



Helga Diana Ribeiro de Sousa

# CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO E RENDIMENTO ESCOLAR EM CRIANÇAS ADOPTADAS ESTUDO EXPLORATÓRIO

Dissertação de Mestrado em Temas de Psicologia do Desenvolvimento, orientada pela Senhora Professora Doutora Maria da Conceição Taborda Simões e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Julho de 2014



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

---

Helga Diana Ribeiro de Sousa

**CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO E RENDIMENTO ESCOLAR  
EM CRIANÇAS ADOPTADAS  
ESTUDO EXPLORATÓRIO**

Dissertação de Mestrado em Temas de Psicologia do Desenvolvimento, orientada pela Senhora Professora Doutora Maria da Conceição Tabora Simões e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Julho de 2014



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

---

*Aos meus pais, Lubélia e Bernardino, e ao meu marido Nelson, pelas minhas ausências e pelo vosso incentivo e apoio incondicional.*

---

## AGRADECIMENTOS

Neste espaço, consagrado àqueles que de alguma forma contribuíram para a realização do presente trabalho, quero expressar o meu profundo agradecimento.

Considerando que todos têm a sua importância, começo pela Professora Doutora Maria da Conceição Taborda Simões, pela sua força interior, coragem e motivação, numa fase tão difícil da sua vida...sempre tão disponível e amável. Obrigada!

À Professora Doutora Florbela Vitória, pelo seu precioso apoio, serenidade e disponibilidade nos procedimentos estatísticos.

À Professora Fátima Clarisse, pela sua revisão especializada quanto à expressão escrita e ainda pela amabilidade, simpatia e disponibilidade que a caracterizam.

À minha amiga Sílvia Branco, pelo apoio na leitura dos textos, distribuição dos questionários e por tantas vezes ouvir os meus desabafos.

À minha tia Zélia, pela seu apoio em tudo, nomeadamente na distribuição e recolha dos questionários.

Às minhas chefias, por me terem permitido e proporcionado o desenvolvimento do presente trabalho, em particular, à Dr.<sup>a</sup> Elisabete Moita, pelo apoio, preocupação e incentivo.

Às minhas colegas de trabalho da Equipa de Adopções do Centro Distrital de Leiria, dado que foram um apoio fundamental na recolha dos dados.

À Luísa, pelos seus conselhos e experiência de vida.

Ao meu marido, companheiro nas minhas tristezas e alegrias.

Aos meus pais, pelo apoio incessante.

Ao meu irmão, pela ajuda informática nos momentos mais aflitivos.

Aos pais, cujo contributo me permitiu elaborar este trabalho.

Enfim, uma vez mais, a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho. Bem hajam!

---

## ÍNDICE

<b>Lista de Figuras</b> .....	VI
<b>Lista de Tabelas</b> .....	VI
<b>Resumo</b> .....	VIII
<b>Abstract</b> .....	IX
<b>Résumé</b> .....	X
<b>Introdução</b> .....	XI

### PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

<b>Capítulo I – Percursos de vida na infância</b> .....	<b>2</b>
1. A família como contexto de desenvolvimento .....	2
2. Protecção de menores e regime jurídico de adopção.....	5
3. A institucionalização de crianças e jovens .....	21
4. Famílias adoptivas: algumas tarefas específicas .....	34
<b>Capítulo II - Rendimento escolar</b> .....	<b>42</b>
1. Rendimento escolar: conceito e alguns factores associados.....	42
2. Envolvimento parental e rendimento escolar .....	52
3. Crianças institucionalizadas e rendimento escolar .....	60

### PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

<b>Capítulo III – Objectivos, pertinência e metodologia</b> .....	<b>66</b>
1. Objectivos de estudo .....	66
2. Pertinência .....	67
3. Metodologia .....	68
3.1. Caracterização da amostra.....	68
3.2. Instrumento .....	71
3.3. Procedimento .....	72

---

3.4. Análise estatística.....	73
<b>Capítulo IV – Apresentação, análise e discussão dos resultados.....</b>	<b>74</b>
1. Apresentação e análise dos resultados.....	74
2. Discussão dos resultados.....	91
<b>Conclusão .....</b>	<b>96</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>98</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>108</b>

---

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Objectivos de estudo .....	66
---	----

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Distribuição da amostra de crianças/adolescentes pelo género .....	69
<b>Tabela 2.</b> Distribuição da amostra de crianças/adolescentes pelo grupo etário.....	69
<b>Tabela 3.</b> Distribuição da amostra pela frequência de infantário e do ensino pré-escolar e teste de diferenças entre grupos (Qui-quadrado).....	74
<b>Tabela 4.</b> Distribuição da amostra pelo nível de escolaridade da criança/adolescente .....	75
<b>Tabela 5.</b> Distribuição da amostra pelo grau de satisfação das relações com os professores e com os amigos e teste de diferenças entre grupos (Qui-quadrado) .....	76
<b>Tabela 6.</b> Motivos da falta de rendimento escolar e actuação dos pais, por grupo .....	77
<b>Tabela 7.</b> Cruzamento entre os motivos da retenção e as estratégias seguidas pelos pais ...	78
<b>Tabela 8.</b> Local de estudo por grupo .....	78
<b>Tabela 9.</b> Tipo de problemas na escola por grupo .....	79
<b>Tabela 10.</b> Grau de satisfação com o rendimento escolar do filho, por grupo, e teste de diferenças entre grupos (Qui-quadrado) .....	79
<b>Tabela 11.</b> Sentimentos da criança no dia-a-dia, por grupo, e teste de diferenças entre grupos (Qui-quadrado) .....	80
<b>Tabela 12.</b> Tipo de apoio recebido, por grupo.....	80
<b>Tabela 13.</b> Apoio dos pais nas tarefas escolares, por grupo, e teste de diferenças entre grupos (Qui-quadrado) .....	81
<b>Tabela 14.</b> Grau de importância dos estudos para o futuro da criança/adolescente, por grupo, e teste de diferenças entre grupos (Qui-quadrado) .....	82
<b>Tabela 15.</b> Regularidade do contacto com a escola, por grupo, e teste de diferenças entre grupos (Qui-quadrado) .....	82
<b>Tabela 16.</b> Grau de satisfação com as relações da criança/adolescente com a comunidade e teste de diferenças entre grupos (Qui-quadrado).....	83
<b>Tabela 17.</b> Problemas relacionados com a criança, por grupo .....	83

---

<b>Tabela 18.</b> Idade de início dos problemas, por grupo.....	84
<b>Tabela 19.</b> Grau de satisfação com a relação com a criança/adolescente, por grupo, e teste de diferenças entre grupos (Qui-quadrado) .....	84
<b>Tabela 20.</b> Caracterização da adoção - tipo, ano e modalidade.....	85
<b>Tabela 21.</b> Caracterização da adoção - idade da criança na altura da adoção e proveniência .....	85
<b>Tabela 22.</b> Caracterização da adoção - número de anos na instituição ou na família de proveniência .....	86

---

## RESUMO

A família surge como o primeiro contexto de desenvolvimento no seio da qual a criança se confronta com um conjunto de circunstâncias que, no futuro, podem vir a influenciar as suas realizações académicas.

São vários os estudos que associam o suporte/envolvimento familiar ao rendimento escolar na infância e na adolescência. Com o objectivo geral de explorar esta associação no caso de crianças e adolescentes cujo projecto de vida passou, nos termos da legislação em vigor, pela adopção, foram comparados dois grupos de sujeitos: um constituído por 112 filhos biológicos e outro por 103 filhos adoptivos. A comparação baseou-se nos dados recolhidos junto de 171 pais adoptivos e biológicos através de um questionário construído para o efeito.

Feita a análise dos dados assim obtidos, foi possível concluir que os filhos adoptivos apresentam um menor rendimento escolar que os filhos biológicos, sendo que revelam um maior número de retenções. No entanto, os pais adoptivos tendem a envolver-se mais na vida académica dos filhos e a apoiá-los com maior frequência nos trabalhos escolares do que os pais biológicos. Além disso, por comparação com os pais biológicos, parecem estar mais satisfeitos quanto às relações que os seus filhos estabelecem com a comunidade.

Face a tais resultados, torna-se legítimo pensar que no rendimento escolar de crianças e adolescentes que vivem em famílias adoptivas pesam outros factores que não apenas o envolvimento parental, nomeadamente as experiências prévias à adopção. Determinar a influência destas experiências é, com certeza, um desafio para futuras investigações.

**Palavras-chave:** Família, adopção, rendimento escolar, instituição

---

## ABSTRACT

The family appears as the first context of development in which the child faces a set of circumstances that may influence the child's academic achievements in the future.

There are several studies associating school results in childhood and adolescence with family involvement. In order to search into the previously mentioned association in children and teenagers, two groups have been compared: One of 112 biological children and one of 103 adopted children. The comparison was based on the information collected from inquiries given to 171 adoptive and biological parents.

Once the information was analyzed it was possible to conclude that biological children have better school results than adopted children, who consequently fail more. Nonetheless, adoptive parents tend to get more involved in their children's school life than biological parents. They also seem more satisfied with their children's relation with the community.

Considering these results it is legitimate to assume that adopted children's school results are influenced by other factors than just parent involvement, namely their experiences before adoption. To ascertain the influence of these previous experiences is certainly a challenge for future investigations.

**Key words:** Family, adoption, school results, institution

---

## RÉSUMÉ

La famille apparaît comme le premier contexte de développement au sein duquel l'enfant se confronte avec un ensemble de circonstances qui, dans l'avenir, peuvent influencer ses réalisations académiques.

De nombreuses études associent le support/l'engagement familial au rendement scolaire durant l'enfance et l'adolescence. Avec l'objectif général d'étudier cette association dans le cas d'enfants et d'adolescents dont le projet de vie est passé, dans les termes de la législation en vigueur, par l'adoption, deux groupes de sujets ont été comparés: l'un constitué par 112 enfants biologiques et l'autre par 103 enfants adoptés. La comparaison s'est basée sur les données recueillies auprès de 171 parents adoptifs et biologiques à partir d'un questionnaire élaboré à cet effet.

Réalisée l'analyse des données ainsi obtenues, il a été possible de conclure que les enfants adoptés présentent un rendement scolaire inférieur à celui des enfants biologiques, ils révèlent un plus grand nombre de redoublements (échecs scolaires). Cependant, les parents adoptifs ont tendance à s'investir davantage au niveau de la vie académique/scolaire de leurs enfants et à les aider plus fréquemment dans les devoirs que les parents biologiques. De plus, par comparaison avec les parents biologiques, ils semblent plus satisfaits en ce qui concerne les relations que leurs enfants établissent avec la communauté.

Face à de tels résultats, il devient légitime de penser que sur le rendement scolaire d'enfants et d'adolescents qui vivent dans des familles adoptives pèsent d'autres facteurs, non seulement l'engagement parental, mais notamment les expériences vécues avant l'adoption. Déterminer l'influence de ces expériences est, sans aucun doute, un défi pour de futurs travaux de recherche.

**Mots-clé:** Famille, adoption, rendement scolaire, institution

---

## INTRODUÇÃO

Ao abordarmos hoje as temáticas relativas à infância e juventude, a nossa perspectiva é, seguramente, diferente da perspectiva dos nossos avós e seus antepassados. No passado, a criança foi percebida como um ser frágil e inferior, como uma versão incompleta do adulto. Esta visão da criança, enquanto ser incompleto, assentava num modelo redutor, que somente conduzia à satisfação das necessidades básicas indispensáveis ao seu crescimento.

No que concerne à educação e formação, eram os valores da rigidez que prevaleciam, sendo fundamentais a obediência, a submissão aos mais velhos, o rigor e a disciplina. Estes princípios norteadores tornavam inconcebível uma referência aos direitos da criança ou do jovem. Deste modo, o respeito pela individualidade, a formação da personalidade, as aspirações, motivações ou interesses eram questões ignoradas. Neste contexto, a organização da protecção da infância caracterizava-se, então, por sentimentos de caridade e a intervenção registava uma natureza meramente paternalista, circunscrevendo-se, tão só, a grandes instituições de acolhimento, onde as crianças eram colocadas de forma indiscriminada e aí permaneciam por tempo indeterminado. Tais instituições acolhiam crianças órfãs, desvalidas, abandonadas e mendigas que incomodavam a sociedade, sendo prioritário evitar que as mesmas vagueassem pelas ruas.

A partir dos anos 50, atendendo à visão impulsionadora das ciências humanas e pedagógicas, assiste-se a um investimento na infância, enaltecendo-se a criança enquanto ser em desenvolvimento. Esta passa a ser percebida como um indivíduo e diferente do adulto que, embora pautado pela fragilidade e imaturidade, é entendido como um ser em fase de desenvolvimento e transformação a necessitar de protecção e apoio.

Face ao aprofundamento do estudo da criança e do jovem, fica clarificado que as suas inesgotáveis potencialidades e capacidades constituem uma contribuição fundamental para a construção e reprodução das sociedades, não só como progenitores das gerações futuras, mas também como promotores da sua reorganização e transformação cultural.

A família surge, então, como contexto fundamental para o desenvolvimento da criança, sendo vasta a literatura, tanto no campo das ciências sociais como das ciências humanas, que aponta para a sua relevância. Uma criança que se sinta amada terá maiores probabilidades de se tornar num adulto auto-confiante, por forma a organizar e planificar a sua vida com sucesso conseguindo, por sua vez, constituir a própria família a quem possa transmitir os valores que lhe foram inculcados.

---

Na Constituição da República Portuguesa, plasmado no art.º 69, está consagrado o direito das crianças à protecção com vista ao seu desenvolvimento integral no seio de uma família, impondo deveres ao Estado e à sociedade na tutela desse direito, sempre que o mesmo seja devassado. Em termos práticos, quando situações de vária ordem não permitam a existência de um clima familiar equilibrado, esse direito deve ser acautelado por pessoas idóneas da família alargada. Na eventualidade desta alternativa não se afigurar viável e segura, deverá a sociedade agir em conformidade, promovendo medidas urgentes com vista a proporcionar à criança ou jovem, isto é, ao menor, uma relação substitutiva. Deste modo, sempre que é sinalizada uma situação de risco, os menores são protegidos pelos serviços competentes nesta matéria. Assim, na prática, os mecanismos accionados com vista à protecção da criança ou do jovem consistem no acolhimento institucional, o que significa a sua separação do quadro familiar e procura solucionar a incapacidade da família responder às suas necessidades educativas e afectivas. A questão que se coloca é se a referida medida de acolhimento, em vez de surtir o efeito desejado, induz experiências adversas naqueles que dela usufruem, devido, em particular, ao longo período de vivência institucional.

Actualmente, os profissionais ligados à infância e juventude tendem a considerar as interacções familiares como factor relevante para o desenvolvimento integral do individuo. Nesta linha de pensamento, compreende-se que a adopção apareça, em certos casos, como alternativa ao acolhimento institucional. Refira-se, no entanto, que uma eventual medida de adopção nunca é tomada sem antes se tentar a recuperação parental. Apenas quando esta não tem sucesso é que se recorre a uma família de substituição que poderá ou não ser adoptiva.

A adopção acaba por assumir um papel relevante tanto para o adoptando como para o adoptante. Com efeito, pressupõe-se que à criança proporciona melhores condições de formação, eliminando os efeitos eventualmente estigmatizantes de permanecer por tempo indeterminado numa instituição. Em relação ao adoptante, espera-se que possibilite a realização parental. Em principio, a família adoptiva irá desempenhar as funções que, por razões diversas, a família biológica não pôde ou não soube garantir, nomeadamente no campo material e, sobretudo, no campo afectivo.

Além da família, a escola surge como um espaço relevante para o processo de socialização da criança. Estudos sobre o desenvolvimento infantil comprovam que a instituição escolar desempenha, efectivamente, um papel crucial na promoção das capacidades cognitivas e da compreensão que as crianças têm acerca dos outros e do mundo que as rodeia. Assim, determinante na vida de qualquer criança, a escola assume o carácter

---

de um contexto no qual se adquirem aprendizagens, bem como princípios éticos e morais indispensáveis à vida em sociedade.

Face ao exposto, compreende-se que na primeira parte deste trabalho sejam abordados diversos contextos de desenvolvimento, nomeadamente a família, a instituição de acolhimento e a escola. Assim, o primeiro capítulo, “Percurso de vida na infância”, examina o conceito e a importância da família como fonte inesgotável e enriquecedora no desenvolvimento da criança. Apresenta uma breve resenha histórica da adopção no nosso país e aborda o regime jurídico de adopção e de protecção de menores, com base na Lei de Adopção e na Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo. Focaliza ainda as problemáticas da institucionalização de crianças e jovens, bem como o ciclo de vida das famílias adoptivas. O segundo capítulo, “Rendimento Escolar”, começa por delimitar o constructo para, em seguida, examinar alguns dos factores que lhe estão associados. Caracteriza também o envolvimento parental na escola e influências das práticas educativas no rendimento escolar. Por último, aborda a temática do rendimento escolar em crianças institucionalizadas.

Da segunda parte consta o estudo empírico, no âmbito do qual pretendemos comparar o rendimento escolar de crianças e jovens adoptados com o de crianças e jovens provenientes de uma filiação natural (filhos biológicos). Assim, o terceiro capítulo apresenta os objectivos, a pertinência do estudo, bem como a metodologia do mesmo. No quarto capítulo, são analisados e discutidos os resultados obtidos.

Por último, nas conclusões, são expostas algumas considerações gerais mais importantes.

---

## **PARTE I**

# **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

---

## CAPÍTULO I

### PERCURSOS DE VIDA NA INFÂNCIA

Este capítulo tem por finalidade procurar, com base na revisão da literatura, explicar as questões associadas à adopção. Deste modo, começamos por apresentar a evolução do conceito de família, como contexto de desenvolvimento. É, de igual modo, elaborado um esboço do regime jurídico da adopção em Portugal, uma vez que, na prática, este instituto não se concretiza apenas pelo vínculo afectivo, encontrando-se implícito um vínculo jurídico, elemento facilitador e promotor de consistência na adopção. Com efeito, ao enumerarmos uma das medidas de protecção de crianças e jovens, aludimos necessariamente à Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, desenhando um esboço comparativo sobre os estudos e formas de trabalhar estas matérias noutros países.

Ressaltamos, ainda, a problemática da institucionalização das crianças, dado que esta, na globalidade, se constitui como condição *sine qua non* das crianças que, eventualmente, serão adoptáveis.

Em seguida, abordamos o tema sobre o ciclo vital das famílias adoptivas.

#### 1. A família como contexto de desenvolvimento

O papel que a família desempenha na sociedade tem sido manifestamente influenciado pela época histórica. Na Antiguidade, e até ao séc. XVI, a família era percebida como um meio de reprodução social, onde o investimento afectivo era demasiado ténue. Os filhos eram encarados como forma de contribuir para a prosperidade da família e a criança representava o perpetuar do nome da família, assegurando também o crescimento e manutenção de um património diverso.

Só a partir dos séculos XVII/XVIII é que a família passa a ser reconhecida como um espaço de privacidade e de emoção, fazendo com que o interesse pela criança emergisse e que a educação, que até então era exercida no interior da família, passasse a ser também competência da escola (Santos, 2000).

Foi com a industrialização que, nos finais do séc. XIX, ocorreram algumas mudanças significativas na sociedade, as quais se repercutiram na educação dos filhos. Assiste-se, neste período, a uma evolução da condição feminina, com a entrada progressiva da mulher no mercado de trabalho, a qual passou a conciliar a maternidade, o trabalho e a vida doméstica.

No século XX, a mulher passa a ocupar um lugar mais activo na sociedade, consubstanciado na sua participação na vida cultural e no prestígio social que alcança, o que introduz, forçosamente, alterações no sistema familiar. Neste século, acentua-se a preocupação com o controlo da natalidade, baixando a sua taxa e passa a existir um maior investimento nas relações afectivas, com a consequente valorização da relação conjugal (Santos, 2000). Também a Comunidade Internacional passa, após a I Guerra Mundial, a estar atenta à problemática da protecção e defesa dos menores. As preocupações passam a centrar-se no interesse da criança, com alterações ao nível político, social e moral (Santos, 2000; Santos, Pedroso & Gomes, 2002).

Hoje, a família está associada ao local onde nascemos, crescemos, nos desenvolvemos física e intelectualmente e morremos, ainda que este instituto não se afigure como estático e se altere ao longo dos tempos. É junto da família que se iniciam as aprendizagens, os contactos corporais, a linguagem, a comunicação e as relações interpessoais (Abreu-Lima, 2005). É, de igual modo, um espaço de vivência de relações afectivas profundas, como a filiação, a fraternidade, o amor, a sexualidade, entre outras. São estas emoções partilhadas que vão exprimindo o que ainda somos, pertença daquela família, em particular, e não de outra qualquer (Alarcão, 2002). Assim, a família acaba por ser uma instituição social básica, exercendo uma função que visa a protecção biopsicossocial dos seus membros, facilitadora do seu crescimento e socialização (Santos, 1999; Sarmiento, 2005). No dicionário de Psicologia, Doron e Parot (2001, 330) definem a família como “um grupo de indivíduos unidos por laços transgeracionais e interdependentes quanto aos elementos fundamentais da vida.”

A estrutura e o papel da família variam segundo as sociedades. A família nuclear (dois adultos com filhos) é a unidade principal das sociedades mais avançadas. Na família monoparental, os filhos vivem apenas com o pai ou com a mãe (Alarcão, 2002). Também passaram a proliferar outros tipos de famílias, como as separadas e as reconstruídas, com fundamentos semelhantes, mas de dinâmicas diferenciadas.

Segundo Alarcão (2002) e Sarmiento (2005), as famílias sofreram alterações ao longo dos tempos e, conseqüentemente, a família moderna tem-se transfigurado relativamente ao

seu modo mais tradicional, ao nível das suas funções, da sua forma, ciclo de vida e papéis desempenhados, quer pelo pai, quer pela mãe.

Diogo (1998) refere que o processo de socialização diz respeito ao processo de transformação do ser biológico no ser social e cultural. Assim, cabe à família ser o primeiro e o principal meio socializante, transmitindo e emprestando à criança uma grande diversidade de conteúdos, hábitos, normas e estruturas racionais. Esta herança cultural é influenciada pelas condições sociais do meio de origem, pelas ferramentas linguísticas utilizadas, exprimindo-se numa grande diversidade de práticas educativas e de esquemas culturais. Com efeito, será pertinente falar não em processo de socialização, mas em processos de socialização, não de instituição familiar, mas de famílias.

Independentemente do grupo social, étnico e cultural, a família surge, ao longo dos tempos, como um contexto que interfere na qualidade de vida do ser humano, no seu desenvolvimento e adaptação. Décadas de pesquisa confirmam que a família e, em particular, os pais, desempenham um papel extremamente relevante na modulação da vida dos seus filhos. O contexto familiar é composto por uma diversidade de factores que se inter-influenciam, desde os pais, a sua história, competências, personalidade, bem como a própria cultura e a comunidade onde o indivíduo se insere (Abreu-Lima, 2005).

Todas as famílias possuem as suas especificidades, mas com alguns pontos em comum. A família constitui-se, de igual modo, como a mais básica e perene de todas as instituições humanas e, em simultâneo, como um sistema que se altera consoante as necessidades dos seus membros e as pressões da sociedade. A família é, também, uma instituição social que depende e se orienta pelas regras do contexto sociocultural envolvente (Abreu-Lima, 2005).

Considerada como um espaço educativo por excelência, a família é, normalmente, percebida como o núcleo central do desenvolvimento cognitivo, moral e afectivo, no qual se desenvolvem e educam as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para solidificar a tarefa de construção de uma identidade própria. A família é, de igual modo, o espaço histórico e simbólico, onde as pessoas se encontram e convivem, contexto promotor de valores, competências e destinos pessoais. Deste modo, a família manifesta-se como um espaço privilegiado de construção social da identidade em que, por intermédio das relações entre os seus elementos, os factores do quotidiano individual recebem o seu significado (Diogo, 1998).

Seguindo de perto Diogo (1998), a família, no sentido sociológico do termo, tem sido conotada com uma elevada diversidade de imagens, pelo que pressupõe uma definição

imprecisa, no tempo e espaço do próprio conceito. A família é considerada também um sistema complexo de múltiplos processos interactivos com o meio em que se insere, relativamente ao qual não pode ser entendida como puramente passiva ou totalmente autónoma. O conceito de família compreende tanto a família nuclear, como a alargada, e engloba não só os casos de paternidade biológica, mas também as situações decorrentes de novos matrimónios, adopções e diversos arranjos funcionais não convencionais.

Saraceno (1992, *in* Diogo, 1998) propôs algumas características distintivas da família, tais como a existência da relação de parentesco, de afinidade ou afectividade que une entre si várias pessoas, a coabitação, isto é, a convivência de todos os elementos no mesmo espaço, a consequente condição da sua residência habitual na mesma comunidade e a existência da unicidade do orçamento, pelo menos em parte das receitas e das despesas que se destinam à satisfação das necessidades primárias da família, como a alimentação e os serviços de habitação. Na perspectiva da autora, de entre as características mais comuns de família, ressalta a convivência familiar e o viver em conjunto numa mesma habitação. A co-residencialidade e a partilha de recursos comuns constituem condição suficiente para a definição do conceito de família. Neste âmbito, as relações de afectividade são também muito valorizadas, na medida em que a afectividade se apresenta como um forte elemento, na base de trocas parentais. Como salienta Ferreira (2004), a família é a escola dos afectos.

## **2. Protecção de menores e regime jurídico de adopção**

Ao longo dos anos, temos vindo a assistir a profundas alterações sociais, facto que, consequentemente, tem obrigado as crianças a adquirir um novo estatuto sócio-familiar. A existência de demasiadas crianças e jovens em risco é uma realidade no nosso país, à qual urge dar resposta, e suscita necessárias soluções alternativas que possam assegurar o desenvolvimento biopsicossocial das mesmas, num ambiente harmonioso (Santos, 2000).

É do conhecimento geral que a criança necessita de uma família para poder crescer e desenvolver-se de forma equilibrada. A criança precisa de ser amada e necessita de um meio familiar que lhe proporcione felicidade (Porto, 2004). É na família que cada um se humaniza, se complementa, dado que ninguém existe sem o outro (Campos, 2004).

Na certeza de que a adopção assume particular importância, como uma via possível para as crianças e jovens que não dispõem de um lar, e que as alterações ao seu regime jurídico poderão vir a potenciar respostas favoráveis, passaremos a abordar o quadro legislativo em matéria de adopção. Ressalta-se que a perspectiva histórica da adopção evoluiu a par e passo com a legislação.

Segundo Guerra (2005), a sociedade ocidental tem, na família adoptiva, um recurso para as crianças sem ambiente familiar normal. A diferença reside no seu status, que é precedido de uma avaliação das condições psicológicas e económicas para que possa formalmente ser atribuído o estatuto de pai e de mãe. A constituição do vínculo adoptivo tem por objectivo alcançar o compromisso ideal entre duas histórias de vida que se cruzam, de forma a funcionarem tal qual como se de uma família natural se tratasse.

No séc. XIX, apesar da revolução registada em França, o direito português não incluiu a adopção no seu Código Civil de 1867 (conhecido por Código de Seabra). Visconde Seabra, autor do Código Civil, considerava a adopção como uma figura de imitação dos laços verdadeiros, sendo impossível, na sua concepção, uns pais adoptivos nutrirem qualquer afectividade pela criança (Santos, 2000).

Assim, a evolução legislativa da adopção apenas foi introduzida, em Portugal, no Código Civil aprovado pelo Decreto-Lei n.º 47344 de 25/11, o qual entrou em vigor dia 1 de Junho de 1967. Reconhecendo a adopção como fonte de relações jurídico-familiares, este código passou a considerá-la como uma relação de família, estando ao mesmo nível que uma relação matrimonial, de parentesco e afinidade (Ramião, 2005). Contudo, as condições exigidas no Código Civil de 1967, no que respeita à adopção plena, eram extremamente rigorosas, quer para o adoptante, quer para o adoptando. Apenas podiam adoptar plenamente “os casais unidos pelo matrimónio há mais de dez anos e não separados judicialmente de pessoas e bens, que não tivessem filhos legítimos”. Exigia-se, ainda, que o adoptante, em qualquer espécie de adopção, tivesse mais de trinta e cinco anos de idade (Ramião, 2005, 14).

A primeira alteração ao regime jurídico da adopção foi introduzida pelo Decreto-Lei n.º 496/77 de 25/11, o qual entrou em vigor a 1 de Abril de 1978. Esta alteração veio viabilizar a adopção por casais que já tivessem filhos biológicos. No entanto, a adopção não podia introduzir sacrifício injusto para os filhos do adoptante. A adopção plena passou a ser admitida a pessoas casadas há mais de cinco anos, reduzindo-se a sua idade para os vinte e cinco anos, independentemente do casal ter ou não descendentes. Passou, de igual modo, a ser possível uma pessoa não casada adoptar plenamente, desde que tivesse mais de trinta e

cinco anos, ou mais de vinte cinco, caso o adoptado fosse filho do seu cônjuge. A idade máxima para se poder adoptar passou a ser de sessenta anos. Passou também a ser possível adoptar uma criança, desde que fosse judicialmente declarada como abandonada e que residisse com o adoptante há mais de um ano (Ramião, 2005).

