” (6 jovens – 9.1%); a relação com colegas de trabalho é também descrita na maioria como sendo “muito boa” (7 jovens – 10.6%).

Dos jovens, a maioria refere ter contacto com a família (91%), estando este contacto mais centrado no contacto com família nuclear, como pai, mãe e irmãos, através de visitas que o próprio faz, visitas que recebe ou ainda contacto telefónico.

Os motivos de acolhimento na resposta de AI, narrados por 54 jovens (81.1%), vão desde vivência de problemáticas familiares (28 jovens – 42.4%); mau comportamento (9 jovens – 13.6%); negligência parental (5 jovens – 7.6%); absentismo escolar (5 jovens – 7.6%); dificuldades económicas (4 jovens - 6.1%); transferência de instituição (4 jovens – 6.1%); orfandade (1 jovem – 1.5%); saída da resposta de acolhimento familiar (3 jovens – 4.5%); e abuso de substâncias ilícitas (1 jovem - 1.5%).

Dos 66 jovens participantes na investigação, 21 já viveram noutra instituição de acolhimento (31.8%). Num total de 64 respostas, a duração do acolhimento varia desde há mais de 4 anos para 22 jovens (33.3%), e há menos de 1 ano para 16 jovens (24.2%). Os jovens referem ainda ter contacto com a família, a maioria semanalmente (28 jovens – 42.4%), em especial com a mãe (72.7%), com o pai (59.1%), irmãos (72.8%) e outros familiares (34.9%), sendo que 6 jovens (9.1%) referem não ter contacto com a família.

Como acontecimento stressante vivenciado/narrado pelos jovens, o AI foi aquele que se revelou como mais predominante (15.2%), seguida da morte dos pais (9.1%). Importa aqui referir que apenas 57.6% dos jovens responderam a esta questão (28 *missings* – 42.4%).

A nível de saúde as problemáticas dos 16 jovens que apresentam algum problema de saúde (24.3%) vão desde Epilepsia, Asma, Visão, Audição e Hiperatividade. Como principais acontecimentos narrados pelos 37 jovens que responderam, vivenciados por estes como stressantes, 10 jovens referem-se ao acolhimento institucional (15.2%), 10 a morte dos pais e outros familiares (15.1%), passando igualmente por acontecimentos relacionados com problemáticas familiares diversas, preocupações sobre competências futuras de autonomia, perda de contactos com familiares e outros após acolhimento,

desentendimentos com colegas e situação de sem-abrigo vivenciada, estes últimos em percentagens mais residuais.

Como perspetiva de futuro, dos 58 jovens que responderam (87.9%), 37 apontam como resposta a prática laboral na área profissional de estudo (55.9%), 4 jovens pretendem continuar com estudos (6%), 5 jovens perspetivam ter um emprego (7.6%) e 6 jovens ser independentes (9.1%).

Como motivos para a saída do acolhimento, são apontadas causas que vão desde atingir da independência/estabilidade (22 jovens - 33.3%); término/conclusão dos estudos (14 jovens - 21.2%); atingir da maioridade (14 jovens - 21.2%); passando ainda pela manutenção de um bom comportamento (4 jovens - 6.1%) e exibição de mau comportamento (2 jovens - 3%); o retorno à família de origem (2 jovens - 3%); superação das problemáticas familiares (4 jovens - 6%); e ainda por vontade própria para sair da resposta de acolhimento (7 jovens - 10.6%).

## 6.5. Instrumentos

O *Casey Life Skills Assessment* (CLSA) (cf. Anexo I) é um instrumento de autorrelato, que permite avaliar as competências de vida de jovens, competências estas que promovem o seu bem-estar, confiança e segurança, como decorrentes da sua participação no ensino, carreira e outros marcos de vida, dando a oportunidade aos jovens e aos seus cuidadores de terem acesso às suas forças e desafios. É uma medida de acesso à confiança dos jovens no seu futuro e das suas ligações permanentes com os adultos cuidadores, que pode ser utilizada em jovens entre os 14 e os 21 anos, de ambos os géneros, independentemente das circunstâncias de vida em que se encontram (quer seja em meio institucional, casas de abrigo ou outros). O CLSA foi desenvolvido para o uso com jovens em situação de cuidado, podendo ser útil a sua utilização, em outras situações (justiça, centros de emprego, ou outro serviço social), promovendo a participação ativa dos jovens no planeamento das suas metas de aprendizagem e tomada de decisão sobre o seu futuro. O tempo médio de aplicação do instrumento é de aproximadamente 30-40 minutos, sendo composto por 112 itens de avaliação categorizados em oito áreas de competências, conhecimento e consciência, nomeadamente *Daily living*, *Self Care*, *Relationships and Communication*, *Housing and Money Management*, *Work and Study*, *Career and Education Planning* e *Looking Forward*. Este instrumento de avaliação

permite a combinação dos resultados dos cuidadores (professores, parentes/detentores da guarda do jovem, ou pais adotivos) com os dos jovens (Smith, 2011).

Especificando cada uma das dimensões, o *Daily Living* (17 itens) refere-se ao planeamento e preparação das refeições, limpeza e armazenamento de comida, manutenção da casa e noções básicas de computadores e internet; *Self Care* (17 itens) incorpora o desenvolvimento saudável a nível físico e emocional, assim como a higiene pessoal, tomar conta da sua saúde e prevenção da gravidez; *Housing and Money Management* (23 itens), relativo à gestão bancária e de créditos, encontrar e manter uma habitação a preços acessíveis, orçamento e viver dentro das possibilidades; *Work and Study* (20 itens), sobre noções básicas de emprego, questões legais, competências de estudo e gestão de tempo; e *Career and Education Planning* (9 itens), referente ao planeamento da carreira e educação, assim como pertinência da educação superior para jovens mais velhos (Smith, 2011).

Reportando-me agora às subescalas que irei analisar, a subescala *Relationships and Communication* (18 itens), permite ter acesso a informações relacionadas com competências de relacionamento e comunicação dos jovens. Aqui, os itens abordam temas referentes ao desenvolvimento e manutenção de relacionamentos saudáveis, conhecimento cultural e ligação permanente com cuidadores adultos. Como exemplo, temos o item “I know how to act in social or professional situations”. A subescala *Looking Forward* (8 itens) permite avaliar as competências dos jovens ao nível da projeção do futuro, em termos de confiança e de sentimentos internos importantes para o sucesso. Um item ilustrativo desta subescala é “I can describe my vision for myself as a successful adult” (Smith, 2011).

No processo de tradução, a designação das subescalas, assim como do próprio instrumento, sofreram alterações de conteúdo, que influenciaram aqui para além da designação, o número de itens em cada subescala, assim como o número total de itens. Daqui, a escala passou a intitular-se “Escala de Competências de Vida” (114 itens) e as respetivas subescalas, que daqui em diante seguirão esta designação, intituladas agora de “Competências de Vida Diárias” (18 itens), “Competências de Autocuidado” (18 itens), “Competências de Relacionamento e Comunicação” (CRC) (18 itens), “Habitação e Gestão de Dinheiro” (23 itens), “Trabalho e Estudos” (20 itens), “Planeamento da Carreira e Educação” (N=9) e “Projeção do Futuro” (PF) (8 itens). Os resultados obtidos

através da realização das entrevistas com os técnicos serão expostos na apresentação dos resultados.

## 6.6. Procedimentos

As etapas desta investigação passaram por uma primeira tradução do instrumento para a língua portuguesa. A validação dos testes de avaliação é considerado um ponto central da psicometria (Pasquali, 2009; Sartes & Souza-Formigoni, 2013). A validação de conteúdo foi portanto, o passo seguinte a realizar neste estudo. A validade de conteúdo constituiu a forma direta de verificar a hipótese de representação comportamental latente, a capacidade do instrumento medir um conceito teórico específico, seja este um processo psicológico ou característica dos sujeitos (Pallant, 2011). Por outro lado, a validade de construto permite verificar se o instrumento constitui uma amostra representativa dos domínios que se pretende avaliar (Pasquali, 2009; Sartes & Souza-Formigoni, 2013), não tendo sido esta última passível de ser realizada, dado reduzido número da amostra conseguido, o que não permitia avançar no estudo da validade de construto, através da análise fatorial.

Neste sentido, foi primeiramente realizada uma primeira tradução para o português, do instrumento, (cf. Anexo II) seguida de uma análise de retrotradução. Com o instrumento já adaptado ao nível da língua, fazia-se necessária a confirmação da validade de conteúdo. Desta feita, foram realizadas entrevistas de reflexão falada com técnicos especialistas na área, que auxiliaram na escolha da política e medida mais correta a utilizar e que se associavam aos termos em inglês. Não foi possível proceder com a realização de *focus group* como primeiramente planeado, dadas dificuldades de articulação de um momento em conjunto, entre os vários técnicos e jovens, tendo-se portanto decidido proceder com a realização das entrevistas individuais com os técnicos. Com os resultados das entrevistas, fazia-se necessário proceder a pequenas alterações ao nível de alguns conteúdos que compunham os itens, assim como da própria organização/composição dos itens e da pertinência em desdobrar, remover e acrescentar os mesmos. Neste sentido, foram realizadas algumas alterações que surgiram de sugestões dadas pelos técnicos nas entrevistas com eles realizadas, após debate em equipa sobre a adequação/pertinência em proceder às alterações (cf. Anexo III).

Passadas estas etapas, foi seleccionada a amostra em estudo, através do contacto com diretores de Lares de Infância e Juventude, assim como de Apartamentos de

Autonomia, dos distritos de Braga e Viana do Castelo, onde se expôs a carta de apresentação do estudo (cf. Anexo IV), com entrega dos respetivos consentimentos informados, quer aos responsáveis legais pelos jovens e diretores das instituições (cf. Anexo V) como aos próprios jovens (cf. Anexo VI). Com o consentimento de todos os envolvidos, procedemos então à aplicação do instrumento aos jovens que se encontravam nesta fase de transição, assim como do respetivo questionário para recolha de dados sociodemográficos (cf. Anexo VII).

Com os dados já prontos a trabalhar a nível estatístico, procedeu-se à realização dos respetivos testes descritivos quer da amostra como das subescalas e respetivos itens, seguindo-se dos testes estatísticos que permitem avaliar questões de fidelidade e de correlação entre variáveis. Os dados obtidos permitiram prosseguir-se com a respetiva análise e discussão, assim como formulação das conclusões obtidas, colmatando-se assim com o objetivo último de uma primeira caracterização desta população, dentro dos objetivos anteriormente definidos.

## **6.7. Apresentação de resultados**

Sendo este um estudo preliminar, não foi possível a realização da análise fatorial, enquanto procedimento estatístico para estudo da validade, dada reduzida dimensão da amostra, que na prática não permitia prosseguir com a referida análise. Numa lógica de adaptação da Escala de Competências de Vida, e considerando a questão da amostra em estudo, procedeu-se à exploração/descrição estatística dos itens que compõe as subescalas aqui em análise – CRC e PF. De seguida, realizou-se a análise estatística de fidelidade da escala completa, sendo posteriormente especificada a análise de fidelidade das subescalas referidas. Prosseguiu-se as análises estatísticas, com a realização de testes de diferenças, entre as referidas subescalas e as variáveis género, idade e duração do acolhimento, como forma de se poder já nesta fase, fazer associações entre as subescalas em função de algumas variáveis. Ainda assim, primeiramente serão apresentadas as alterações/resultados decorrentes das entrevistas realizadas com os técnicos, a fim de uma melhor compreensão dos itens/subescalas que a seguir foram submetidos a análise.

### **6.7.1. Análise dos resultados das entrevistas de reflexão falada**

Aquando da adaptação do instrumento ao nível da língua, foram sugeridas pelos técnicos, alterações nos itens/conteúdos, que posteriormente foram também discutidos

entre as alunas que procederam à adaptação do instrumento e respetiva orientadora. Neste sentido, na escala “Competências de Vida Diárias”, sendo o item original “*I know at least one adult, other than my worker, who would take my call in the middle of the night if I had an emergency.*”, optou-se por acrescentar uma designação para o gestor de processo “Eu conheço pelo menos um adulto, para além do técnico/gestor de referência, que iria atender um telefonema meu a meio da noite se eu tivesse uma emergência.”, uma vez que os gestores de processo que servem de referência para a criança, nem sempre serem técnicos da instituição (p. ex. auxiliares); ainda na mesma subescala, sugeriu-se acrescentar um item sobre as competências de cuidado/trato doméstico “Eu sei passar a ferro”, uma vez que esta é uma competência essencial a adquirir na nossa cultura, enquanto hábito de trabalho doméstico. Na subescala “Competências de Autocuidado”, decidiu-se sobre a omissão do item “*I know how to get health insurance when I am older than 18.*”, certas que em Portugal não é usual/obrigatório a presença de um seguro de saúde, dada presença de um Sistema Nacional de Saúde público; referente à mesma subescala optou-se pela divisão do item “*I know how to get the benefits I am eligible for, such as Social Security, Medicaid, Temporary Assistance for Needy Families (TANF), and Education and Training Vouchers (ETV).*”, pelo facto deste item em termos de temáticas, avaliar questões diferentes que em Portugal requerem o domínio em áreas específicas, tendo o resultado originado os itens “Eu sei como posso aceder a medidas de apoio social.”, “Eu sei como posso aceder a medidas de apoio ao nível da saúde.” e “Eu sei como posso aceder a medidas de apoio à formação/educação.”. Ainda em termos de alterações resultantes das entrevistas efetuadas/discussão da escala entre as alunas/orientadora de mestrado, optou-se na subescala “Habitação e Gestão de Dinheiro” pela reformulação do item “*I can figure out the costs to move to a new place, such as deposits, rents, utilities, and furniture.*” em termos de estrutura e construtos utilizados, uma vez que os termos americanos que o compunham, assim como a descrição das competências que o item descrevem, não se fazerem adequadas no nosso contexto, com a designação final de “Eu consigo calcular os custos ao mudar para uma casa nova, tais como os meus rendimentos, caução, valor da renda, existência de um fiador, eletrodomésticos e mobília.”. Por fim, no item “*I can fill out a W-4 payroll exemption form when I get a job.*” da subescala “Trabalho e Estudos”, tentou-se uma adaptação da língua e de construto segundo a realidade portuguesa, com uma reformulação que permitisse aos jovens compreenderem as questões contidas no item, com o item a

explicar “Eu sei como preencher um formulário de pedido de isenção da Segurança Social para o primeiro emprego.”.