Através do Decreto-Lei n.º 185/93 de 22/05, assiste-se à terceira reforma do regime jurídico da adopção, com a finalidade de facilitar a constituição do vínculo adoptivo, dado que havia muitas crianças institucionalizadas sem qualquer perspectiva de vida. Em simultâneo, aumentava o número de pessoas que pretendiam adoptar uma criança e não conseguiam. Com efeito, verificou-se uma alteração nos requisitos relativos aos adoptantes. Instituiu-se o procedimento de confiança judicial do menor com vista a futura adopção, bem como a confiança administrativa. Estas e outras alterações efectuadas no âmbito da referida legislação vão no sentido de imprimir maior celeridade aos processos dos menores.

Com a adopção plena, o adoptando adquire os apelidos do casal adoptante, perdendo os seus de origem, podendo o adoptante requerer a alteração ao nome próprio da criança, caso salvguarde o seu interesse e favoreça a integração na família (Santos, 2000).

Procurando promover a adopção num clima de reserva e de serenidade, estabeleceu-se a confidencialidade existente nestes processos, sendo que a identidade dos candidatos não pode ser revelada, salvo se declararem expressamente não se opor. A identidade dos pais biológicos não será revelada, caso se oponham mediante declaração expressa (Santos, 2000).

Em 1998, o Decreto-Lei n.º 120 de 08/05, com a redacção dada pela Lei n.º 31/2003 de 20/08, veio introduzir regras processuais no âmbito da intervenção dos Organismos de Segurança Social e em matéria de adopção internacional de candidatos residentes em Portugal, bem como na adopção, em Portugal, de candidatos residentes no estrangeiro.

Segundo Ramião (2005), a quarta reforma teve então lugar com o Decreto-Lei n.º 120/98 e a última com a Lei n.º 31/2003. Nesta Lei, os direitos da criança constituem prioridade, ao avaliar-se todas as condições no sentido de se fundamentar uma confiança ou adopção. É importante salientar que foi reduzido, de seis para três meses, o prazo relevante para avaliar do manifesto desinteresse dos progenitores pelo filho.

No que concerne ao superior interesse da criança, este continua a sobrepor-se a qualquer outro interesse legítimo, quer seja o dos pais, quer seja o dos adultos, ou de outra natureza. De acordo com Guerra (2005), tal interesse visa a satisfação da premente necessidade da criança crescer em ambiente equilibrado e de forma harmoniosa, salvaguardando-se a continuidade das suas ligações afectivas estáveis. O autor alerta ainda para o facto de não se procurar incessantemente laços, numa família biológica alargada, de

uma forma teórica e um tanto platónica, ao ponto de a solução de adopção, quer a nível nacional, quer internacional, deixar de ser viável.

A referenciada Lei veio introduzir outras alterações benéficas, como a redução dos prazos no âmbito da intervenção dos Organismos de Segurança Social junto das crianças em período de pré-adopção, de doze para seis meses. Estabeleceu a obrigatoriedade de listas nacionais de candidatos adoptantes e de crianças em situação de adoptabilidade, de modo a fomentar uma maior probabilidade na adequação do perfil dos candidatos às características da criança. A introdução de maior transparência em todo o processo, também foi uma das prioridades definidas com a criação das referidas listas.

Várias são as disposições favoráveis introduzidas, facto que não podemos deixar de ressaltar, que visam a agilização do processo de adopção. Todavia, o número de crianças em condição de adoptabilidade continua a ser manifestamente inferior ao dos candidatos inscritos, situação que gera uma espera muitas vezes prolongada e incompreendida. As informações veiculadas sobre esta matéria, conduzem sempre ao elevado número de crianças institucionalizadas, mas, na realidade, apenas uma ínfima parte será encaminhada para um processo de adopção.

Neste quadro, fazemos alusão à Lei de Protecção das Crianças e Jovens em Perigo, na medida em que esta Lei assenta em princípios estruturais na protecção da infância e juventude, os quais se cruzam implicitamente com os caminhos da adopção. Todavia, a adopção afigura-se como uma das medidas aplicáveis de carácter extremo e de último recurso (Schweiger & O'Brien, 2005; Groot, Juffer, Linden, Punselie, Steendijk & Willems, 2008).

A protecção das crianças e jovens em perigo está prevista na Lei n.º 147/99 de 01/09. Este diploma visa estabelecer linhas orientadoras da intervenção do Estado, neste campo. A presente Lei tem por finalidade estabelecer um ponto de equilíbrio entre o direito dos pais educarem um filho e o direito das crianças, tutelados ambos pela Constituição, de serem protegidas pela sociedade e pelo Estado, com vista à promoção do seu integral desenvolvimento (Gersão, 2006). Trata-se de uma Lei que delimita e precisa o conceito de “criança e jovem em perigo”, de forma a especificar a intervenção Estatal na protecção das crianças, a qual apenas deverá ser accionada quando se verifique estarem comprometidas a segurança, saúde, formação, educação ou o desenvolvimento de uma criança ou jovem, por imputação aos pais ou pessoa que detiver a sua guarda de facto. É sempre aos pais ou representante legal que cabe a primordial função de equilíbrio nesta matéria, mas, quando

não se verifiquem condições para o efeito, o Estado tem legitimidade para intervir, quer aqueles o queiram ou não (Gersão, 2006).

Também nos Estados Unidos, sempre que os pais negligenciam os filhos, o Estado intervém para proteger a criança e promove diligências no sentido de lhe proporcionar condições adequadas ao seu desenvolvimento. Deste modo, procede-se à retirada da criança do meio familiar que a negligencia, uma vez que se encontra em risco e, enquanto o menor permanece num local seguro e protegido, procura-se reestruturar a sua família. Após esta fase, a criança ou regressará a casa, na hipótese da sua família a poder receber em condições adequadas ao seu desenvolvimento, ou terá que prosseguir o encaminhamento para a adopção, quando não se consegue obter resultados junto da família biológica (Haugaard & Avery, 2002).

Outras normas relevantes que constam da Lei de Protecção de Crianças e Jovens e que, por conseguinte, norteiam tanto a estrutura do processo como a aplicação de medidas são os princípios da privacidade, da obrigatoriedade de informação, da audição obrigatória e participação, da responsabilidade parental e da prevalência da família (Santos, Pedroso & Gomes, 2002). Acresce que, na prioridade das famílias, está implícita a não separação da criança do seu seio familiar, proporcionando aos pais condições para assumirem as suas funções parentais (Gersão, 2006). Nesta perspectiva, Dinis (2003a) ressalta que não existem, por parte dos pais, direitos absolutos sobre os seus filhos, como se estes fossem sua propriedade. Assim, é relevante que nenhuma decisão judicial seja tomada contra os pais, mas sempre a favor das crianças. Não é a adopção que provoca a ruptura com os progenitores, família natural, mas é devido à ruptura existente que, efectivamente, se atende à adopção (Guerra, 2004).

Face à importância da família na vida de cada criança ou jovem, interessa compreender que lugar a Lei concede ao consentimento dos pais biológicos no processo de adopção. Casos há em que os progenitores consentem de forma espontânea a adopção dos seus filhos, mas outros existem em que tal não sucede. Sottomayor (s/d) salienta que, na hipótese dos pais facultarem de livre e espontânea vontade o consentimento para a adopção, alguns podem manter contacto com os seus filhos. Estes casos são específicos das adopções abertas, em que há lugar à relação com a família biológica, mas tal modalidade não se verifica em Portugal. Para que a medida seja implementada, será fundamental determinar se, no nosso país, haverá adultos dispostos a adoptar nestas condições, ou seja, que tenham por finalidade não fazer da adopção uma imitação biológica, mas uma forma de assumir responsabilidade social pelas crianças através do altruísmo, sem negar o passado e a origem

das mesmas. Schweiger e O'Brien (2005) salientam que, para as crianças mais crescidas e com determinadas problemáticas, a adopção aberta oferece uma boa solução. Por outro lado, Wolfgram (2008) relembra que a medida de adopção aberta poderá transportar confusão mental nas crianças, nomeadamente, no que respeita à noção de quem são realmente os seus pais. Quinton, Rushton, Dance e Mayes (1998) tomam igual posição e apontam efeitos adversos na estabilidade familiar e na relação de casal.

Haugaard e Avery (2002) ressaltam que, quando não há consentimento voluntário e não existe a inibição das funções parentais, sendo que há uma medida posterior de adopção, os progenitores podem reclamar o seu filho. Há registos de casos em que, dois anos após as crianças permanecerem com famílias adoptivas, os pais conseguiram a custódia dos seus filhos, pelo facto dos mesmos ainda não se encontrarem judicialmente inibidos para o efeito. Embora o tribunal tenha alegado os danos causados às crianças e suas famílias adoptivas, os direitos dos progenitores prevaleceram. Neste sentido, Porto (2004) afirma que o direito não vacila face à falta de consentimento e que, sempre que a família biológica age com inoperância, atendendo ao interesse da criança, os tribunais podem dispensar o consentimento dos progenitores. Já Dinis (2003a) e Groot, Juffer, Linden, Punselie, Steendijk e Willems (2008) ressaltam que, em regra, os progenitores têm dificuldade em colocar a hipótese de “dar” o seu filho para a adopção. As várias razões existentes para tal comportamento, na sua maioria, ocorrem devido ao preconceito social nestas questões e também por motivos de ordem pessoal e afectiva. Tal decisão pode facilmente ser sentida como projectando uma ideia negativa sobre os progenitores, ou como a perda de um direito sobre o filho que alguém lhes quer retirar.

A posição mais frequentemente defendida é protelar a vivência da criança na família, de molde a permitir uma evolução, organização e responsabilidade aos progenitores, exercendo sobre os mesmos algumas pressões. Todavia, esta tomada de posição envolve custos para a criança, cujas necessidades e direitos não podem ser esquecidos. Muitas vezes, os pais têm um sentimento de posse sobre os filhos ou vergonha da situação e afirmam veementemente o interesse pelo filho. São questões de grande complexidade, que devem ser solucionadas caso a caso (Guerra, 2005).

A adopção é, sem dúvida, uma boa resposta para algumas situações, contudo, não é representativa da maioria dos casos que surgem nos Serviços<sup>1</sup>. Com efeito, a adopção não pode considerar-se a solução para todas as situações de crianças que se encontram em meio

---

<sup>1</sup> São estes os serviços competentes em matéria de adopção: os 18 Centros Distritais do Instituto da Segurança Social, I.P., com competência distrital, a Santa Casa da Misericórdia, que actua apenas na cidade de Lisboa, o Instituto de Acção Social, nos Açores, e o Centro de Segurança Social da Madeira.

institucional. Quando nos confrontamos com um problema que surge numa criança muito pequena, há, muitas vezes, a tendência para pensar que ainda há tempo e que se pode esperar. Porém, mesmo numa criança muito pequena, o critério de urgência continua a ser relevante, pois a adopção de uma criança mais nova oferece melhores condições de sucesso, e é isso que se deve fazer, sempre que possível (Brazelton & Sparrow, 2003). Convém perceber que, quando um problema se coloca a um serviço, quer dizer que se verificou uma grave carência da estrutura familiar, a qual exigiu o recurso a terceiros para se ocuparem da criança (Dinis, 2003b).

No que concerne à intervenção no campo da infância e juventude, esta deve ser da competência, em primeira linha, das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens e dos Tribunais. Porém, a Lei remete responsabilidade para todas as “entidades” envolvidas nesta matéria, isto é, todas aquelas que desenvolvam actividade na área da infância e juventude, quer seja na área da saúde, quer no campo da educação, como Instituições Particulares de Solidariedade Social, associações juvenis, entre outras.

Gersão (2006) considera que, na maioria das situações, a intervenção dos tribunais é desnecessária, por não se verificar conflito com os pais que impulse uma decisão judicial. A maior parte dos pais aceita medidas de apoio que sejam propostas e crê-se que as entidades de natureza social intervêm melhor que os tribunais nesta área, não só pela formação dos membros que as compõem, mas, acima de tudo, pela formação técnica individual de cada elemento. As entidades sociais conseguem obter um melhor sucesso junto das famílias, imprimindo nas mesmas a vontade de modificar os seus comportamentos.

A intervenção social em vários países é realizada pelos Organismos de Segurança Social do Governo Central ou das Autarquias. No entanto, as Comissões acabam por oferecer melhores condições de sucesso nas situações multiproblemáticas, dada a sua intervenção de carácter interdisciplinar e a probabilidade de congregarem os recursos dos vários serviços nelas representados, bem como pela diversidade dos elementos que a compõem (Gersão, 2006).

Nesta questão da protecção dos menores, Martins (2005) salienta que não nos podemos alhear à relevância do Ministério Público, que assume em pleno o papel de defensor e representante das crianças e jovens, sobretudo das que se encontram em situação de perigo. Deste modo e atendendo às suas competências em matéria de menores, a referida entidade deve trabalhar em conjunto com os Centros de Acolhimento Temporário, Lares de Infância e Juventude, bem como as demais instituições que assistam crianças e jovens.

Martins (2005) alerta para as reais situações de acolhimento de curta duração que, no caso de acolhimento temporário, têm lugar com um prazo não superior a 6 meses, de molde a ser estudado e definido o melhor projecto de vida para a criança. Todavia, como é do conhecimento de quem trabalha e estuda estas temáticas, muitas vezes, aquele período de tempo não é o suficiente, pelo que o legislador contemplou, no n.º 3 do art. 50.º da Lei n.º 147/99, de 01/09<sup>2</sup>, a possibilidade desse prazo ser excedido, quando se perspectiva o retorno à família ou enquanto se procede à definição do encaminhamento. Nesse contexto, o plasmado no n.º 4 do art. 59.º impõe uma reavaliação da situação, com periodicidade trimestral. Embora a aplicação da medida configure autoridade ao Tribunal, Martins (2005) defende que o Ministério Público exija ao Centro de Acolhimento, em colaboração com a Segurança Social, celeridade na definição do projecto de vida da criança, não permitindo uma indefinição prolongada da institucionalização, com os custos daí decorrentes e, muitas vezes, consequências irremediáveis do ponto de vista das crianças. Na perspectiva de Martins (2005), são imprescindíveis e obrigatórias medidas intransigentes nesta área, não só pelo tempo das crianças que não se compadece com questões de indefinição, mas também pelo facto de se eternizar a institucionalização, sendo que o tempo de adoptar, posteriormente, se afirma como ultrapassado. Sem tais medidas, corre-se o risco de passar o tempo a recuperar as famílias, permitindo-lhes oportunidades atrás de oportunidades e, portanto, de esquecer a parte mais importante em todo este processo, e que é o objectivo essencial da intervenção: a salvaguarda dos interesses da criança ou jovem que reclama a oportunidade de crescer no seio de uma família.

A família deve ser sinónimo de comunidade, de laços afectivos e não apenas de um conjunto de pessoas ligadas por laços de sangue, mas que não conseguem, ou não pretendem, ser esse espaço de afecto. Fazendo alusão à alínea g) introduzida com a Lei da Adopção n.º 31/2003 de 22/08, entenda-se que a adopção, quando os pais não querem ou não podem, em tempo útil a medir pelo relógio da criança, é também a afirmação do princípio da prevalência da família. Segundo Ronchietto (1998), a adopção não é um mal menor, mas sim um bem que se opõe a um mal grave, concreto, independente e anterior a ela.

De acordo com Dinis (2003b) e também Haugaard e Hazan (2003), há cada vez mais crianças com idades avançadas que se encontram em situação de adoptabilidade definida. Verifica-se um número considerável de crianças já com alguns anos de vida, incluindo pré-

---

<sup>2</sup> Lei n.º 147/99, de 01/09 (Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo), com as alterações introduzidas pela Lei n.º 31/03, de 22/08 (Regime Jurídico da Adopção).

adolescentes, em condições sociais e legais que permitem colocar a hipótese da adopção. O prolongamento do tempo de espera para a reestruturação das famílias biológicas ou as inexplicáveis burocracias introduzidas por certas instituições, arrastam a vida das crianças que se encontram em situação de risco, desde o seu nascimento, que acabam por crescer em instituições, sem que tenham uma família. As características destas crianças surgem como factor de risco para o sucesso da adopção, uma vez que persistem dificuldades acrescidas (Schweiger & O'Brien, 2005).

Um elevado número dessas crianças são provenientes de famílias extremamente desestruturadas, das quais se aguarda indefinidamente a recuperação, inviabilizando a adopção. Outros casos são de crianças devolvidas à família sem que, na sua maioria, esse regresso tenha sucesso (Dinis, 2003a). À medida que a sua idade aumenta, desce na mesma proporção a sua adoptabilidade. A idade em que os menores poderão ser adoptados, em regra, será inferior a quinze anos. O menor pode, ainda, ser adoptado com menos de dezoito anos, caso não esteja emancipado e se tiver sido confiado aos adoptantes antes dos quinze anos, ou ainda se for filho do cônjuge do adoptante (Ramião, 2005). Porém, como é do conhecimento geral, não são estas crianças que correspondem ao desejo e expectativas da generalidade dos candidatos à adopção.

Um estudo desenvolvido por Amaro (1999) sobre o serviço de adopções na Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, o qual corresponde a indicadores e tendências entre 1977 e 1992, conclui que a preferência dos casais é tendencialmente para crianças com menos idade, sendo mais difícil encontrar casais que adoptem crianças mais velhas. Apenas existiam 2% de casais que pretendiam crianças com idade igual ou superior a cinco anos, contrastando com 41% de preferências para crianças até um ano de idade. No ano de 2007, mantiveram-se 51% das crianças e jovens com situação de adoptabilidade definida no ano de 2006. O facto de não se ter encontrado resposta para estas crianças colide com a ausência de candidatos à adopção para o efeito (Simões, Alves, Oliveira & Gaspar, 2008).

Uma pesquisa elaborada por Ebrahim (2001), no Brasil, corrobora os resultados descritos anteriormente, na medida em que quem manifesta intenção de adoptar pretende preferencialmente bebés, justificando que uma criança mais crescida apresenta maiores dificuldades na sua educação. A posição das famílias adoptivas vai no sentido de que dificilmente uma criança adoptada tardiamente aceitaria os padrões estabelecidos pelos pais, por se encontrar com a sua formação social iniciada. Em suma, as pessoas preferem, tendencialmente, bebés, pelo facto de obterem melhor adaptação na díade pais-filhos e uma mais adequada socialização (Ebrahim, 2001). Nas conclusões deste estudo, não obstante o

facto da autora salientar a escassez de pesquisas relacionadas com a questão da adopção no Brasil, afirma-se que as motivações para adopções tardias são beneficiadas pelas características de personalidade dos adoptantes, incluindo um carácter altruísta.

Schettini, Amazonas e Dias (2006) também defendem que o desejo de adoptar um recém-nascido, enraizado em quem pretende adoptar, é fundamentado na crença que, deste modo, o “filho” se ajustará com maior facilidade, uma vez que não acarreta consigo uma história de eventuais sofrimentos, como frequentemente acontece nas adopções tardias (crianças maiores de dois anos). Os adoptantes temem os traumas anteriores das crianças, decorrentes da sua vivência em instituições de acolhimento ou do contacto com as famílias biológicas. Muitas vezes, tais receios acontecem pelo facto de os candidatos a adoptantes recearem que a família natural influencie negativamente a relação futura. Na mesma linha orientadora, Marques (2008) caracteriza os dados sobre os candidatos inscritos para a adopção em Portugal e salienta que, dos 2363 inscritos até ao final de Junho de 2008, 2305 pretendem adoptar crianças até aos três anos. Destes, 1261 aceitam receber até aos seis anos, mas 1044 só desejam que lhe entreguem um bebé até aos 36 meses de idade.

Quando questionaram Winnicott (1955/1999, *in* Cruz 2006) sobre qual seria a melhor idade para que uma criança fosse confiada aos seus pais adoptivos, a resposta foi que o primeiro dia seria melhor que o segundo e que este melhor que o terceiro e assim sucessivamente.

Cruz (2004) realizou uma pesquisa sobre a idade da criança no momento da adopção e interrogou-se sobre a influência desta no funcionamento parental e familiar, numa perspectiva materna. Para tal finalidade, foram entrevistadas quinze mães que tinham adoptado crianças com idade inferior a dois anos, quinze mães que tinham adoptado crianças com idade superior a dois anos e outras quinze mães com filhos biológicos, sendo que a idade das crianças no momento variava entre os oito e os nove anos de idade. Os resultados do estudo sugerem que as mães adoptivas de ambos os grupos não manifestam diferenças significativas no estilo educativo e funcionamento familiar, ou seja, independentemente da idade em que a criança é adoptada, a perspectiva materna é similar. No que concerne às mães biológicas, os resultados obtidos foram análogos, quer no campo dos estilos educativos parentais, quer na dinâmica familiar.

Os resultados surpreendentes neste estudo dizem respeito às mães que adoptaram crianças em idade precoce, por apresentarem maior nível de stresse parental. Considerando que a revisão da literatura sugere a adopção da criança o mais cedo possível, foram, curiosamente, as mães que adoptaram crianças mais pequenas que revelaram maiores níveis

de stresse parental. Contudo, um estudo desenvolvido por Judge (2003) revela que o stresse parental está intimamente associado aos comportamentos da criança.

Foi com princípios assentes nas dificuldades de adopção para as crianças mais crescidas que o legislador alterou os requisitos legais para a adopção, principalmente no que respeita ao alargamento da faixa etária dos candidatos e à diferença de idades entre adoptante e adoptando não ser superior a cinquenta anos. No entanto, mesmo com as referidas alterações, o problema persiste, pois quem desenvolve trabalho nesta área verifica que a maioria das candidaturas, quer sejam em conjunto (casal) ou singulares, registadas nos serviços, pretendem sempre uma criança de tenra idade (Quinton, Rushton, Dance & Mayes, 1998). Por norma, os adoptantes gostariam de ter um bebé, e apenas alteram a sua posição quando lhes é comunicado que, face às circunstâncias, tal pretensão é quase impossível (Dinis, 1997).

Considerando o descrito anteriormente, surge uma questão: irão os técnicos proceder à entrega dos casos mais difíceis aos casais com menos condições para os receber, já que os casais mais jovens não os aceitam e os mais velhos, pelo factor idade, acabam por não dispor de alternativa? Com efeito, é do conhecimento dos técnicos envolvidos nestas funções que, numa primeira fase, quando o casal se tenta adaptar à realidade que lhes foi transmitida, em geral, tende a alargar a faixa etária da criança pretendida até cerca de dois, três anos. Posteriormente, face à morosidade (anos a aguardar pela chegada da criança) e à sua própria idade, optam por alargar a faixa etária pretendida inicialmente, na expectativa de que esta opção facilite a celeridade no seu processo, uma vez que existe mais abertura da sua parte.

É natural que adoptar um bebé de tenra idade não seja semelhante a adoptar uma criança mais crescida (Smith & Howard, 1999) e que, quanto mais velha for a criança, mais diferenças existam (Brazelton & Sparrow, 2003). Assim, quanto mais cedo se iniciar a ligação da criança à família adoptiva, melhor caminho haverá na promoção dos afectos e maior equilíbrio se poderá atingir no seio deste ser humano tão indefeso e que ainda espera ser feliz (Guerra, 2005; Haugaard & Hazan, 2003; Beverly, McGuinness & Blanton, 2008). Nesta perspectiva, Dinis (1997) defende que não é apenas com amor, dedicação e compreensão que tudo correrá da melhor forma. Uma relação parental é complexa e exigente, e não é o facto de se desejar muito ter um filho que apresenta garantias para lhe proporcionar uma relação de qualidade satisfatória. De igual forma, quando as pessoas julgam que, por manifestarem grande afecto por crianças, conseguem torná-las felizes e equilibradas, estão muito longe da realidade. Apesar do exposto, um estudo desenvolvido

por Clark e Yates (2006) sugere que pais com níveis de habilitação mais baixos parecem estar intimamente associados ao sucesso da adopção de crianças mais crescidas e com problemas específicos, talvez por apresentarem expectativas menos elevadas face à criança.

Como sugere Dinis (1997), quando um casal pretende um bebé e os técnicos lhe comunicam que deverão contentar-se com uma criança mais velha, é necessário reconhecer que não é a mesma coisa. A proposta não vai ao encontro da sua motivação, logo, é necessário acolher a sua decepção. Há que considerar esta desilusão do casal, bem como a sua inquietude e apoiá-lo na sua decisão. Nestas circunstâncias, não se pode ser prepotente e pensar apenas e tão só em solucionar o problema das crianças, pois estes só serão resolúveis se tal for sentido como positivo para ambas as partes envolvidas (criança-casal).

Ao enveredar por uma candidatura à adopção, o casal tem a finalidade de realizar o seu desejo, encontrando assim uma solução para a sua dificuldade de ser pai ou mãe. Como todo e qualquer casal que tem o sonho de ter filhos, também estes possuem o sonho de poder vir a cuidar de um bebé, assistir a todo o despertar para a vida, ou seja, acompanhar todo o desenvolvimento da criança, já que estão impossibilitados de conceber um filho biológico (Groot, Juffer, Linden, Punselie, Steendijk & Willems, 2008). É tudo isto que lhes é retirado quando são informados que só poderão receber uma criança com mais idade, “Uma criança que já anda, já fala, já recorda. E que recorda ela de quem lhes ensinou tudo isso? Quem foi que a ensinou a olhar para o mundo? Quais foram os olhos em cujo brilho ela foi percebendo, a pouco e pouco, que era uma «coisa» boa, o grande valor que tinha?” (Dinis, 1997, 99, 100).

A renúncia que o casal acaba por fazer ao seu desejo inicial acarreta algumas dificuldades na aceitação de uma criança mais velha. O casal tem que aceitar uma criança de cujo passado não tem conhecimento, manifestando interrogações relativas a eventuais traumatismos e a um passado um tanto obscuro, que possam vir a condicionar uma relação futura. Por vezes, nem mesmo os técnicos possuem um conhecimento profundo da história de vida daquela criança. Contudo, é sua tarefa, no âmbito das funções que desempenham, desenvolver um estudo e conseqüente análise da situação antes de propor a criança para a adopção (Dinis, 1997).

É importante tentar compreender e esclarecer quais as causas que levam um casal a resistir à adopção de uma criança mais velha. Já aqui reconhecemos que a adopção de um recém-nascido não é semelhante à adopção de uma criança crescida. Porém, podemos concluir que é possível adoptar uma criança com alguns anos de vida, sendo certo que a tarefa requer maior complexidade, pois exige, por parte dos adoptantes, um maior equilíbrio,

maturação e esclarecimentos, para que todo o processo decorra da melhor forma possível e corresponda a resultados positivos (Dinis, 1997; Smith & Howard, 1999).

Partindo do pressuposto de que o casal interiorizou e se preparou para avançar com a adopção de uma criança mais velha, urge elaborar um trabalho de preparação destas crianças. O trabalho desenvolvido pelos técnicos nesta fase é fundamental. Aquando da integração da criança no agregado do casal, por norma, os primeiros tempos decorrem mergulhados numa enorme felicidade para ambas as partes envolvidas. Passado o período de sonho, a vivência vai-se tornando familiar e segura. É a partir deste momento que o contacto da nova experiência com a experiência vivida pela criança anteriormente começa a suscitar problemas. Os pais adoptivos, por melhores atitudes e compreensão que tenham, vão defrontar-se com alguma revolta destas crianças, evidenciada por comportamentos estranhos e agressivos (Quinton, Rushton, Dance & Mayes, 1998; Sá, 2005). Com efeito, também é verdade que a intensidade destas manifestações comportamentais varia de criança para criança, tendo em conta o seu passado.

Os adoptantes devem estar preparados e capacitados para compreenderem que a criança os está a interiorizar como suas figuras parentais, pois é através da sua firmeza, disponibilidade e presença que irão permitir que a criança ultrapasse as suas dificuldades. Esta fase é delicada para todos e pautada pelo sofrimento. De facto, “É este um dos momentos mais delicados da adopção de crianças mais velhas” (Dinis, 1997, 105).

Acresce que, para determinados casos de carácter específico (crianças mais velhas, crianças com distúrbios emocionais e comportamentais, com problemas emocionais, entre outros), é importante o recurso ao acompanhamento pós-adopção (Gibbs, Barth & Houts, 2005; Wind, Brooks & Barth, 2007). Esta prática é corrente noutros países, embora em Portugal ainda não se verifique. No caso dos Estados Unidos, Wind, Brooks e Barth (2007) referem que este serviço é muito mais que um apoio ao nível clínico, sendo constituído por grupos de auto-ajuda, partilha de experiências, terapia familiar e individual e intervenção em situações de crise. Para que se consigam obter resultados favoráveis, existe um grupo de técnicos com formação específica na área, para apoiar os casos em que seja solicitado tal apoio.

Mais uma vez, o papel dos técnicos manifesta extrema relevância, tanto ao nível da intervenção e acompanhamento do casal-criança, como no diagnóstico da própria criança, no sentido da conveniência do seu encaminhamento para a adopção (Clark & Yates, 2006). Se após uma possível análise, o prognóstico aponta para demasiados riscos de insucesso, o que

poderá provocar nova rejeição e conseqüentes separação e agravamento do estado da criança, será melhor seguir por outro tipo de medida.

Pensando na tão comum expressão *superior interesse da criança*, sobejamente conhecida de quem desempenha funções neste domínio e parafraseada, vezes sem conta, pelos técnicos envolvidos nos processos, convém intervir, precocemente e com rigor, de modo a evitar perdas de tempo na vida destas crianças. Segundo Dinis (2003a), quem trabalha com os casos de pré-adolescentes e adolescentes ou jovens que estão ou estiveram institucionalizados reconhece que muitos deles, que se encontram em situações dramáticas, poderiam ter sido adoptados em tenra idade, se oportunamente se tivesse estudado o caso com maior urgência e tomado as devidas medidas.

Não obstante o facto de cada vez ser mais comum a resolução prática de questões de adopção em função do interesse do menor e em detrimento dos pais biológicos, as decisões judiciais nem sempre se têm encaminhado nesse sentido. Os tribunais ainda se encontram agarrados ao peso institucional da família biológica, ao não dispensarem o consentimento dos pais para a adopção, nos casos em que o menor corre sérios riscos, e ao viverem na eterna esperança de recuperação da vida dos pais, protelando a decisão de adopção, indefinidamente. Deste modo, é necessário um trabalho conjunto de todos os intervenientes no processo, técnicos e juizes, permitindo a troca de experiências, em benefício da justiça da decisão e da felicidade do menor (Porto, 2004).

Como já foi atrás referido, quanto mais tarde estas crianças forem encaminhadas para uma possível adopção, mais obstáculos existirão para as partes envolvidas. É do conhecimento geral que a vida em acolhimento institucional ou familiar não se apresenta como a mais adequada, ainda que coexista um esforço para que tudo decorra de forma positiva. A criança encontra-se sempre em situação de assistida, privada dos seus direitos e da inserção num contexto familiar real (Dinis, 1997).

Estudos desenvolvidos por Morison e Ellwood (2000, *in* Silva, 2004) sobre crianças que viviam em contexto institucional e que, posteriormente, foram encaminhadas para a adopção, sugerem que, para um adequado equilíbrio afectivo-relacional destas crianças, o factor idade é considerado como condicionante. A duração e a severidade do internamento interferem na recuperação do seu desenvolvimento. Os progressos evidenciados pelas crianças que foram adoptadas, tanto ao nível cognitivo como social, foram motivados pelo investimento da maioria dos pais adoptivos, que lhes proporcionaram ambientes estimulantes, positivos e um enorme suporte afectivo. Contudo, certas crianças manifestaram limitações na sua recuperação, parecendo não retirarem grandes benefícios do

novo ambiente, devido a vários factores, a saber: (1) exposição precoce a adversidades ambientais, má nutrição ou influências genéticas; (2) más condições institucionais a que foram votadas, sobretudo humanas; (3) entrada precoce na instituição, bem como a sua permanência por um período superior a oito meses e saída após os dois ou três anos de idade.

Muitos dos estudos realizados focalizam-se nos riscos associados à adopção, sobretudo no campo das necessidades especiais, crianças com dificuldades, grupos etários mais velhos e crianças de cor. Festinger (1986, *in* Haugaard & Avery, 2002) estudou um grupo de 879 crianças adoptadas em Nova York, onde encontrou 8% de rompimento das relações. Já Rosenthal (1993, *in* Haugaard & Avery, 2002) notou que a idade com que a criança é adoptada é um factor poderoso e potenciador de sucesso ou não, na relação posterior. Cyne e Bown (1985, *in* Haugaard & Avery, 2002) encontraram 3% de crianças adoptadas aos 7 anos de idade com problemas na relação com os pais adoptivos e 18% nas crianças que haviam sido adoptadas aos 8 anos de idade. Estes autores concluíram ainda que, na hipótese de surgirem dificuldades com as crianças e as mesmas tiverem que dispor de algum tipo de acompanhamento, esta situação não se apresenta como condição de risco para a adopção. Todavia, os problemas emocionais e de comportamento representam forte predisposição de ruptura na relação, uma vez que também são estes que se encontram no topo das problemáticas experienciadas. Segundo Smith e Howard (1999, 44), em 95% dos casos de adopção acompanhados no Estado de Illionois, através do programa “*Adoption Preservation Projectoquen*”, manifestam-se problemas, nomeadamente, comportamentais (89%) e emocionais (72%).

Também é importante lembrarmos que, para muitas destas crianças, a medida de adopção definida não se afigura como uma solução viável, embora tenha sido precedida de um estudo prévio e de uma conclusão de que a adopção seria a melhor alternativa possível. Isto é, por vezes, mais do que seria desejável, não é possível encontrar um casal que se ajuste às características da criança e vice-versa. Estas crianças encontram-se como que num *limbo*, a aguardar pelo casal indicado, mas sabemos que o seu tempo é precioso e não podemos contribuir para que fiquem por muito mais tempo na instituição (Quinton, Rushton, Dance & Mayes, 1998). Assim, há que desenvolver outros procedimentos pois, como menciona Henriques (1999), o serviço de adopções muitas vezes confronta-se com situações de crianças que, pelas suas características, sejam a etnia, problemas de saúde, idade e fratrias, não têm encaminhamento fácil para a adopção. Poderá mesmo dizer-se que há poucos casais que as desejam receber como filhos. Outra alternativa possível na tentativa de

solucionar as referenciadas problemáticas consiste em avançar com medidas estatais que envolvam compensações monetárias, junto dos casais, com vista a minimizar as particularidades destas crianças. Tal procedimento servirá como apoio/incentivo às famílias e reveste-se de grande benefício para as crianças. À semelhança da prática corrente nos Estados Unidos, o pagamento, em vez de ser efectuado junto de uma qualquer instituição, serve de apoio à família que acolhe e adopta aquela criança (Hansen, 2007; Beverly, McGuinness & Blanton 2008). Hansen (2007) alerta ainda para o facto de, após implementação do modelo de subsídio, se ter verificado um aumento significativo nos processos de adopção entre 1996 e 2004. Já Wind, Brooks e Barth (2007) ressaltam que, só no ano de 2005, 89% das famílias adoptivas receberam um subsídio por adopção, em virtude de as crianças adoptadas estarem classificadas com “*special needs*”. Ou seja, enquadravam-se num grupo onde tais necessidades especiais são pautadas pela avançada idade da criança, problemas psíquicos, emocionais, distúrbios de comportamento e défice cognitivo. De acordo com Smith e Howard (1999, 2), “*special needs is a designation that varies from state to state but generally denotes conditions that make children harder to place – older age, minority or sibling group status, or medical, mental, or emotional problems. Categorizing a child as special needs means that the child is eligible to receive adoption subsidy.*”

O recurso à adopção internacional para crianças com necessidades especiais surge, de igual modo, como uma alternativa válida, não pelo facto dos candidatos estrangeiros serem melhores que os portugueses, mas porque os apoios oficiais, no âmbito da segurança social e saúde, são bastante eficazes. A legislação internacional sobre a adopção fundamenta-se no princípio da subsidiariedade, daí que só saíam do seu país de origem as crianças para as quais não foi possível encontrar uma família que as desejasse adoptar (Henriques, 1999). Neste sentido, importa salientar que, em 2008, um representante do Instituto da Segurança Social, I.P. (autoridade central em matéria de Adopção Internacional), afirmou no I Congresso Internacional de Adopção que, durante o ano de 2007, apenas sete crianças saíram do país para a adopção em países estrangeiros.

A adopção internacional em Portugal regista níveis residuais, quando comparada com os números provenientes de outros países, como Espanha, França e Estados Unidos. Este último país, só em 2002, recebeu cerca de 20.000 crianças com processo de adopção, sendo que da China e Rússia chegam cerca de 5.000, anualmente (Haugaard & Hazan, 2003). Em França, registaram-se, no ano de 2005, cerca de 4000 adopções internacionais (Ined, 2007). Acrescenta-se que, nestes países, existem agências de carácter privado que

laboram com matéria de adopção, o que, porventura, poderá agilizar os processos, sendo certo que, em Portugal, tal metodologia ainda não se regista.

De forma a minimizar a problemática da adopção, nas crianças e adolescentes crescidos, cujos pais, efectivamente, se encontram limitados do exercício de poder paternal, Weber (2002) sugere a criação de programas de “apadrinhamento afectivo” como resposta à adopção tardia das crianças que ninguém quer. Em Portugal, segundo o presidente do Observatório Permanente da Adopção, Guilherme de Oliveira, numa tentativa de responder a outras formas de acolhimento mais flexíveis, o “Apadrinhamento Civil” encontra-se em fase avançada, carecendo de publicação no Diário da República. Assim, esta figura jurídica, em breve fará parte do nosso ordenamento jurídico. O Apadrinhamento Civil surge pela necessidade de se encontrar resposta para as crianças que se encontram acolhidas numa instituição, por não poderem beneficiar dos cuidados dos progenitores e para os quais a adopção também não constitui solução (Perdigão & Pinto, 2009).

### **3. A institucionalização de crianças e jovens**

Considerando que, na sua maioria, as crianças com projecto de vida de adopção passam necessariamente por um percurso associado a uma instituição, a qual se apresenta, por vezes, com características de acolhimento prolongado, é de todo relevante abordar a questão do impacto causado pela institucionalização no seu desenvolvimento global.

Na origem do acolhimento institucional encontramos a vivência de situações de risco, ou seja, é da possibilidade de um acontecimento futuro incerto e/ou de perigo que surge a retirada dos filhos da família nuclear para os centros de acolhimento institucional. Esta condição evidencia a necessidade de reforçar a análise do papel da parentalidade, enquanto factor de risco e motivação para a institucionalização (ISS, I.P., 2005). Tais situações de risco ocorrem sempre que os progenitores não dispõem de condições ao nível económico, emocional, parental, social e de saúde, de molde a proporcionar ao filho um ambiente adequado ao seu desenvolvimento (Sousa, Pires & Galante, 2005). Segundo Dinis (2003b), pode entender-se como meio familiar adequado aquele em que a criança encontra regularmente resposta satisfatória para as suas necessidades de desenvolvimento global. Tal resposta pode não se afigurar como a ideal, contudo, deverá apresentar-se como

minimamente satisfatória e ser considerada suficiente para o bem-estar físico e psicológico da criança.

O relatório de caracterização das crianças e jovens em situação de acolhimento no ano de 2007, realizado no âmbito do Plano de Intervenção Imediata<sup>3</sup> do Instituto da Segurança Social, I.P., regista que, tanto no ano de 2006 como no ano de 2007, as problemáticas de perigo que conduziram ao acolhimento são, essencialmente, a carência económica, que corresponde a 30% (3.419) das crianças e jovens acolhidos, seguida do alcoolismo, 16% (1.834), e, por último, a ruptura familiar, com cerca de 11% (1.249) (Simões, Alves, Oliveira & Gaspar, 2008).

Weber (2000) salienta que, no caso do Brasil, a maioria das situações de abandono de crianças ocorre pela negligência a que são expostas, quer nas ruas, quer no lixo, quer nas maternidades e instituições, devido, em grande parte, à pobreza que se vive naquele país. Pese embora o facto da institucionalização de crianças e jovens ter surgido naquele país como forma de solucionar o seu problema, pelo abandono a que foram votados, esta tentativa é manifestamente incipiente, na medida em que não é direccionada para a verdadeira causa do problema. Isto é, retiram-se as crianças, mas não se trabalham vertentes essenciais, como a miséria social, a carência de apoio sócio-educativo e a prevenção em relação à violência doméstica. Assim sendo, não se permite qualquer tipo de reabilitação para as famílias, excluindo-se as crianças de uma convivência familiar, quer com a sua família natural, quer com uma substituta e comunitária (Weber, 2000).

Raramente uma situação de acolhimento<sup>4</sup> é uma transição planeada, daí resultando que as crianças não compreendem a razão de serem transportadas de forma repentina para um local desconhecido. Neste sentido, Weber (2000) alerta para o facto de persistir a negligência relativamente à preparação de crianças acolhidas, seja para a reintegração na sua família de origem, seja para serem colocadas numa família substituta através da adopção, acolhimento familiar ou, simplesmente, para que as crianças possam compreender e elaborar a sua história de vida.

O acolhimento deve ter em conta os riscos que importa minimizar, tais como a perda do vínculo afectivo e de identidade, desenraizamento, receio de mudança, tendência a

---

<sup>3</sup> O objectivo deste plano visa constituir-se como um instrumento para monitorização da garantia do direito das crianças e jovens, na medida em que se apresenta como um instrumento de diagnóstico que consiste no levantamento da informação relevante e consequente regularização das situações de crianças e jovens em acolhimento. Este PII (Plano de Intervenção Imediata) resulta por força do disposto no art. 10.º do Capítulo V da Lei n.º 31/2003 de 22/08, na medida em que obriga o Governo a apresentar à Assembleia da República um relatório anual sobre a existência e evolução dos projectos de vida das crianças e jovens que se encontrem acolhidas em Lares de Infância e Juventude, Centros de Acolhimento Temporário e Famílias de Acolhimento.

<sup>4</sup> Existe a medida de acolhimento institucional e de acolhimento familiar (ver a Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo – Lei n.º 147/99 de 01/09, alterada pela Lei n.º 31/2003 de 22/08).

rejeitar a integração, auto-culpabilização ou sensação de estar a sofrer uma punição (Pearson, Curtis & Chapman, 2007). Poderá, igualmente, verificar-se uma ambivalência, pois a criança/jovem pode manifestar uma necessidade de afecto em relação às pessoas que dela se aproximam e, simultaneamente, existir uma incapacidade da sua parte para estabelecer relações estáveis e satisfatórias (Leandro, Avarez, Cordeiro & Carvalho, 2006; Delgado, 2006). A maioria das crianças que vivem circunstâncias desta natureza manifesta um sentimento de culpa envolvido por um sentimento de temor face à separação da família. Efectivamente, uma criança não sente felicidade por ter sido retirada aos seus familiares, ainda que tenha sido vítima de maus-tratos.

Sousa, Pires e Galante (2005) referem que os primeiros períodos de acolhimento são vividos pelas crianças como uma fase de enorme “turbulência” emocional, podendo as mesmas experienciar curtos períodos de emoções diversas, nomeadamente, tristeza, alegria e zanga. Desta forma, as crianças ficam, seguramente, expostas a elevados níveis de stresse, pelo que necessitam de mais cuidados ao nível da saúde e apoio emocional. Neste contexto, verifica-se que o desenvolvimento destas crianças a curto e longo prazo depende, quer da qualidade do meio de que são retiradas, quer daquele onde são colocadas. Campo e Panchón (2000, *in* Delgado, 2006) salientam que a adaptação à instituição é caracterizada por três níveis: utilitária, cultural e participativa. Não são necessariamente sequenciais e podem coexistir em simultâneo. Estes níveis apresentam-se como um padrão geral orientador da admissão e adaptação progressiva da criança/jovem, postulando, continuamente, comportamentos autónomos, participativos e de maior implicação nas vivências da instituição.

Sousa, Pires e Galante (2005) desenvolveram um estudo cuja amostra referenciou 90 sujeitos, sendo que 30 passaram pelo acolhimento familiar, outros 30 foram caracterizados como vivendo numa família natural de risco e os restantes viveram numa família natural qualificada como normativa. Esta pesquisa sugere que os jovens adultos que viveram em famílias de acolhimento na sua infância/adolescência apresentam padrões de vinculação muito semelhantes aos dos jovens que sempre viveram com a família natural, caracterizada como normativa. Contudo, o padrão ansiogénico dos primeiros é mais elevado comparativamente com os segundos. Quanto aos jovens que viveram com famílias de risco, esses apresentam padrões de vinculação menos segura e são mais ansiosos, por comparação às restantes subamostras.

Já os resultados do estudo apresentado por Simões, Alves, Oliveira e Gaspar (2008) alusivo ao acolhimento de crianças, no ano de 2007, sugere que 35% das crianças e jovens

acolhidas em Centros de Acolhimento Temporário (CAT)<sup>5</sup> têm um tempo de permanência entre 1 e 3 anos, sendo que, neste tipo de resposta, o tempo de permanência não deveria ultrapassar os 6 meses, e ainda que 31% das crianças acolhidas em Lar de Infância e Juventude (LIJ)<sup>6</sup> mantêm os mesmos tempos de permanência, sendo esta uma resposta tendencialmente mais prolongada no tempo. A pesquisa indica, de igual modo, que 94% das crianças e jovens acolhidas em CAT e 50% das acolhidas em Lar estão nesta situação, há menos de 3 anos, o que representa um tempo de acolhimento excessivamente pesado para uma resposta de carácter temporário. Já Santos, Pedroso e Gomes (2002), após dados recolhidos junto do Instituto de Desenvolvimento Social com referência ao ano 2000, concluem que a maioria das crianças e jovens passa mais de dois anos em acolhimento institucional, problemática que presentemente se mantém.

De acordo com Weber e Kossobudzki (1996), as crianças e jovens que estão institucionalizadas encontram-se, na sua maioria, em estado de abandono de facto, mas não de direito, ou seja, as crianças foram abandonadas na instituição, todavia, os pais ainda não foram destituídos do exercício do poder paternal, o que impossibilita o seu encaminhamento para a adopção. Das 1.500 crianças analisadas no Brasil, oriundas de 39 instituições, apenas 10% se encontravam disponíveis para a adopção. O maior problema, segundo as investigadoras, é a morosidade no processo de limitação/inibição do poder paternal dos progenitores, mesmo após se ter consumado o abandono deliberado dos filhos. Podemos concluir que, neste caso em particular, o abandono se torna múltiplo, na medida em que a adopção efectiva dessas crianças se encontra impedida.

Os atrasos em determinar a limitação do poder paternal poderão ter consequências negativas para as crianças que nunca regressarão ao seu meio familiar, pois tais atrasos reduzem a probabilidade de poderem vir a ser adoptadas. Nos Estados Unidos, encontram-se institucionalizadas mais de um milhão de crianças, tendo este número vindo a aumentar significativamente. O'Laughlin (1998, *in* Haugaard & Avery, 2002) conclui que as crianças residentes em meio institucional passam, em média, cerca de três anos no sistema, e uma em cada dez passa mais do que sete anos em contexto institucional. A maioria das crianças aguardam por uma adopção entre três anos e meio a cinco anos e meio e muitas saem do sistema sem uma família adoptiva, após os 18 anos de idade. Os processos de determinação

---

<sup>5</sup> Resposta social desenvolvida em equipamento destinado ao acolhimento urgente e temporário de crianças e jovens em perigo, de duração inferior a seis meses, com base na aplicação de medida de promoção e protecção. Assim, os centros de acolhimento são, ou deveriam ser, uma resposta possível, mas transitória, para situações de urgência, apenas enquanto decorrem os termos legais com vista a uma solução, podendo passar destes para os lares.

<sup>6</sup> Resposta social, desenvolvida em equipamento, destinada ao acolhimento de crianças e jovens em situação de perigo, de duração superior a 6 meses, com base na aplicação de medida de promoção e protecção.

dos direitos parentais causam barreiras à experiência da adopção, uma vez que as crianças ficam com uma idade avançada para poderem ser adoptadas, dado que as famílias disponíveis para crianças mais crescidas são escassas. Outro factor negativo, no que concerne à duração da permanência em contexto institucional, é o facto da adopção não decorrer dentro da normalidade, havendo, inclusive, casos de insucesso, dado que as crianças mais velhas manifestam, tendencialmente, fortes probabilidades de comportamentos disruptivos (Festinger, 1986; Partridge, Hornby & McDonald, 1986, *in* Haugaard & Avery, 2002).

Tal como acontece no sistema de protecção de menores que nos rege, também nos Estados Unidos o período que antecede o encaminhamento para a adopção é longo, pela determinação/limitação dos direitos paternos. Como resultado desta situação, todos os anos milhares de crianças se encontram afectadas por tais processos. Haugaard e Hazan (2003) revelam que, embora persistam burocracias inerente às tramitações processuais dos menores, estima-se que anualmente sejam adoptadas entre 30.000 a 40.000 crianças nos Estados Unidos. Já em França, no ano de 2005, registaram-se 1000 adopções, uma vez que, neste país, as adopções internacionais de crianças provenientes do exterior representam um número significativo (Ined, 2007). Em Portugal, até finais de Junho de 2008, encontravam-se aproximadamente 1200 crianças em situação de adoptabilidade. A maioria destas crianças (1065) já se encontrava inserida nas novas famílias: 452 com a adopção já decretada pelo tribunal e 613 em fase de pré-adopção (nos seis meses que distam entre a entrega da criança e a sentença proferida pelo tribunal); 125 estavam em vias de integração (Marques, 2008).

A limitação/inibição do poder paternal surge pelo facto de as crianças serem maltratadas e negligenciadas pelos seus cuidadores/progenitores (Haugaard & Avery, 2002). Devem ser tomadas medidas, de molde a que todos beneficiem, quer a criança, quer os progenitores e, de igual modo, os pais adoptivos.

Nos Estados Unidos, tem sido debatida a questão tendo em vista realizar um balanço entre a importância de manter a criança no seu seio familiar ou de retirar a criança para que, posteriormente, seja encaminhada para a adopção. Até aos anos 80, as crianças permaneciam demasiado tempo institucionalizadas. Em resposta a este problema, a política pública “*The Federal Adoption Assistance and Child Welfare Act (AACWA)*” (Haugaard & Avery, 2002, 133) surge em defesa da adopção, para que as crianças não permaneçam durante longos períodos de tempo institucionalizadas, quando o retorno à família não é possível. Há, deste modo, como que um controlo no limite de tempo.

Segundo Sottomayor (s/d), em Portugal, após a inibição do exercício do poder paternal, a criança fica sob custódia do Estado, sendo que os direitos paternos não poderão ser revistos. De 1996 a 1997, foram retirados direitos apenas a 15% dos pais, tendo as crianças sido encaminhadas, posteriormente, para a adopção; cerca de 18% emanciparam-se ou encontram-se aos cuidados de algum familiar.

Na globalidade, a retirada de uma criança, por ter sofrido algum tipo de abuso ou negligência, acontece por sugestão prévia dos serviços sociais ao tribunal, após acompanhamento da situação pelos primeiros. Posteriormente, aqueles serviços dispõem de um trabalho planificado para poderem reorganizar e reestruturar a família, de forma a que a criança possa a ela regressar. Porém, os técnicos que trabalham com estas práticas, diariamente, solicitam maior clarificação na Lei, no que respeita ao tempo que se deve facultar à família biológica, pois desconhece-se qual será o tempo razoável, uma vez que há variações ao nível do sistema familiar.

Elaborando um balanço sobre a realidade existente, Haugaard e Avery (2002) concluem que há demasiadas crianças institucionalizadas que não podem regressar ao seu lar, em virtude de os seus pais ainda não disporem de suficientes condições. Porém, tais insuficiências não produzem peso suficiente para que a criança consiga ter o seu projecto de vida definido. Esta situação trará inequivocamente danos irreparáveis ao desenvolvimento das crianças, sendo que uma futura adopção poderá também não se apresentar como viável. Seguindo de perto os autores, nos diversos Estados que compõem os Estados Unidos da América, as decisões de determinação dos direitos parentais passam por um processo extremamente lento, por não existir lugar para erros. O processo pode ter a durabilidade de cinco anos, até que a criança consiga sair da instituição e ser encaminhada para a adopção. A maior parte destas situações ocorre devido à incipiente comunicação entre os técnicos de intervenção social e os advogados, os quais não estão devidamente formados e treinados para estas questões.

Miller (1997) chega a considerar a institucionalização da criança como uma forma de abuso infantil. A sociedade exclui para incluir e nem sempre essa inclusão acontece de forma digna (Sawaia, 2001). Esta autora refere-se à exclusão como característica intrínseca da institucionalização, denuncia e ressalta a desigualdade social, a dimensão ética da injustiça e a dimensão subjectiva do sofrimento. Oriente e Sousa (2005) alertam para a burocracia das instituições e para o espaço que deveria ser uma resposta temporária que se vem a transformar em permanente. Ou seja, na prática, a tramitação existente na protecção dos direitos das crianças e jovens, no Brasil, raramente é accionada.

Na mesma linha orientadora, Alberto (2002) refere que, se a resposta institucional é a forma mais simples da sociedade “solucionar” os problemas de crianças e jovens vítimas de negligência ou maus-tratos, há determinadas posições que as instituições devem considerar e incrementar, de molde a criarem condições de desenvolvimento e realização pessoal, permitindo às crianças e jovens a superação das estruturas que, de alguma forma, ficaram fragilizadas. Este tipo de instituição deve ser securizante, contentora de angústias e promotora do desenvolvimento conducente a uma adequada construção da identidade. Já Delgado (2006) salienta que as instituições ou centros de acolhimento de crianças e jovens devem educar o menor e assegurar o seu desenvolvimento integral, substituindo, assim, a sua família ou os responsáveis pelo poder paternal, quando estes não podem cumprir a sua função educativa. Com efeito, as instituições devem manter um ambiente propício que suscite aos residentes experiências qualitativas e quantitativas enriquecedoras, “promovendo oportunidades de envolvimento em actividades recreativas orientadas, encorajando activamente o seu desenvolvimento escolar, educacional e a sua formação, e por fim, mas não menos importante, provendo experiências e cuidados susceptíveis de compensarem as perturbações relacionais de que, geralmente são portadoras” (Martins, 2004, 267). A organização da vida diária é sedimentada pelas relações a que estão expostas, pois é com base nessas relações construídas com imagens identificativas, modelos de elaboração dos conflitos e estratégias de resolução de problemas, que a criança ou o adolescente se capacita para enfrentar as adversidades.

Perante este cenário, podemos inferir que o acolhimento institucional de crianças e jovens requer uma responsabilização por parte dos lares que os acolhem. Responsabilidades estas que, implicando a substituição das famílias de origem, incluem o acompanhamento das crianças e jovens, quer a nível do desenvolvimento físico, com a alimentação e cuidados de saúde, quer ao nível psicológico, no que respeita ao equilíbrio emocional, desenvolvimento cognitivo e afectivo, tendo em conta a adequação à sua idade, género de pertença, origens sociais, percursos de vida e características de personalidade.

Tal como foi atrás mencionado, a colocação de uma criança/jovem numa instituição resulta do perigo a que estava exposta, pela acção ou omissão de terceiros ou até da sua inadequada conduta, em situações de desvio ou de conflito social. Fuertes e Fernández (1996, *in* Delgado, 2006) salientam três funções relevantes para o acolhimento dos menores: (1) funções de curto prazo, o acolhimento é uma alternativa em situações de emergência de abusos sexuais, maus-tratos, separação dos pais, e em que o acolhimento familiar não se afigura viável. A instituição representa assim um espaço seguro e envolvente da

criança/jovem, propiciador de protecção para uma possível reorganização; (2) funções de médio prazo, o acolhimento actua como um período de preparação, como um estágio temporário tanto para a criança como para a sua família, de forma, a aceitarem outro tipo de medida, como uma futura adopção ou acolhimento familiar; (3) funções de longo prazo, o acolhimento prepara os jovens, autonomizando-os para a vida, em particular para aqueles em que não foi possível encontrar outra resposta, pela especificidade do caso.

O projecto educativo de uma instituição deve procurar aproximar-se ao máximo possível da vida familiar e social da comunidade envolvente. O contexto interno tem de ser estruturado e suportar figuras de identificação válidas, gratificantes e consistentes, que possam funcionar como modelos de referência para o desenvolvimento e a construção da personalidade, tendo como principal finalidade a preparação da criança, com autonomia para a vida, liberdade e responsabilidade.

Não deverá existir nas instituições uma política de mero exercício de poder, onde os adultos, mais fortes, impõem a submissão dos mais fracos, pois o objectivo é encaminhar as crianças/jovens a viverem, progressivamente, do mesmo modo e ao mesmo ritmo dos seus pares, dentro dos valores sociais instituídos pela sociedade e aceites na comunidade.

Segundo Alberto (2002), existem quatro factores que estão associados ao processo de institucionalização de crianças e jovens em risco, os quais poderão ter implicações negativas no seu desenvolvimento: (1) sentimento de punição, é a percepção que a criança tem de que está a ser punida por ser retirada da família e colocada num meio institucional que lhe é adverso e desvanecido; (2) demissão ou diminuição da responsabilização familiar, assiste-se a uma desqualificação gradual da família e do seu meio, quanto ao seu papel, à confiança nos seus próprios recursos, ao sentimento de competência sobre as capacidades educativas ou à capacidade para assumir responsabilidades; a função dos pais, de certo modo, acaba por ser anulada, havendo um maior afastamento entre criança/jovem e família; (3) estigmatização e discriminação social, na sociedade, são desenvolvidas imagens dos indivíduos institucionalizados, que vão, por um lado, levar à construção de estereótipos e ao desenvolvimento de preconceitos por parte da sociedade face a esses mesmos indivíduos, conduzindo a uma discriminação social, e, por outro lado, partindo da interiorização dessas imagens sociais, os próprios indivíduos institucionalizados vão desenvolver processos de diferenciação negativa, pela auto-desvalorização e auto-discriminação; (4) função de controlo social/reprodução das desigualdades sociais, atendendo ao facto de que a institucionalização de crianças em risco parece ter subjacente carências associadas à família de origem, ao seu nível socioeconómico e à precariedade de meios que caracterizam os seus

modos de vida, “poderá ter como função não apenas proteger a criança, mas controlar socialmente determinadas famílias de certos grupos sociais” (Alberto, 2002, 230, 231).