### 6.7.2. Análise descritiva e de fidelidade – subescala Competências de Relacionamento e Comunicação.

Começando pela análise da subescala CRC, as respostas variam entre 1- “Sim” e 5- “Não” em todos os itens, excetuando o item CRC\_3 em que as respostas variam entre 3- “Às vezes” e 5- “Sim” e o item CRC\_9 que varia entre 2- “A maioria das vezes não” e 5- “Sim”. Os itens CRC\_5 e CRC\_12 que apresentam um *missing* em cada caso. Os dois itens que apresentam maior pontuação nesta subescala são os itens CRC\_9 “Eu tenho amigos ou família com quem estar nas férias e em ocasiões especiais.” (M=4.77) e o item CRC\_3 “Eu sei como respeitar pessoas com diferentes crenças, opiniões e culturas.” (M=4.77). Por seu turno, os itens que apresentam pontuações mais baixas são os itens CRC\_17 “Eu consigo lidar com a raiva sem magoar os outros ou danificar coisas.” (M=3.52) e CRC\_12 “Os meus relacionamentos são livres de agressões físicas tais como, bater, esbofetear e agressões verbais, como humilhar, ser gozado ou insultado.” (M=3.72), o que poderá ser visto como itens de maior fragilidade. A média e desvio-padrão do somatório da subescala foram também calculados (M=4.38, DP=.496). As estatísticas descritivas de todos os itens da subescala CRC são apresentadas na Tabela 3.

Tabela 2  
*Estatísticas Descritivas da Subescala CRC*

Item	Descrição Item	Mín.	Máx.	M	DP
ECV_CRC_1	Eu consigo falar por mim próprio.	1	5	4,58	,860
ECV_CRC_2	Eu sei como agir em situações sociais ou profissionais.	1	5	4,30	,960
ECV_CRC_3	Eu sei como respeitar pessoas com diferentes crenças, opiniões e culturas.	3	5	4,68	,683
ECV_CRC_4	Eu consigo descrever a minha identidade racial e étnica.	1	5	4,33	1,057
ECV_CRC_5	Eu consigo explicar a diferença entre orientação sexual e identidade de género.	1	5	4,15	1,337
ECV_CRC_6	Eu tenho amigos com quem gosto de estar que me ajudam a sentir apreciado e com valor.	1	5	4,56	,862

ECV_CRC_7	Eu sou parte de uma família e nós cuidamos uns dos outros.	1	5	4,38	1,160
ECV_CRC_8	Eu consigo entrar em contacto com pelo menos um membro da família quando eu quero.	1	5	4,59	,928
ECV_CRC_9	Eu tenho amigos ou família com quem estar nas férias e em ocasiões especiais.	2	5	4,77	,652
ECV_CRC_10	Eu sei que posso ficar ao cuidado pelo menos de um adulto quando eu sair do acolhimento.	1	5	4,35	1,222
ECV_CRC_11	Eu conheço pelo menos um adulto, que pode ser avô/avó, tia ou tio dos meus filhos ou dos meus futuros filhos.	1	5	4,61	,975
ECV_CRC_12	Os meus relacionamentos são livres de agressões físicas tais como, bater, esbofetear e agressões verbais, como humilhar, ser gozado ou insultado.	1	5	3,72	1,596
ECV_CRC_13	Eu sei os sinais de um relacionamento abusivo.	1	5	4,38	1,212
ECV_CRC_14	Eu sei qual é o objetivo do meu acolhimento.	1	5	4,59	1,037
ECV_CRC_15	Eu tenho informação sobre os membros da minha família.	1	5	4,53	1,011
ECV_CRC_16	Eu penso sobre como as minhas escolhas têm impacto nos outros.	1	5	4,53	,808
ECV_CRC_17	Eu consigo lidar com a raiva sem magoar os outros ou danificar coisas.	1	5	3,52	1,350
ECV_CRC_18	Eu mostro aos outros que me preocupo com eles.	1	5	4,30	1,022

De uma forma mais pormenorizada, a análise de fidelidade realizada na subescala CRC, considerou 64 casos, com exclusão de duas respostas, as mesmas referentes às respostas com *missing*. Para esta subescala, o coeficiente alfa de Cronbach apresenta-se significativo ( $\alpha=.785$ ) revelando boa consistência interna. A análise das estatísticas do item-total, aliada à análise das estatísticas descritivas desta subescala, permitiu identificar que a eliminação/revisão do item CRC\_17 (M=3.52, DP=1.350) levaria a um ligeiro aumento da consistência interna da subescala. Este resultado encontra-se igualmente explanado no valor de dispersão das respostas a este item em relação à média, como assinalado anteriormente na análise descritiva, onde podemos encontrar um indicador de

uma aparente inadequabilidade deste item e do seu valor de variância, comparativamente aos restantes itens. Neste sentido, após realização de nova análise de fidelidade, considerando a extração deste item ( $N_{\text{itens}}=17$ ), a mesma apresentou uma consistência interna mais elevada, com valores do alfa de Cronbach mais significativos ( $\alpha=.800$ ).

### 6.7.3. Análise descritiva e de fidelidade – subescala Projeção do Futuro.

Referente à subescala PF, as respostas dos jovens variam entre 1- “Não” e 5- “Sim”, sendo que nos itens PF\_4 e PF\_5 as respostas variam entre 2- “A maioria das vezes não” e 5- “Sim”. Relativamente às médias, os itens com pontuações mais elevadas são os itens PF\_5 “Eu acredito que as minhas relações com os outros me irão ajudar a ter sucesso.” ( $M=4.77$ ) e o item PF\_3 “Eu tenho bom relacionamento com um adulto de confiança de quem eu gosto e respeito.” ( $M=4.64$ ). Com resultados médios mais baixos, apresentam-se os itens PF\_8 “A maioria dos dias, sinto que tenho controlo de como a minha vida vai ser.” ( $M=4.09$ ) e PF\_7 “A maioria dos dias orgulho-me da maneira como vivo a minha vida.” ( $M=4.14$ ). A média e desvio-padrão do somatório da subescala foram também calculados ( $M=4.40$ ,  $DP=.577$ ). As estatísticas descritivas de todos os itens da subescala PF são apresentadas na Tabela 4. Note-se que em ambas as subescalas, as médias encontram-se acima do ponto central da escala de cinco pontos.

Tabela 3  
*Estatísticas Descritivas da Subescala PF*

Item	Descrição Item	Mín.	Máx.	M	DP
ECV_PF_1	Eu acredito que posso influenciar a forma como a minha vida se vai desenrolar.	1	5	4,45	,898
ECV_PF_2	Eu consigo ver-me no futuro como um adulto bem-sucedido.	1	5	4,27	1,060
ECV_PF_3	Eu tenho bom relacionamento com um adulto de confiança de quem eu gosto e respeito.	1	5	4,64	,777
ECV_PF_4	Eu gosto de usar a minha experiência para ajudar outros jovens.	2	5	4,61	,802
ECV_PF_5	Eu acredito que as minhas relações com os outros me irão ajudar a ter sucesso.	2	5	4,77	,549
ECV_PF_6	Eu sinto que estou pronto para a próxima fase da minha vida.	1	5	4,24	1,068

ECV_PF_7	A maioria dos dias orgulho-me da maneira como vivo a minha vida.	1	5	4,14	1,065
ECV_PF_8	A maioria dos dias, sinto que tenho controlo de como a minha vida vai ser.	1	5	4,09	1,133

Relativo à análise da fidelidade da subescala PF, a mesma considerou válidos 66 casos, sem nenhuma exclusão e com uma boa consistência interna, onde os valores do alfa de Cronbach se apresentam significativos ( $\alpha=.765$ ).

#### 6.7.4. Testes de normalidade e análise de variáveis.

Procedeu-se de seguida à realização/análise dos testes de normalidade, para escolha dos testes de diferenças a utilizar, nomeadamente se os mesmos seriam testes paramétricos ou não para métricos (Pallant, 2011). Neste sentido, através dos testes de normalidade realizados entre a subescala CRC e as variáveis género, idade e duração do acolhimento estudadas, verificou-se que a normalidade das variâncias não é assumida. Aqui, na análise referente ao género, os valores de significância são inferiores a .05 ( $p=.002$ ,  $p=.016$ ); na análise referente à idade dois dos valores de significância são inferiores a .05 ( $p=.002$ ,  $p=.036$ ,  $p=.137$ ); sendo que na análise da duração do acolhimento um dos valores de significância é inferior a .05 ( $p=.494$ ,  $p=.429$ ,  $p=.166$ ,  $p=.273$ ,  $p=.259$ ,  $p=.004$ ). Como se tratam de testes de diferenças, para se recorrer a um teste paramétrico era necessário que todos os valores de significância fossem superiores a .05, o que não se verifica em nenhuma das análises realizadas.

Nos testes de normalidade realizados entre a subescala PF e as variáveis género, idade e duração do acolhimento estudadas, verificou-se que a normalidade das variâncias também não é assumida. Aqui, na análise referente ao género, três os valores de significância são inferiores a .05 ( $p=.004$ ,  $p=.001$ ); na análise referente à idade, três dos valores de significância são inferiores a .05 ( $p=.048$ ,  $p=.006$ ,  $p=.052$ ,  $p=.046$ ,  $p=.220$ ); sendo que na análise da duração do acolhimento quatro dos valores de significância são inferiores a .05 ( $p=.467$ ,  $p=.035$ ,  $p=.049$ ,  $p=.035$ ,  $p=.579$ ,  $p=.003$ ). Também aqui, como se tratam de testes de diferenças, para se recorrer a um teste paramétrico era necessário que todos os valores de significância fossem superiores a .05, o que não se verifica.

Dado em nenhuma das análises a normalidade das variâncias ter sido assumida, recorreu-se à realização dos testes de diferenças equivalentes não paramétricos.

### ***Análises estatísticas de diferenças entre as subescalas CRC e PF e género.***

Através da utilização do teste de Mann-Whitney, como equivalente não paramétrico ao teste T (Pallant, 2011), para avaliar as competências de relacionamento e comunicação, assim como as competências de projeção do futuro em função do género, verificou-se que existem ordens médias mais elevadas no género masculino (OM=32.91) do que no género feminino (OM=32.09), nos itens que avaliam as competências de relacionamento e comunicação dos jovens, o mesmo verificado nos itens que avaliam a projeção do futuro, onde também se verificam ordens médias mais elevadas no género masculino (OM=35.69), do que no género feminino (OM=31.44). Contudo, a análise dos valores de significância indicam que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis género e as competências de relacionamento e comunicação (U=499.000, p=.861) e género e a projeção do futuro (U=474.000, p=.365).

Tabela 4

#### ***Teste de diferenças entre as subescalas CRC e PF e a variável género***

Variável	Feminino	Masculino	U	p
TOTAL_CRC	OM 32.09	OM 32.91	499.000	.861
TOTAL_PF	OM 31.44	OM 35.69	474.000	.365

### ***Análises estatísticas de diferenças entre as subescalas CRC e PF e idade.***

A utilização do teste Kruskal Wallis como equivalente não paramétrico ao teste ANOVA (Pallant, 2011), permitiu avaliar as competências de relacionamento e comunicação dos jovens em função da idade. Procedeu-se à criação de três grupos na variável (16 anos, 17 anos e 18 ou mais anos), como forma de tornar a comparação entre grupos mais equivalente, em termos de número de participantes. Neste sentido, verificou-se que existem ordens médias mais elevadas nos jovens com 17 anos (OM=40.64) seguindo-se os jovens com 16 anos (OM=30.04) e por último, com ordem média mais baixa, os jovens com 18 ou mais anos (OM=28.38). Já na avaliação das competências de projeção do futuro em função da idade, verifica-se a existência de ordens médias mais elevadas nos jovens com 17 anos (OM=39.78), seguindo-se os jovens com 18 ou mais anos (OM=32.93) e por último, com ordem média mais baixa, os jovens com 16 anos

(OM=29.88). Ainda assim, as diferenças aqui encontradas não se apresentam como sendo estatisticamente significativas, nomeadamente entre as variáveis idade e as competências de relacionamento e comunicação ( $X^2=4.895$ ,  $p=.087$ ) e entre as variáveis idade e as competências de projeção do futuro ( $X^2=2.994$ ,  $p=.224$ ).

Tabela 5

*Teste de diferenças entre as subescalas CRC e PF e a variável idade*

Variável	16anos		17anos		18 ou mais anos		$X^2$	p
TOTAL_CRC	N	OM	N	OM	N	OM	4.895	.087
	26	30.04	18	40.64	20	28.38		
TOTAL_PF	N	OM	N	OM	N	OM	2.994	.224
	28	29.88	18	39.78	20	32.93		

***Análises estatísticas de diferenças entre as subescalas CRC e PF e duração do acolhimento.***

Com a utilização do teste Kruskal Wallis como equivalente não paramétrico ao teste ANOVA, para avaliar as competências de relacionamento e comunicação dos jovens em função da duração do acolhimento, verifica-se que existem ordens médias mais elevadas nos jovens que se encontram em situação de AI há 1 ano (OM=40.17) seguindo-se os jovens em AI há 2 anos (OM=39.60), há mais de 4 anos (OM=32.75), há 3 anos (OM=28.80), há menos de 1 ano (OM=26.03) e por último, com ordem média mais baixa, os jovens em AI há 4 anos (OM=23.08).