Johnson (2000, *in* Alberto, 2002), numa análise a diversas investigações, verificou que a população de crianças e jovens institucionalizados manifestava um atraso no desenvolvimento físico, psicomotor e intelectual, acrescido de perturbações ao nível da vinculação, problemas graves de comportamento e ao nível emocional, factos que moveram as autoridades, na América do Norte, a investir nas famílias de acolhimento em detrimento da instituição. Estudos de Judge (2003), Haugaard e Hazan (2003) e Beverly, McGuinness e Blanton (2008) corroboram as conclusões descritas. Pearson, Curtis e Chapman (2007) revelam que uma elevada percentagem de crianças que entra em processo de adopção é portadora de, pelo menos, um distúrbio e/ou incapacidade.

O acolhimento de uma criança deve sempre motivar uma clarificação urgente da sua situação, no sentido de se poder tomar uma decisão quanto ao seu futuro e, em consequência, quanto ao trabalho que deverá ser desenvolvido junto da família, num menor espaço de tempo possível. Ao longo do processo de acolhimento, o encaminhamento de cada criança deveria constituir a principal preocupação. Tal encaminhamento pressupõe um diagnóstico interdisciplinar que contempla diversas esferas, nomeadamente, a saúde, área social, jurídica e psicológica, de modo a permitir um conhecimento pormenorizado da situação pessoal, educacional e familiar de cada criança ou jovem. Deste modo, poder-se-á avançar, delineando o projecto de vida da forma mais adequada e, sempre que possível, com a participação activa da própria criança ou jovem e da sua família (Leandro, Alvarez, Cordeiro & Carvalho, 2006; Guerra, 2005). Mesmo quando se prevê a entrega de uma criança para a adopção, durante o período de tempo em que aquela se encontra institucionalizada, o cuidado em lhe proporcionar uma relação substitutiva estável e de boa qualidade é imprescindível. A criança tem necessidade dessa relação, e a falta dela representa uma carência que deve ser, indubitavelmente, evitada. O conhecimento de que irá ser adoptada não altera esta necessidade (Dinis, 2003a).

Guerra (2005) também defende que, dentro do quadro legal existente, terá de se orientar a situação da criança, atendendo às vantagens e inconvenientes previsíveis para o seu desenvolvimento global e à possibilidade de esta estabelecer uma relação afectiva adequada com a família adoptante. Uma vez mais, não podemos esquecer que uma criança privada da sua família terá melhores probabilidades de desenvolvimento, se cedo encontrar substituição parental idónea. Shaffer (2005) refere que as crianças que passaram por privações sociais e emocionais, nos primeiros dois anos de vida, por norma, apresentam

forte capacidade de recuperação quando colocadas num ambiente familiar estimulante e com cuidados individualizados de prestadores responsáveis.

Nas sinalizações de menores apresentadas, durante o ano de 2007, aos serviços de Segurança Social, foram emitidas propostas para o Tribunal das seguintes medidas: em 65% das situações, foi proposta a medida de acolhimento institucional; em 10%, a medida de acolhimento familiar; em 6%, a regulação do exercício do poder paternal; em 5%, o encaminhamento para a adopção e, por fim, em 3% dos casos foi proposta a aplicação de medida de apoio junto dos pais ou de outro familiar. Na eventualidade das propostas de medida apresentadas terem sido aprovadas, tal poderá significar que 894 crianças e jovens foram acolhidos, 135 regressaram à sua família de origem, nuclear ou alargada e, por fim, 58 ficaram disponíveis para a adopção (Simões, Alves, Oliveira & Gaspar, 2008). Contudo, importa salientar que estas crianças e jovens podem nunca vir a ser adoptadas, uma vez que as suas características pessoais têm que se adequar às pretensões de quem as aguarda. No que concerne, por exemplo, à situação de saúde, o relatório produzido por Simões, Alves, Oliveira e Gaspar (2008) sugere que é na adopção (nacional ou internacional) que se verifica a segunda maior percentagem de problemas de saúde, física ou mental, registando-se 31,3% das crianças nessa situação, o que corresponde, efectivamente, a um acentuado número de crianças, 351.

Grosso modo, a adopção e a reintegração no seio familiar são as alternativas mais frequentes para crianças até aos 9 anos de idade, quando saem do sistema de acolhimento. À medida que a idade avança, é notória a reintegração da criança no seu meio familiar de origem, como alternativa mais frequente e viável.

O relatório referente ao sistema de acolhimento em Portugal, relativo ao ano de 2007 sugere que, à semelhança do ano transacto, não obstante os fluxos de entrada no sistema de acolhimento registarem valores inferiores aos de saída para meio natural de vida, o elevado número de crianças e jovens acolhidos persiste por longos períodos de tempo. Efectivamente, continua a existir um elevado número de crianças e jovens em situação de acolhimento (11.362), ainda que se registre um decréscimo de 883 crianças, face ao ano de 2006.

A institucionalização de crianças e jovens tem sido alvo de imensas críticas, por constituir rupturas com o meio ambiente em que a criança se encontra inserida. De acordo com a Lei Tutelar de Menores, o internamento é a mais grave de todas as medidas, considerando que a separação do meio familiar natural deve ser evitada, sempre que possível, no sentido de prevenir maiores danos para a criança/jovem.

Viver numa instituição é, em si mesmo, uma situação de risco (Amado, Ribeiro, Limão & Pacheco, 2003; Delgado, 2006), pois, embora a institucionalização de uma criança ou jovem seja necessária e premente, é de igual modo punitiva, na medida em que se baseia no fracasso do sistema familiar.

Numa pesquisa desenvolvida pelo Instituto da Segurança Social, I.P. (2005), foram entrevistados 25 jovens com idades compreendidas entre os 16 e os 34 anos, cujo percurso de vida havia sido pautado pela institucionalização. Os resultados indicam que quem assinala, denuncia ou transporta a criança para a instituição são, sobretudo, professores, familiares, vizinhos e técnicos. O seu primeiro contacto com a instituição é sentido, ora como uma violenta retirada da família (decisão judicial), ora como uma decisão tomada juntamente com a família. Ressalta-se que grande parte dos jovens entrevistados ainda evidenciava perturbação, particularmente aqueles cuja retirada correspondeu a um momento inesperado. Alguns jovens continuam a questionar-se sobre o motivo real que os levou à instituição, não tendo encontrado uma explicação suficientemente consistente junto da instituição ou dos progenitores.

Os entrevistados corroboram, assim, a tese de que o momento da institucionalização é entendido, na generalidade, como uma fase difícil e dolorosa. Os sentimentos retratados pelos entrevistados vão desde o receio, desamparo, tristeza, passando pelo aprisionamento, confusão e revolta. Efectivamente, o acolhimento/integração realizado na instituição acarreta sempre uma separação e uma adaptação a algo desconhecido. A separação implica perda e angústia. Logo, ao separar a criança do seu agregado familiar, há um castigo eminente sentido pelo facto de ser obrigada a abandonar o seu ambiente. De acordo com Ferreira (2007), é a criança que é desenraizada, quando a culpa é de todos os envolvidos, excepto da mesma.

O aumento crescente das situações de risco, um sistema jurídico que carece da rapidez necessária para proteger, em tempo útil, e a ineficácia dos serviços comunitários de apoio às famílias em situação de crise, levam a que o sistema de internamento seja utilizado como uma medida mais cómoda para aqueles que decidem o futuro destas crianças e jovens em risco. Em última instância, cabe sempre ao Estado um olhar atento sobre a situação de perigo de milhares de crianças e jovens, umas que acabam institucionalizadas e outras que continuam o seu percurso de vida de abusos, negligências e abandonos perpetuados por pais e familiares, com a permissão ou desleixo das autoridades competentes.

Embora, por vezes, se tente que os lares funcionem em moldes aproximados aos de uma estrutura familiar, verifica-se que a vivência em instituição tende a proporcionar uma

experiência de vida limitada, o que pode vir a dificultar, mais tarde, a integração a nível familiar, social e até profissional. Estudos desenvolvidos com crianças em meio institucional concluem que as mesmas manifestam uma valorização negativa do mundo e de si próprias (Altoé, 1991; Goffman, 1987, in Smith & Strick, 2001; Verrier, 2007). Atendendo ao mencionado, é indispensável “a procura de soluções alternativas à colocação institucional, como medidas de apoio educativo e de suporte à família, ou a colocação na família alargada, visando responsabilizar a comunidade pelos seus membros, bem como a manutenção dos laços de parentesco, no pressuposto de que a solução dentro do contexto familiar é sempre preferível” (Delgado, 2006, 81).

Com o objectivo de avaliar as vivências das crianças/jovens residentes em meio institucional, comparativamente com aquelas que residem em meio familiar, Abreu (2006), no âmbito de uma tese de mestrado, analisou 63 crianças e jovens, com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos de idade, que viviam em ambiente institucional e outras 63 que habitavam com a família. As crianças dos dois grupos tinham a mesma idade, sexo e frequentavam o mesmo ano escolar. Enquanto, em média, 49% das crianças/jovens que habitavam em instituições apresentavam distúrbios psíquicos, na população estudada que vivia com a família apenas foram encontrados os mesmos distúrbios em 14,3%. O transtorno encontrado com maior frequência em ambos os casos foi a depressão. No primeiro grupo, 28,6% tinham a doença (nos graus ligeiro, moderado ou grave) que afectava cerca de 8% dos adolescentes que residiam com a família. A deficiência mental ligeira foi encontrada em 11% das crianças institucionalizadas, contra 6,3% das que viviam com a família. Com menor frequência, foram detectadas, apenas entre as crianças/jovens de meio institucional, a hiperactividade (4,8%), que se caracterizava por agitação e dificuldade de concentração, e a ansiedade (3,2%). Segundo Abreu (2006), apenas 1,6% das crianças institucionalizadas apresentavam transtornos de conduta associados à delinquência e à desobediência. Viver numa instituição está associado a uma maior probabilidade de apresentar problemas do foro psíquico, mesmo considerando a influência de outros factores como a ausência da mãe (por morte ou desaparecimento) e o desempenho escolar prejudicado: 62% dos institucionalizados estavam em falta, no mínimo, um ano em relação ao esperado para as suas idades. Na perspectiva dos professores envolvidos com estas questões, há um reconhecimento das consequências da disfuncionalidade familiar e, em particular, da institucionalização, salientando que as lacunas não são específicas apenas nos domínios social, emocional e motivacional, mas também no campo cognitivo, na capacidade de pensar, de se exprimir, de lidar com conceitos e números, mesmo ao nível mais

elementar. Todos estes problemas em que as crianças institucionalizadas estão envolvidas são transportados para o contexto escolar, nomeadamente, ao nível de comportamentos anti-sociais, absentismo e insucesso escolar (Ferreira, 2007).

Todavia, embora a referência a problemáticas de crianças institucionalizadas seja uma constante, viver numa instituição não pode ser considerado a causa de todos os problemas. Deve ter-se em consideração a história de vida anterior da criança/jovem. Não se pode julgar a instituição ou o facto de a criança ali se encontrar como causa de patologias de diversa ordem. Estas são crianças, seguramente, com histórias de vida difíceis, marcadas por adversidades, maus-tratos e abandono. A instituição, supostamente, marcará o final dessas vicissitudes. A problemática emerge sempre que a criança não compreende esta perspectiva e não percebe por que razão foi retirada da sua família. Aqui, é extremamente importante um acompanhamento e investimento adequados e sistemáticos dos técnicos envolvidos (Abreu, 2006).

Numa outra pesquisa realizada por Gagno e Weber (1996), os sujeitos apresentavam dificuldade em planear e reflectir sobre o seu futuro e eram essencialmente pessimistas em relação aos seus relacionamentos afectivos. Verificou-se, ainda, que os jovens construíram hipóteses acerca do mundo, tendo por base o abandono de que tinham sido vítimas, abandono esse que não está unicamente relacionado com os seus pais, mas também com a sociedade, no seu todo.

Segundo autores como Brazelton e Greenspan (2002), toda a aprendizagem, mesmo a de limites e estruturas, tem início na afectividade, a partir da qual as crianças e jovens aprendem a ter confiança, intimidade, empatia, afecto e vínculos com as pessoas que as rodeiam, com quem interagem no seu dia-a-dia, pelo que estas crianças poderão ter as suas competências/aquisições globais afectadas.

Aprender a viver num internato não é tarefa fácil e as crianças/jovens levam algum tempo a consciencializar-se que têm uma nova casa que, ao nível de condições materiais, é quase sempre melhor que a anterior, mas, em termos afectivos, é por vezes pouco gratificante. Por isso, as crianças cedo descobrem uma dupla face, um lado bom que é o facto de conseguirem adquirir um local onde viver sem fome, com roupa para vestir e sem agressões frequentes, e um lado mau, pois vivem longe da família, sendo o afecto quase nulo e generalizado a muitas crianças/jovens.

No entanto, como nem todos os acolhimentos funcionam de forma deficitária, poderá ser no espaço institucional, dotado de parâmetros ajustados às finalidades educativas, que a criança encontra, em alguns casos pela primeira vez, atenção, carinho, convivência e

bondade. Segundo Delgado (2006), entre outros aspectos positivos, é de referir a aprendizagem do valor e da importância do esforço, da recompensa e da capacidade de reflexão sobre os seus próprios actos e consequências. Associa-se ainda a satisfação das necessidades básicas, como a alimentação, o vestuário, a higiene e a segurança. Estes aspectos positivos enunciados são mais facilmente alcançáveis e observáveis em instituições de pequena dimensão, bem integradas na comunidade envolvente, onde as restrições à liberdade dos menores se reduzam ao mínimo e que promovam, sempre que possível, o relacionamento com a família. Abreu (2006) acrescenta que algumas crianças têm melhor vida numa instituição do que se estivessem com as suas famílias ou a viver na rua. Nas instituições analisadas num estudo que desenvolveu, as crianças tinham alimentação, atendimento médico e psicológico, roupas, acesso à escola e não sofriam qualquer tipo de violência. Cerca de 82% das crianças institucionalizadas gostavam de viver naquele contexto e 93% das que já viviam com a família afirmaram o mesmo. Quanto maior o nível de participação de crianças e jovens no quotidiano da instituição, maior é a probabilidade da instituição constituir um factor de prevenção e de desenvolvimento social.

Em suma, podemos afirmar que a avaliação da qualidade dos centros de acolhimento de crianças e jovens é uma tarefa extremamente complexa, sem tradições sólidas, pelo que carece de uma base de conhecimentos sobre os melhores procedimentos a adoptar. Ao nível da União Europeia, concretamente nos países do Sul da Europa, incluindo Portugal, a pesquisa é manifestamente insuficiente. A falta de recursos económicos, o baixo estatuto da investigação social e a depreciação das colocações extra-familiares de crianças e jovens terão contribuído para a escassez de estudos neste domínio (Martins, 2004). Rara também é a investigação focada nos resultados ou efeitos do acolhimento.

#### **4. Famílias adoptivas: algumas tarefas específicas**

Toda a criança tem direito a uma família e, quando a sua família biológica não quer ou não tem competência para lhe assegurar o ambiente de que necessita para crescer com afecto, paz, segurança e dignidade, o Estado deve accionar os seus mecanismos de protecção (Ferreira, 2003). Tal como foi previamente abordado, a intervenção Estatal deve ser norteada pelo melhor interesse da criança, o qual passa pela sua integração num meio

familiar, pelo regresso à família biológica, após ter sido apoiada na resolução dos problemas que motivaram a disrupção das relações familiares, ou pela entrega da criança a uma família adoptiva (Groot, Juffer, Linden, Punselie, Steendijk & Willems, 2008).

A adopção deve ser entendida como forma de dar corpo à necessidade de uma criança que necessita de um contexto familiar. De acordo com Rosenberg (1992), o processo que inclui a tomada de decisão de adopção é longo e penoso, passando essencialmente por três fases distintas: a primeira prende-se com o conhecimento e aceitação da incapacidade na concepção de um filho, a segunda com a aceitação do facto de poder vir a ser mãe ou pai de uma criança com a qual não se tem vínculo biológico de consanguinidade e, por fim, a terceira com a caracterização da criança que se pretende adoptar.

O desejo de um filho surge, por norma, bastante cedo na vida. Na globalidade, é mais explícito e precoce no sexo feminino, o que não invalida a sua permanência no sexo oposto. Mais tarde, quando uma mulher e um homem decidem constituir família, quase sempre este acto inclui, inequivocamente, a ideia de terem um ou mais filhos em conjunto, como expressão normal da relação que estão a viver (Dinis, 2003b). Actualmente, a imagem da maternidade e paternidade encontra-se extremamente valorizada e ter um filho tornou-se como que uma exigência no sistema de representações do indivíduo e do casal (Leandro, 1987, *in* Alarcão & Relvas, 2002). O nascimento de uma criança representa a história afectiva de cada um dos pais, a dinâmica pessoal que os motivou a uma relação de amor (vida em comum) e à concepção de um filho. No caso do casal pretender adoptar uma criança, serão estes mesmos conteúdos que os adoptantes projectam sobre a mesma, sendo esta projecção que lhes permite sentir o adoptado como seu filho legítimo, desempenhando sobre o próprio todo o conjunto de funções que se designam de parentalidade.

Procriar um filho ou adoptá-lo não é um direito absoluto, na medida em que a eventual existência desse direito se encontra irremediavelmente associada à capacidade efectiva que os pais tenham de garantir ao filho, de forma continuada e coerente, a satisfação de todas aquelas exigências que estão consignadas na Declaração dos Direitos da Criança<sup>7</sup>. Não são as condições materiais as prioritárias, mas sim as características pessoais profundas que permitirão aos pais o sentimento de felicidade, realização, cabal desempenho das suas funções parentais e vida familiar comum, proporcionando ao filho o envolvimento por um ambiente material e humano saudável. Por conseguinte, a capacidade de conceber um filho biológico em nada acresce ao facto de poder vir a exercer uma adequada função parental. A

<sup>7</sup> Resolução da Assembleia da República n.º 20/90, publicada no D.R. n.º 211/90, Série I, 1.º Suplemento de 12/09 e ratificada pelo Decreto do Presidente da República n.º 49/90 de 12/09. Entrou em vigor no 30.º dia após a data do depósito (D. R. n.º 248, Série I, de 26/10/1990).

qualidade parental não deixa de ser um conceito susceptível de interpretações diversas e, na prática, pode ser difícil de avaliar (Dinis, 2003b).

Numa perspectiva sistémica, a família e os seus elementos organizam-se como um sistema. Cada sistema possui uma estrutura de poder, regras, valores, metas, formas de comunicar sentimentos e emoções co-construídas e partilhadas (Mateus & Alarcão, 2002). Neste sentido, Relvas (2004) refere que o processo de desenvolvimento da família é faseado por etapas, em progressão crescente, nas quais são realizadas tarefas bem definidas. Segundo a teoria sistémica, esse processo é denominado de Ciclo Vital, que implica mudanças na família ao longo do seu desenvolvimento, de molde a permitir o crescimento de cada indivíduo e da própria família. Embora necessariamente com características diferentes, o ciclo vital das famílias adoptivas é também caracterizado por tarefas desenvolvimentais semelhantes às vivenciadas pelas famílias não adoptivas.

De acordo com Brodzinsky e Schechter (1995), nas famílias adoptivas, além das tarefas que são esperadas por qualquer família, o seu desenvolvimento centra-se sobretudo em tarefas problemáticas específicas, postuladas por desafios adicionais que se interligam e dificultam as mais universais funções da vida familiar. A questão da infertilidade, associada a diversos vectores, nomeadamente, a incerteza da morosidade de todo o processo de adopção, a adaptação da criança, a questão da revelação, apoiar e ajudar a criança a lidar com o seu sentimento de perda, fomentando uma imagem positiva de si própria, são algumas das especificidades que tornam a família adoptiva diferente. Brodzinsky e Schechter (1995) consideram que, em cada etapa do ciclo vital, os vários membros da família terão de se confrontar com temáticas relacionadas com a adopção, que interagem e complexificam o modo como os indivíduos lidam e resolvem as tarefas mais universais da vida familiar.

Na perspectiva de Cruz (2006), o nascimento efectivo da família adoptiva tem início com a integração da criança no seu agregado familiar. Com efeito, nesta fase há, por um lado, uma criança que chega com a sua herança genética e experiência de vida, por outro, existe um casal que se preparou para a chegada daquela criança. No encontro entre pais adoptivos e crianças, ambos transportam a sua história, a “bagagem” que irá influenciar a construção da identidade da criança e a parentalidade do casal. Certamente que a criança transporta consigo o peso do abandono, bem como o sofrimento que o mesmo lhe causou. Assim, as competências dos pais adoptivos são fundamentais, de forma a compreenderem as dificuldades da criança e lhe facultarem uma parentalidade definitiva envolvida em segurança. Nas crianças adoptadas, a angústia da separação e o medo da perda definitiva dos pais está muito latente. Logo, é compreensível que a insegurança destas crianças esteja

extremamente vincada e que, conseqüentemente, testem os pais adoptivos, por meio de condutas de oposição que, sem dúvida, originam dificuldades na relação (Cruz, 2006).

É importante esclarecer os pais e juizes sobre três fases-chave do desenvolvimento da criança nos três primeiros anos de vida (Verrier, 2007). A primeira é a auto-estima na criança, a segunda é a capacidade de conseguir confiança em si mesma para ser altruísta e poder confiar nos outros e, por fim, a terceira é a motivação para aprender. Estes três princípios encontram-se ameaçados quando o relacionamento com a sua figura significativa é assombrado nos três primeiros anos de vida. Assim, é crucial preparar os pais adoptivos para a integração de uma criança, pois esta poderá encontrar-se hipersensível e reagir de forma negativa ao novo ambiente familiar, passando por uma fase de sofrimento e reajustamento. Os pais adoptivos devem ser preparados com vista a minimizar falhas na adopção (Brazelton & Greenspan, 2002).

Golse (2004) alerta para a importância dos candidatos à adopção viverem o processo de “gravidez psicológica”, para que possam, em boas condições psico-afectivas, acolher a criança que lhes será confiada, considerando este um movimento interno indispensável à construção da parentalização. O longo tempo de espera pela criança impede que este processo se realize. Por este motivo, em França, a duração máxima de um processo de adopção (estudo) encontra-se fixada, de modo simbólico, em nove meses, correspondentes ao tempo de gravidez física, suficiente, na maior parte dos casos, para a realização de um processo de ajustamento entre o bebé imaginário e o bebé real.

Segundo Hoksbergen (1996, *in* Relvas & Alarcão, 2002), o processo de integração e posterior desenvolvimento da família adoptiva depende de três factores: a idade em que a criança é adoptada, o tempo de espera pela criança e a idade do casal. Neste sentido, Rosenberg (1992, *in* Alarcão, 2002, 137-143) identifica as seguintes etapas no ciclo vital da família adoptiva: (1) “nascimento da família e início da parentalidade; (2) família com crianças em idade pré-escolar; (3) família com crianças em idade escolar; (4) família com filhos adolescentes; (5) família com filhos adultos; (6) família em fase tardia.”

Na primeira etapa, o nascimento da família e a parentalidade, o objectivo primordial será o estabelecimento do vínculo afectivo com a criança. Poderá permanecer um sentimento de avaliação extra-familiar, muito vivido no período de pré-adopção. Surgem eventuais questões e interrogações relativas às problemáticas da infertilidade, da filiação psicológica, dúvidas quanto ao património hereditário da criança e das suas implicações no desenvolvimento individual e nas relações familiares (Smith & Howard, 1999). Quanto mais

a criança imaginária se distingue da criança real, maior importância ganham estas dúvidas para o casal.

Nas situações em que as crianças adoptadas são mais velhas e mais difíceis, o estabelecimento desta vinculação é mais complexo, dado que as relações iniciais são marcadas por uma maior ambivalência e se encontra previamente estabelecido um modelo interno de vinculação insegura. Embora a criança esteja predisposta a aceitar esta relação e o afecto dos novos pais, o receio de ser novamente abandonada implica comportamentos de provocação, com a finalidade de se assegurar que tal não sucederá. A criança irá testar os limites do casal, pretendendo, com atitudes menos correctas socialmente, saber até que ponto gostam dela naquele lar e não a irão abandonar. Tal como salienta Smith e Howard (1999), a criança pode responder com rejeição, como defesa/receio de eventual rejeição por parte do casal, uma vez que já vivenciou o abandono anteriormente.

Embora não se possa fixar um limite de idade além do estabelecido na Lei<sup>8</sup>, não persistem dúvidas em afirmar que, quanto mais precoce for a idade do adoptando, melhor será para todas as partes envolvidas (adoptando e adoptantes). Deste modo, deve ter-se o maior cuidado em não atrasar o estudo dos casos, nem a realização das diligências necessárias. Adoptar uma criança mais velha deve ser sempre objecto de um estudo particularmente cuidadoso, no que concerne aos riscos envolvidos, bem como de uma selecção criteriosa dos adoptantes e de uma preparação individualizada, com recurso a formação específica (Dinis, 2003b; Delgado, 2006).

Alarcão (2002) alerta para outra dificuldade que pode surgir por parte dos adoptantes, a qual diz respeito ao desenvolvimento da autoridade e disciplina claras, por receio de perder o afecto da criança, por compaixão em relação ao seu passado, por ser demasiado agressivo, ou ainda, pela gratidão de lhe ter sido atribuída uma criança. Estes pais acabam por adoptar um estilo parental mais permissivo ou ambivalente. Neste período, é fundamental o suporte familiar, o apoio da comunidade e dos técnicos envolvidos, de molde a poderem partilhar as suas dificuldades e balizar, com segurança, o seu comportamento. Casos há em que a melhor resposta que se consegue para a criança não se coaduna com os seus interesses e surge a frustração da adopção, em que a mesma é devolvida novamente ao sistema. Tais situações, por norma, ocorrem com crianças mais velhas, com problemas comportamentais e emocionais, que experienciaram abusos e com necessidades educativas especiais (Schweiger & O'Brien, 2005; Wind, Brooks & Barth, 2007).

---

<sup>8</sup> Para melhor esclarecimento, consultar o Decreto de Lei n.º 185/93 de 22/05, alterado pela Lei n.º 31/2003 de 22/08, que aprova o “novo” regime jurídico da adopção.

A segunda etapa, a família com crianças em idade pré-escolar, é preenchida por importantes aquisições ao nível do desenvolvimento da criança, nomeadamente, no que concerne à linguagem e ao pensamento representativo, factores facilitadores da exploração do mundo exterior e do aparecimento de maior autonomia e iniciativa. O estabelecimento de uma relação segura com os pais contribui para este processo de crescimento. É aqui que se inicia o processo de revelação à criança, alusivo à sua história de vida. Palácios (1982, *in* Mascarenhas & Alarcão, 2002) aconselha os pais a abordar esta temática aproximadamente entre os dois e os quatro anos de idade, pois, nesta fase, a informação é percebida pela criança com naturalidade e tranquilidade. Por norma, a criança nesta faixa etária vive a situação sem contestar os pais adoptivos como pais, uma vez que a sua estrutura mental ainda não lhe permite compreender a base biológica do nascimento. Para a criança, a família ainda é um conjunto de pessoas que vivem juntas.

Salienta-se, ainda, a relevância da partilha de experiências comuns vividas por estes casais, quer sejam com outros pais adoptivos, quer junto de outras pessoas da comunidade, rede de amigos e familiares.

A família com filhos em idade escolar faz parte integrante da terceira fase. De acordo com Relvas (2004, 114), este “é um momento capital de abertura do sistema familiar ao mundo extra-familiar. É o primeiro grande teste à capacidade familiar relativa ao cumprimento da função externa.” Nas famílias adoptivas, a expectativa em relação à capacidade da criança na aquisição de conhecimentos é, geralmente, elevada, principalmente quando a história de vida da criança foi pautada por determinados factores de risco, como o alcoolismo, deficiências dos progenitores, baixo nível sociocultural, entre outros. Os pais transmitem sempre os receios do peso da hereditariedade (Richardson & Norgate, 2006; Judge, 2003).

No que concerne à revelação, caso ainda não tenha sido abordada, será esta a altura ideal, uma vez que persiste o risco de a criança tomar conhecimento da sua história por terceiros, quadro que se afigura indesejável. Pressupõe-se que, nesta fase, as crianças já adquiriram competências intelectuais para que possam compreender a diferença entre o nascimento e a adopção, começando a ter consciência de que uma família existe a partir dos laços biológicos existentes entre os seus membros. Na eventualidade da família adoptiva receber a criança com dez ou mais anos, tem que lidar com a situação de forma a apoiar o adoptado a desenvolver o sentimento de pertença e os vínculos afectivos com a nova família. Por vezes, as crianças mais velhas sentem-se revoltadas por terem perdido os seus

progenitores involuntariamente, recusando-se a aceitar a família adoptiva. Estas crianças desconfiam dos outros, são inseguras e manifestam uma baixa auto-estima.

Quanto à quarta etapa, a família com filhos adolescentes, é considerada uma fase em que tudo se complica. As tarefas aqui entendidas como básicas são a aquisição da identidade por parte dos filhos, a separação e autonomia, tanto para os filhos como para os pais (Alarcão, 2002).

Não é apenas o adolescente que caminha no sentido de alcançar a sua identidade e autonomia, mas, de igual modo, também os pais se defrontam com um processo semelhante de redescoberta ou redefinição da identidade e autonomia individual. Sampaio (1994) acrescenta que os anos foram passando e o casal ocupou o seu tempo a cuidar dos filhos, logo, não tomou consciência que o objectivo final seria prepará-los para saírem de casa. É, então, que percebem que os filhos deixam de ser dos pais, sendo esse o valor da autonomia. Nas famílias adoptivas este período é vivido de uma forma singular, devido à especificidade da situação. Estas famílias vivem momentos de grande ansiedade, pelo medo do abandono e pelo receio que sentem que o adolescente opte pela sua família biológica. Todo o conjunto de dúvidas vividas pelos adolescentes é mais ampliado e, muitas vezes, estes pais deparam-se com o desejo do adolescente de conhecer as suas raízes biológicas. Tal não significa o abandono da família adoptiva, mas sim a busca da sua história, para que o possa ajudar na construção da sua identidade. Note-se que a adolescência é um período de rápidas transformações físicas, sexuais, psicológicas, cognitivas e sociais. “A adolescência é, acima de tudo, crescimento físico e mental, maturação e desenvolvimento. É essencial perceber que a cada dia que passa o jovem estará diferente” (Sampaio, 2006, 17).

Nesta fase de profundas alterações e insegurança, é imprescindível uma confiança recíproca entre pais e filhos, bem como a existência de uma forte ligação afectiva, para que possam superar os problemas da melhor forma possível. De acordo com Brodzinsky, Lang e Smith (1995, *in* Mascarenhas & Alarcão, 2002), é importante que os pais percebam que o interesse dos filhos em conhecer a sua história de vida é normal num processo de adopção. Na construção da identidade do adolescente está subentendida uma reflexão sobre o passado, o presente e o futuro, tendo o jovem que ajustar a sua situação de adopção nessa identidade.

A diversidade de comportamentos face a esta questão para os adolescentes adoptados, não é muito díspar, sendo previsíveis três cenários-tipo. Enquanto que, para uns, não será muito diferente dos jovens não adoptados, para outros, existe uma inclinação acentuada no sentido de reconstruírem as suas origens e, por fim, outros há que procurarão a

sua família biológica (Palácios, 1998, *in* Mascarenhas & Alarcão, 2002; Pearson, Curtis & Chapman, 2007).

Relativamente à quinta etapa, a família com filhos adultos, esta é marcada pela saída dos filhos de casa, sendo importante que a família facilite a sua saída e a reentrada. Nas famílias adoptivas, existe o risco de se reactivarem os sentimentos de abandono, por parte dos pais. É nesta fase que o adoptado vivencia a forte satisfação dos vínculos biológicos através do casamento e posterior nascimento dos filhos. Por outro lado, os avós viverão com igual prazer o seu estatuto, apoiando os filhos e os netos ou poderão entrar numa espécie de competição com a criança que acaba de nascer, por esta apresentar uma relação biológica de filiação natural que eles nunca terão. Segundo Alarcão (2002), este tipo de comportamento surge quando a problemática de infertilidade não ficou completamente resolvida.

Por último, na sexta etapa, a família em fase tardia, os pais adoptivos, em geral, aceitam as circunstâncias da adopção com tranquilidade e reconhecem a existência de uma hereditariedade psicológica, deixando-os tranquilos quanto à continuidade da família. Esta fase é pautada pelo envelhecimento do casal adoptivo, a sua aposentação, perda de autonomia e chegada das doenças ou mesmo a morte de algum dos elementos do casal.

Em jeito de síntese, tal como as famílias biológicas, também as adoptivas têm as suas fases de desenvolvimento. Contudo, estas últimas apresentam algumas tarefas acrescidas que as tornam específicas e diferentes, sendo certo que o seu sucesso reside na capacidade de lidar e aceitar essa diferença.

## CAPITULO II

### RENDIMENTO ESCOLAR

A natureza do ser humano é norteada pela procura de explicações para os êxitos e fracassos nos seus desempenhos diários. Esta situação, que se encontra presente no contexto escolar, está implícita nas frequentes avaliações através das quais se mede o rendimento escolar dos alunos. Ao longo do presente capítulo, tentaremos, numa primeira fase, situar o conceito de rendimento escolar e, posteriormente, partir para a sua análise identificando alguns dos factores que lhe estão associados.

Além disso, faremos referência ao envolvimento parental na vida escolar dos filhos, bem como ao rendimento escolar em crianças institucionalizadas. Com tais referências, procuramos completar a fundamentação teórica do estudo empírico que integra a segunda parte do presente trabalho.

#### **1. Rendimento escolar: conceito e alguns factores associados**

Após uma revisão da literatura sobre o tema, conclui-se que é notória a ausência de consenso quanto à distinção entre expressões como rendimento escolar, rendimento académico, desempenho escolar e/ou académico e sucesso escolar e/ou académico. Por de trás destas expressões estão conceitos cujas fronteiras parecem ténues, verificando-se frequentemente que os investigadores os utilizam de forma indiscriminada (Sousa, 2006).

Neste contexto, Costa (1990) propõe uma estrutura que assenta em quatro parâmetros, nomeadamente a dimensionalidade, a direcção de influência, o objectivo e o nível de abordagem. No que concerne à dimensionalidade, ou seja, ao número de variáveis consideradas no estudo do fenómeno, as investigações podem ser de carácter unidimensional – onde o rendimento escolar é relacionado apenas com uma variável –, ou multidimensional. A direcção de influência diz respeito ao facto de o rendimento escolar ser considerado como influenciador, influenciado ou ambos em simultâneo, numa perspectiva interaccionista. Quanto aos objectivos de pesquisa, podem apresentar-se de três formas: a primeira permite avaliar as variáveis envolvidas no rendimento escolar; a segunda implica uma intervenção

numa determinada situação através da optimização do rendimento escolar, podendo-se combinar a avaliação das relações entre as variáveis com a intervenção numa situação concreta; a terceira e última pressupõe que estas investigações podem definir-se também tanto quanto ao nível de abordagem sócio-cultural, como quanto ao nível familiar ou pessoal.

Face a tamanha proporcionalidade do constructo, verificam-se inúmeros estudos sobre esta temática, e a constante tentativa de explicação das variações verificadas. Deste modo, os modelos explicativos emergem sucessivamente, reconhecendo-se a contribuição de vários factores no rendimento escolar (Figueira, 1994). Numa primeira fase, prevaleceu a tese da influência familiar, e só mais tarde é que se passou a valorizar o papel da escola: “durante muito tempo, vingou a tese que, em favor de uma maior influência genética ou familiar, subestimava o papel da escola nos níveis de desempenho dos alunos. Tal tese encontrou apoio no célebre Relatório de James Coleman vindo a público em 1966. Tendo efectuado uma extensa pesquisa sobre o rendimento escolar com uma amostra de 645 000 alunos, distribuídos por 4 000 escolas primárias e secundárias dos E.U.A., Coleman apresentou resultados que, de facto, apontavam para um efeito restrito do tipo de instituição escolar na diferenciação do aproveitamento da população estudantil” (Simões, Formosinho & Fonseca, 2000, 406).

De igual modo, no Reino Unido, alguns estudos partilharam de semelhante orientação. Em 1967, o Relatório Plowden sugeria que o ambiente familiar prevalecia sobre a influência da escola, na determinação do rendimento escolar. O contexto escolar era irrelevante no percurso de vida dos alunos (Simões, Formosinho & Fonseca, 2000).

A visão redutora de tais relatórios foi, entretanto, absorvida por uma tese interaccionista e relacional, onde se regista a primazia das relações mútuas que se estabelecem entre o organismo, o meio, o sujeito e a situação. Neste quadro, o rendimento escolar é descrito por Abreu (1989, *in* Figueira, 1994) como um fenómeno relacional que abrange diversas dimensões de carácter político, cultural, institucional, psicopedagógico e sociopedagógico.

Na perspectiva de Figueira (1994), o rendimento escolar traduz-se nas avaliações escolares, especificamente nas classificações que o professor emite após a apreciação do trabalho realizado pelo aluno. Neste sentido, o rendimento escolar espelha o (in)sucesso escolar, sendo que é da variável rendimento que dependerá a progressão na escola, uma eventual opção de carreira, a satisfação pessoal, o interesse e a motivação, na generalidade. Corroborando a mesma tese, Arroio (1999) salienta que o rendimento escolar expresso na

avaliação dita “sumativa” e “classificativa”, que ocorre no final de cada período lectivo, traduz o eventual sucesso ou insucesso escolar. Costa e Melo (1999) remetem para o facto de o rendimento escolar se espelhar no resultado escolar que os estudantes obtêm, o qual se encontra intimamente associado às classificações obtidas nas unidades disciplinares do currículo escolar. Por sua vez, Landsheere (2001, 662) caracteriza o rendimento escolar como uma “avaliação colectiva dos resultados da aprendizagem escolar, por oposição à avaliação individual dos desempenhos. O princípio fundamental da avaliação do rendimento escolar é o da coerência entre os objectivos, o ensino e as modalidades de avaliação.” Por sua vez, Veiga (1989, *in* Lobo, 2003) ressalta que, no rendimento escolar, as notas e o número de reprovações são dois parâmetros a considerar.

Tal como foi previamente referido, o rendimento escolar é um conceito complexo pela sua associação a diversos factores. Figueira (1994) alerta para o facto de o rendimento escolar sofrer influência de imensas variáveis. Carneiro, Martinelli e Sisto (2003) consideram que o rendimento escolar é determinado pelas condições externas e internas ao indivíduo, sendo os factores de ordem interna associados ao desenvolvimento cognitivo, afectivo-emocional, motivacional e de relacionamento. Aos factores externos, podem corresponder diversas áreas como a socioeconómica, a própria família e a área socioinstitucional, que se focaliza na estrutura das escolas e de todas as suas componentes, desde questões administrativas e de ordem física, até à formação dos professores.

É, pois, importante uma visão generalista da escola e dos seus contextos, dado que o facto de uma escola conseguir melhores resultados em detrimento de outra não pode estar apenas limitado aos alunos. Para além destes, há que considerar o contexto sociocultural, o clima escolar, os seus projectos e metodologias. De facto, “a qualidade de um contexto de aprendizagem depende da estrutura organizacional que é a escola, principalmente nestes factores: condições escolares, recursos escolares, tempo dedicado pelo aluno à realização das actividades escolares, ritmos escolares, formas de gestão e participação na gestão de projectos escolares, tempo que os professores têm para a concepção, gestão e avaliação de projectos” (Pacheco, 2006, 256).

Na abordagem do rendimento escolar, Carneiro, Martinelli e Sisto (2003) alertam para a problemática vivida pelas crianças que experienciam o insucesso escolar, o qual está intimamente associado ao fracasso, devido à incapacidade para conseguirem obter êxito na tarefa. Tal insucesso pode gerar sentimentos de frustração e eventuais comportamentos desajustados.

O critério utilizado na aferição do rendimento escolar assenta, mormente, nas notas escolares atribuídas pelos professores aos alunos. As referidas notas funcionam como medida do rendimento nas diferentes disciplinas e, por sua vez, estão dependentes dos resultados obtidos em algumas áreas que funcionam como critérios de avaliação. É indubitavelmente na área cognitiva que se afere o rendimento escolar do aluno, o qual se reveste de enorme importância. Tendo por base as avaliações atribuídas no final do ano lectivo, o Ministério da Educação definiu alguns índices de (in)cumprimento/desempenho escolar, entre os quais menciona: a taxa de abandono, a taxa de retenção, a taxa de insucesso repetido, a taxa de transição, a taxa de aprovação e a taxa de qualidade do sucesso (Arroio, 1999).

Ao longo dos anos, temos assistido a diversas reformas do sistema educativo. Porém, os resultados evidenciados não correspondem ao aspirado, pois a manutenção do insucesso tem sido uma constante. Em busca de factores associados a este fenómeno, o estatuto socioeconómico da família surge como variável fortemente associada à realização académica dos alunos (Teixeira e Cruz, 2005). Esta característica económica, pela sua complexidade, tem sido operacionalizada por meio de diversos indicadores, nomeadamente o nível educativo dos pais. Walker (2005, *in* Teixeira e Cruz, 2005) procurou compreender a forma como diferentes aspectos do ambiente medeiam o rendimento escolar das crianças, tendo por finalidade a identificação de factores de risco.

Na perspectiva de Walker (2005, *in* Teixeira e Cruz, 2005), a influência do nível educativo dos pais revela-se na qualidade dos recursos educativos que a criança tem disponíveis. Tendencialmente, os pais com níveis de escolaridade mais elevados colocam os seus filhos em estabelecimentos escolares com melhores recursos materiais e humanos, o que lhes permite um melhor desempenho e rendimento escolar. Hofferth e Sandberg (2001, *in* Teixeira & Cruz, 2005) salientam que as famílias com um nível de educação mais elevado promovem a leitura, nos seus filhos, uma vez que os pais poderão, eventualmente, ler mais. O simples facto de se encontrarem livros disponíveis pela casa motiva a criança para a leitura. Estes pais também se envolvem mais com os estudos e desenvolvimento dos seus filhos. No caso das mulheres, apesar de estarem mais ocupadas profissionalmente, também realizam uma melhor gestão do tempo livre (Teixeira & Cruz, 2005).

Na década de setenta, Bernstein (1973, *in* Passos, 2000) concluía nos seus estudos que crianças provenientes de meios desfavorecidos ou extractos sociais e culturais mais baixos obtinham piores resultados escolares, enquanto que as crianças que provinham de meios mais elevados, conseguiam alcançar resultados favoráveis. Nesta linha de

pensamento, Osório (2002) refere que, durante algum tempo, o fracasso escolar foi associado à deficiência intelectual e à pobreza. É obvio que a ausência de uma alimentação básica e as carências oriundas de um ambiente pautado pela falta de higiene interferem no rendimento escolar de qualquer criança, porém, é importante ressaltar que o fracasso escolar também pode ser proveniente do contexto escolar. Nos estudos que Leitão e Abreu (1985, *in* Figueiredo, Maia & Sousa, 2005) realizaram, acrescentam que a variável habilitação escolar deve ser também interpretada como associada a processos psicológicos implicados na comunicação de atitudes, comportamentos interpessoais, expectativas e aspirações.

Rafolovich (1980, *in* Figueiredo, Maia & Sousa, 2005) estudou o facto de a mãe exercer actividade profissional ou estar em casa, verificando que os filhos de mães que trabalham revelam melhor rendimento escolar. Conclui, de igual modo, que quanto maior for o nível de estudos da mãe, melhor será o rendimento do filho, independentemente da mãe trabalhar ou não. Nesta perspectiva, Delgado (2006) acrescenta que o contexto socioeconómico dos estudantes de meios desfavorecidos dificulta ou impede uma aquisição de competências necessárias para obtenção de um rendimento escolar mínimo, originando as disfunções sociais e cognitivas.

Hoje, tem-se conhecimento de que o sucesso educativo é atingido em função de uma prática educativa baseada na interacção professor/aluno e num campo gradualmente mais alargado, fazendo parte dele as interacções entre a escola, a família, a comunidade local, regional, nacional e internacional (Arroio, 1999). Simões e Serra (1987) acrescentam que o papel desempenhado pelo professor é determinante, dado que pode gerar comportamentos de indiferença e afastamento das tarefas, nos alunos com fraco rendimento, uma vez que a ausência de reforços pode perpétuar desempenhos negativos e promover o sentimento de fracasso. O nível socioeconómico do aluno também poderá interferir no rendimento escolar, tal como podemos verificar em estudos ilustrados mais à frente. As atitudes/comportamentos parentais face às actividades escolares dos filhos são, de igual modo, factores preponderantes rumo ao sucesso ou insucesso escolar.

A família é o primeiro grupo social com o qual a criança interage e realiza as suas primeiras aprendizagens. O sistema familiar apresenta um conjunto de normas, crenças, valores e expectativas que representam um marco básico na construção da personalidade do indivíduo e irá influenciar o seu comportamento e conseqüentes realizações escolares (Arroio, 1999). A importância do ambiente familiar na vida da criança é demonstrada em estudos com crianças negras que foram adoptadas por famílias de classe média negras ou brancas (caucasianas). Os QI's das crianças negras adoptadas estão acima da média e são

semelhantes aos QI's das crianças adoptadas brancas (caucasianas). Quando as crianças adoptadas são bebés, revelam médias mais elevadas do que aquelas que foram adoptadas aos 12 meses ou com idade superior (Newcombe, 1999). Em França, as crianças que nasceram em famílias provenientes da classe baixa e que, posteriormente, foram adoptadas por famílias de classe média alta, tinham um QI médio de 110, ou seja, 18 pontos a mais do que os irmãos que haviam permanecido nos agregados familiares de classes baixas. A proporção medida em relação ao fracasso escolar era de 12% para o grupo de crianças adoptadas e 70% para os irmãos que haviam permanecido nas suas famílias de origem (Shiff, 1978, *in* Newcombe, 1999). Novos estudos realizados em França (Duyme, 1988, *in* Newcombe, 1999) sugerem que a proporção do fracasso escolar para as crianças que foram adoptadas era semelhante à dos filhos biológicos pertencentes à classe social das famílias que as adoptaram. Com efeito, se as crianças permanecessem com os seus pais biológicos, os padrões escolares registavam-se abaixo daqueles que conseguiram alcançar, ao serem adoptadas por famílias de classe social com padrões superiores.

Marujo, Neto e Perloiro (1998) consideram que o insucesso surge em forma de reprovação, sendo atribuível ao fraco rendimento, a faltas à escola ou a mau comportamento. Pesquisas desenvolvidas sugerem que o treino de estratégias de aprendizagem produz efeitos no rendimento escolar dos alunos (Buruchovitch, 1999). ScHunK e Zimmerman (1998, *in* Santos & Almeida, 2001) consideram que a aprendizagem de estratégias de estudo favorece a aquisição de conhecimentos, uma vez que estes se vêm capacitados para aplicar uma estratégia correcta a uma determinada tarefa, com resultados previsivelmente positivos. O recurso a tais estratégias diferenciam claramente alunos de alto e baixo rendimento (Franks, 1982; Lindner & Harris, 1993; Shuell, 1983; Stein, 1982, *in* Santos & Almeida, 2001). Todavia, algumas teses não corroboram tal perspectiva, considerando as referidas estratégias manifestamente incipientes, e defendendo como essencial que os alunos disponham de conhecimentos, de molde a saberem como e de que forma lhes devem dar utilidade. Deste modo, se por um lado, se verifica uma melhoria significativa no rendimento escolar do aluno, por outro, não se consegue desenvolver a capacidade de aprender a aprender, excepto se forem inculcadas estratégias efectivas com vista à modificação do quadro psicológico que incidam na ansiedade e na atribuição de causalidade (Silva & Sá, *in* Buruchovitch, 1999).

No que concerne ao esforço que o aluno imprime para alcançar resultados favoráveis, algo que, por vezes, efectivamente, não acontece, este parece estar relacionado com a forma como alguns intuitivamente constroem estratégias de aprendizagem conducentes ao sucesso escolar, sendo certo que outros manifestam incapacidade na construção do êxito, quer ao

nível da organização, quer ao nível de métodos de estudo. Tais dificuldades originam episódios consecutivos de fracasso e devem merecer uma maior preocupação interventiva por parte da família, dos professores e da escola (Vasconcelos & Almeida, 1998). Nesta perspectiva, uma pesquisa desenvolvida por Almeida e Mascarenhas (2005), onde analisam as atribuições causais e o rendimento escolar, sugere que a maioria dos alunos valoriza as suas capacidades intrínsecas e o esforço (atribuições internas), para explicar os resultados escolares favoráveis. Quanto aos resultados desfavoráveis, estes encontram-se associados à falta de sorte e aos professores (atribuições externas). Embora estes dados não sejam relevantes, prevalece uma maior frequência em associar tais resultados à falta de capacidade, nos alunos do sexo masculino com fracos resultados escolares, cujos pais detêm baixas habilitações académicas. Por sua vez, os rapazes cujos pais possuem um nível de escolaridade mais elevado associam os bons resultados ao esforço e os maus à falta de esforço. A percentagem de alunos que manifesta dificuldades relacionadas com as matérias escolares é significativa, chegando-se a verificar perturbações de ordem emocional, nomeadamente, sintomas depressivos, ansiedade, sintomas psicossomáticos, comportamentos de evitamento, fobia escolar, entre outros. Os casos, em particular, de abandono, maus-tratos e/ou negligência podem, efectivamente, provocar indisponibilidade para aprendizagens escolares (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006). Estes autores acrescentam ainda, relativamente aos alunos com fraco rendimento que, à medida que os fracassos se vão acumulando, a percepção que o aluno tem da incompetência promove estratégias de evitamento ou recusas mais ou menos explícitas. Num curto espaço de tempo, o aluno começa a atribuir os fracassos à própria incapacidade, minimizando o seu esforço na prossecução das competências académicas.

Seguindo de perto Pocinho, Almeida, Ramos, Correia, Rodrigues e Correia (2007), as razões determinantes que os alunos invocam como tese para justificar os seus resultados, quer sejam bons ou maus, surgem na literatura como indicadores relevantes na explicação dos comportamentos de estudo e dos seus níveis de realização académica. Com efeito, a pesquisa desenvolvida por estes autores, no sentido de perceber o pensamento dos alunos sobre o descrito, revela que os alunos associam ao fraco rendimento escolar a ausência de esforço, falta de bases de conhecimentos e o facto de não disporem de um método adequado de estudo. Quanto à causa apontada para os bons resultados, os alunos referem o esforço, o método de estudo, o professor e terem bases de conhecimentos, surgindo ainda associado o factor sorte, mas com menor expressão.

Deste modo, o aluno consegue apresentar um bom rendimento escolar, sempre que revela consciência dos seus processos mentais e do seu próprio grau de compreensão, na medida em que esse aluno utiliza as diferentes estratégias de aprendizagem, pelo facto de as seleccionar em proveito próprio, realizando constantemente uma auto-monitorização da sua compreensão e questionando sempre que surgem dúvidas (Holt, 1982, *in* Boruchovitch, 1999). Pintrich (1995, *in* Santos & Almeida, 2001) corrobora a citada perspectiva, acrescentando que a tomada de consciência, por parte do aluno, no que concerne aos seus comportamentos de estudo e níveis de motivação e cognição, acarreta um aumento dos níveis de auto-regulação na aprendizagem. Também os professores, ao tentarem encontrar as causas para o insucesso na aprendizagem dos alunos, referem frequentemente a falta de métodos e hábitos de trabalho, o desconhecimento de algumas competências de estudo e dificuldades em alguns processos cognitivos e de aprendizagem, como a atenção, a selecção, a memória, entre outros (Mineiro, 2000).

Mello (1983, *in* Boruchovitch, 1999) e Leite (1988, *in* Boruchovitch, 1999) levaram a cabo investigações junto de professores, por forma a compreenderem os factores por eles apontados quanto ao insucesso das crianças e jovens na escola. Os resultados do estudo sugerem que o QI reduzido, a subnutrição, a imaturidade, os problemas emocionais, o abandono dos pais, a ausência de condições económicas e a desorganização familiar são as principais razões apontadas pelos professores para o insucesso escolar dos alunos. Todavia, também há quem defenda que as questões problemáticas ao nível físico, biológico e psicológico não interferem com o nível de reprovações dos alunos (Boruchovitch, 1999). Neste sentido, Santos (2004) considera que as crianças, desde cedo, são expostas à necessidade de se irem adaptando a diferentes estabelecimentos de ensino, logo, a ritmos escolares desadequados e a um constante clima de exigência, controlo e concorrência. Collares (1995, *in* Boruchovitch, 1999) ressalta o facto de a sociedade e a instituição escola contribuírem para transformar um número elevado de crianças “normais” naquilo a que nos é permitido designar por “doentes”. As crianças que fracassam ou irão fracassar são desde logo “rotuladas” como detentoras de dificuldades de aprendizagem, sendo que o professor, tendencialmente, entra numa sala de aula com elevadas expectativas e preconceitos, não aceitando, por vezes, que aquele aluno, por ser proveniente de uma situação sócio-familiar carenciada, consiga adquirir competências necessárias conducentes ao sucesso. O autor defende que o facto de colocarmos o fracasso no aluno, o estigmatiza, afectando o seu auto-conceito e auto-estima.

Mortimore (1988, *in* Simões, Formosinho & Fonseca, 2000), após análise realizada entre o rendimento escolar e as expectativas dos professores, bem como a importância que estes atribuem à aprendizagem dos alunos, verificou uma relação positiva entre todos os aspectos. Salienta-se, igualmente, que o rendimento escolar também pode estar associado à auto-percepção dos professores sobre as suas competências e eficácia pedagógica (Bandura, 1992, *in* Simões, Formosinho & Fonseca, 2000).

Estudos de Rutter e colaboradores (1979, *in* Simões, Formosinho & Fonseca, 2007) encontram diferenças entre escolas, sugerindo que, na generalidade, os alunos teriam melhores resultados quando frequentavam estabelecimentos educativos onde eram relevantes os aspectos pedagógicos. Nestes aspectos estavam implícitos uma adequada planificação curricular e um elevado grau de expectativas dos professores ao nível do aproveitamento dos alunos. Com efeito, um melhor rendimento do aluno também era evidente quando associado aos professores que passavam trabalhos para casa e que, posteriormente, os corrigiam. As escolas que apresentavam melhores resultados estavam associadas positivamente à actividade do professor na sala de aula e ao recurso de estratégias pedagógicas e didácticas. Estas conclusões evidenciam, de forma rigorosa, o impacto do contexto escolar no sucesso académico dos alunos. Segundo Osório (2002), o professor é a figura central no ensino, sendo o principal agente educativo, logo, as melhorias no contexto escolar têm maior probabilidade de acontecer se lhe forem facultadas condições de trabalho adequadas.

Além das questões de ordem pedagógica, a estrutura de índole curricular afigura-se como outro factor relevante no rendimento académico, sendo que o facto de se valorizarem as aprendizagens básicas aquando do planeamento curricular nas escolas do ensino primário é um critério fundamental (Simões, Formosinho & Fonseca, 2000).

Na perspectiva de Santos (2004), há crianças e jovens que se sentem perdidos numa escola que lhes exige competências cognitivas e de organização que nunca tiveram oportunidade de desenvolver e aprender, “não sabem para que estudam, nem tão pouco como devem estudar” (Mineiro, 2000, 28). Acresce, ainda, que uma parte dos pais e encarregados de educação destes alunos não acompanham a vida escolar dos educandos, e que a grande maioria desconhece estratégias para os ensinar a estudar. Santos (2004) chega a alegar que a instituição escola é manifestamente incapaz de corresponder às expectativas, motivações e projectos dos seus alunos e que quem dela se afasta está sujeito a ser marginalizado. Alerta, ainda, para o facto de a escola motivar a competitividade a um nível inoportuno de manter, concluindo que aquela instituição é um nicho que incita à

violência e ao insucesso escolar, promotor de condutas delinquentes. Neste quadro, um estudo realizado com jovens delinquentes e não delinquentes revela que os primeiros apresentaram um maior índice de absentismo, um rendimento escolar mais baixo e um consequente maior número de retenções (Gueck & Glueck, 1950, *in* Simões, Formosinho & Fonseca, 2007). Neste âmbito, Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur e Quinn (2006) salientam que é mais frequente a retenção escolar no 1.º ciclo estar associada a comportamentos hiperactivos e irrequietos, do que a comportamentos agressivos, sendo que, na adolescência, emerge uma clara associação entre delinquência, no sentido da conduta anti-social, e retenção escolar.

Os resultados escolares têm sido longamente debatidos por políticos, professores, alunos, pais, jornalistas, entre outros (Pacheco, 2006). Não podemos deixar de referir que os investimentos no campo da educação têm revelado uma expressão significativa em Portugal. Todavia, tais pressupostos não se coadunam com os resultados escolares obtidos, dado que as taxas de retenção/desistência e não conclusão da escolaridade são manifestamente penosas, não obstante a taxa de escolarização se encontrar muito próxima da média observada nos países desenvolvidos, na faixa etária compreendida entre os 15 e os 17 anos de idade (Pacheco, 2006). Ferreira (2008) refere que a taxa de retenção, em 2008, foi a mais reduzida da última década e que, pelo terceiro ano consecutivo, existem mais alunos nas salas de aula e um maior investimento por parte do Governo. A mesma informação remete-nos para as opiniões das pessoas envolvidas, nomeadamente os pais e os professores, “pais e docentes, que desvalorizaram em primeira instância a redução dos chumbos e ainda apontaram o insucesso nas transições de ciclo como uma preocupação mais grave” (Ferreira, 2008, s/p).

Não obstante as citadas reacções de pais e professores, o Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2008) apurou que os resultados escolares obtidos no ano lectivo 2006/2007 sugerem uma melhoria acentuada em todos os ciclos de ensino. Efectivamente, tal melhoria é evidente face ao ano lectivo transacto e permite que os valores relativos à taxa de retenção e de desistência apresentados se situem nos níveis mais baixos da última década. Aludindo ao Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar,<sup>9</sup> cujo relator é Canavarro (s/d), os indicadores de abandono escolar encontram-se intimamente relacionados com a retenção escolar. O referido relatório aponta para o facto de os 2.º, 4.º, 7.º, 10.º e 12.º anos

---

<sup>9</sup> Este Plano é apresentado como um esforço colectivo para prevenir o abandono escolar, ou seja, prevenir a saída da escola e do sistema de formação profissional ou dos sistemas de educação e de formação, por um jovem com menos de 25 anos, sem que tenha concluído os seus estudos ou sem obtenção de qualificação de nível secundário ou equivalente. O Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social mantêm articulação activa neste Plano, o qual tem por finalidade a redução para menos de metade das taxas de abandono escolar e de saída precoce até 2010, tomando como referencia valores inventariados para o ano de 2001.

de escolaridade constituírem pontos críticos da retenção escolar, sendo que os dois anos com maior taxa de retenção se verificam no ensino secundário. Ao analisarmos os elementos estatísticos provenientes do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, concluímos que o ensino secundário, nomeadamente o 12.º ano de escolaridade, sobressai pela sua evolução, cuja taxa de retenção e desistência, no ano lectivo de 2006/2007, é de 36,7%, em contraste com os 46,5%, registados no ano lectivo de 2005/2006. Esta evolução é tanto mais de ressaltar, na medida em que, em 6 anos dos últimos 10, a mencionada taxa rondou os 50%, de retenção e abandono, tendo mesmo igualado esta percentagem, em 1999/2000, e excedido a mesma, em 2000/2001, com 52,8%.