Já na avaliação das competências de projeção do futuro em função da duração do acolhimento, verifica-se a existência de ordens médias mais elevadas nos jovens em situação de AI há 3 anos (OM=41.50), seguindo-se os jovens em AI há 1 ano (OM=37.44), há mais de 4 anos (OM=36.27), há 2 anos (OM=34.67), há 4 anos (OM=25.33) e por último, com ordem média mais baixa, os jovens em AI há menos de 1 ano (OM=23.59). Também aqui os resultados dos valores de significância são indicadores de que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis duração do acolhimento e as competências de relacionamento e comunicação ( $X^2=6.012$ ,  $p=.305$ ) e entre as variáveis duração do acolhimento e as competências de projeção do futuro ( $X^2=7.470$ ,  $p=.188$ ).

Tabela 6

*Teste de diferenças entre as subescalas CRC e PF e a variável duração do acolhimento*

Variável	TOTAL_CRC		TOTAL_PF	
	X <sup>2</sup>	p	X <sup>2</sup>	p
	6.012	.305	7.470	.188
	N	OM	N	OM
<1ano	15	26.03	16	23.59
1ano	9	40.17	9	37.44
2anos	5	39.60	6	34.67
3anos	5	28.80	5	41.50
4anos	6	23.08	6	25.33
>4anos	22	32.75	22	36.27

### 6.8. Discussão de resultados

Tendo este estudo como um dos seus objetivos, o traçar do perfil dos jovens em AI, considerando as suas características e competências de autonomia que os mesmos revelam, faz-se importante uma primeira discussão e abordagem dos resultados encontrados ao nível da descrição da amostra em estudo. Esta discussão vai permitir também analisar comparativamente a amostra em relação aos dados encontrados ao nível do perfil desta população, em Portugal. Apesar de ser uma amostra com poucos participantes, o que impossibilita desde logo a generalização dos resultados para a população, estas reflexões servirão como primeira caracterização e compreensão no abordar destas temáticas.

Começando assim por uma primeira reflexão sobre as características da amostra, as mesmas não são totalmente coincidentes com os dados fornecidos pelo Relatório CASA 2014, no que se refere à predominância de género em respostas de AI. Apesar de a nível nacional a tendência indicar um predomínio do género masculino (Instituto da Segurança Social, 2015), neste estudo o género feminino teve resultados ligeiramente superiores. Não se mostrando esta uma diferença significativa, a mesma poderá ser entendida pelo facto das instituições que aceitaram a participação terem na sua maioria, raparigas em AI, o que não permite aqui extrair conclusões mais aprofundadas sobre a predominância geral de género dos jovens em AI.

Quanto ao nível de escolaridade, os resultados apresentam-se coincidentes com os relatados no Relatório CASA 2014, onde as pontuações se apresentam mais elevadas nos alunos que frequentam o ensino profissional entre os 18-20 anos (Instituto da Segurança Social, 2015), neste estudo representados por 46 jovens dos 16-21 anos. Os elevados valores de insucesso escolar, reportados pelo Instituto da Segurança Social (2015), podem aqui ser equiparados às elevadas percentagens no número de reprovações relatadas pelos jovens, as quais se fazem mais elevadas naqueles que já reprovaram duas vezes, chegando mesmo a atingir percentagens de quatro ou mais reprovações. Ainda neste sentido, as menores competências a nível escolar parecem ser espelhadas no presente estudo, quando refletido o facto de apenas 3 jovens frequentarem o ensino superior, que vai ao encontro dos dados presentes no Relatório CASA 2014 (Instituto da Segurança Social, 2015). Neste sentido, poderemos aqui refletir sobre a possibilidade das competências escolares dos jovens em AI se apresentarem como um ponto fraco, que deverá ser trabalhado e potenciado, quer ao nível da motivação para o estudo, como forma de se conseguir níveis de escolaridade mais elevados, através do prosseguir dos estudos, quer ao nível da aprendizagem.

Por outro lado, os jovens descreveram o seu desempenho escolar, na maioria, como “bom” e “muito bom”, o que faz suscitar algumas questões, se considerarmos a incongruência entre o desempenho escolar relatado e o número de retenções expresso e que se faz significativo. Neste sentido, podemos tentar compreender estes resultados à luz do que é indicado por Casey e colaboradores (2010), quando referem que é característico em jovens em AI perceber-se um viés positivo ilusório sobre as competências relatadas e as reais competências expressas.

Dos participantes, uma percentagem considerável já viveu noutra instituição de acolhimento, situação também encontrada no Relatório CASA 2014, onde as experiências de AI anteriores à atual representam a realidade de muitas crianças e jovens (Instituto da Segurança Social, 2015). Como motivo para cessação da resposta de AI, os jovens descrevem maioritariamente causas como o atingir da independência/estabilidade. Contudo, a realidade que nos é apresentada pelos estudos portugueses nesta área é a de que a cessação do acolhimento dá-se maioritariamente, pela reintegração na família nuclear, onde apenas uma minoria sai do AI para a vida autónoma (Instituto da Segurança Social, 2015) sendo este retorno à família de origem narrado apenas por 3% dos casos. Estes resultados poderão espelhar as perspetivas dos jovens sobre a saída do acolhimento,

enquanto afeta à criação de anseios/expetativas por parte dos mesmos, sobre o seu futuro. Enquanto indicadores sobre as expetativas que os jovens vão criando sobre o seu futuro, e que se apresentam não coincidentes com a realidade já estudada/documentada, encontramos aqui um ponto a ser trabalhado com os jovens enquanto se encontram na medida de AI, como forma de preparação de um futuro que considere as idealizações/desejos dos jovens. Contudo, se nos reportarmos à faixa etária entre os 18-20 anos, onde o peso de cessação do acolhimento é mais elevado, dado término da medida de acolhimento aplicada pelo atingir da maioridade (Instituto da Segurança Social, 2015), também neste estudo os jovens perspetivam como um motivo para saída do acolhimento, com um dos valores mais elevados, este atingir da maioridade. Aqui, seria importante perceber se a cessação da medida de AI se dá com um efetivo término de construção dos projetos de vida previamente delineados ou se, por outro lado, o atingir da maioridade aparece como uma imposição a ser cumprida para a saída do acolhimento, sobrepondo-se e, ao mesmo tempo, não permitindo a conclusão destes projetos.

Os jovens narraram como principais motivos do AI a vivência de problemáticas familiares e o mau comportamento, sendo que os principais motivos narrados pelos autores tendem a relacionar-se com questões de pobreza, negligência, ausência do suporte familiar e exposição a modelos parentais desviantes (Instituto da Segurança Social, 2015; Daining & DePanfilis, 2007). O facto deste tipo de motivos aparecer com percentagens bastante baixas nesta amostra, apela à reflexão sobre até que ponto os jovens terão perceção exata sobre a sua situação familiar/pessoal, e até mesmo sobre possíveis sentimentos de autoculpabilização, dado mau comportamento ser o segundo motivo mais narrado pelos jovens, para o AI.

Focando os acontecimentos de vida negativos/stressantes vivenciados, importa aqui não tanto fazer referência ao tipo de acontecimentos vivenciados (que naturalmente vai variando conforme realidade familiar de cada jovem), mas antes à existência da experiência deste tipo de acontecimentos nas vidas dos jovens. Os autores Silva, Lemos e Nunes (2013), ao encontrarem resultados indicativos de que os jovens em AI tendem a apresentar um total de acontecimentos de vida negativos específicos mais elevado do que os jovens que não se encontram neste tipo de resposta, lançam um possível ponto de associação com o número elevado de respostas ausentes a este item, no questionário sociodemográfico aplicado. A ausência de resposta de 42.4% poderá ser indicador não da falta de acontecimentos negativos vivenciados, mas ao invés de um retraimento dos

jovens na resposta a esta questão, que poderá fazer-se sentir como mais delicada e emocionalmente desafiante. Estes resultados poderão refletir tanto a vivência mais acentuada de acontecimentos stressantes por parte dos jovens em AI ou, por outro lado, a presença de recursos de resiliência que os mesmos apresentam no vivenciar das problemáticas (Silva, Lemos & Nunes, 2013).

O manter dos vínculos com a família de origem, assim como manutenção de relações positivas na escola, são apontados como recursos internos importantes para os jovens (Matos, Simões, Figueira, & Calado, 2012). Neste seguimento, quase a totalidade dos participantes referem manter contacto com a família, relatando igualmente a manutenção de uma relação “muito boa” com colegas e amigos na escola e no trabalho. Aqui, os resultados fazem-se possíveis indicadores da existência destes recursos internos nos jovens pertencentes a esta amostra o que, conseqüentemente, trará influências positivas ao nível das competências que relacionamento.

Enquanto procedimento de avaliação das propriedades psicométricas do instrumento, a análise quantitativa dos dados permitiu estudar alguns indicadores sobre as características deste instrumento, tendo em conta a população/amostra em questão (Pallant, 2011).

Uma discussão mais ao nível do conteúdo das respostas dadas pelos jovens nas subescalas CRC e PF permitiu identificar alguns pontos com importância reflexiva. O facto do item CRC\_3 “Eu sei como respeitar pessoas com diferentes crenças, opiniões e culturas” ter como resposta mínima “Às vezes”, assim como uma média elevada e um pequeno desvio-padrão poderá aqui servir de indicador para a percepção que os jovens têm de que conseguem manter uma postura relacionar de respeito para com a diferença étnica e cultural. Reportando novamente ao tipo de relação que é mantida com a família e amigos, também o item CRC\_9 “Eu tenho amigos ou família com quem estar nas férias e em ocasiões especiais.”, o qual apresenta a média mais alta, e menor variância nas respostas, poderá servir como indicador de que os jovens vão mantendo este contacto com família e amigos.

O facto do item CRC\_3 “Eu sei como respeitar pessoas com diferentes crenças, opiniões e culturas.” apresentar também uma das médias mais elevadas, poderá ser um bom indicador do desenvolvimento da autonomia neste domínio, dados os fatores socioculturais serem descritos como dimensões influenciadoras deste processo (Barbosa & Wagner, 2013). Também neste item, a baixa variância nas respostas dadas apresenta-

se como um indício de que o sentido de competência nesta área é mais uniformemente partilhado entre os vários participantes, o que permite uma compreensão do fenómeno por um maior número de participantes.

Sendo o item CRC\_17 “Eu consigo lidar com a raiva sem magoar os outros ou danificar coisas.” o que apresenta uma média mais baixa nesta subescala, seguido do item CRC\_12 “Os meus relacionamentos são livres de agressões físicas tais como, bater, esbofetear e agressões verbais, como humilhar, ser gozado ou insultado.”, poderão revelar aqui algumas dificuldades por parte dos jovens, ao nível do controlo dos impulsos, onde tendencialmente tenderão a apresentar mais comportamentos de externalização. Ganha aqui esta questão especial relevo, uma vez que a autonomia tende a ser relacionada também, com variáveis comportamentais como problemas de externalização, onde índices mais elevados de autonomia se associam negativamente a índices de agressão (Barbosa & Wagner, 2013). Ainda referente ao item CRC\_12, tendo este item um *missing*, faz emergir algumas questões que poderão ir além da pertinência do mesmo e da compreensão do seu conteúdo/construtos, mas também por possíveis questões de identificação do jovem com a situação relacional descrita no item.

Neste sentido, e após a realização dos testes de fidelidade, parece prudente pensar nos itens CRC\_17 e CRC\_12 primeiramente, este último como um item que sofreu a influência de um *missing*, ao nível das pontuações médias e de variância. Contudo, não esquecer também a possibilidade de que os itens podem não ter sido respondidos dado o seu conteúdo referir-se a áreas bastantes específicas, que poderão causar algum constrangimento emocional caso tenha existido uma identificação da pessoa com o seu conteúdo. Poderá fazer sentido assim, uma revisão mais aprofundada dos itens em termos de validade de conteúdo e construto.

Remetendo esta análise em termos comparativos com a média e desvio-padrão do somatório da subescala, podemos extrair conclusões sobre os itens que se apresentam mais fortes e, conseqüentemente, onde as competências se revelam com maiores índices. E, por outro lado, dos itens que se apresentam com maior fragilidade, e que poderão ser indicadores de níveis de competências inferiores, nessas áreas.

Nesse sentido, considerando o valor médio da subescala, os itens que se apresentam com valores mais significativamente superiores a esta média, são os itens CRC\_1, CRC\_3, CRC\_6, CRC\_7, CRC\_8, CRC\_9, CRC\_11, CRC\_13, CRC\_14, CRC\_15 e CRC\_16, os quais poderão ser entendidos como itens onde existem menos

fragilidades. O facto de grande parte destes itens remeterem para questões relacionadas com as relações familiares e de amizade (CRC\_6, CRC\_7, CRC\_8, CRC\_9, CRC\_11 e CRC\_15), remete-nos para as reflexões anteriores da importância que é dada pelos jovens na manutenção deste contacto e igualmente, de um perfil de competências mais desenvolvido nesta área. Estes resultados parecem intrinsecamente relacionados com as características desenvolvimentais dos jovens nesta fase de vida, onde Erikson (1976, citado em Agudo, 2008) apresenta uma maior capacidade dos jovens em confiar nos seus pais, avós e outros de quem são descendentes, onde são estabelecidas relações de fidelidade. Também Levinson Levinson (1977, citado em Coutinho, 2010) se refere a esta fase como tendo como uma das principais tarefas, mudanças nos processos de vinculação. Estando os restantes itens mais relacionados com uma maior consciência do próprio com os outros (CRC\_3, CRC\_13, CRC\_16) (Tanner & Arnett, 2009), onde se percebe uma disposição para o deixar-se entrar em contacto de forma mais íntima com os outros (Arnett, 2000), parece aqui ser revelador de um desenvolvimento positivo destas competências psicossociais.