Atendendo aos resultados estatísticos apresentados e prosseguindo na linha de pensamento de Abreu (1998), salienta-se que é possível implementar mudanças quantitativas e qualitativas, desde que assentem em estratégias inovadoras de motivação, diferentes métodos de ensino, aprendizagem e avaliação, alterações fundamentais para prevenir situações geradoras de indisciplina e frustrações. O mesmo autor adverte ainda para que as mudanças se centrem sobre o modo como os conteúdos programáticos podem ser apreendidos e ensinados e não apenas sobre os conteúdos a transmitir, sentindo-se um desfasamento entre o enquadramento legal do sistema educativo e a prática corrente. Efectivamente, os resultados estatísticos atrás descritos levam-nos a reflectir e a questionar sobre se tais medidas foram ou não adoptadas.

## **2. Envolvimento parental e rendimento escolar**

De todas as instituições formais que as crianças encontram fora de casa, poucas dispõem de tanta oportunidade de influência no seu desenvolvimento como a escola (Shaffer, 2005; Simões, Formosinho & Fonseca, 2007). A escola é um local onde se adquirem competências académicas e grande quantidade de conhecimentos. A escola também é promotora de crescimento cognitivo e metacognitivo, através do ensino de determinadas regras, estratégias e habilidades na resolução de problemas (Shaffer, 2005). Neste contexto, além das escolas proporcionarem desafios cognitivos e académicos, também incluem um currículo de cariz informal, no qual se espera que os alunos cumpram determinadas regras, sejam cooperantes, quer com os colegas, quer com os professores,

respeitem autoridades e se tornem bons cidadãos. Assim, podemos pensar na escola como um agente de socialização que pode afectar o desenvolvimento emocional e social da criança, disseminar o conhecimento e ajudar a preparar os alunos para o trabalho e independência económica (Shaffer, 2005).

Em tempos, era a família que tinha a seu cargo a tarefa de educar as crianças em todas as áreas, desde a aprendizagem da vida em sociedade até à formação profissional, determinada completamente pelo vínculo social (Pourtois, Desmet & Barras, 1994). No entanto, com o advento da escolaridade obrigatória e a crescente estatização do ensino, formaliza-se quase por completo o processo educativo da criança, assumindo a escola, de forma gradual, responsabilidades a diversos níveis de formação e, em simultâneo, o estatuto de especialista. Neste processo, os pais não tiveram muitas oportunidades para se envolverem no processo educativo dos filhos, devido à sua reduzida escolaridade, assim como às exigências do mundo laboral que os incitou a uma progressiva demissão (Pedro, 1999).

Por volta dos anos cinquenta, assiste-se a um “boom” da educação, considerando-se que o progresso económico prosseguia em paralelo com o aumento da escolarização. Por conseguinte, a educação passou a ter um papel primordial na concepção das bases em que deveria assentar o desenvolvimento económico (Duarte, 2000). Nesta época, respirava-se um elevado grau de optimismo, onde se enaltecia a rentabilização de talentos, a aposta no alargamento de quadros científicos e técnicos, sendo necessária uma abertura da escola a todos, introduzindo-se reformas no sistema educativo. Cria-se a ilusão de transformar a sociedade a partir da escola. Tem-se conhecimento de que a escola detém um papel fundamental e privilegiado no campo da socialização, onde há lugar à descoberta do outro, das regras da vida em sociedade, das realidades sociais e económicas (Delgado, 2006). Compete ainda à escola desempenhar o papel de integração social e de transmissão e aperfeiçoamento dos saberes. É através da escola que se vai transmitindo a herança cultural entre as gerações, de modo a garantir o desenvolvimento intelectual do aluno, proporcionando-lhe ferramentas que permitam o aperfeiçoamento desse saber. Porém, nem sempre tais expectativas se confirmam, pois é na escola que também persistem o abandono escolar, absentismo, insucesso e violência, factos conducentes ao descontentamento. Segundo Oliveira (2004, 119) “a escola tem como objectivo a integração da criança na sociedade facilitando o seu acesso ao mundo dos adultos.” Contudo, esta escola também tem seleccionado, em grande escala, aqueles que manifestam dificuldades de aprendizagem e que, na sua maioria, são os que mais dela necessitam.

Nos primeiros anos de vida, os pais são os principais agentes responsáveis pelo desenvolvimento da criança. Com a entrada na escola, esta instituição e família passam a constituir o ambiente onde a criança aprende, cresce e se desenvolve, dividindo as tarefas de educação e de socialização (Fonseca, 2001). Com efeito, é fundamental que os membros de ambas as instituições se tornem parceiros e encontrem formas de colaborar e contribuir para o sucesso dos alunos (Alves, 2001). A família espera da escola o ensino de competências académicas e também lhe confia o ensino de competências sociais. A escola, por sua vez, acaba por assumir o papel de grande socializadora, na medida em que os alunos passam lá grande parte do seu tempo (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006). Assim, o desenvolvimento da criança é afectado sempre que as escolas se tornam maiores e impessoais, quando os professores apresentam uma carga horária excessiva, quando os professores se encontram em mobilidade permanente, acabando por ficarem desenraizados, não se envolvendo na escola nem com os alunos, quando a escolha profissional não é por vocação e sim por questões económicas, quando o professor não é apoiado e reconhecido pelo exterior, e sempre que não existam condições promotoras do desenvolvimento das suas funções enquanto professor (Portugal, 1998). Segundo Passos (2000), a instituição escolar apresenta um peso relevante na formação dos indivíduos, a qual se vê com uma enorme diversidade de alunos, servindo-lhes na sua grande maioria “medicação igual para todos, variando, é certo, nalguns casos a posologia, constituindo-se instituição obrigatória” (Passos, 2000, 17).

Neste sentido, Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur e Quinn (2006) fazem referência a um elevado número de estudos sociométricos, os quais enfatizam que o rendimento escolar positivo influencia decisivamente os níveis de aceitação e de integração social dos indivíduos, desde os primeiros anos de escola. Assim, dado o forte papel que a escola desempenha, na hipótese de existirem fracassos, estes podem provocar impacto negativo na vida pessoal dos alunos.

De acordo com Diogo (1998), desde sempre a criança constituiu um duplo investimento para a família: o instrumental e o afectivo. O estabelecimento de uma relação afectiva positiva é uma condição necessária para o desenvolvimento harmonioso da criança. Segundo Montandon (1994), as relações afectivas entre pais e filhos são caracterizadas por uma certa ambivalência, devido, em parte, às informações contraditórias de pediatras, psicólogos e psiquiatras, que divergem na forma de observar e analisar a criança. Verifica-se actualmente uma “sentimentalisation de l’instrumental et instrumentalisation de l’affectif” (Montandon, 1994, 28). Nas famílias actuais, os pais são, por um lado, induzidos a

considerar as relações afectivas com as crianças numa perspectiva quase profissionalizada, seguindo todos os conselhos dos pediatras e de outros especialistas de infância e, por outro, induzidos a encarar tudo o que é instrumental, como é o caso da escolarização, da integração profissional ou do futuro, com a ansiedade típica de um investimento afectivo “Les relations entre parents et enfants ont été psychologisées plus que sentimentalisées” (Montandon, 1994, 28). As causas desta mudança prendem-se com diversos factores: o controlo dos nascimentos e a diminuição da taxa de mortalidade infantil estabilizaram a estrutura familiar e modificaram o modo como as famílias vêem os filhos; a alteração da estrutura demográfica das sociedades influenciou as relações de autoridade entre gerações; as alterações económicas e o elevado custo de vida aumentaram as preocupações das famílias em relação ao futuro dos filhos; o aumento da urbanização originou alterações ao nível das condições habitacionais e das redes tradicionais de sociabilidade; as modificações nos comportamentos dos casais, tais como o aumento dos divórcios e separações, do número de famílias monoparentais ou de casos de coabitação, registaram consequências na forma como são entendidas as necessidades de pais e crianças (Montandon, 1994).

Neste quadro, é importante salientar que uma criança, para se desenvolver, necessita de um envolvimento estável de um ou mais adultos, implicando atenção e actividades conjuntas com a criança. Porém, muitos dos actuais contextos familiares são pouco favoráveis ao estabelecimento de atmosferas ajustadas ao desenvolvimento harmonioso e equilibrado das crianças e jovens (Diogo, 1998). Um ambiente em que os pais passam mais tempo com os filhos, onde há lugar ao diálogo e onde se debatem as problemáticas escolares, transmitindo-lhes expectativas favoráveis, aumenta as ligações afectivas e a confiança mútua. Além do ambiente familiar ser rico e promotor de aprendizagem, parece ser possível torná-lo benéfico, sem ancorar recursos elevados (Villas-Boas, 2000). Por outro lado, a existência de relações familiares complexas e perturbadoras transformam a criança, inculcando sentimentos de carência afectiva e ausência de motivação escolar (Oliveira, 1999). Ressaltam também para a influência da família ser indiscutível no rendimento escolar dos seus filhos, o meio familiar e os consequentes estilos parentais adoptados.

Durante um longo período de tempo, considerou-se que o envolvimento parental na escola deveria ser situado, fundamentalmente, no plano dos contactos ocasionais, pouco estruturados e circunscritos a assuntos muito restritos, tais como os resultados académicos dos alunos ou os problemas de comportamento mais graves (Brandão, 1999). Ainda na linha de Brandão (1999), a partir dos anos sessenta, o debate aprofundou-se e generalizou-se, tendo surgido diversas perspectivas associadas a esta temática. Em alguns países,

nomeadamente nos Estados Unidos da América, surgiu um movimento de contestação face ao insucesso escolar, propondo que a família fosse o recurso potenciador da melhoria de resultados nas aprendizagens.

Macbeth (1989, *in* Brandão, 1999) alerta para a evolução das abordagens que enfatizam a importância da colaboração escola-família. De acordo com este autor, na década de sessenta, os pais eram solicitados a ajudar e a encorajar os seus filhos no processo de ensino/aprendizagem; nos anos setenta, a questão foi vagamente colocada no plano da complementaridade entre a família e a escola; nos anos oitenta, sugeriu-se que os professores estabelecessem uma colaboração estreita com a família, tendo por finalidade motivar e envolver os pais despertando-lhes o interesse para as actividades e problemas escolares dos seus filhos. Brandão (1999) acrescenta que, a partir da década de noventa, se verifica uma das mais importantes modificações, pois a estrita colaboração não é suficiente, havendo que ser proactivo e construir estratégias globais de acção e de intervenção que compreendam a escola, a família e a comunidade, num sistema coerente, assentes em princípios e concretizadas por dispositivos que assegurem a continuidade do relacionamento. Também Sarmiento (2005) adverte para a importância da interacção escola-família, a qual tem vindo a ganhar espaço, não apenas nas experiências educativas, mas também ao nível legislativo, no campo da investigação e credibilidade científica.

O aumento do interesse pelo envolvimento parental como técnica que fomenta a qualidade das escolas exprime o espírito educativo renovador decorrente das diversas investigações efectuadas desde os anos sessenta, dedicadas ao estudo dos benefícios e barreiras associadas à participação das famílias no processo educativo dos seus filhos e nas actividades desenvolvidas no contexto escolar (Silva & Martins, 2002).

Os programas de educação parental começam por ser desenvolvidos em meados da década de sessenta. A verificação de que não haveria um número suficiente de agentes educativos que pudessem dar resposta às diversas necessidades decorrentes do acto educativo conduziu a que os investigadores nesse campo, nas últimas décadas, se inclinassem para a solução encontrada pelos serviços de prestação de cuidados de saúde: o recurso a técnicos que, não se encontrando directamente envolvidos na educação, pudessem substituir os professores na dinamização de actividades que promovem o estreitamento de relações entre os meios familiar e escolar (Silva & Martins, 2002).

Na perspectiva de Silva e Martins (2002), uma das consequências directas do aparecimento destes programas é a manifesta vontade das escolas na elaboração de programas que incrementem o envolvimento das famílias na educação dos seus filhos.

Muitas das escolas que manifestaram interesse por estes novos instrumentos de trabalho desenvolveram um conjunto de técnicas dirigidas ao contexto familiar, em que, por exemplo, os pais fariam de tutores, acompanhando e apoiando os seus filhos nas aprendizagens escolares. Ou seja, uma maior participação das famílias nas aprendizagens escolares reflecte-se num maior aproveitamento escolar e numa atitude mais positiva dos alunos em relação aos conteúdos curriculares que a escola transmite.

Pesquisas desenvolvidas por Coleman, Collinge e Tabin (1996, *in* Silva & Martins, 2002) evidenciaram que as atitudes dos pais face à escola são influenciadas pelas suas percepções em relação ao tipo de colaboração que estabelecem com os professores. A maioria dos pais percebe uma significativa colaboração entre pais e professores, mas pouco expressiva no eixo professor/pais. Na opinião da socióloga norte-americana Joyce Epstein (1995, *in* Silva & Martins, 2002), as parcerias cada vez mais frequentes entre as famílias e as escolas contribuem para melhorar o clima escolar, proporcionam suporte às famílias, aumentam as competências dos pais, permitem uma estreita relação entre a escola e a família e auxiliam os professores no seu trabalho docente. As práticas educativas dos pais variam segundo os papéis atribuídos a cada elemento da família, às suas expectativas e necessidades. A imagem que os pais possuem da escola apresenta elevada influência sobre aquela que o aluno terá e, conseqüentemente, sobre o seu futuro nesta instituição. Se esta imagem for positiva e os pais aguardarem por bons resultados, o aluno vai sentir-se em segurança, num ambiente já conhecido. Pelo contrário, se predomina um sentimento de estranheza, o aluno rejeitará um meio que o próprio pressupõe que o tenha rejeitado (Pourtois, Desmet & Barras, 1994).

De acordo com Pourtois, Desmet e Barras (1994), a família modela a criança, de acordo com as suas práticas educativas e os seus esquemas culturais. Por conseguinte, a família determina o desenvolvimento da criança, e a boa qualidade deste desenvolvimento, validada pela escola, manifesta-se nos resultados escolares. Normalmente, as famílias favorecidas têm melhores possibilidades de oferecer à criança um desenvolvimento harmonioso e uma inserção fácil nos meios exteriores como a escola. As teorias implícitas, isto é, a imagem que os pais evidenciam de si próprios e da criança, interferem fortemente no seu desenvolvimento (Pourtois, Desmet & Barras, 1994).

Presentemente, a complexidade da tarefa educativa requer que, na escola, a criança não seja somente disciplinada, mas que também se encontre motivada e seja aprendiz activa. Na edificação desta dimensão, surge como variável preponderante, desde muito cedo, o papel da família, na construção do processo de significação dos saberes, no reconhecimento

do empenho da criança nessa descoberta, na funcionalização das aprendizagens realizadas, tal como o provam os projectos de envolvimento de mães com crianças de Jardim de Infância (Pedro, 1999).

Segundo Pedro (1999), o contexto familiar constitui-se, deste modo, como um espaço eficaz e variado de aprendizagem, pois a família desenvolve um conjunto de actividades relacionadas com o contexto social, quer através da sua actividade profissional, quer através das rotinas do quotidiano. A experiência de vida dos pais, possibilita-lhes ajudar os filhos a atribuir significado às suas experiências, transformando-as em conhecimento. O espaço familiar possibilita mais oportunidades de atenção individualizada, é um contexto de enorme significado emocional e prático, potencializando as aprendizagens, e, enquanto ambiente de maior intimidade, possibilita à criança uma maior confiança para colocar questões e esclarecer dúvidas. Assiste-se, assim, ao reconhecimento de que a família tem um papel preponderante na educação informal, de modo a viabilizar a tarefa de aprendizagem e socialização da criança, cabendo à escola um papel relevante na sustentação e apoio às famílias neste processo (Pedro, 1999).

No que concerne às crianças em risco, provenientes das classes socioculturais mais desfavorecidas e das minorias étnicas, dada a sua origem, apresentam meios familiares cuja cultura se afasta bastante da cultura da escola e, conseqüentemente, constituem os estratos demográficos com maiores dificuldades de integração na escola, potencialmente mais vulneráveis ao insucesso e abandono escolar (Diogo, 1998).

O conceito de pobreza cultural entendido como parte integrante do meio familiar, moldando a inteligência e as aptidões linguísticas da criança, assume uma importância relevante, dado que os modelos culturais das classes mais desfavorecidas contribuem para colocar numa posição de desvantagem, em relação à escola, as crianças provenientes desses meios (Diogo, 1998). De facto, muitas das dificuldades que os alunos provenientes das classes populares enfrentam provêm da necessidade de se familiarizarem com uma nova cultura ou, pelo menos, com diversos elementos de um património cultural que não tinham aprendido a conhecer na sua família (Perrenoud, 1982, *in* Diogo, 1998).

Todas as famílias comunicam à criança valores importantes relativamente à escola e à aprendizagem. No entanto, o facto do capital cultural transmitido à criança através da família condicionar, em larga medida, o capital escolar, ou seja, o grau de escolaridade que ela será capaz de adquirir, não significa que as crianças provenientes de meios socioculturais mais favorecidos tenham nascido mais inteligentes, significa sim, que essas crianças têm mais possibilidades de acesso a experiências que estimulem o seu desenvolvimento

intelectual (Diogo, 1998). Quanto mais rico e diversificado for o seu mundo familiar, mais oportunidades a criança dispõe ao nível da aquisição de informação relevante, de forma a transformar as suas estruturas mentais mais complexas (Marques, 1997). Quando os valores da escola coincidem com os valores da família e quando não existem rupturas culturais, a aprendizagem processa-se com maior facilidade. Nas comunidades homogêneas, em que os professores partilham os mesmos valores e padrões culturais dos pais dos alunos, à partida, encontra-se garantida a continuidade entre a escola e a comunidade. No entanto, são cada vez mais as escolas com populações estudantis heterogêneas, nas quais os professores e os pais têm raízes culturais diferentes, provocando nos alunos problemas de adaptação. Com efeito, de acordo com Diogo (1998), a separação entre a escola e as famílias constitui um obstáculo ao sucesso das crianças em risco: confrontadas com grandes descontinuidades entre a casa e a escola, incapazes de se integrarem na cultura da escola e de aplicarem as suas experiências passadas a novos contextos, estas crianças podem rejeitar ou ignorar a nova informação e continuarem a usar as antigas estruturas mentais. A verdadeira democratização no acesso e no sucesso requer, assim, o desenvolvimento de práticas mais consentâneas com as características e necessidades das crianças provenientes dos meios mais modestos.

A família desempenha uma função relevante na adaptação da criança a novos ambientes, reconhecendo-se que poucas são as famílias capacitadas para o fazer sozinhas, sendo fundamental uma cooperação com os professores. As escolas e as famílias deverão trabalhar em rede, para um maior relacionamento recíproco, de molde a obter ganhos junto das crianças. Tal parceria requer modificações nas formas tradicionais de conceber a relação educativa e, neste sentido, será mais viável modificar as escolas do que as famílias. (Diogo, 1998).

A análise das práticas educativas parentais foi alvo de interesse em pesquisas, no sentido de estudar as características que eventualmente serão mais propensas a influenciar o rendimento escolar, sendo que a relação família-escola constitui um campo de estudo altamente enriquecido (Neves, 2000).

O papel da família é fundamental no desenvolvimento de toda e qualquer criança, existindo correlação entre o estilo parental e as variáveis de desenvolvimento pessoal dos filhos. Investigações evidenciam a relação entre o estilo de socialização utilizado pelos pais na educação dos filhos e o desempenho cognitivo medido pelo rendimento escolar (Ribeiro, 2007). Todavia, não é apenas o estilo educativo que influencia o rendimento escolar dos

seus filhos, mas também o envolvimento directo nas actividades escolares e o tempo que despendem na organização das rotinas diárias (Morrison & Cooney, 2002, *in* Ribeiro, 2007).

A influência da família no rendimento escolar afigura-se como um campo bastante rico (Garcia, 2000). A interacção pais e filhos pode favorecer ou inibir o poder de aquisição de conhecimentos. Villas-Boas (2002) sugere que, ao analisar-se a influência familiar no desenvolvimento cognitivo, não podemos ignorar que o desempenho cognitivo parece ter requisitos não cognitivos, entre os quais os de ordem emocional e motivacional que, em conjunto com o estilo de socialização familiar, expressam alguma relevância. Enquanto a rejeição e a demasiada restrição imposta pelos pais é associada a uma aquisição académica deficiente, um envolvimento positivo com o progenitor, favorece o bom ajustamento às exigências emergentes do contexto escolar (Noronha & Noronha, 1998).

### **3. Crianças institucionalizadas e rendimento escolar**

No processo de aprendizagem, é reconhecido que as alterações de ordem emocional, motivacional e de relacionamento interpessoal são factores conducentes à resolução de problemas. As associações entre aprendizagem e capacidades cognitivas são comuns, pois sempre se foi assumindo que, em determinados níveis de capacidades, se podem esperar certos níveis de aprendizagem e rendimento escolar (Almeida, 1998). Assim, os alunos que sejam mais e menos dotados na área cognitiva aprendem e realizam de forma diferente, na escola e nos demais contextos familiares e sociais.

Ao abordarmos o conceito de aprendizagem, deve-se equacionar o reverso, isto é, o campo das dificuldades de aprendizagem, sendo este muito diversificado, não só pela variedade de crianças afectadas, mas também pelo número e tipo de profissionais nele envolvidos. O conceito central das dificuldades de aprendizagem envolve desordens de aprendizagem e o conhecimento que é intrínseco à criança. As dificuldades de aprendizagem são específicas, tendo em conta que cada uma interfere de forma significativa e específica nos resultados académicos. As dificuldades de aprendizagem também podem ocorrer juntamente com outras circunstâncias, tornando a criança incapacitada, embora não estejam relacionadas com deficiência mental, distúrbios no comportamento ou défices sensoriais (Bradley, Danielson & Hallahan, 2002). Estas dificuldades podem continuar ao longo da

vida, tendo em conta factores ambientais e de desenvolvimento. Quanto à taxa de incidência, é difícil a sua determinação, uma vez que há ausência de estudos, principalmente no âmbito da expressão escrita e da matemática.

Verifica-se uma enorme prevalência de casos de crianças/jovens institucionalizadas com uma percentagem elevada de insucesso escolar, sendo muito reduzido o número desta população que frequenta o ensino superior (M.T.S., 2000). Num estudo desenvolvido por Palácios e Sánchez (1996, *in* Schettini, 2007), onde são comparados três grupos, crianças adoptadas, não adoptadas e institucionalizadas, com vista a analisar problemas de comportamento, auto-estima e rendimento escolar, estes autores verificaram que os resultados obtidos apontam para um elevado grau de semelhança entre as crianças adoptadas e não adoptadas. Quanto às institucionalizadas, estas revelam os piores resultados nos três indicadores comparados.

Ao analisar o nível de instrução das crianças institucionalizadas durante o ano de 2007, Simões, Alves, Oliveira e Gaspar (2008) verificaram a existência de 151 crianças e jovens entre os 6 e os 15 anos de idade sem escolaridade, embora se encontrem em plena idade de escolaridade obrigatória, e de quase 50% dos jovens entre os 15 e os 17 anos (faixa etária que predomina no universo das crianças e jovens institucionalizados) que não concluiu o 9.º ano de escolaridade. Constata-se ainda que 62% das crianças na faixa etária compreendida entre os 10 e os 11 anos tinha, no máximo, o 1.º ciclo do ensino básico concluído, quando, num percurso escolar sem percalços, já deveriam, nesta idade, ter pelo menos, o 2.º ciclo completo; 71% das crianças e jovens entre os 12 e os 14 anos completou, no máximo, o 6.º ano de escolaridade, quando o nível de escolaridade adequado à sua idade seria o 3.º ciclo incompleto e, por fim, 92% das crianças e jovens entre os 15 e os 17 anos não completou o 9.º ano de escolaridade.

Considerando a investigação realizada por Johnson (2000, *in* Machado, 2002) verificou-se que algumas crianças/jovens colocados em instituição teriam atrasos no desenvolvimento físico, psicomotor e intelectual, bem como perturbações ao nível da vinculação, graves problemas emocionais e comportamentais. Contudo, tal não se verifica com outros menores que possuem uma boa estrutura que lhes permite segurança na prossecução das metas a alcançar. De acordo com Strecht (2000), todas as capacidades cognitivas destas crianças estão centradas em questões muito primitivas, como conseguir o afecto e a segurança emocional, bem como no lado prático da satisfação das necessidades básicas. A resolução de problemas cognitivos e metacognitivos ficam em segundo plano.

Assim, a sua luta pela sobrevivência, tanto ao nível material como ao nível afectivo, impede um adequado desenvolvimento dos processos cognitivos.

Na mesma linha, os resultados de um estudo realizado por Hoffman-Plotkin e Twentyman (1984, *in* Vilaverde, 2000) evidenciaram que as crianças/jovens institucionalizadas apresentam imaturidade estrutural, com lacunas significativas ao nível escolar e social, mesmo tendo um potencial intelectual dentro da média. Apresentam, igualmente, um discurso rudimentar que poderá revelar a existência de uma pobreza cognitiva. Assim, na globalidade, o que está em causa nestas crianças/jovens, não é uma dificuldade do ponto de vista cognitivo/intelectual, mas sim um bem-estar emocional que possibilite uma disponibilidade interna para estimular e proporcionar o desejo de conhecer.

Strecht (2001) salienta também que, na generalidade, permanece a ideia de que estas crianças/jovens não aprendem, devido à ausência de capacidades intelectuais. Porém, as suas aptidões para muitas áreas de funcionamento, além das requeridas na escola, bem como a análise detalhada de provas de nível intelectual, demonstram que é frequente existir neles um bom potencial de base, cuja expressão fica comprometida pelo peso adverso dos factores emocionais.

Na realidade, estas crianças/jovens revelam um desinteresse total pelos estudos, pois carecem de suporte a seu lado, de alguém que os estimule, inculcando-lhes métodos e hábitos de estudo/trabalho, no sentido de conseguirem compreender a vida exterior e alcançarem metas. De acordo com Sprinthall e Sprinthall (1993), o potencial inato que qualquer bebé traz, aquando do seu nascimento, tanto pode ser enriquecido como empobrecido, em função do tipo, quantidade e qualidade das interacções que estabelece com o meio, dependendo ainda do momento em que estas acontecem. Tais interacções, para serem benéficas, devem ocorrer no momento ideal. Deste modo, factores como o nível socio-económico desfavorecido, habitação com condições precárias, fracas interacções sociais e linguísticas, ausência de afecto, paz e amor são limitativos e condicionam o desenvolvimento das aptidões das crianças que estão sujeitas aos mesmos.

A satisfação das necessidades biológicas e afectivas é de extrema relevância, pois, enquanto tal não acontece, muito pouco se poderá fazer pelas estruturas cognitivas. Na base das capacidades cognitivas, deve encontrar-se um forte e sustentável apoio emocional e afectivo, baseado em condutas sociais de confiança, segurança, aceitação e compreensão. Apesar de distintas, a vida afectiva e cognitiva são inseparáveis, no sentido em que toda a interacção com o meio envolve uma estruturação e uma valorização distintas, pela

impossibilidade de reduzir as duas vertentes a uma só. Uma não causa a outra, nem a precede, simplesmente complementam-se.

Assim, face às suas conturbadas vivências, a maioria das crianças/jovens institucionalizados não detém qualquer tipo de regras, limites e valores, o que dificulta a sua manutenção no contexto escolar, onde existe uma disciplina, regras e normas para serem cumpridas. É neste sentido que a escola é, por vezes, o palco preferencial para a manifestação dos comportamentos perturbadores, uma vez que muitas crianças/jovens são confrontadas, pela primeira vez, com normas e regras para cumprir e com adultos e pares para interagir.

Strecht (2001) levou a cabo um estudo acerca das realizações académicas de um grupo de 25 crianças e adolescentes maltratados e concluiu que o potencial intelectual de base destas crianças é sempre melhor do que o seu rendimento escolar. Por conseguinte, poder-se-á inferir que as dificuldades escolares destas crianças/jovens institucionalizadas, são muito mais dependentes de factores psicossociais adversos, que do seu potencial cognitivo. Em suma, este estudo ressalta que, na sua grande maioria, estas crianças/jovens apresentam um potencial intelectual dentro dos parâmetros considerados normais, tendo em conta a sua faixa etária, mas não possuem requisitos nem estão disponíveis para as aprendizagens académicas. No contexto de sala de aula regular, estes menores revelam-se, muitas vezes, instáveis, distraídos, hiper ou hipoactivos e desinteressados, parecendo ausentes do verdadeiro espaço escolar. Porém, conseguem obter bons resultados na resolução de situações ligadas à satisfação das necessidades básicas de natureza material e afectiva, para poderem fugir ou minimizar as adversidades com que o meio familiar e social os confronta.