Por outro lado, com valores que se apresentam abaixo do valor médio da subescala, temos os itens CRC\_2, CRC\_4, CRC\_5, CRC\_12, CRC\_17 e CRC\_18. Numa primeira análise, percebemos que estes são dos itens que também apresentam maior variância nas respostas dadas, o que é revelador de um número de respostas mais disperso em relação ao ponto médio. Sendo itens que à partida apresentam mais fragilidades, aumenta a necessidade de considerações mais cautelosas com os mesmos. Relativo ao item CRC\_5 e CRC\_12, como já indicado, estes valores médios poderão estar a sofrer influências da presença de *missings*. Se por um lado, temos itens mais direccionados para a avaliação de questões de ordem social (CRC\_2, CRC\_12 e CRC\_18) especificamente com papéis que vão sendo assumidos, por outro temos também itens relacionados com questões da definição de identidade (CRC\_4 e CRC\_5). Segundo Arnett (2000) nesta fase é característico o experienciar pelos jovens, de uma maior ambiguidade e pertença consigo mesmo, assim como uma maior exploração de papéis sociais e foco em questões de identidade. Dados estes domínios se apresentarem nesta subescala como pontos de possível maior fragilidade, fazem emergir reflexões sobre o facto dos jovens ainda não terem conseguido desenvolver por completo estas competências, considerando a falta de oportunidades que por vezes lhes é dada em meio institucional, para o desenvolver de competências de responsabilidade, independência e autonomia (Gaspar, 2013). Aqui, o

trabalhar destas competências poderiam servir como potenciadores de uma maior definição social ao nível de papéis que assumem, assim como maior desenvolvimento da identidade e autoconhecimento.

Todos os valores de variância dos itens desta subescala, se apresentam mais elevados do que os valores de referência para o somatório da subescala. Estes valores poderão aqui sofrer influência do número total da amostra, que por ser reduzido faz com que a dispersão de repostas se faça maior em relação à média.

Na subescala PF, uma vez mais o facto do item PF\_3 “Eu tenho bom relacionamento com um adulto de confiança de quem eu gosto e respeito.” ter uma média elevada, relaciona-se com o já refletido anteriormente sobre a manutenção de relações positivas com outros, que aqui poderão ser referentes também à família e amigos. Também o item PF\_5 “Eu acredito que as minhas relações com os outros me irão ajudar a ter sucesso.” apresenta uma média elevada, aqui como possível indicador de alguma descrença por parte dos jovens, ao nível das competências pessoais para o atingir do sucesso, o qual será facilitado com o manter de relações com outros. Os resultados de Casey e colaboradores (2010), sobre a preocupação dos jovens com a influência dos pares no seu comportamento, apresenta-se como reflexo da importância dada pelos mesmos às suas relações. Em termos de competências de autonomia, esta questão faz realçar as considerações de Gaspar (2013), sobre a importância da autoconfiança, enquanto influenciadora de preocupações futuras com sentimentos de validação social. Aliado a esta questão, temos o facto do item PF\_8 “A maioria dos dias, sinto que tenho controlo de como a minha vida vai ser.” apresentar das médias mais baixas nesta subescala, o que significa que os jovens terão menos sentimentos de controlo sobre própria vida, em comparação com os conteúdos abordados nos restantes itens desta subescala. Este resultado parece ser indicador de uma baixa autoestima, a qual também exerce influência sobre competências de projeção de futuro (Barbosa & Wagner, 2013).

Ao nível de uma análise comparativa dos valores da média e de variância dos itens da PF, em relação ao valor médio de referência para o somatório da subescala, é possível tecer também algumas considerações. Os itens dividem-se em igual número na subescala, entre aqueles que apresentam valores acima da média de referência (PF\_1, PF\_3, PF\_4, PF\_5) e aqueles em que os valores médios dos itens são inferiores ao valor de referência da subescala (PF\_2, PF\_6, PF\_7 e PF\_8).

Neste sentido, relativamente aos itens em que os valores parecem refletir maior níveis de competências nos jovens e, conseqüentemente, menores fragilidades, os mesmos encontram-se direcionados para questões que envolvem relacionamentos sociais e a relação dos mesmos no futuro. As relações estabelecidas com as figuras de referência durante o AI apresenta-se com um fator importante na estruturação e definição das representações elaboradas sobre o próprio (Costa, 2012). Contudo, os autores referem que os jovens em AI tendem a apresentar níveis de autorrepresentação mais negativos do que os jovens que não se encontram em AI (Pasian & Jacquemin, 1999), o que poderá ir ao encontro dos resultados dos itens reveladores de maiores fragilidades, os quais se referem a características de autoeficácia e autoconceito (Costa, 2012). Se por um lado os jovens se descrevem como tendo menores competências relacionadas com a perceção da própria capacidade, por outro referem-se a um dos fatores influenciadores destas competências como sendo mais competentes. Estes resultados fazem pensar que talvez mais do que a influência das relações estabelecidas com as figuras de referência enquanto estruturadores de autorrepresentações, poderão estar aqui presentes fatores de diferentes. Importa também, considerar estas noções de competência pessoal à luz das crenças de autoeficácia e autoconceito, uma vez que os mesmos servem como fundamentadores de avaliações do futuro formuladas, e que deverão ser trabalhados durante o AI.

Também nesta subescala, a variância das respostas faz-se mais saliente nos itens que apresentaram maiores indicadores de fragilidade, em relação ao valor de referência da subescala, o que poderá ser indicador de perceções bastante diferenciadas entre os jovens, no que concerne a este tipo de competências. O facto de apenas um item (PF\_5) apresentar um valor de desvio-padrão inferior ao de referência da subescala, aliado ao facto de ser o item com pontuação mais elevada a nível médio, reforça as considerações já apresentadas sobre as perceções de baixa autoeficácia dos jovens.

Atentando às análises realizadas entre as subescalas CRC e PF, em função das variáveis género, idade e duração do acolhimento, ao nível da literatura são escassos os estudos que fazem referência a análises semelhantes.

Considerando a variável género na relação com as subescalas referidas, e apesar dos resultados apontarem para a não existência de diferenças estatisticamente significativas, Graça, Calheiros e Martins (2010), referiram no seu estudo que as raparigas tendem a revelar índices mais elevados na disponibilidade para atender às necessidades de outros. Ao analisarmos os itens que compõem a subescala CRC, conseguimos perceber

uma uniformização da distribuição desta característica quanto ao género, com os itens da subescala. Aqui, os resultados das ordens médias são também indicadores de valores ligeiramente superiores no género masculino, ainda que não significativos, permitindo equacionar que, com uma amostra maior, o estudo de associação de cada item com o género poderia possibilitar uma análise que confirmasse/refutasse esta diferença em relação ao género feminino. Os autores apontam ainda para o facto de os rapazes tenderem a revelar mais competências cognitivas e de eficácia (Graça, Calheiros, & Martins, 2010), as quais dizem respeito a características de projeção do futuro, enquanto referentes a competências de autoeficácia. Neste sentido, podemos observar que os resultados apontam para ordens médias ligeiramente superiores no género masculino na subescala PF, o que vai ao encontro dos resultados dos autores.

Também os resultados do estudo das subescalas CRC e PF em função da idade indicaram não existência de diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis. Contudo, os valores das ordens médias são indicadores de que existem pequenas diferenças (apesar de estatisticamente não significativas), entre os jovens com 17 anos e 16 anos, ao nível das competências de relacionamento e comunicação e as restantes idades, os quais se apresentam com valores ligeiramente superiores, podendo indicar a presença de índices mais elevados destas competências nesta faixa etária. Em relação às competências de projeção do futuro, existem também valores de ordens médias ligeiramente superiores nos jovens com 17 anos. Na mesma lógica, poderá ser um resultado a explorar em análises futuras com amostras mais elevadas, parecendo desde já um valor apontador da presença mais elevada deste tipo de competências em jovens que se encontram nesta faixa etária. Como fonte de apoio a este resultado, temos o estudo realizado por Costa (2012), onde o autor refere que quanto maior a idade, maior o nível de autoconceito e autoeficácia e, por sua vez, maior o nível de competências de projeção do futuro. Ainda assim, reforça-se a ressalva e prudência em considerar estes resultados como tendências efetivas, dado reduzido número da amostra.

Quanto à relação da duração do acolhimento com as subescalas CRC e PF, os valores de significância são indicadores de que não existem diferenças estatisticamente significativas, contudo parecendo existir aqui uma maior propensão nos jovens que se encontram em AI há 1 ano, com valores ligeiramente superiores ao nível das competências de relacionamento e comunicação e valores ligeiramente superiores em jovens que se encontram em AI há 3 anos, nas competências de projeção do futuro. Neste

sentido, a literatura indica que o tempo do acolhimento, assim como a idade de entrada na resposta de AI, apresenta-se como mediador dos efeitos do AI no desenvolvimento psicossocial dos jovens (O'Connor et al., 2000; Zeanah et al., 2005). Se por um lado os autores indicam que a integração precoce numa resposta de AI tem sido associada ao desenvolvimento de relações inseguras (Zeanah et al., 2005), por outro a integração tardia, como é o caso dos jovens que se encontram em AI há 1 ano, poderá ser aqui um facilitador da aquisição destas competências relacionais, tal como os presentes resultados parecem indicar. Contudo, Costa (2012) indica que quanto maior o tempo de duração do acolhimento, maior o sentido de autoconceito e autoeficácia e, por seu turno, índices mais elevados de competências de projeção do futuro. Aqui, este resultado poderá ser lido à luz do resultado mais elevado em termos de ordens médias, na subescala de PF, nos jovens que se encontram em AI há 3 anos, em comparação com os que estão há menos tempo na resposta de acolhimento, não esquecendo contudo os resultados indicadores de maiores fragilidades nestas competências, aquando da análise descritiva dos itens da subescala.

## **7. Conclusão**

Encontrar diferenças nas perspetivas dos jovens e de adultos não é incomum, questão esta que muitas vezes dificulta a perceção de qual grupo (professores, cuidadores, ou jovens) fornece uma medida mais precisa da competência de cada jovem (Courtney & Heuring, 2005).

Através do estudo dos relatos dos jovens que constituíram a amostra em estudo, pelos dados quantitativos recolhidos com a Escala de Competências de Vida, foi possível extrair algumas conclusões que servem de resposta aos objetivos traçados. Neste sentido, a nível estatístico, podemos compreender que as subescalas CRC e PF, se apresentam com uma boa consistência interna. Este resultado reflete que os vários itens de cada subescala se correlacionam entre si, indicativo ainda que os itens produzem resultados semelhantes sobre o construto que se propõe a medir, no caso na subescala CRC as competências de relacionamento e comunicação e na subescala PF a competências de projeção do futuro.

Referente às competências dos jovens e a uma primeira caracterização da amostra a este nível, importa uma vez mais salientar o facto de que estes resultados sofrem aqui algum viés dado reduzido número da amostra e que impossibilita, nesse sentido, a generalização dos resultados conseguidos à população. Contudo, existem competências

que ganham expressão mais saliente e que trazem implicações nas considerações sobre as características desta amostra e a sua necessidade de maior aprofundamento em futuros estudos que permitam comparações entre uma amostra maior, ou ainda entre grupos (por exemplo, grupos de controlo). A nível geral, os resultados apontam para competências mais elevadas dos jovens ao nível das competências de relacionamento, especificamente nas questões que envolvem o contacto e relação com família e amigos, onde os laços têm aqui expressão importante. Por outro lado, parece existir um nível de competências inferior nos domínios que avaliam competências de autoeficácia e autoconceito, estas relacionadas com o desenvolver de uma maior autoconsciência em termos identitários. Os resultados aqui explanados pressupõe que ao nível das competências de projeção do futuro, o trabalho em meio institucional deverá ser priorizado, no sentido dos jovens poderem consolidar competências que são características da fase desenvolvimental em que se encontram.

Os estudos de diferenças realizados entre as subescalas CRC e PF e as variáveis género, idade e duração do acolhimento, ao indicaram a não existência de diferenças estatisticamente significativas entre as subescalas e as respetivas variáveis, poderão ter sido igualmente influenciados pelo tamanho da amostra. Aqui, estudos com amostras maiores poderiam fazer-se importantes para o revelar de possíveis diferenças das competências dos jovens, em função das diferentes variáveis. Ainda assim, uma análise pormenorizada das ordens médias obtidas permite identificar que quando estamos perante uma duração do acolhimento mais curta (entre 1 e 3 anos), com jovens rapazes nos 17 anos, as competências aqui estudadas apresentam pontuações mais elevadas.

Em termos comparativos entre ambas as subescalas, apesar dos valores médios dos somatórios de cada uma não apresentarem diferenças que se façam significativas, ao nível da variância de respostas a subescala CRC apresenta valores inferiores à subescala PF. Também este resultado permite o extrair de algumas ilações envoltas no facto de em termos de competências de relacionamento e comunicação, as respostas se apresentarem distribuídas entre os participantes com valores mais próximos da média, com maior uniformização destas respostas/competências entre os mesmos. Por outro lado, a maior variância na subescala PF poderá refletir perceções mais díspares entre os participantes, assim como a possível presença de maior subjetividade na resposta a estes domínios, o que vai ao encontro dos resultados de maior fragilidade encontrada nas competências avaliadas nesta subescala.

Em termos de limitações do presente estudo, para além do número que representa a amostra e que influencia diretamente as análises estatísticas realizadas, também aqui se refletiu a impossibilidade de se ter realizado uma análise fatorial para validação de construto. Ainda neste sentido, o facto da não existência de estudos de validação realizados pelos autores com a escala original, trouxe aqui dificuldades ao nível da comparação de resultados deste estudo com estudos já realizados anteriormente. Também aqui, a inexistência de outros estudos de validação do instrumento não permitiu o guiar da presente investigação em termos de escolhas estatísticas e das análises realizadas. Se por um lado, este ponto serve de limitação para o estudo/análise de alguns resultados, por outro faz desta investigação a primeira em termos de estudo do instrumento ao nível da realização de análises estatísticas do mesmo. Retomando algumas das limitações aqui presentes, importa ainda refletir sobre o facto de não ter sido possível a realização de um *focus group* com os técnicos e os jovens, como primeiramente planeado, tendo este procedimento sido substituído pela realização das entrevistas de reflexão falada com técnicos de instituições de AI de crianças e jovens.

Uma vez mais, avaliar estas características, capacidades e recursos para determinar as necessidades dos jovens em transição de acolhimento revela-se, portanto, um desafio. Em primeiro lugar, a avaliação da transição deve incluir múltiplas perspetivas de indivíduos que conhecem os jovens em diferentes contextos (Pecora et al., 2006). O facto dos jovens em AI por vezes verem limitadas as suas redes de apoio social e muitas vezes terem passado por várias instituições de acolhimento anteriores, dificulta a identificação de indivíduos que possam fornecer uma avaliação precisa e atual dessas competências.

Devendo esta avaliação das competências de autonomia, na transição, incluir relatos dos jovens das suas próprias capacidades nos vários domínios (Connor et al., 2004), dificulta uma vez mais este processo, dado estes jovens tenderem a relatar competências de comportamento e competências sociais mais elevadas do que as expressas pelos seus pais e professores (Courtney & Heuring, 2005). O possível viés presente em dados de autorrelato sugere a necessidade de se utilizar não só vários informantes, mas considerar também o uso de medidas objetivas como observações comportamentais, análises de dados, o que pode fornecer uma imagem mais precisa e abrangente das competências dos jovens (Casey, et al., 2010). Estes poderão ser dois pontos a estudar em próximas investigações, deixando-se desde já o desafio, perante a

realidade apresentada, de se realizarem estudos comparativos entre os relatos/descrições dos jovens e de competências narradas pelos seus cuidadores (formais ou informais). Desta forma, seria possível identificar a existência ou não, de diferenças nos relatos sobre as várias competências aqui estudadas.

A importância de se considerar todas estas práticas de avaliação da transição justifica-se pelo facto de, assim, se conseguir a criação de planos de transição e projetos de vida individualizados, que promovam a reintegração bem-sucedida dos jovens em AI, na comunidade (Casey, et al., 2010). Neste sentido, cabe às respostas de acolhimento a responsabilidade de garantir, a cada criança e jovem que cuidam, a devida orientação para o desenvolvimento e concretização do seu projeto de vida, o qual deve ser entendido multidisciplinarmente como adequado e oportuno, através da respetiva elaboração, execução, acompanhamento e avaliação (Instituto de Segurança Social, 2015).

## 8. Referências bibliográficas

- Achenbach, T. M., & Rescorla, I. A. (2001). *Manual for ASEBA School-Age Forms & Profiles*. Burlington: University of Vermont.
- Agudo, V. R. C. (2008). *A transição para a idade adulta e os seus marcos: que efeito na sintomatologia depressiva?* (dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Portugal.
- Arnett, J. J. (2000), Emerging Adulthood – A Theory of Development from the Late Teens, Through the Twenties, *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Barbosa, P. V., & Wagner, A. (2013). A autonomia na adolescência: revisando conceitos, modelos e variáveis. *Estudos de Psicologia*, 18(4), 639-648.
- Barros, M. M. L. (2010). Trajetórias de jovens adultos: ciclo de vida e mobilidade social. *Horizontes Antropológicos*, 16(34), 71-92.
- Camarano, A. A., Kanso, S., & Mello, J. L. (2006). Transição para a vida adulta: mudanças por período e coorte. In A. A. Camarano (Org.), *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?*. Rio de Janeiro: Ipea.
- Casey, K. J., Reid, R., Trout, A. L., Hurley, K. D., Chmelka, M. B., & Thompson, R. (2010). The transition status of youth departing residential care. *Child Youth Care Forum*, 39, 323-340.

- Chaves, C. M. P., Lima, F. E. T., Mendonça, L. B. A., Custódio, I. L., & Matias, E. O. (2013). Avaliação do crescimento e desenvolvimento de crianças institucionalizadas. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 66(5), 668-674.
- Child Welfare League of America (2005). CWLA's position on residential care. *Residential Group Care Quarterly*, 6, 1-3.
- Connor, D. F., Doerfler, L. A., Toscano, P. F., Volungis, A. M., & Steingard, R. J. (2004). Characteristics of children and adolescents admitted to a residential treatment center. *Journal of Child and Family Studies*, 13, 497-510.
- Costa, A. M. (2012). *Auto-conceito e auto-eficácia em crianças/jovens institucionalizados* (dissertação de mestrado). Universidade Fernando Pessoa – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Portugal.
- Courtney, M. E., & Heuring, D. H. (2005). The family histories of former foster youth and implications for the transition to adulthood. In D. W. Osgood, E. M. Foster, C. Flanagan, & G. R. Ruth (Eds.), *On your own without a net: The transition to adulthood for vulnerable populations*. Chicago: University of Chicago Press.
- Coutinho, B. M. S. S. (2010). *Base segura: a vinculação no contexto da transição para a idade adulta* (dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia, Portugal.
- Daining, C., & DePanfilis, D. (2007). Resilience of youth in transition from out-of-homecare to adulthood. *Children and Youth Services Review*, 29, 1158-1178.
- Dias, I., Gomes, A. R., Peixoto, E., Marques, B., & Ramalho, V. (2012). Treino de competências de vida: conceptualização, intervenção e investigação. *Atas do II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos educativos"* (pp. 35-45). Braga: Centro de Investigação em educação, Universidade do Minho.
- Estefanía, M. M. (2011). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social. *Ekaina*, 93-106.
- Eurochild (2010). *Children in Alternative Care - National Surveys - 2nd edition*. Acessado em <http://www.eurochild.org/en/publications/eurochild-reports/index.html>.
- Gaspar, J. P. (2013). Do acolhimento à autonomização: o que dizem adultos que viveram institucionalizados. Breves notas metodológicas. *Polêmica: Revista Eletrônica*, 12(1), 7-22. Acessado em <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/5271/3860>.

- Goudas, M. (2010). Prologue: a review of life skills teaching in sport and physical education. *Hellenic Journal of Psychology*, 7, 241-258.
- Graça, J., Calheiros, M. M., & Martins, A. (2010). Adaptação do Questionário de Autonomia nos Adolescentes (QAA) para a língua portuguesa. *Laboratório de Psicologia*, 8(2), 237-250.
- Instituto de Segurança Social, [ISS] (2015). *Casa 2014: Relatório de caracterização das crianças e jovens em situação de acolhimento de 2014*. Lisboa: Instituto de Segurança Social.
- Lima, A. K. P., & Lima, A. O. (2012). Perfil do desenvolvimento neuropsicomotor e aspectos familiares de crianças institucionalizadas na cidade do Recife. *Revista CES Psicología*, 5(1), 11-25.
- Moré, C. L. O. O., & Sperancetta, A. (2010). Práticas de pais sociais em instituições de acolhimento de crianças e adolescentes. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 519-28.
- O'Connor, T. G., Rutter, M., Beckett, C., Keaveney, L., Kreppner, J. M., & The English and Romanian Adoptees Study Team. (2000). The effects of global severe privation on cognitive competence: extension and longitudinal follow-up. *Child Development*, 71(2), 376-390.
- Pasian, S. R., & Jacquemin, A. (1999). O auto-retrato em crianças institucionalizadas. *Paidéia*, 50-60.
- Pasquali, L. (2009). Psicometria. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 43, 992-999.
- Pecora, P. J., Kessler, R. C., O'Brien, K., Roller White, C., Williams, J., Hiripi, E. (2006). Educational and employment outcomes of adults formerly placed in foster care: Results from the Northwest Foster Care Alumni Study. *Children & Youth Services Review*, 28, 1459-1481.
- Pereira, M. Soares, I., Dias, P., Silva, J., Marques, S., & Baptista, J. (2010). Desenvolvimento, Psicopatologia e Apego: Estudo Exploratório com Crianças Institucionalizadas e suas Cuidadoras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(2), 222-231.
- Pallant, J. (2011). *SPSS Survival Manual: a step by step guide to data analysis using SPSS* (4<sup>th</sup> ed.). Australia: Allen & Unwin.
- Sabbag, G. M., & Bolsoni-Silva, A.T. (2011). A relação das Habilidades Sociais educativas e das práticas educativas maternas com os problemas de

- comportamento em adolescentes. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11(2), 423-441.
- Sartes, L. M. A., & Souza-Formigoni, M. L. O. (2013). Avanços na psicometria: da teoria clássica dos testes à teoria de resposta ao item. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(2), 241-250.
- Silva, C., Lemos, I., & Nunes, C. (2013). Acontecimentos de vida stressantes, psicopatologia e resiliência em adolescentes institucionalizados e não institucionalizados. *Psicologia, Saúde & Doença*, 14(2), 348-355.
- Smith, W. B. (2011). *Youth Leaving Foster Care: A Developmental, Relationship-Based Approach to Practice*. New York: Oxford University Press.
- Tanner, J. L., & Arnett, J. J. (2009). The emergence of “emerging adulthood”. The new life stage between adolescence and young adulthood. In A. Furlong, (Ed.), *Handbook of Youth and Young Adulthood. New perspectives and agendas* (pp. 39-45). Londres: Routledge.
- Trigo, L. R. (2015). Fatores críticos na promoção do sucesso escolar de crianças e jovens em acolhimento institucional. In J. Machado (Coord.), C. Palmeirão, I. Cabral, I. Baptista, J. Azevedo, J. Alves, M. Roldão (Eds.), *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol.II – Comunicações Livres* (pp. 462-469). Porto: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia.
- Zeanah, C. H., Smyke, A. T., Koga, S. F., Carlson, E., & The Bucharest Early Intervention Project Core Group. (2005). Attachment in institutionalized and community children in Romania. *Child Development*, 76, 1010-1015.

# Anexos

## Anexo I – Casey Life Skills Assessment

### Daily Living

Are the following statements like me	No	Mostly No	Somewhat	Mostly Yes	Yes
I know where to go to get on the Internet.					
I can find what I need on the Internet.					
I know how to use my email account.					
I can create, save, print and send computer documents.					
I know the risks of meeting someone in person that I met online.					
I would not post pictures or messages if I thought it would hurt someone's feelings.					
If someone sent me messages online that made me feel bad or scared, I would know what to do or who to tell.					
I know at least one adult, other than my worker, who would take my call in the middle of the night if I had an emergency.					
An adult I trust, other than my worker, checks in with me regularly.					
When I shop for food, I take a list and I compare prices.					
I can make meals with or without using a recipe.					
I think about what I eat and how it impacts my health.					
I understand how to read food product labels to see how much fat, sugar, salt, and calories the food has.					
I know how to do my own laundry.					
I keep my living space clean.					
I know the products to use when cleaning the bathroom and kitchen.					
I know how to use a fire extinguisher.					

## Self Care

Are the following statements like me	No	Mostly No	Somewhat	Mostly Yes	Yes
I can take care of my own minor injuries and illnesses.					
I can get medical and dental care when I need it.					
I know how to make my own medical and dental appointments.					
I know when I should go to the emergency room instead of the doctor's office.					
I know my family medical history.					
I know how to get health insurance when I am older than 18.					
I have at least one trusted adult who would visit me if I were in the hospital.					
There is at least one adult I trust who would be legally allowed to make medical decisions for me and advocate for me if I was unable to speak for myself.					
I know how to get the benefits I am eligible for, such as Social Security, Medicaid, Temporary Assistance for Needy Families (TANF), and Education and Training Vouchers (ETV).					
I bathe (wash up) daily.					
I brush my teeth daily.					
I know how to get myself away from harmful situations.					
I have a place to go when I feel unsafe.					
I can turn down a sexual advance.					
I know ways to protect myself from sexually transmitted diseases (STDs).					
I know how to prevent getting pregnant or getting someone else pregnant.					
I know where to go to get information on sex or pregnancy.					

## Relationships and Communication

Are the following statements like me

I can speak up for myself.					
I know how to act in social or professional situations.					
I know how to show respect to people with different beliefs, opinions, and cultures.					
I can describe my racial and ethnic identity.					
I can explain the difference between sexual orientation and gender identity.					
I have friends I like to be with who help me feel valued and worthwhile.					
I am a part of a family and we care about each other.					
I can get in touch with at least one family member when I want to.					
I have friends or family to spend time with on holidays and special occasions.					
I know at least one adult I can depend on when I exit care.					
I know an adult who could be a grandparent, aunt or uncle to my children now or my future children.					
My relationships are free from hitting, slapping, shoving, being made fun of, or name calling.					
I know the signs of an abusive relationship.					
I know what my legal permanency goal is.					
I have information about my family members.					
I think about how my choices impact others.					
I can deal with anger without hurting others or damaging things.					
I show others that I care about them.					

## Housing & Money Management

Are the following statements like me					
I understand how interest rates work on loans or credit purchases.					
I understand the disadvantages of making purchases with my credit card.					
I know the importance of a good credit score.					
I know how to balance my bank account.					
I put money in my savings account when I can.					
I know an adult who would help me if I had a financial emergency.					
I use online banking to keep track of my money.					
I know the advantages and disadvantages of using a check cashing or payday loan store.					
I know how to find safe and affordable housing.					
I can figure out the costs to move to a new place, such as deposits, rents, utilities, and furniture.					
I know how to fill out an apartment rental application.					
I know how to get emergency help to pay for water, electricity, and gas bills.					
I know what can happen if I break my rental lease.					
I can explain why people need renter's or homeowner's insurance.					
I know an adult I could live with for a few days or weeks if I needed to.					
There is at least one adult that I have regular contact with, other than my case manager or other professional, who lives in stable and safe housing.					
I know an adult I can go to for financial advice.					
I plan for the expenses that I must pay each month.					

Are the following statements like me					
I keep records of the money I am paid and the bills I pay.					
I know what happens in my state if I am caught driving without car insurance or a driver's license.					
I can explain how to get and renew a driver's license or state ID card.					
I can figure out all the costs of car ownership, such as registration, repairs, insurance, and gas.					
I know how to use public transportation to get where I need to go.					