Para melhor compreender a persistência dos efeitos da institucionalização ao nível intelectual, Morison e Ellwood (2000, *in* Silva, 2004) observaram crianças três anos após a sua adopção, tendo constatado que algumas das que haviam sido adoptadas antes dos dois anos de idade conseguiram superar as dificuldades iniciais, o que significa que a capacidade de resiliência destas crianças, se conjugada em tempo útil e com uma estimulação adequada, tem um papel fundamental.

Vimos que os problemas escolares nesta população são uma constante. Madge (1994, *in* Martins, 2004) procura explicar estas dificuldades tendo por base: (1) a privação ou precariedade da educação/estimulação que a maioria destas crianças recebeu em casa, com períodos mais ou menos longos de absentismo escolar; (2) a instabilidade característica dos seus percursos de vida, com frequentes mudanças de residência e consequentemente de meio

escolar; (3) as falhas das instituições ao nível da provisão das condições favoráveis ao sucesso escolar nestas crianças.

Como é do conhecimento comum, e já foi anteriormente exposto, a generalidade destas crianças/jovens passa por condições de vida extremamente difíceis, estando o seu desenvolvimento marcado pela descontinuidade e ruptura (Martins, 2004). A ausência completa de previsibilidade irá comprometer a aquisição de competências básicas, assim como a assiduidade na escola, evidenciando uma desvantagem acentuada, pela baixa auto-estima que caracteriza estas crianças/jovens. Os técnicos que colaboram com estas crianças/jovens, por vezes, não investem o suficiente, pela crença interiorizada de que os mesmos não irão conseguir alcançar bons resultados.

Berridge e Brodie (1998, *in* Martins, 2004) concluem que há um elevado número de crianças/jovens em acolhimento institucional que, à data da sua admissão, já registam um historial de problemas de comportamento, evidenciando perturbações progressivamente mais complexas, nomeadamente distúrbios emocionais, dificuldades severas em diversas áreas das suas vidas e uma elevada conflitualidade pessoal e familiar.

Nesta linha de pensamento, estas crianças também manifestam problemas comportamentais, que resultam, em particular, dos maus-tratos a que foram sujeitas. Estes problemas comportamentais surgem devido a factores negativos vivenciados pelos menores, bem como à instabilidade nos cuidados que lhes são prestados, decorrentes a sucessivas rupturas nas relações significativas. Entre a população adolescente, a situação complica-se, uma vez que se verifica uma ligação estreita a comportamentos delinquentes. Estes problemas chegam, inclusivamente, a comprometer o sucesso das próprias colocações, interagindo negativamente com outras dimensões da sua vida (Martins, 2004).

Para que as crianças/jovens não sejam lesadas, os objectivos das funções institucionais, enquanto espaço de educação, devem espelhar o desenvolvimento de métodos activos que privilegiem as relações humanas e o bem-estar físico e psicológico do indivíduo, executados por serviços prestados no âmbito do apoio psicopedagógico, orientação profissional, acção social, psicologia infanto-juvenil, terapia escolar e ateliers pedagógicos (ISS, I.P., 2005).

Em jeito de síntese, retratámos, neste ponto, vivências de crianças e jovens vítimas de negligência ambiental e factores associados, e verificámos que tais adversidades podem influenciar o desempenho, e conseqüente rendimento escolar, das crianças que sobrevivem a este tipo de agressões e que apenas dispõem, como alternativa, de um contexto institucional que as possa proteger de tais malefícios.

---

## **PARTE II**

# **ESTUDO EMPÍRICO**

---

## CAPÍTULO III

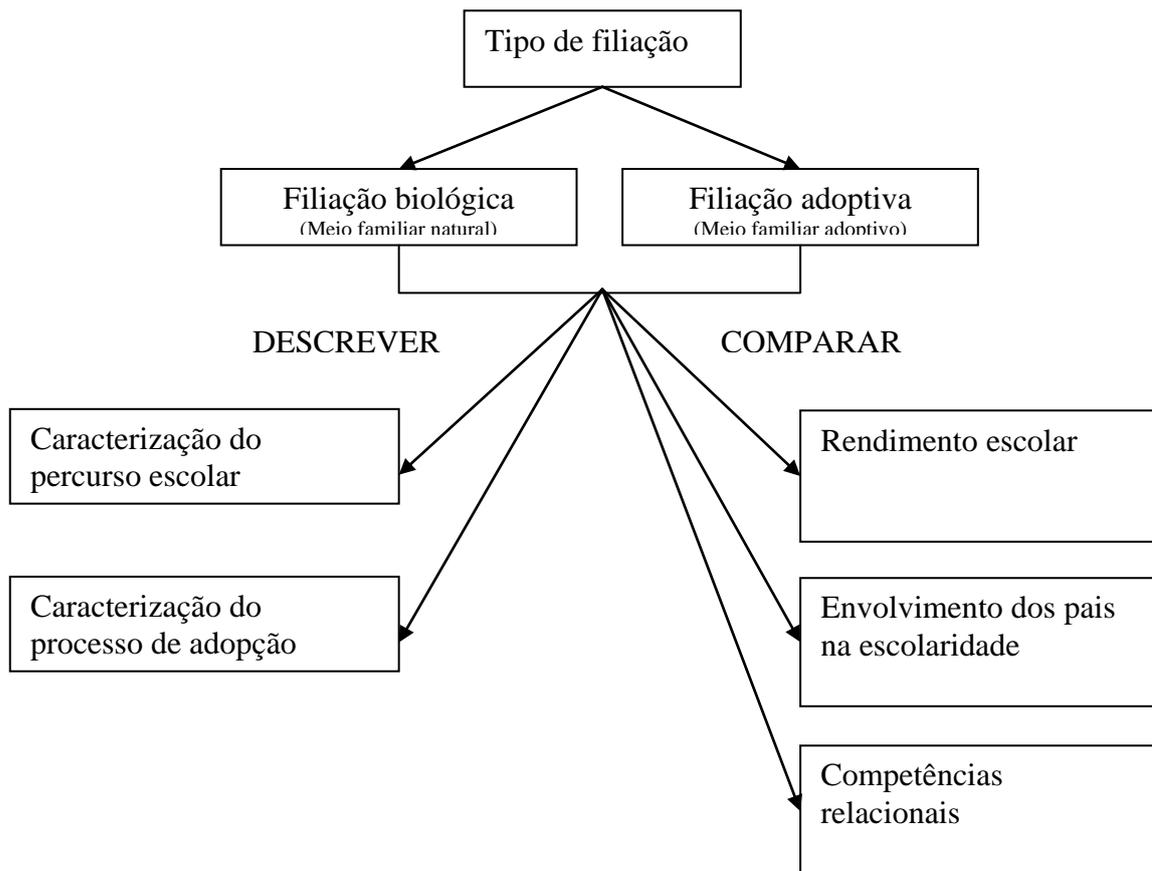
### OBJECTIVOS, PERTINÊNCIA E METODOLOGIA

Neste capítulo, pretendemos clarificar os objectivos que norteiam o nosso estudo, justificar a sua pertinência e apresentar a metodologia que o sustentou.

#### 1. Objectivos de estudo

Com a finalidade de clarificar os objectivos do presente estudo, elaborou-se a seguinte Figura:

Figura 1 – Objectivos de estudo



Analisando a Figura 1, torna-se claro que, no nosso estudo, são abordados dois tipos de filiação, ou seja, a filiação biológica (filhos biológicos) e a filiação adoptiva (filhos

adoptados). Igualmente claro fica o facto de a pesquisa comportar, por um lado, objectivos descritivos e, por outro, objectivos comparativos.

No que diz respeito aos objectivos descritivos, a sua concretização passa por caracterizar, em primeiro lugar, o percurso escolar de todas as crianças e jovens envolvidos no estudo (filhos biológicos e filhos adoptados) e, em segundo lugar, o processo de adopção daqueles cujo percurso de vida ficou marcado por este mesmo processo (filhos adoptados).

Quanto aos objectivos comparativos, estes passam naturalmente por comparar os dois grupos (filhos biológicos e filhos adoptados) com base nos dados cuja recolha incidiu em três dimensões específicas: rendimento escolar, envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos e competências relacionais dos filhos.

## **2. Pertinência**

Tal como já foi referenciado na revisão da literatura, quando abordamos a questão da adopção estão subjacentes a parentalidade psicológica e a consequente filiação. Num processo de adopção, a criança adoptada depara-se com o desafio de se ligar aos novos pais e, por conseguinte, vincular-se à sua nova família. Além disso, os pais adoptivos enfrentam o desafio de se vincularem a uma criança proveniente de uma família diferente da sua, em relação à qual criaram expectativas (a criança passou de ideal para real). Estes pais desejam vincular-se na esperança de que a criança se torne realmente seu/a filho/a a um nível afectivo.

Ao contrário do que acontece com as famílias biológicas, as famílias adoptivas não se encontram envolvidas com as crianças desde a sua concepção, nem participam no seu desenvolvimento desde os seus primeiros sinais de vida. Assim, a maior parte das crianças que vivem um processo de adopção têm uma história de vida marcada por um passado adverso, muitas vezes pautado pela negligência, maus-tratos físicos e psicológicos, abandono e institucionalização. Torna-se legítimo pensar que este passado pode vir a influenciar negativamente o seu desenvolvimento global, nomeadamente em termos de desempenho académico. Consideramos, então, pertinente um estudo sobre o rendimento escolar destas crianças, analisando em particular o envolvimento dos pais nas questões

escolares dos filhos e as competências relacionais que esses filhos demonstram face aos professores, aos colegas e à comunidade.

### **3. Metodologia**

#### ***3.1. Caracterização da amostra***

Como foi dito, a constituição da amostra passou pela criação de dois grupos: um composto por crianças e jovens que sempre viveram no seu meio familiar natural (filhos biológicos) e outro por crianças que foram adoptadas (filhos adoptados). Os dados sobre todos estes sujeitos foram recolhidos junto dos respectivos pais seleccionados criteriosamente quanto ao número máximo de filhos (até dois) e à faixa etária dos mesmos (entre os 6 e os 20 anos). O primeiro critério justifica-se pelo facto de ser difícil encontrar situações em que o número de filhos adoptados ultrapasse os dois. Quanto ao segundo critério, a sua justificação remete para o facto de pretendermos dados sobre crianças e adolescentes ainda a frequentar a escola.

Dada a complexidade da recolha de dados para a constituição de uma amostra de crianças adoptadas, a estratégia seguida consistiu, em primeiro lugar, num levantamento exaustivo do número de processos de adopções decretadas no Distrito de Leiria e, em segundo, na caracterização das adopções decretadas (idade das crianças e jovens, ano de adopção, etc). Após a recolha dos elementos necessários, encontraram-se dificuldades na obtenção de um número suficiente de dados.

Os procedimentos de recolha de dados visaram a equivalência dos grupos em comparação, tendo sido desenvolvidos esforços para obter um emparelhamento entre crianças adoptadas e não adoptadas nas variáveis género e idade. Devido à complexidade da constituição da amostra, não foi conseguido um emparelhamento perfeito.

Em seguida, apresentamos uma análise comparativa dos dois grupos nas variáveis classificatórias mais relevantes para os objectivos do estudo.

Fizeram parte da amostra 215 crianças e adolescentes, 112 (52.09%) filhos biológicos e 103 (47.91%) filhos adoptados.

**Tabela 1. Distribuição da amostra de crianças/adolescentes pelo género**

Género	Biológico		Adoptado		Total	
	n	%	n	%	n	%
Masculino	56	50.00	52	50.48	108	50.23
Feminino	56	50.00	51	49.52	107	49.77
<i>Total</i>	<i>112</i>	<i>100.00</i>	<i>103</i>	<i>100.00</i>	<i>215</i>	<i>100.00</i>

Destas crianças e adolescentes, 108 (50.23%) eram do género masculino e 107 (49.77%) do género feminino. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas da distribuição pelo género do tipo de filiação ( $\chi^2(1)=0.005$ ,  $p=.943$ ).

**Tabela 2. Distribuição da amostra de crianças/adolescentes pelo grupo etário**

Grupo etário	Biológico		Adoptado		Total	
	n	%	n	%	n	%
6-10	61	54.46	59	57.28	120	55.81
11-15	42	37.50	39	37.86	81	37.67
16-20	9	8.04	5	4.85	14	6.51
<i>Total</i>	<i>112</i>	<i>100.00</i>	<i>103</i>	<i>100.00</i>	<i>215</i>	<i>100.00</i>

Quanto à idade, 120 (55.81%) tinham entre os 6 e os 10 anos, 81 (37.67%) entre os 11 e os 15 anos e 14 (6.51%) entre os 16 e os 20 anos. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas da distribuição pela idade do tipo de filho ( $\chi^2(1)=0.912$ ,  $p=.634$ ).

Como antes se referiu, os dados aqui apresentados foram recolhidos junto dos pais, sendo que apenas um deles, em cada caso, respondia ao questionário. Para caracterizar quem efectivamente respondeu ao questionário, recolhemos alguns elementos que passamos a sintetizar. Assim, foram inquiridos 171 pais, dos quais 127 (74.27%) possuem apenas um filho e os restantes 44 (25.73%) possuem dois filhos. Nos casos em que os respondentes têm um único filho, 42.52% são filhos biológicos e 57.48% são filhos adoptados. Nos casos em que os respondentes têm dois filhos, a situação mais frequente é ambos os filhos serem biológicos (56.82%) mas existem casos em que ambos são adoptados (25.00%). Apenas em 8 situações, um dos filhos é biológico e outro é adoptado (18.18%).

Responderam ao questionário 37 pais (21.89%) e 132 mães (78.11%). Verificamos uma percentagem um pouco superior de pais de filhos adoptados a responder ao questionário comparativamente com o número de pais de filhos biológicos. Porém, não se registaram diferenças estatisticamente significativas na distribuição destas variáveis ( $\chi^2(1)=3.080$ ,  $p=.079$ ). Não responderam a esta questão dois sujeitos.

O grupo etário mais numeroso dos pais situa-se entre os 36 e os 45 anos. Verificamos alguma tendência para os pais adoptivos serem mais velhos que os pais biológicos. Não efectuamos o teste de Qui-quadrado, pelo facto de 40% das células terem frequências esperadas inferiores a cinco.

A maior parte dos pais são casados, tanto entre os pais adoptivos como entre os pais biológicos. Um sujeito não respondeu a esta questão. Não foi efectuado o cálculo de Qui-quadrado porque 66.7% das células tinham valores esperados inferiores a cinco.

Analisando a distribuição das habilitações literárias dos pais, verificamos que a frequência aumenta à medida que as habilitações são mais elevadas. Mais de 1/3 dos pais possuem curso superior, e três sujeitos do grupo de pais adoptivos registaram o grau académico de mestre.

Verificamos que o grupo de pais adoptivos obteve uma maior frequência no 1º ciclo, enquanto que o grupo de pais biológicos obteve maiores frequências no ensino secundário. Nos restantes graus, as frequências relativas aproximam-se. A diferença verificada entre os grupos foi estatisticamente significativa ( $\chi^2(4)=10.118$ ,  $p=.038$ ).

A maior parte dos inquiridos encontrava-se empregado (91.57%), apenas 5.42% estavam desempregados e 3.01% reformados. Sete sujeitos não indicaram a sua situação perante a profissão, seis dos quais são domésticas. Não foi testada a diferença na distribuição das variáveis por 33% das células terem frequências esperadas inferiores a cinco.

Considerada a zona de residência, verifica-se que a maior parte dos pais biológicos (60.76%) e adoptivos (55.81%) residem em meio rural, contra 39.24% dos pais biológicos a viverem em meio urbano e 44.19% dos pais adoptivos a viverem em meio urbano. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre grupos ( $\chi^2(1)=0.082$ ,  $p=.774$ ).

### **3.2. Instrumento**

Para realizar o presente estudo procedeu-se à construção de um questionário, pelo que foi necessário recorrer à revisão da literatura por forma a tomarmos conhecimento de estudos anteriores que servissem de apoio à preparação do instrumento a empregar, nomeadamente, sobre a temática da adopção, rendimento escolar e família.

Na elaboração do questionário, optou-se na sua maioria por questões fechadas (52), uma vez que neste tipo de questão persistem reais vantagens no tratamento dos resultados, embora as questões abertas (1) permitam liberdade de expressão ao inquirido exprimindo-se pelas suas próprias palavras (Moreira, 2004).

Considerando os objectivos do estudo, o questionário foi organizado em cinco grupos, sendo estruturados da seguinte forma:

I – Identificação do respondente (género, idade, estado civil, habilitações literárias, situação perante a actividade profissional, zona e concelho de residência e número de filhos);

II – Dados sobre os filhos e situação escolar (género, idade, frequência de infantário e do ensino pré-escolar, existência de eventuais retenções, razões dessas retenções, ano de escolaridade, aproveitamento escolar, eventuais dificuldades e problemas escolares, relações com os professores e os colegas, eventual apoio especializado e importância atribuída pelos pais à escola);

III – Comunidade (qualidade das relações com os vizinhos e a comunidade, identificação de problemas a este nível, recursos e soluções adoptadas);

IV – Adopção (tipo, idade da criança no momento da adopção, ano em que a mesma foi decretada pelo tribunal, situação da criança antes de ser adoptada e anos de institucionalização);

V – Contributos/sugestões sobre a adopção (neste ponto, os pais podiam manifestar as suas opiniões sobre o processo de adopção).

Uma vez elaborado o questionário, procedeu-se à realização de uma versão inicial, a qual foi submetida a pré-teste. Posteriormente, foram seleccionados os itens mais ajustados com vista à preparação da versão final que foi distribuída pela população alvo (Moreira, 2004).

### ***3.3. Procedimento***

Para iniciarmos o levantamento dos dados e a posterior distribuição dos questionários foi, previamente, solicitada autorização ao Serviço competente, Instituto da Segurança Social, I.P. - Centro Distrital de Leiria, na medida em que nos encontramos face a processos de carácter estritamente confidencial. Após tais diligências, prosseguiu-se com a fase seguinte que consistiu num contacto telefónico efectuado pelos técnicos da Equipa de Adopções do Centro Distrital de Leiria junto dos pais adoptivos, no qual era descrito o estudo de uma forma breve e, em simultâneo, era solicitada permissão para posterior remessa do questionário. Aquando deste contacto telefónico, o técnico informava os pais sobre a finalidade do questionário. Após a aceitação, os questionários seguiam pelo correio, juntamente com uma folha de rosto a informar os objectivos do investigador, bem como o seu contacto telefónico para qualquer esclarecimento adicional. De molde a minimizar receios por parte dos visados, os questionários seguiram em envelope dos serviços e junto ao questionário foi colocado um envelope selado com o destinatário devidamente identificado para que fosse enviado, sem oferecer custos monetários aos inquiridos, no sentido de facilitar o retorno e minimizar eventuais extravios.

Quanto à recolha dos elementos dos pais biológicos, a opção foi similar, tendo sido realizada com base no número máximo de filhos que deveria ser dois, dadas as dificuldades na recolha de dados superiores àquele número, nos filhos adoptados. Deste modo, procedeu-se à entrega de questionários em escolas do distrito de Leiria, nomeadamente, nos concelhos de Batalha e Leiria, os quais foram entregues de forma casual com o apoio de professores, um psicólogo escolar e um auxiliar de acção educativa. Estes foram elementos facilitadores na entrega e devolução dos respectivos questionários.

Posteriormente, como os resultados dos questionários das famílias biológicas não eram viáveis pela dispersão da faixa etária, optou-se por passar mais questionários com vista ao emparelhamento das faixas etárias das famílias adoptivas.

### 3.4. Análise estatística

Sempre que se pretendeu testar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre variáveis recorreu-se à estatística inferencial, aceitando como significativas as diferenças que tivessem associadas um valor de  $p < .05$  (Howell, 2002).

Todas as variáveis em estudo foram consideradas com o nível de mensuração nominal. Desta forma, para o teste de hipóteses foi utilizada a prova estatística Qui-quadrado ( $\chi^2$ ). Optámos por não efectuar o cálculo sempre que a tabela de contingência apresentava um elevado número de células com valores esperados inferiores a 5 (Howell, 2002). Nas tabelas de contingência de 2X2, foi considerada a correcção de continuidade para o Qui-quadrado.

Na recolha de dados via questionário é frequente a ocorrência de dados omissos. Os dados omissos podem ter diversas origens, quase sempre não identificáveis, por exemplo, o sujeito recusa-se a responder a uma dada questão em particular, ou esqueceu-se de responder. A eliminação de todos os sujeitos com dados omissos em alguma das respostas acarretaria uma substantiva diminuição do tamanho da amostra e da sua potencial representatividade. São descritas na bibliografia várias formas de lidar com os dados omissos, mas o tipo de estudo e o nível de mensuração das variáveis levaram-nos a optar pelo método *pairwise* tendo como princípio a máxima preservação do tamanho da amostra (Allison, 2002). O método *pairwise* consiste em manter os todos sujeitos em análise no conjunto da análise dos dados, e para cada par de comparações excluir apenas os sujeito que nas duas variáveis em estudo apresentaram dados omissos.

Os cálculos foram efectuados com o programa SPSS 16.0.

## CAPÍTULO IV

### APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, são apresentados e analisados os resultados obtidos no âmbito do presente estudo.

#### 1. Apresentação e análise dos resultados

**Tabela 3. Distribuição da amostra pela frequência de infantil e do ensino pré-escolar e teste de diferenças entre grupos (Qui-quadrado)**

Variável	Níveis	Biológico		Adoptado		$\chi^2$	p
		n	%	n	%		
Frequência de infantil <sup>b)</sup>	Sim	72	65.45	60	58.25	19.853	.000
	Não	37	33.64	24	23.30		
	Desconhece	1	0.91	19	18.45		
Frequência de pré-escolar	Sim	103	91.96	67	65.05	8.794	.003
	Não <sup>a)</sup>	9	8.04	20	19.42		
	Desconhece <sup>a)</sup>	0	0	16	15.53		
Retenção no pré-escolar <sup>c)</sup>	Não ficou retido	91	94.79	62	81.57	-	-
	1 ano	5	5.21	6	7.89		
	2 anos	0	0	2	2.63		
	Desconhece	0	0	6	7.89		
Motivo da retenção	Dificuldades de integração	2					
	Atraso de desenvolvimento			6			

<sup>a)</sup> Categorias agregadas para o teste de Qui-quadrado.

<sup>b)</sup> Não responderam a esta questão 2 sujeitos.

<sup>c)</sup> Não responderam a esta questão 43 sujeitos.

No conjunto da amostra, 62.0% das crianças/adolescentes frequentou o infantil. Para o grupo de filhos adoptados, observou-se uma percentagem de 18.45% de pais que desconheciam se a criança tinha ou não frequentado o infantil. A diferença na distribuição entre grupos foi estatisticamente significativa (Tabela 3). No caso do filho biológico em que é desconhecido se frequentou o infantil, o questionário foi respondido pelo pai e os progenitores estão separados, o que poderá clarificar esta resposta.

Relativamente à frequência do ensino pré-escolar, 79.1% das crianças frequentaram esse ensino, mas foi observada uma maior frequência nos filhos biológicos (91.96%) por comparação com os filhos adotados, (65.05%). No caso dos filhos adotados, 15.53% dos pais desconheciam se a criança tinha frequentado o ensino pré-escolar. Porque 33.3% das células na tabela de contingência obtiveram frequências esperadas inferiores a 5, as categorias “não” e “desconhece” foram agregadas para efeito de cálculo do Qui-quadrado. A diferença entre filhos adotados e biológicos, na frequência do ensino pré-escolar, foi estatisticamente significativa ( $\chi^2(1)= 8.794, p=.000$ ).

Ficaram retidos no pré-escolar 5 (4.46%) filhos biológicos e 8 (7.77%) filhos adotados, dois dos quais durante dois anos. Como acontece algumas vezes nas respostas a questionários, encontramos inconsistência nas respostas de um pai e de duas mães biológicos (dois com 12.º ano e um com curso superior) que, tendo assinalado que os filhos ficaram retidos no pré-escolar, não indicaram logo em seguida o número de anos ou o motivo. Estes três casos foram considerados como não resposta a esta questão. Quanto aos motivos, dois pais biológicos registam dificuldades de integração e seis pais adotivos dificuldades de aprendizagem.

Todas as crianças e adolescentes da amostra frequentam a escola.

**Tabela 4. Distribuição da amostra pelo nível de escolaridade da criança/adolescente**

Nível de escolaridade	Biológico		Adotado		Total	
	n	%	n	%	n	%
1º ciclo	55	49.55	48	40.60	103	48.13
2º ciclo	20	18.02	30	29.13	50	23.36
3º ciclo	24	21.62	18	17.48	42	19.63
Ensino Secundário	12	10.81	7	6.80	19	8.88
<i>Total</i>	<i>111</i>	<i>100.00</i>	<i>103</i>	<i>100.0</i>	<i>214</i>	<i>100.00</i>
<i>Não respondeu</i>	<i>1</i>				<i>1</i>	

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre grupos ( $\chi^2(3)=4.356, p=.226$ ), relativamente aos níveis de escolaridade.

**Tabela 5. Distribuição da amostra pelo grau de satisfação das relações com os professores e com os amigos e teste de diferenças entre grupos (Qui-quadrado)**

	Grau de satisfação	Biológico		Adoptado		$\chi^2$	p
		n	%	n	%		
Professores	1 Muito satisfatórias	50	45.05	36	35.29	3.953	.139
	2 Satisfatórias	52	46.85	61	59.80		
	3 Médias	8	7.21	4	3.92		
	4 Pouco satisfatórias <sup>a)</sup>	1	0.90	1	0.98		
	<i>Total</i>	<i>111</i>	<i>100.00</i>	<i>102</i>	<i>100.00</i>		
	<i>Não respondeu</i>	<i>1</i>		<i>1</i>			
Colegas	1 Muito satisfatórias	53	47.75	38	37.25	2.641	.267
	2 Satisfatórias	51	45.95	53	51.96		
	3 Médias	6	5.41	9	8.82		
	4 Pouco satisfatórias <sup>a)</sup>	1	0.90	2	1.96		
	<i>Total</i>	<i>111</i>	<i>100.00</i>	<i>102</i>	<i>100.00</i>		
	<i>Não respondeu</i>	<i>1</i>		<i>1</i>			

a) Categoria não considerada no cálculo do Qui-quadrado

Apesar de verificarmos uma maior frequência no grupo de filhos biológicos de respostas afirmando que a relação com os professores era muito satisfatória, a diferença entre os grupos não foi estatisticamente significativa. A mesma tendência foi encontrada na resposta à questão sobre a satisfação da relação com o grupo de amigos. A diferença entre grupos voltou a não ser estatisticamente significativa.

A categoria “pouco satisfatórias”, pela sua baixa frequência, foi excluída do cálculo do Qui-quadrado<sup>10</sup>.

Quando questionados sobre o aproveitamento escolar em todos os anos, a resposta foi “sim” para 92.86% (n=104) dos filhos biológicos e para 75.49% (n=77) dos filhos adoptados, sendo a diferença estatisticamente significativa ( $\chi^2(1)=11.049$ , p=.001). No grupo de filhos biológicos, seis crianças ficaram retidas um ano e duas dois anos. No caso dos filhos adoptados, ficaram retidos um ano vinte e uma crianças/adolescentes e dois anos seis.

<sup>10</sup> A tabela de contingência considerados os quatro graus de satisfação com frequências observadas, obteve 25% de células com valores esperados inferiores a 5, respectivamente para a satisfação com os professores e para a satisfação com os colegas. Para efectuar o cálculo do Qui-quadrado esta categoria não foi considerada.

**Tabela 6. Motivos da falta de rendimento escolar e actuação dos pais, por grupo**

		Biológico (n=8)		Adoptado (n=26)	
		n	%	n	%
Motivos	Absentismo	0	0	4	15.39
	Falta de investimento/motivação	5	62,50	6	23.08
	Doença	2	25.00	3	11.54
	Dificuldades de aprendizagem	2	25.00	18	69.23
	Dificuldades de comportamento	1	1.25	4	15.39
	Não gostava da escola	2	25.00	2	7.69
	Más companhias	0	0	1	3.85
Actuação dos pais	Castigou-o	2	25.00	2	7.69
	Obrigou-o a estudar mais	2	25.00	11	42.31
	Motivou-o com recompensas	3	37.5	11	42.31
	Pensou “se não dá para os estudos vai trabalhar”	1	1.25	1	3.85
	Solicitou a retenção	0	0	1	3.85

Para calcular as frequências relativas, sempre que a questão permitia mais do que uma resposta, cada opção foi considerada individualmente.

Já vimos que os filhos biológicos tiveram um significativo menor número de retenções. Se olharmos agora para os motivos assinalados pelos pais para essas retenções, observamos que as dificuldades de aprendizagem são mais prevalentes (69.23%) no grupo de filhos adoptados (Tabela 6), enquanto para o grupo de filhos biológicos o motivo mais apontado é a falta de investimento/motivação (62.50%).

As recompensas são as estratégias mais escolhidas pelos pais biológicos e também pelos pais adoptivos em conjunto com obrigar a estudar mais.