## Work and Study Life

Are the following statements like me	No	Mostly No	Somewhat	Mostly Yes	Yes
I know how to develop a resume.					
I know how to fill out a job application.					
I know how to prepare for a job interview.					
I know what the information on a pay stub means.					
I can fill out a W-4 payroll exemption form when I get a job.					
I know what employee benefits are.					
I know what sexual harassment and discrimination are.					
I know the reasons why my personal contacts are important for finding a job.					
I know how to get the documents I need for work, such as my Social Security card and birth certificate.					
I know how and when I can see my child welfare or juvenile justice records.					
I know an adult who will go with me if I need to change schools.					

Are the following statements like me	No	Mostly No	Somewhat	Mostly Yes	Yes
I know how to get help from my school's mental health services.					
I know where I can get help with an income tax form.					
I have an adult in my life who cares about how I am doing at school or work.					
I can take criticism and direction at school or work without losing my temper.					
I know how to prepare for exams and/or presentations.					
I know where I can get tutoring or other help with school work.					
I look over my work for mistakes.					
I get to school or work on time.					
I get my work done and turned in on time.					

## Career and Education Planning

Are the following statements like me	No	Mostly No	Somewhat	Mostly Yes	Yes
I know how to find work-related internships.					
I know where to find information about job training.					
I can explain the benefits of doing volunteer work.					
I have recently talked to an adult who works in a job I would like to have.					
I know what type (college, trade school) education I need for the work I want to do.					
I know how to get into the school, training, or job I want after high school.					

Are the following statements like me	No	Mostly No	Somewhat	Mostly Yes	Yes
I know how to find financial aid to help pay for my education or training.					
I have talked about my education plans with an adult who cares about me.					
I know an adult who will help me apply for training or education after high school.					

## Looking Forward

Are the following statements like me	No	Mostly No	Somewhat	Mostly Yes	Yes
I believe I can influence how my life will turn out.					
I can describe my vision for myself as a successful adult.					
I have a good relationship with a trusted adult I like and respect.					
I would like to use my experience to help other youth.					
I believe my relationships with others will help me succeed.					
I feel I am ready for the next phase of my life.					
Most days, I am proud of the way I am living my life.					
Most days, I feel I have control of how my life will turn out.					

**Anexo II – Escala de Competências de Vida (tradução com alterações das entrevistas de reflexão faladas)**

**Escala de Competências de Vida  
(Gonçalves, Macedo, Pinto & Azeredo, 2016)**

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**Idade:** \_\_\_\_\_ **Sexo:** M \_\_\_ F \_\_\_

**Instruções de Preenchimento**

Cada uma das seguintes afirmações que se seguem servem para avaliar as suas competências de autonomia de vida. Não há respostas certas ou erradas, sendo todas possíveis. Leia cuidadosamente cada uma das afirmações e responda de forma verdadeira, espontânea e rápida a cada uma delas. Assinale com uma cruz (x) no quadrado  respetivo a resposta que pensa que mais se adequa às suas competências de vida diárias.

Para responder tenha em atenção a seguinte escala:

1 – Não; 2 – A maioria das vezes não, 3 – Às vezes; 4 – A maioria das vezes sim; 5 – Sim

<p><b>Competências de vida diárias</b>  <b>Daily Living</b> – Planeamento e preparação das refeições, compras de alimentos, limpezas e manutenção da casa e noções básicas de utilização da internet. <i>Meal planning and preparation, cleaning and food storage, home maintenance and computer and internet basic.</i></p>	
<p>Eu sei como aceder à Internet.  <i>I know where to go to get on the Internet.</i></p>	
<p>Eu consigo encontrar o que quero na Internet.  <i>I can find what I need on the Internet.</i></p>	
<p>Eu sei como usar a minha conta de <i>email</i>.  <i>I know how to use my email account.</i></p>	
<p>Eu sei criar, guardar, imprimir e enviar documentos do computador.  <i>I can create, save, print and send computer documents.</i></p>	
<p>Eu conheço os riscos de me encontrar com uma pessoa que conheci <i>online</i>.  <i>I know the risks of meeting someone in person that I met online.</i></p>	
<p>Eu não faria publicações de fotografias ou mensagens se eu pensasse que iriam magoar os sentimentos de alguém.  <i>I would not post pictures or messages if I thought it would hurt someone's feelings.</i></p>	
<p>Se alguém me enviar mensagens <i>online</i> que me façam sentir mal ou com medo, eu saberei o que fazer ou a quem contar.  <i>If someone sent me messages online that made me feel bad or scared, I would know what to do or who to tell.</i></p>	
<p>Eu conheço pelo menos um adulto, para além do técnico/gestor de referência, que iria atender um telefonema meu a meio da noite se eu tivesse uma emergência.  <i>I know at least one adult, other than my worker, who would take my call in the middle of the night if I had an emergency.</i></p>	
<p>Um adulto que eu confio, para além do técnico/gestor de referência, contacta-me para saber como eu estou regularmente.</p>	

<i>An adult I trust, other than my worker, checks in with me regularly.</i>	
Quando vou às compras de comida, eu faço uma lista e comparo preços. <i>When I shop for food, I take a list and I compare prices.</i>	
Eu consigo fazer refeições com ou sem receita. <i>I can make meals with or without using a recipe.</i>	
Eu penso sobre a minha alimentação e qual o impacto na minha saúde. <i>I think about what I eat and how it impacts my health.</i>	
Eu sei ler o conteúdo dos rótulos de produtos alimentares relativos à quantidade de gordura, açúcar, sal e calorias dos alimentos. <i>I understand how to read food product labels to see how much fat, sugar, salt, and calories the food has.</i>	
Eu sei como lavar a minha roupa na máquina. <i>I know how to do my own laundry.</i>	
Eu mantenho o espaço onde vivo limpo. <i>I keep my living space clean.</i>	
Eu sei que produtos de limpeza devo usar nas diferentes áreas da casa, designadamente na cozinha e na casa de banho <i>I know the products to use when cleaning the bathroom and kitchen.</i>	
Eu sei passar a ferro.	
Eu sei como usar um extintor. <i>I know how to use a fire extinguisher.</i>	
Observações:	
<b>Competências de auto-cuidado</b> <b>Self Care</b> – Desenvolvimento físico e emocional saudável, assim como higiene pessoal, cuidar da própria saúde e prevenção da gravidez. <i>Healthy physical and emotional development such as personal hygiene, taking care of one's health and pregnancy prevention.</i>	
Sei fazer curativos a pequenas feridas e o que fazer quando estou doente.	

<p><i>I can take care of my own minor injuries and illnesses.</i></p>	
<p>Quando preciso sei como obter cuidados médicos e dentários.. <i>I can get medical and dental care when I need it.</i></p>	
<p>Eu sei como marcar as minhas consultas médicas e dentárias. <i>I know how to make my own medical and dental appointments.</i></p>	
<p>Eu sei quando devo ir às urgências em vez de ir ao consultório médico. <i>I know when I should go to the emergency room instead of the doctor's office.</i></p>	
<p>Eu conheço a história médica da minha família. <i>I know my family medical history.</i></p>	
<p>Eu tenho pelo menos um adulto de confiança que me iria visitar se eu estivesse no hospital. <i>I have at least one trusted adult who would visit me if I were in the hospital.</i></p>	
<p>Tenho pelo menos um adulto em quem confio que legalmente pode tomar decisões médicas por mim e falar por mim caso esteja incapaz de o fazer. <i>There is at least one adult I trust who would be legally allowed to make medical decisions for me and advocate for me if I was unable to speak for myself.</i></p>	
<p>Eu sei como posso aceder a medidas de apoio social.</p>	
<p>Eu sei como posso aceder a medidas de apoio ao nível da saúde.</p>	
<p>Eu sei como posso aceder a medidas de apoio à formação/educação.</p>	
<p>Eu tomo banho diariamente. <i>I bathe (wash up) daily.</i></p>	
<p>Eu escovo os meus dentes diariamente. <i>I brush my teeth daily.</i></p>	
<p>Eu sei como me afastar de situações que me possam prejudicar. <i>I know how to get myself away from harmful situations.</i></p>	
<p>Eu tenho para onde ir quando me sinto inseguro. <i>I have a place to go when I feel unsafe.</i></p>	

Sei dizer que não a uma relação íntima sexual quando não quero. <i>I can turn down a sexual advance.</i>	
Eu sei as formas de me proteger de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST). <i>I know ways to protect myself from sexually transmitted diseases (STDs).</i>	
Eu sei como prevenir uma gravidez. <i>I know how to prevent getting pregnant or getting someone else pregnant.</i>	
Eu sei onde ir para obter informação sobre sexo ou gravidez. <i>I know where to go to get information on sex or pregnancy.</i>	
Observações:	
<p><b>Competências de Relacionamento e Comunicação</b>  <b><i>Relationships and Communication</i></b> - Desenvolvimento e manutenção de relacionamentos saudáveis, conhecimento cultural e ligação permanente com cuidadores adultos. <i>Developing and sustaining healthy relationships, cultural competency and permanent connections with caring adults.</i></p>	
Eu consigo falar por mim próprio. <i>I can speak up for myself.</i>	
Eu sei como agir em situações sociais ou profissionais. <i>I know how to act in social or professional situations.</i>	
Eu sei como respeitar pessoas com diferentes crenças, opiniões e culturas. <i>I know how to show respect to people with different beliefs, opinions, and cultures.</i>	
Eu consigo descrever a minha identidade racial e étnica. <i>I can describe my racial and ethnic identity.</i>	
Eu consigo explicar a diferença entre orientação sexual e identidade de género. <i>I can explain the difference between sexual orientation and gender identity.</i>	
Eu tenho amigos com quem gosto de estar que me ajudam a sentir apreciado e com valor. <i>I have friends I like to be with who help me feel valued and worthwhile.</i>	

<p>Eu sou parte de uma família e nós cuidamos uns dos outros. <i>I am a part of a family and we care about each other.</i></p>	
<p>Eu consigo entrar em contacto com pelo menos um membro da família quando eu quero. <i>I can get in touch with at least one family member when I want to.</i></p>	
<p>Eu tenho amigos ou família com quem estar nas férias e em ocasiões especiais. <i>I have friends or family to spend time with on holidays and special occasions.</i></p>	
<p>Eu sei que posso ficar ao cuidado pelo menos de um adulto quando eu sair do acolhimento. <i>I know at least one adult I can depend on when I exit care.</i></p>	
<p>Eu conheço pelo menos um adulto, que pode ser avô/avó, tia ou tio dos meus filhos ou dos meus futuros filhos. <i>I know an adult who could be a grandparent, aunt or uncle to my children now or my future children.</i></p>	
<p>Os meus relacionamentos são livres de agressões físicas tais como, bater, esbofetear e agressões verbais, como humilhar, ser gozado ou insultado. <i>My relationships are free from hitting, slapping, shoving, being made fun of, or name calling.</i></p>	
<p>Eu sei os sinais de um relacionamento abusivo. <i>I know the signs of an abusive relationship.</i></p>	
<p>Eu sei qual é o objetivo do meu acolhimento. <i>I know what my legal permanency goal is.</i></p>	
<p>Eu tenho informação sobre os membros da minha família. <i>I have information about my family members.</i></p>	
<p>Eu penso sobre como as minhas escolhas têm impacto nos outros. <i>I think about how my choices impact others.</i></p>	
<p>Eu consigo lidar com a raiva sem magoar os outros ou danificar coisas.</p>	

<i>I can deal with anger without hurting others or damaging things.</i>	
Eu mostro aos outros que me preocupo com eles. <i>I show others that I care about them.</i>	
Observações:	
<b>Habitação e Gestão de Dinheiro</b> <b><i>Housing &amp; Money Management</i></b> – Gestão de contas bancárias, procurar e manter uma casa acessível e viver dentro das próprias possibilidades. <i>Banking and credit, finding and keeping affordable housing, budgeting and living within one's means.</i>	
Eu compreendo o funcionamento das taxas de juro nos empréstimos ou compras com cartão de crédito. <i>I understand how interest rates work on loans or credit purchases.</i>	
Eu sei as desvantagens de fazer compras com o meu cartão de crédito. <i>I understand the disadvantages of making purchases with my credit card.</i>	
Eu sei a importância de um limite de crédito. <i>I know the importance of a good credit score.</i>	
Eu sei como gerir a minha conta bancária. <i>I know how to balance my bank account.</i>	
Eu coloco dinheiro na minha conta poupança quando posso. <i>I put money in my savings account when I can.</i>	
Eu conheço um adulto que me iria ajudar se eu tivesse uma emergência financeira. <i>I know an adult who would help me if I had a financial emergency.</i>	
Eu consulto o meu banco <i>online</i> para manter o controlo do meu dinheiro. <i>I use online banking to keep track of my money.</i>	
Eu conheço as vantagens e desvantagens de usar um cheque pré-datado ou pagamento com o cartão de crédito da loja.	

<p><i>I know the advantages and disadvantages of using a check cashing or payday loan store.</i></p>	
<p>Eu sei como encontrar uma casa segura e economicamente acessível. <i>I know how to find safe and affordable housing.</i></p>	
<p>Eu consigo calcular os custos ao mudar para uma casa nova, tais como os meus rendimentos, caução, valor da renda, existência de um fiador, eletrodomésticos e mobília. <i>I can figure out the costs to move to a new place, such as deposits, rents, utilities, and furniture.</i></p>	
<p>Eu sei como preencher uma candidatura para ter apoio ao arrendamento de um apartamento. <i>I know how to fill out an apartment rental application.</i></p>	
<p>Eu sei como obter ajuda de emergência para pagar a água, eletricidade e contas de gás. <i>I know how to get emergency help to pay for water, electricity, and gas bills.</i></p>	
<p>Eu sei o que pode acontecer se não cumprir com o contrato de arrendamento. <i>I know what can happen if I break my rental lease.</i></p>	
<p>Eu sei explicar a importância de ter um seguro de arrendatário ou proprietário. <i>I can explain why people need renter's or homeowner's insurance.</i></p>	
<p>Eu conheço um adulto com quem poderia viver uns dias ou semanas se eu precisasse. <i>I know an adult I could live with for a few days or weeks if I needed to.</i></p>	
<p>Eu conheço pelo menos um adulto que vive numa casa estável e segura e que me contacta regularmente, para além do meu gestor de caso ou outro profissional.</p>	

<p><i>There is at least one adult that I have regular contact with, other than my case manager or other professional, who lives in stable and safe housing.</i></p>	
<p>Eu conheço um adulto que posso procurar para obter aconselhamento financeiro. <i>I know an adult I can go to for financial advice.</i></p>	
<p>Eu faço o plano de gastos que devo pagar todos os meses. <i>I plan for the expenses that I must pay each month.</i></p>	
<p>Eu mantenho registos do dinheiro que recebo e das contas que pago. <i>I keep records of the money I am paid and the bills I pay.</i></p>	
<p>Eu sei o que me pode acontecer, segundo as leis do meu país, se for apanhado a conduzir sem seguro de carro ou carta de condução. <i>I know what happens in my state if I am caught driving without car insurance or a driver's license.</i></p>	
<p>Eu consigo explicar como podemos renovar a carta de condução ou o cartão de cidadão. <i>I can explain how to get and renew a driver's license or state ID card.</i></p>	
<p>Eu consigo calcular todos os custos do meu próprio carro, tais como registo, reparações, seguro e combustível. <i>I can figure out all the costs of car ownership, such as registration, repairs, insurance, and gas.</i></p>	
<p>Eu sei como usar um transporte público para chegar onde eu preciso. <i>I know how to use public transportation to get where I need to go.</i></p>	
<p>Observações:</p>	
<p><b>Trabalho e Estudos</b></p>	

<p><b>Work and Study Life</b> – Noções de emprego, questões legais, competências de estudo e gestão de tempo. <i>Basics of employment, legal issues, study skills and time management.</i></p>	
<p>Eu sei como elaborar um currículo. <i>I know how to develop a resume.</i></p>	
<p>Eu sei como preencher um formulário para a candidatura de emprego. <i>I know how to fill out a job application.</i></p>	
<p>Eu sei como me preparar para uma entrevista de emprego. <i>I know how to prepare for a job interview.</i></p>	
<p>Eu sei o que significam as informações no recibo do salário. <i>I know what the information on a pay stub means.</i></p>	
<p>Eu sei como preencher um formulário de pedido de isenção da Segurança Social para o primeiro emprego. <i>I can fill out a W-4 payroll exemption form when I get a job.</i></p>	
<p>Eu sei quais são os direitos dos trabalhadores. <i>I know what employee benefits are.</i></p>	
<p>Eu sei o que é assédio sexual e discriminação. <i>I know what sexual harassment and discrimination are.</i></p>	
<p>Eu sei as razões pelas quais os contactos pessoais são importantes para arranjar emprego. <i>I know the reasons why my personal contacts are important for finding a job.</i></p>	
<p>Eu sei como obter os documentos que preciso para o trabalho, como o Cartão de Cidadão e o registo criminal. <i>I know how to get the documents I need for work, such as my Social Security card, birth certificate.</i></p>	
<p>Eu sei como aceder/obter ao meu registo de saúde e registo criminal. <i>I know how and when they I can see my child welfare or juvenile justice records.</i></p>	
<p>Eu conheço um adulto que irá comigo se eu precisar mudar de escola.</p>	

<i>I know an adult who will go with me if they need to change schools.</i>	
Eu sei como obter os serviços de psicologia na minha escola. <i>I know how to get help from my schools mental health services.</i>	
Eu sei onde posso obter ajuda para preencher um formulário de Imposto sobre Rendimentos de pessoas Singulares (IRS). <i>I know where they can get help with an income tax form.</i>	
Eu tenho um adulto na minha vida que se preocupa a cerca de como estou na escola e no trabalho. <i>I have an adult in my life who cares about how I am doing at school or work.</i>	
Eu aceito receber criticas e orientações na escola ou no trabalho sem perder o controlo. <i>I can take criticism and direction at school or work without losing my temper.</i>	
Eu sei como preparar-me para os exames e/ou apresentações. <i>I know how to prepare for exams and/or presentations.</i>	
Eu sei onde posso obter tutoria ou outro tipo de ajuda com os trabalhos escolares. <i>I know where I can get tutoring or other help with school work.</i>	
Eu revejo o meu trabalho para corrigir erros. <i>I look over my work for mistakes.</i>	
Eu chego à escola ou ao trabalho a horas. <i>I get to school or work on time.</i>	
Eu faço o meu trabalho bem e atempadamente. <i>I get my work done and turned in on time.</i>	
Observações:	
<b>Planeamento da Carreira e Educação</b>	

<b>Career and Education Planning</b> – Planeamento para a carreira e estudos superiores que sejam pertinentes para um jovem adulto. <i>Planning for career and postsecondary education pertinent to older youth.</i>	
Eu sei como procurar estágios profissionais. <i>I know how to find work-related internships.</i>	
Eu sei como encontrar informação sobre formação profissional. <i>I know where to find information about job training.</i>	
Eu consigo explicar os benefícios de fazer trabalho voluntário. <i>I can explain the benefits of doing volunteer work.</i>	
Recentemente conversei com um adulto que trabalha num emprego que eu gostaria de ter. <i>I have recently talked to an adult who works in a job I would like to have.</i>	
Eu sei que tipo de formação (faculdade, escola profissional) eu preciso para o trabalho que eu quero fazer. <i>I know what type (college, trade school) education I need for the work I want to do.</i>	
Eu sei como concorrer para aceder à escola, formação ou trabalho que eu quero depois da escola secundária. <i>I know how to get into the school, training, or job I want after high school.</i>	
Eu sei como encontrar ajuda financeira para ajudar a pagar a minha educação ou formação. <i>I know how to find financial aid to help pay for my education or training.</i>	
Eu falei com um adulto que cuida de mim sobre os meus planos de educação. <i>I have talked about my education plans with an adult who cares about me.</i>	
Eu conheço um adulto que me vai ajudar a candidatar para a formação ou educação depois do ensino obrigatório. <i>I know an adult who will help me apply for training or education after high school.</i>	

Observações:	
<b>Projeção do futuro</b> <b>Looking Forward</b> - Nível de confiança dos jovens e sentimentos internos importantes para o sucesso. <i>Youth's level of confidence and internal feelings important to their success.</i>	
Eu acredito que posso influenciar a forma como a minha vida se vai desenrolar. <i>I believe I can influence how my life will turn out.</i>	
Eu consigo ver-me no futuro como um adulto bem-sucedido. <i>I can describe my vision for myself as a successful adult.</i>	
Eu tenho bom relacionamento com um adulto de confiança de quem eu gosto e respeito. <i>I have a good relationship with a trusted adult I like and respect.</i>	
Eu gosto de usar a minha experiência para ajudar outros jovens. <i>I would like to use my experience to help other youth.</i>	
Eu acredito que as minhas relações com os outros me irão ajudar a ter sucesso. <i>I believe my relationships with others will help me succeed.</i>	
Eu sinto que estou pronto para a próxima fase da minha vida. <i>I feel I am ready for the next phase of my life.</i>	
A maioria dos dias orgulho-me da maneira como vivo a minha vida. <i>Most days, I am proud of the way I am living my life.</i>	
A maioria dos dias, sinto que tenho controlo de como a minha vida vai ser. <i>Most days, I feel I have control of how my life will turn out.</i>	
Observações:	

### Anexo III – Escala de Competências de Vida (modelo final)

#### Escala de Competências de Vida

(Gonçalves, Macedo, Pinto & Azeredo, 2016)

**Instituição de Acolhimento:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Data de Nascimento:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_      **Sexo:** M \_\_\_ F \_\_\_

#### Instruções de Preenchimento

Cada uma das seguintes afirmações que se seguem servem para avaliar as suas competências de autonomia de vida. Não há respostas certas ou erradas, sendo todas possíveis. Leia cuidadosamente cada uma das afirmações e responda de forma verdadeira, espontânea e rápida a cada uma delas. Assinale com uma cruz (x) no quadrado  respectivo a resposta que pensa que mais se adequa às suas competências de vida diárias.

Para responder tenha em atenção a seguinte escala:

1 – Não; 2 – A maioria das vezes não, 3 – Às vezes; 4 – A maioria das vezes sim; 5 – Sim

<b>Competências de Vida Diárias</b>					
Planeamento e preparação das refeições, compras de alimentos, limpezas e manutenção da casa e noções básicas de utilização da internet.					
<b>As seguintes informações são como eu:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Eu sei como aceder à Internet.					
Eu consigo encontrar o que quero na Internet.					
Eu sei como usar a minha conta de <i>email</i> .					
Eu sei criar, guardar, imprimir e enviar documentos do computador.					
Eu conheço os riscos de me encontrar com uma pessoa que conheci <i>online</i> .					
Eu não faria publicações de fotografias ou mensagens se eu pensasse que iriam magoar os sentimentos de alguém.					
Se alguém me enviar mensagens <i>online</i> que me façam sentir mal ou com medo, eu saberei o que fazer ou a quem contar.					
Eu conheço pelo menos um adulto, para além do técnico/gestor de referência, que iria atender um telefonema meu a meio da noite se eu tivesse uma emergência.					
Um adulto que eu confio, para além do técnico/gestor de referência, contacta-me para saber como eu estou regularmente.					
Quando vou às compras de comida, eu faço uma lista e comparo preços.					
Eu consigo fazer refeições com ou sem receita.					
Eu penso sobre a minha alimentação e qual o impacto na minha saúde.					
Eu sei ler o conteúdo dos rótulos de produtos alimentares relativos à quantidade de gordura, açúcar, sal e calorias dos alimentos.					
Eu sei como lavar a minha roupa na máquina.					
Eu mantenho o espaço onde vivo limpo.					
Eu sei que produtos de limpeza devo usar nas diferentes áreas da casa, designadamente na cozinha e na casa de banho.					

Eu sei passar a ferro.					
Eu sei como usar um extintor.					
<b>Competências de Autocuidado</b>					
Desenvolvimento físico e emocional saudável, assim como higiene pessoal, cuidar da própria saúde e prevenção da gravidez.					
<b>As seguintes informações são como eu:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Sei fazer curativos a pequenas feridas e o que fazer quando estou doente.					
Quando preciso sei como obter cuidados médicos e dentários..					
Eu sei como marcar as minhas consultas médicas e dentárias.					
Eu sei quando devo ir às urgências em vez de ir ao consultório médico.					
Eu conheço a história médica da minha família.					
Eu tenho pelo menos um adulto de confiança que me iria visitar se eu estivesse no hospital.					
Tenho pelo menos um adulto em quem confio que legalmente pode tomar decisões médicas por mim e falar por mim caso esteja incapaz de o fazer.					
Eu sei como posso aceder a medidas de apoio social.					
Eu sei como posso aceder a medidas de apoio ao nível da saúde.					
Eu sei como posso aceder a medidas de apoio à formação/educação.					
Eu tomo banho diariamente.					
Eu escovo os meus dentes diariamente.					
Eu sei como me afastar de situações que me possam prejudicar.					
Eu tenho para onde ir quando me sinto inseguro.					
Sei dizer que não a uma relação íntima sexual quando não quero.					
Eu sei as formas de me proteger de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).					
Eu sei como prevenir uma gravidez.					
Eu sei onde ir para obter informação sobre sexo ou gravidez.					
<b>Competências de Relacionamento e Comunicação</b>					

Desenvolvimento e manutenção de relacionamentos saudáveis, conhecimento cultural e ligação permanente com cuidadores adultos.					
<b>As seguintes informações são como eu:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Eu consigo falar por mim próprio.					
Eu sei como agir em situações sociais ou profissionais.					
Eu sei como respeitar pessoas com diferentes crenças, opiniões e culturas.					
Eu consigo descrever a minha identidade racial e étnica.					
Eu consigo explicar a diferença entre orientação sexual e identidade de género.					
Eu tenho amigos com quem gosto de estar que me ajudam a sentir apreciado e com valor.					
Eu sou parte de uma família e nós cuidamos uns dos outros.					
Eu consigo entrar em contacto com pelo menos um membro da família quando eu quero.					
Eu tenho amigos ou família com quem estar nas férias e em ocasiões especiais.					
Eu sei que posso ficar ao cuidado pelo menos de um adulto quando eu sair do acolhimento.					
Eu conheço pelo menos um adulto, que pode ser avô/avó, tia ou tio dos meus filhos ou dos meus futuros filhos.					
Os meus relacionamentos são livres de agressões físicas tais como, bater, esbofetear e agressões verbais, como humilhar, ser gozado ou insultado.					
Eu sei os sinais de um relacionamento abusivo.					
Eu sei qual é o objetivo do meu acolhimento.					
Eu tenho informação sobre os membros da minha família.					
Eu penso sobre como as minhas escolhas têm impacto nos outros.					
Eu consigo lidar com a raiva sem magoar os outros ou danificar coisas.					
Eu mostro aos outros que me preocupo com eles.					
<b>Habitação e Gestão de Dinheiro</b> Gestão de contas bancárias, procurar e manter uma casa acessível e viver dentro das próprias possibilidades.					

<b>As seguintes informações são como eu:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Eu compreendo o funcionamento das taxas de juro nos empréstimos ou compras com cartão de crédito.					
Eu sei as desvantagens de fazer compras com o meu cartão de crédito.					
Eu sei a importância de um limite de crédito.					
Eu sei como gerir a minha conta bancária.					
Eu coloco dinheiro na minha conta poupança quando posso.					
Eu conheço um adulto que me iria ajudar se eu tivesse uma emergência financeira.					
Eu consulto o meu banco <i>online</i> para manter o controlo do meu dinheiro.					
Eu conheço as vantagens e desvantagens de usar um cheque pré-datado ou pagamento com o cartão de crédito da loja.					
Eu sei como encontrar uma casa segura e economicamente acessível.					
Eu consigo calcular os custos ao mudar para uma casa nova, tais como os meus rendimentos, caução, valor da renda, existência de um fiador, eletrodomésticos e mobília.					
Eu sei como preencher uma candidatura para ter apoio ao arrendamento de um apartamento.					
Eu sei como obter ajuda de emergência para pagar a água, eletricidade e contas de gás.					
Eu sei o que pode acontecer se não cumprir com o contrato de arrendamento.					
Eu sei explicar a importância de ter um seguro de arrendatário ou proprietário.					
Eu conheço um adulto com quem poderia viver uns dias ou semanas se eu precisasse.					
Eu conheço pelo menos um adulto que vive numa casa estável e segura e que me					

contacta regularmente, para além do meu gestor de caso ou outro profissional.					
Eu conheço um adulto que posso procurar para obter aconselhamento financeiro.					
Eu faço o plano de gastos que devo pagar todos os meses.					
Eu mantenho registos do dinheiro que recebo e das contas que pago.					
Eu sei o que me pode acontecer, segundo as leis do meu país, se for apanhado a conduzir sem seguro de carro ou carta de condução.					
Eu consigo explicar como podemos renovar a carta de condução ou o cartão de cidadão.					
Eu consigo calcular todos os custos do meu próprio carro, tais como registo, reparações, seguro e combustível.					
Eu sei como usar um transporte público para chegar onde eu preciso.					
<b>Trabalho e Estudos</b>					
Noções de emprego, questões legais, competências de estudo e gestão de tempo.					
<b>As seguintes informações são como eu:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Eu sei como elaborar um currículo.					
Eu sei como preencher um formulário para a candidatura de emprego.					
Eu sei como me preparar para uma entrevista de emprego.					
Eu sei o que significam as informações no recibo do salário.					
Eu sei como preencher um formulário de pedido de isenção da Segurança Social para o primeiro emprego.					
Eu sei quais são os direitos dos trabalhadores.					
Eu sei o que é assédio sexual e discriminação.					
Eu sei as razões pelas quais os contactos pessoais são importantes para arranjar emprego.					

Eu sei como obter os documentos que preciso para o trabalho, como o Cartão de Cidadão e o registo criminal.					
Eu sei como aceder/obter ao meu registo de saúde e registo criminal.					
Eu conheço um adulto que irá comigo se eu precisar mudar de escola.					
Eu sei como obter os serviços de psicologia na minha escola.					
Eu sei onde posso obter ajuda para preencher um formulário de Imposto sobre Rendimentos de pessoas Singulares (IRS).					
Eu tenho um adulto na minha vida que se preocupa a cerca de como estou na escola e no trabalho.					
Eu aceito receber criticas e orientações na escola ou no trabalho sem perder o controlo.					
Eu sei como preparar-me para os exames e/ou apresentações.					
Eu sei onde posso obter tutoria ou outro tipo de ajuda com os trabalhos escolares.					
Eu revejo o meu trabalho para corrigir erros.					
Eu chego à escola ou ao trabalho a horas.					
Eu faço o meu trabalho bem e atempadamente.					
<b>Planeamento da Carreira e Educação</b>					
Planeamento para a carreira e estudos superiores que sejam pertinentes para um jovem adulto.					
<b>As seguintes informações são como eu:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Eu sei como procurar estágios profissionais.					
Eu sei como encontrar informação sobre formação profissional.					
Eu consigo explicar os benefícios de fazer trabalho voluntário.					
Recentemente conversei com um adulto que trabalha num emprego que eu gostaria de ter.					
Eu sei que tipo de formação (faculdade, escola profissional) eu preciso para o trabalho que eu quero fazer.					

Eu sei como concorrer para aceder à escola, formação ou trabalho que eu quero depois da escola secundária.					
Eu sei como encontrar ajuda financeira para ajudar a pagar a minha educação ou formação.					
Eu falei com um adulto que cuida de mim sobre os meus planos de educação.					
Eu conheço um adulto que me vai ajudar a candidatar para a formação ou educação depois do ensino obrigatório.					
<b>Projeção do Futuro</b>					
Nível de confiança dos jovens e sentimentos internos importantes para o sucesso.					
<b>As seguintes informações são como eu:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Eu acredito que posso influenciar a forma como a minha vida se vai desenrolar.					
Eu consigo ver-me no futuro como um adulto bem-sucedido. .					
Eu tenho bom relacionamento com um adulto de confiança de quem eu gosto e respeito.					
Eu gosto de usar a minha experiência para ajudar outros jovens.					
Eu acredito que as minhas relações com os outros me irão ajudar a ter sucesso.					
Eu sinto que estou pronto para a próxima fase da minha vida.					
A maioria dos dias orgulho-me da maneira como vivo a minha vida.					
A maioria dos dias, sinto que tenho controlo de como a minha vida vai ser.					

## Anexo IV – Carta de Apresentação da Investigação

### Carta de Apresentação de Investigação

Braga, 22 de setembro 2016

No âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, ministrado na Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa de Braga, as alunas Aldara Macedo, Daniela Pinto e Raquel Azeredo, vêm por este meio apresentar o estudo integrado desenvolvido no âmbito dos seus projetos de investigação.

Tendo como finalidade a tradução e adaptação do instrumento *Casey Life Skills* (Nolan, Wolf, Ansell, Burns, Barr, Copeland & Paddock, 2000) – Escala de Competências de Vida (Gonçalves, Macedo, Pinto & Azeredo, 2016), a presente investigação foi elaborada considerando as necessidades relativas à falta de instrumentos de avaliação de competências de vida dos jovens adultos em situação de transição da medida de acolhimento institucional para a autonomia.

A referida escala é constituída por oito subescalas, as quais avaliam especificamente competências nas diferentes áreas de vida, a saber “Competências de Vida Diárias”, “Competências de Autocuidado”, “Competências de Relacionamento e Comunicação”, “Habitação e Gestão de Dinheiro”, “Trabalho e Estudos”, “Planeamento da Carreira e Educação” e “Projeção do Futuro”.

Neste sentido, os objetivos gerais deste projeto prendem-se com a adaptação da língua e de constructo do *Casey Life Skills* onde, posteriormente, será realizada uma primeira caracterização da população em questão, em termos de competências de autonomia de vida, as quais são passíveis de serem avaliadas através do referido instrumento.

A colaboração nesta investigação prevê o preenchimento de uma escala de autorresposta com duração aproximada de 30 minutos, por jovens entre os 16-23 anos que se encontram em situação de acolhimento institucional. Desta feita, a concretização deste estudo servirá com um maior contributo para o aumento do conhecimento científico na área.

Agradecemos, desde já, toda a atenção e disponibilidade prestadas, estando ao dispor para a prestação de quaisquer informações adicionais que se façam necessárias.

Atenciosamente, as alunas.

## **Anexo V – Consentimento Informado para Responsável Técnico**

### **Consentimento Informado**

No âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, ministrado na Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa de Braga, as alunas Aldara Macedo, Daniela Pinto e Raquel Azeredo, vêm por este meio solicitar a sua participação num estudo integrado no projeto de investigação que tem como objetivo a tradução e adaptação do instrumento *Casey Life Skills* (Nolan, Wolf, Ansell, Burns, Barr, Copeland & Paddock, 2000) – Escala de Competências de Vida (Gonçalves, Macedo, Pinto & Azeredo, 2016)

A presente investigação foi elaborada considerando as necessidades relativas à falta de instrumentos de avaliação de competências de vida dos jovens adultos em situação de transição da medida de acolhimento institucional para a autonomia.

Neste sentido, os objetivos gerais deste projeto prendem-se com a adaptação da língua e de constructo do *Casey Life Skills* onde, posteriormente, será realizada uma primeira caracterização da população em questão, em termos de competências de autonomia de vida, as quais são passíveis de serem avaliadas através do referido instrumento.

O pedido de colaboração nesta investigação relaciona-se com o preenchimento de uma escala de autorresposta com uma duração aproximada de 30 minutos, sendo a sua colaboração totalmente voluntária.

A participação neste estudo irá contribuir para o aumento do conhecimento científico nesta área, sendo que a qualquer momento os participantes poderão desistir da participação.

Todo e qualquer tipo de dados recolhidos no processo serão meramente utilizados nesta investigação, tratados de forma confidencial e com toda a privacidade.

Agradecemos, desde já, toda a atenção e disponibilidade prestadas.



UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
PORTUGUESA

BRAGA

Braga, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016

### **Declaração**

Eu, \_\_\_\_\_, responsável técnico da instituição \_\_\_\_\_ declaro que tomei conhecimento sobre os objetivos da investigação levada a cabo pelas alunas Aldara Macedo, Daniela Pinto e Raquel Azeredo, do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, da participação voluntária e da confidencialidade dos dados recolhidos e aceito/autorizo a participação dos jovens menores da referida instituição nesta investigação.

Contacto: \_\_\_\_\_

Assinatura,

Data: \_\_/\_\_/\_\_

\_\_\_\_\_

## Anexo VI – Consentimento Informado para Jovens

### Consentimento Informado

No âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, ministrado na Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa de Braga, as alunas Aldara Macedo, Daniela Pinto e Raquel Azeredo, vêm por este meio solicitar a sua participação num estudo integrado no projeto de investigação que tem como objetivo a tradução e adaptação do instrumento *Casey Life Skills* (Nolan, Wolf, Ansell, Burns, Barr, Copeland & Paddock, 2000) – Escala de Competências de Vida (Gonçalves, Macedo, Pinto & Azeredo, 2016)

A presente investigação foi elaborada considerando as necessidades relativas à falta de instrumentos de avaliação de competências de vida dos jovens adultos em situação de transição da medida de acolhimento institucional para a autonomia.

Neste sentido, os objetivos gerais deste projeto prendem-se com a adaptação da língua e de constructo do *Casey Life Skills* onde, posteriormente, será realizada uma primeira caracterização da população em questão, em termos de competências de autonomia de vida, as quais são passíveis de serem avaliadas através do referido instrumento.

O pedido de colaboração nesta investigação relaciona-se com o preenchimento de uma escala de autorresposta com uma duração aproximada de 30 minutos, sendo a sua colaboração totalmente voluntária.

Ao participar neste estudo irá contribuir para o aumento do conhecimento científico nesta área, sendo que a qualquer momento poderá desistir da participação.

Todo e qualquer tipo de dados recolhidos no processo serão meramente utilizados nesta investigação, tratados de forma confidencial e com toda a privacidade.

Agradecemos, desde já, toda a atenção e disponibilidade prestadas.



UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
PORTUGUESA

BRAGA

## Declaração

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que tomei conhecimento sobre os objetivos da investigação levada a cabo pelas alunas Aldara Macedo, Daniela Pinto e Raquel Azeredo, do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, assim como do meu papel na referida investigação, da participação voluntária e da confidencialidade dos dados recolhidos e aceito colaborar com as mesmas.

Contacto: \_\_\_\_\_

Assinatura,

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Anexo VII – Questionário para recolha e Informação Sociodemográfica**

**Informação Sociodemográfica**

**I**

**Género:** Feminino  Masculino

**Data de nascimento:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Naturalidade:** \_\_\_\_\_ **Nacionalidade:** \_\_\_\_\_

**II**

**Data do acolhimento:** \_\_\_\_\_

**Instituição:** \_\_\_\_\_

**Motivo do acolhimento**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Já viveste noutra Instituição de Acolhimento?** Sim  Não

**III**

**Tens irmãos?** Sim  Não

**Se sim:**

**Quantos irmãos tens?** \_\_\_\_\_

Com quem vivem? \_\_\_\_\_

**Tens contato com a tua família?** Sim  Não

Se sim, com:

Pai

Mãe

Irmãos

**De que forma?**

Visitas que faço  Visitas que recebo  Telefone  Outro  \_\_\_\_\_

**Com que frequência?**

( ) Mais do que uma vez por semana

( ) Semanalmente

( ) Quinzenalmente

( ) Mensalmente

( ) Raramente

## IV

**Estudas?** Sim  Não

**Se sim:**

Ano de escolaridade: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Gostas de ir à escola? Sim  Não

O que mais gostas na escola? \_\_\_\_\_

O que menos gostas na escola? \_\_\_\_\_

Já reprovaste? Sim  Não

Caso a resposta tenha sido positiva:

N.º de retenções/anos: \_\_\_\_\_

Como descreves o teu desempenho escolar?

Muito Bom

Bom

Nem bom nem mau

Mau

Muito Mau

Como descreves o teu comportamento na escola?

Muito Bom

Bom

Nem bom nem mau

Mau

Muito Mau

A tua relação com os teus colegas de turma é:

Muito Boa

Boa

Nem boa nem má

Má

Muito Má

A tua relação com os teus amigos em geral é:

Muito Boa

Boa

Nem boa nem má

Má

Muito Má

**Trabalhas? Sim**  **Não**

**Se sim:**

*Part-time*  Tempo inteiro

Há quanto tempo? \_\_\_\_\_

Em que área/profissão? \_\_\_\_\_

Gostas de trabalhar? Sim  Não

O que mais gostas na tua profissão? \_\_\_\_\_

O que menos gostas na tua profissão? \_\_\_\_\_

Como descreves o teu desempenho profissional?

- Muito Bom
- Bom
- Nem bom nem mau
- Mau
- Muito Mau

Como descreves o teu comportamento enquanto profissional?

- Muito Bom
- Bom
- Nem bom nem mau
- Mau
- Muito Mau

A tua relação com os teus colegas de trabalho é:

- Muito Boa
- Boa
- Nem boa nem má
- Má
- Muito Má

Tens algum problema de saúde? Sim  Não

Qual? \_\_\_\_\_

Enumera algum acontecimento que tenhas vivido e que perceções como stressante.

---

---

---

No futuro vejo-me a ser/fazer:

---

---

---

---

**Quando sair do acolhimento é porque...**

---