**Tabela 7. Cruzamento entre os motivos da retenção e as estratégias seguidas pelos pais**

Motivo	Estratégias			Pensou se não dá para os estudos vai trabalhar	Ainda não estava no meu agregado quando reprovou	Fui eu que solicitei a retenção
	Castigou-o	Obrigou-o a estudar mais	Motivou-o com recompensas			
Retenção escolar por absentismo	0	0	0	0	1	0
Retenção escolar por falta de investimento/motivação	2	2	3	1	1	0
Retenção escolar por doença	2	2	3	0	0	0
Retenção escolar por dificuldades de aprendizagem	0	9	9	1	1	2
Retenção escolar por dificuldades de comportamento	0	1	2	0	1	1
Retenção escolar por consumo de drogas	0	0	0	0	0	0
Retenção escolar por não gostar da escola	1	2	2	0	0	0
Retenção escolar por más companhias	0	1	1	0	0	0

Na Tabela 7, podemos observar que a maioria das crianças e jovens ficam retidas por dificuldades de aprendizagem. Face a tais dificuldades, os pais obrigam-nas a estudar mais e motivam-nas com recompensas.

**Tabela 8. Local de estudo por grupo**

Local de estudo	Biológico (n=112)		Adotado (n=103)		$\chi^2$	p
	n	%	n	%		
No quarto	53	47.32	58	56.31	1.395	.238
Na sala	23	20.54	22	21.36	0.022	.882
No escritório	28	25.00	27	26.21	0.002	.962
Na mesa da cozinha	17	15.18	18	17.48	0.073	.786
Estudo na escola/estudo acompanhado	1	0.89	3	2.91	-	-

Os locais de estudo são muito semelhantes para os dois grupos, sendo o quarto o lugar predominante, não tendo sido encontrada qualquer diferença estatisticamente significativa entre grupos.

**Tabela 9. Tipo de problemas na escola por grupo**

Tipo de problemas	Biológico (n=11)		Adoptado (n=25)	
	n	%	n	%
Absentismo	2	18.18	0	0
Consumo de drogas	0	0	0	0
Não gostava da escola	2	18.18	1	4.00
Desinteresse	2	18.18	2	8.00
Más companhias	0	0	1	4.00
Agressividade	3	27.27	4	16.00
Conflitos	2	18.18	2	8.00
Dificuldades de concentração	9	81.81	20	80.00
Dificuldades de aprendizagem	3	27.27	13	52.00

Tiveram problemas na escola 11 (10.00%) filhos biológicos e 25 (24.51%) filhos adotados, a diferença foi estatisticamente significativa ( $\chi^2(1)=6.626$ ,  $p=.010$ ). Afirmaram desconhecer se a criança/adolescente tinha problemas na escola três pais biológicos e um adotivo. A baixa frequência de observações nesta categoria impossibilitou a sua utilização no cálculo do Qui-quadrado.

Na Tabela 9, verifica-se que os problemas mais assinalados são a dificuldade de concentração e a dificuldade de aprendizagem. Mais uma vez, as dificuldades de aprendizagem surgem em maior percentagem no grupo de filhos adotados que no grupo de filhos biológicos.

**Tabela 10. Grau de satisfação com o rendimento escolar do filho, por grupo, e teste de diferenças entre grupos (Qui-quadrado)**

Grau de satisfação	Biológico		Adoptado		$\chi^2$	p
	n	%	n	%		
1 Muito satisfatório	49	44.14	17	16.50	20.506	.000
2 Satisfatório	43	38.74	51	49.51		
3 Médio	16	14.41	26	25.24		
4 Pouco satisfatórias <sup>a)</sup>	3	2.70	8	7.77		
5. Insatisfatório <sup>a)</sup>	0	0.00	1	0.97		
<i>Total</i>	<i>111</i>	<i>100.00</i>	<i>103</i>	<i>100.0</i>		
<i>Não respondeu</i>	<i>1</i>					

<sup>a)</sup> Categorias agregadas para o teste de Qui-quadrado.

Os pais de filhos biológicos consideraram mais satisfatório o aproveitamento escolar dos seus filhos do que os pais de filhos adoptados, sendo a diferença entre os dois grupos estatisticamente significativa.

**Tabela 11. Sentimentos da criança no dia-a-dia, por grupo, e teste de diferenças entre grupos (Qui-quadrado)**

Sentimentos	Biológico (n=112)		Adoptado (n=103)		$\chi^2$	p
	n	%	n	%		
Disponível	42	37.50	61	59.22	9.294	.002
Preocupado(a)	21	18.75	7	6.80	5.755	.016
Desinteressado(a)	11	9.82	13	12.62	0.189	.664
Confiante	44	39.29	34	33.01	0.663	.416

Os filhos adoptados são descritos como significativamente mais disponíveis e os filhos biológicos como significativamente mais preocupados. Os grupos não se distinguiram significativamente no desinteresse e na confiança.

Quando questionados sobre se o filho beneficia de apoio técnico especializado, responderam afirmativamente 10 (9.35%) pais biológicos e 35 (33.98%) pais adoptivos. A diferença foi estatisticamente significativa ( $\chi^2(1)=17.482$ ,  $p=.000$ ).

**Tabela 12. Tipo de apoio recebido, por grupo**

Tipo de apoio	Biológico (n=10)		Adoptado (n=35)	
	n	%	n	%
Sócio-educativo	3	30.00	23	65.71
Ensino especial	3	30.00	2	5.71
Psicológico	5	50.00	16	45.71
Terapia da fala	0	0	5	14.29

Concretizando qual o apoio técnico em específico, o apoio psicológico é assinalado em 50.00% dos filhos biológicos e 45.75% dos filhos adoptados. Para os filhos adoptados o apoio mais frequente é o sócio-educativo (64.71%).

**Tabela 13. Apoio dos pais nas tarefas escolares, por grupo, e teste de diferenças entre grupos (Qui-quadrado)**

Aspectos do apoio	Níveis	Biológico		Adoptado		$\chi^2$	p
		n	%	n	%		
Frequência do apoio nos trabalhos escolares	Sempre	34	30.36	53	51.96	15.911	.000
	Muitas vezes	44	39.29	38	37.25		
	Poucas vezes <sup>a)</sup>	28	25.00	11	10.78		
	Nunca <sup>a)</sup>	6	5.36	0	0		
	<i>Total</i>	<i>112</i>	<i>100.00</i>	<i>102</i>	<i>100.00</i>		
	<i>Não respondeu</i>			<i>1</i>			
		(n=112)		(n=103)			
Ajuda nos trabalhos de casa	Gostava de o puder ajudar mas não tem estudos suficientes	17	15.18	14	13.59	0.019	.891
	Ajuda-o sem dificuldades	76	67.86	72	69.90	0.031	.860
	Chega cansado do trabalho	9	8.04	2	1.94	2.945	.086
	Procura um explicador	11	9.82	18	17.48	2.078	.149
	Ajuda quando consegue	4	3.75	6	5.83	0.211	.646
Contributo para o bom desempenho escolar	Mantendo-se em contacto com os professores	48	42.86	64	62.14	7.237	.007
	Ajudando-o na realização dos trabalhos de casa	46	41.07	54	52.43	2.343	.126
	É impossível porque a actividade profissional ocupa todo o tempo	1	8.93	1	9.71	-	-
	Dialogando com ele diariamente	69	61.61	63	61.17	0.004	.947
Ajuda nos trabalhos de casa	Pai	13	12.26	24	23.76	5.063	.080
	Mãe	75	70.75	59	58.42		
	Pai e mãe	18	16.98	18	17.82		
Conversar com o filho	Pai	12	11.01	4	4.17	9.284	.010
	Mãe	53	48.62	34	35.42		
	Pai e mãe	44	40.37	58	60.42		
Falar-lhe sobre o futuro dela	Pai	16	14.81	11	11.58	4.198	.123
	Mãe	45	41.67	29	30.50		
	Pai e mãe	47	43.52	55	57.89		
Ir à escola	Pai	14	12.96	22	23.16	4.914	.086
	Mãe	81	75.00	58	61.05		
	Pai e mãe	13	12.04	15	15.79		

<sup>a)</sup> Categorias agregadas para o teste de Qui-quadrado.

Os pais de filhos adoptados tendem a ajudá-los com os trabalhos escolares mais frequentemente que os pais de filhos biológicos. Também os pais adoptivos se mantêm mais em contacto com os professores. No que diz respeito a quem conversa com os filhos, no caso de filhos adoptados, o casal assume em conjunto mais vezes essa tarefa que no caso de filhos biológicos (Tabela 13).

Perante a questão sobre a importância da escola na educação do filho, apenas um pai biológico respondeu negativamente. Tratou-se de uma mãe com o 9.º ano e residente em meio rural.

**Tabela 14. Grau de importância dos estudos para o futuro da criança/adolescente, por grupo, e teste de diferenças entre grupos (Qui-quadrado)**

Grau de importância	Biológico		Adoptado		$\chi^2$	p
	n	%	n	%		
Muito importante	97	88.18	97	94.17	1.672	.196
Importante	13	11.82	6	5.83		
<i>Total</i>	<i>110</i>		<i>103</i>			
<i>Não respondeu</i>	<i>2</i>					

Todos os pais, ao avaliarem a importância da escola para o futuro do filho, situaram as suas respostas entre o “muito importante” e o “importante”, não tendo sido a diferença entre os grupos significativa. A mãe que antes tinha afirmado que a escola não era importante para a educação do filho considerou, nesta questão, os estudos importantes para o seu futuro (Tabela 14).

**Tabela 15. Regularidade do contacto com a escola, por grupo, e teste de diferenças entre grupos (Qui-quadrado)**

	Biológico (n=112)		Adoptado (n=103)		$\chi^2$	p
	n	%	n	%		
Quando é chamado	8	7,14	15	14,56	2.364	.124
Para assistir às reuniões	43	38,39	27	26,21	3.091	.079
Pelo menos uma vez em cada período	50	44,64	24	23,30	9.902	.002
Frequentemente para saber como está a progredir o seu filho	35	31,25	63	61,17	18.171	.000
Nunca foi à escola do seu filho	1	0,89	0	0	-	-

Os pais biológicos tendem a ir à escola pelo menos uma vez por período, enquanto os pais adoptivos assinalaram mais vezes ir frequentemente saber como o seu filho está a progredir. Nas restantes opções, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (Tabela 15).

**Tabela 16. Grau de satisfação com as relações da criança/adolescente com a comunidade e teste de diferenças entre grupos (Qui-quadrado)**

Grau de satisfação	Biológico		Adoptado		$\chi^2$	P
	n	%	n	%		
1 Muito satisfatórias	43	38.74	64	62.75	12.453	.006
2 Satisfatórias	57	51.35	32	31.37		
3 Médias	10	9.01	5	4.90		
4 Pouco satisfatórias <sup>a)</sup>	1	0.90	1	0.98		
5. Insatisfatórias <sup>a)</sup>	0	0	0	0		
<i>Total</i>	<i>111</i>		<i>102</i>			
<i>Não respondeu</i>	<i>1</i>		<i>1</i>			

<sup>a)</sup> Categorias agregadas para o teste de Qui-quadrado.

Os pais de filhos adoptados tendem a estar mais satisfeitos com as relações que eles estabelecem com a comunidade do que os pais de filhos biológicos. A diferença foi estatisticamente significativa (Tabela 16).

**Tabela 17. Problemas relacionados com a criança, por grupo**

Problemas e recursos	Níveis	Biológico (n=9)		Adoptado (n=13)	
		n	%	n	%
Problemas	Hábitos alcoólicos	0	0	0	0
	Consumo de drogas	0	0	0	0
	Dificuldades de integração	2	22.22	4	30.77
	Comportamentos agressivos	3	33.33	5	38.46
	Isolamento social	2	22.22	1	7.69
	Hiperactividade	2	22.22	5	38.46
	Défice cognitivo	1	11.11	2	1.94
	Atraso grave na linguagem	1	11.11	1	7.69
Recursos	Família	5	55.56	3	23.08
	Serviços públicos	2	22.22	4	30.77
	Serviços privados	1	11.11	4	30.77

Nove pais biológicos assinalaram algum tipo de problema, tendo dois deles assinalado dois problemas. Relativamente aos pais de filhos adoptados, foram assinalados problemas em 13 casos, um dois problemas e dois três problemas. Na Tabela 17, podem ser analisadas as frequências de cada tipo de problema.

Quanto aos recursos utilizados para enfrentar o problema em questão, em 55.56% dos casos foram as famílias biológicas. No caso das famílias adoptivas, os serviços públicos e privados obtêm maior frequência.

**Tabela 18. Idade de início dos problemas, por grupo**

	Biológico		Adoptado	
	n	%	n	%
0 aos 4 anos	1	16.67	1	9.09
5 aos 9 anos	2	33.33	7	63.64
10 aos 15 anos	3	50.00	3	27.27
<i>Total</i>	6	100.00	11	100.00
<i>Não respondeu</i>	3		2	

Os problemas apontados à data da recolha de dados já tinham sido resolvidos para seis crianças/adolescentes filhos biológicos e seis filhos adoptados.

**Tabela 19. Grau de satisfação com a relação com a criança/adolescente, por grupo, e teste de diferenças entre grupos (Qui-quadrado)**

Grau de satisfação	Biológico		Adoptado		$\chi^2$	p
	n	%	n	%		
1 Muito satisfatórias	79	73.15	78	76.47	0.955	.252
2 Satisfatórias	27	25.00	18	17.65		
3 Médias <sup>a)</sup>	1	0.93	6	5.88		
4 Pouco satisfatórias <sup>a)</sup>	1	0.93	0	0.00		
<i>Total</i>	108	100.00	102	100.00		
<i>Não respondeu</i>	4		1			

<sup>a)</sup> Categorias não consideradas para o teste de Qui-quadrado.

A maioria dos pais considera a sua relação com a criança/adolescente muito satisfatória ou satisfatória. Apenas um pai biológico considerou a sua relação média e outro pouco satisfatória. Considerados os filhos adoptados, seis pais consideraram as suas relações médias. Para efeitos do cálculo de Qui-quadrado, foram consideradas apenas as categorias satisfatória e muito satisfatória, a diferença entre os grupos não foi estatisticamente significativa.

**Tabela 20. Caracterização da adoção - tipo, ano e modalidade**

Caracterização da adoção	Níveis	n	%
Tipo de adoção	Adoptabilidade de facto	33	32.04
	Adopção de raiz	65	63.11
	Filho de cônjuge	5	4.85
Ano de adoção	1990 a 1994	2	1.94
	1995 a 1999	7	6.80
	2000 a 2004	24	23.30
	2005 a 2008	70	67.96
Modalidade	Adopção plena	102	99.03
	Adopção restrita	1	0.97

A adoção de raiz foi a mais frequente na amostra. Os anos de adoção com maior frequência foram entre 2005 e 2008. Apenas foi registado um caso de adoção restrita.

**Tabela 21. Caracterização da adoção – idade da criança na altura da adoção e proveniência**

Caracterização da adoção	Níveis	n	%
Idade da criança na altura da adoção	0 a 3 anos	20	19,42
	4 a 6 anos	24	23,30
	7 a 9 anos	42	40,78
	10 a 12 anos	12	11,65
	13 a 15 anos	5	4,85
Com quem estava a criança antes da adoção	Com os pais	1	0,97
	Numa instituição	63	61,17
	Com alguém da família	5	4,85
	Na minha família	28	27,18
	Não tinha local certo	1	0,97
	Família de acolhimento	3	2,91
	Hospital	2	1,94

A idade mais frequente da adoção foi entre os 7 e os 9 anos, e a maioria das crianças estava até então numa instituição (61.17%).

**Tabela 22. Caracterização da adoção – número de anos na instituição ou na família de proveniência**

Número de anos	Anos de institucionalização		Anos com famílias	
	n	%	n	%
0 a 1 ano	25	39,06	5	31,25
2 a 3 anos	26	40,63	7	43,75
4 a 5 anos	9	14,06	1	6,25
6 ou mais anos	4	6,25	3	18,75
<i>Total</i>	<i>64</i>	<i>100,00</i>	<i>16</i>	<i>100,0</i>

O número mais frequente de anos na instituição ou numa família foram de dois a três anos.

Além dos dados anteriores, foi possível recolher através da questão 53 do questionário (“Neste espaço gostaríamos que nos facultasse alguns contributos relativos à adoção. O que pensa sobre a adoção, que propostas e sugestões nos quer deixar sobre o tema”) um conjunto de informações relevantes tratadas com recurso à análise de conteúdo por procedimentos abertos. Cada sujeito poderia contribuir com mais de uma unidade de análise, classificando-se a sua resposta em uma ou mais categorias.

Responderam a esta questão 41.52% dos inquiridos. As respostas foram na sua maioria extensas e com fundamentos direccionados para vários aspectos inerentes à temática em estudo, pelo que nos conteúdos de cada resposta conseguimos extrair matéria alusiva a mais do que uma categoria. Na globalidade, os sujeitos aproveitaram a oportunidade para criticar o sistema de protecção dos direitos das crianças existente no nosso país, assim como as entidades que lhe estão adstritas. Foi também exposto algum descontentamento quanto à forma como são conduzidos os processos da adoção e respectivos procedimentos. No entanto, foi igualmente frisado aquilo que há de favorável, nomeadamente o altruísmo existente por parte das pessoas face às crianças, bem como a concretização do desejo da parentalidade. A relevância da família na vida de qualquer criança foi alvo de preocupação.

Concretamente, foram identificadas dez categorias de análise. Para cada uma delas, identificamos o título, resumimos o conteúdo e, por último, fornecemos exemplos das respostas dos sujeitos.

Primeira categoria: Agilização nos procedimentos de adoção

A categoria “Agilização nos procedimentos de adoção” foi abordada por 80.28% dos sujeitos que responderam à questão em análise. Estes sujeitos criticaram o tempo de

espera inerente ao processo de adopção, a burocracia e a morosidade das avaliações a que são sujeitos os adoptantes.

A título de exemplo, transcrevemos algumas das frases produzidas por esses sujeitos:

“uma das nossas sugestões é para que acelerem o mais rápido possível os processos de adopção, pois existem muitas crianças institucionalizadas”;

“tudo devia ser mais rápido e menos penoso”;

“para quem adopta é muito tempo de espera”;

“segundo as minhas vivências, acho o processo de adopção muito demorado, burocrático e com algumas falhas”;

“o processo foi mais demorado do que nós prevíamos e seria ainda mais se a criança fosse mais pequena”;

“os candidatos estão demasiado tempo em lista de espera”;

#### Segunda categoria: Sentimentos favoráveis sobre a adopção

Esta categoria foi abordada por 60.56% dos sujeitos que aceitaram dar a conhecer as suas opiniões sobre a adopção. Nela se inserem reflexões que apontam para os sentimentos positivos que, em geral, se encontram associados à adopção. Entre outros, os sujeitos nomeiam sentimentos como o amor, a partilha, o carinho e a felicidade. Ao mesmo tempo, mostram conceber a adopção como um meio para garantir à criança o direito a uma família capaz de promover o seu saudável desenvolvimento, satisfazendo em alguns casos o desejo de serem pais.

Os exemplos a seguir transcritos ilustram bem o conteúdo desta segunda categoria:

“a adopção é a expressão máxima de poder demonstrar o nosso amor por alguém que precisa e foi marginalizado pela sociedade”;

“a adopção é um sentimento de partilha de amor entre pais e filhos”;

“a adopção é uma forma de contribuir para o bem-estar de crianças desamparadas”;

“a adopção é um meio para a realização parental”;

“a adopção é um caminho válido para poder proporcionar a uma criança o bem-estar emocional, psicológico e garantir as necessidades básicas ao seu saudável desenvolvimento”;

“a adopção é um dos maiores actos de amor que existe”;

“a adopção é uma forma gratificante de poder superar a lacuna de ter um filho, para nós foi muito satisfatória”;

“a adopção foi a melhor coisa que nos aconteceu, porque tenho duas filhas maravilhosas, são o meu melhor do mundo”;

“a adopção para nós é acima de tudo dar um lar, amor, carinho, felicidade, um futuro e alguma estabilidade na vida às crianças que se encontram em instituições”;

“a adopção é um gesto humano digno de louvor”.

### Terceira categoria: Crítica ao funcionamento das entidades competentes

Entre os respondentes à questão 53, 38.02% abordam esta terceira categoria. No essencial, os registos englobados nesta categoria fazem alusão às entidades que de alguma forma devem garantir protecção às crianças que dela carecem, tais como Tribunais, Segurança Social e Comissões de Protecção de Crianças e Jovens. As críticas mais salientes dizem respeito a falhas na aplicação das Leis e à demora nas decisões judiciais em relação ao projecto de vida que melhor salvaguarde o interesse das crianças.

Como exemplos das reflexões que se incluem nesta categoria, apresentam-se os seguintes:

“o Tribunal demora muito a decidir na retirada da criança à família para a adopção”;

“as leis portuguesas sobre a protecção das crianças não são aplicadas quando a família biológica agride e maltrata as nossas crianças”;

“o processo de adopção foi para nós uma aprendizagem, aprendemos que este país nada ou pouco faz a favor das crianças desprotegidas”;

“as instituições nada fazem pelas crianças”;

“Segurança Social, Comissão de Protecção de Menores, Juízes e claro, todos nós temos que apontar falhas ao sistema”;

“quanto aos Tribunais, demoram muito tempo até a situação estar resolvida”.

### Quarta categoria: Críticas ao privilégio da família biológica

Dos sujeitos que responderam à questão 53, 12.67% teceram considerações que se inclui nesta categoria. Tais considerações assumem o estatuto de críticas ao facto de a família biológica ser privilegiada, ou seja, ao facto de aos pais biológicos serem dadas oportunidades em demasia, mesmo quando estes não manifestam competências para cuidar dos filhos.

Como exemplo de respostas integradas nesta categoria, podem apontar-se os seguintes:

“não se deveriam dar tantas oportunidades aos pais biológicos”;

“a criança não é propriedade dos pais”;

“dá-se demasiada importância à família biológica, que na realidade não existe”;

“tantas hipóteses que dão aos pais biológicos, quando as principais carências são do foro psicológico e isso dificilmente se muda”.

### Quinta categoria: Crítica aos serviços competentes em matéria de adopção

A quinta categoria foi abordada por 26.76% dos sujeitos que aceitaram responder à questão agora em análise. Para estes sujeitos, impõe-se um maior e melhor acompanhamento

dos casais que se preparam para adoptar uma criança. Ao que tudo indica, a insuficiência ou a falta desse acompanhamento também se estende às crianças em fase de pré-adoção.

Nesta categoria, podem integrar-se os seguintes exemplos:

“o acompanhamento dos candidatos adoptantes devia ser mais rigoroso, com acompanhamento psicológico e visitas surpresa”;

“quando a criança está na fase de pré-adoção o acompanhamento por parte das equipas que iniciaram o processo não é o suficiente”;

“o acompanhamento dentro do período de pré-adoção é fictício e por vezes sem qualidade”;

“sugiro melhor acompanhamento dos casais adoptantes, no sentido de os trazer mais activamente para todo o processo, promovendo encontros entre casais em diversas fases do processo”.

Sexta categoria: A importância da família

Na categoria “A importância da família”, incluem-se as reflexões de 8.45% dos respondentes à questão 53. Essas reflexões salientam que, no desenvolvimento de qualquer criança, a família é fundamental. Viver no seio de uma família significa garantir à criança um direito que lhe assiste.

Entre os exemplos característicos desta sexta categoria, contam-se os seguintes:

“Todos nós sabemos que a família é muito importante para qualquer pessoa”;

“as crianças devem ter direito o mais rápido possível a viver num meio familiar”;

“todas as crianças têm direito à felicidade e a uma família”.

Sétima categoria: Apoio da escola

A referência a esta categoria por parte dos respondentes à questão em análise foi meramente residual, tendo-se registado apenas uma percentagem na ordem de 1.40%. Mesmo assim, vale a pena referir o facto de os apoios efectivos por parte da escola serem sentidos como uma necessidade, em particular no caso das crianças com problemas.

A título de exemplo transcreve-se o comentário:

“são necessários apoios efectivos e reais na escola, dado que são crianças com atraso de desenvolvimento cognitivo e isso afecta o normal desempenho escolar”.

Oitava categoria: Crítica às instituições de acolhimento

Nesta categoria incluem-se as reflexões tecidas por 7.04% dos respondentes à questão que aqui continua a examinar-se. Essas reflexões acentuam, em particular, o facto de as crianças viverem demasiado tempo em contexto institucional. Tais vivências parecem ser entendidas como capazes de provocar danos irreversíveis no salutar desenvolvimento de uma criança.

Como exemplos desta categoria, podem transcrever-se os seguintes:

“Considero grave as instituições não prestarem os cuidados médicos e psicológicos necessários ao bom desenvolvimento das crianças”;

“é escandaloso o tempo que uma criança passa numa instituição”;

“todos nós sabemos que é nos primeiros anos de vida que se forma a personalidade das crianças, logo não deviam estar demasiado tempo nas instituições”;

“quando a criança mais necessita de carinho, atenção e cuidados de vária ordem, não é numa instituição com várias crianças que de pode dar à criança aquilo de que mais necessita para o seu crescimento e formação”;

“as crianças deste país deverão estar o mínimo de tempo em instituições, falo com conhecimento de causa”.

Nona categoria: Dificuldades na adopção

Na categoria “Dificuldades na adopção” situam-se 12.67% dos sujeitos que responderam à questão 53. No essencial, estes sujeitos acentuam a ideia de que as dificuldades na adopção se associam ao facto de as crianças não serem adoptadas logo em bebés.

Entre os exemplos que nesta categoria se inscrevem, destacam-se os seguintes:

“mais tarde a criança sente rejeição e na sua personalidade irão notar-se dificuldades, quer queiramos, quer não a sua vida futura está marcada”;

“normalmente quanto mais crescidas, mais difícil é a integração e aceitação de novas regras, pela experiência que adquirir as crianças deviam ser entregues mais cedo”;

“é muito difícil lidar com uma criança adoptada com outra vida”;

“bebé seria sempre um ponto a favor de qualquer casal, os laços na família fazem-se muito melhor, somos nós quem conseguimos ir educando um bebé”.

Décima categoria: O desejo do filho ideal

Nesta última categoria, inserem-se os comentários tecidos por 8.45% dos sujeitos que responderam à questão em estudo. Desses comentários ressalta-se a complexidade do processo de adopção, processo este cujos contornos muitas vezes se definem em função do desejo do filho ideal.

Dos exemplos que nesta última categoria se inscrevem, destacam-se os seguintes:

“até que ponto os casais quando pretendem adoptar uma criança, estão a pensar na criança e não em si próprios, uma vez que são procuradas «a criança ideal» e muitas vezes acabam por não ser adoptadas porque já passaram da idade ideal ou outros aspectos”;

“quanto à questão da adopção, sei que deve ser complicado, pois os pais já vão com a ideia da criança de x meses e com determinadas características.”

## 2. Discussão dos resultados

De acordo com a caracterização da amostra, verificamos que existe maior tendência para as situações de filhos únicos, quer sejam adoptados, quer sejam biológicos. É, no entanto, nos filhos adoptados que esta situação assume uma percentagem mais elevada, o que se compreende dado as adopções de uma só criança serem, na prática, mais comuns. Na maior parte dos casos com dois filhos, estes são ambos biológicos.

No que se refere ao género e ao grupo etário, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as crianças adoptadas e as não adoptadas. Embora também não se verifiquem diferenças estatisticamente significativas quanto ao género dos respondentes, ressalta-se que os pais adoptivos do género masculino responderam em maior número, por comparação com os pais biológicos. Além disso, os pais adoptivos são tendencialmente mais velhos que os pais biológicos. Esta tendência parece não ser estranha ao facto de cada vez mais os candidatos recorrerem à adopção como alternativa à via biológica (Mascarenhas & Alarcão, 2003). Isto significa que percorreram um longo caminho até esgotarem essa via e serem confrontados com a impossibilidade da realização parental. Procuram, então, no vínculo jurídico a garantia de uma irreversibilidade susceptível de promover a verdadeira vinculação (Ferreira, Pires & Salvaterra, 2004). Acresce que, quando chegam aos serviços competentes em matéria de adopção, os candidatos deparam-se, muitas vezes, com constrangimentos relativos à criança desejada. Na verdade, as crianças disponíveis para a adopção são cada vez mais velhas, sendo raramente estas que correspondem ao desejo e expectativas da generalidade dos casais (Dinis, Haugaard & Hazan, 2003). Enfim, a idade dos casais vai aumentando à medida que os anos passam em tratamentos de reprodução medicamente assistida e, depois, enquanto aguardam por uma criança mais nova.

Na nossa amostra, 91.96% dos filhos biológicos frequentaram o ensino pré-escolar, por oposição a 65.05% dos filhos adoptados. Em relação a 15.53% destes últimos, os pais desconheciam se o referido ensino tinha ou não sido frequentado. Em termos estatísticos, verifica-se uma diferença significativa na frequência do ensino pré-escolar entre filhos biológicos e os filhos adoptados. Salienta-se que, de acordo com Dinis (1997), os pais adoptivos aceitam por vezes crianças cuja história de vida nem mesmo os técnicos conhecem com profundidade. Assim sendo, o desconhecimento da frequência em

estabelecimento de ensino pré-escolar por parte de alguns pais adoptivos não representa qualquer facto estranho.

No que diz respeito à retenção no ensino pré-escolar, existem 5 (5.21%) filhos biológicos e 8 (7.77%) filhos adoptados que a experimentaram, sendo que nestes últimos duas retenções ocorreram em dois anos. Sobre as causas que motivaram as retenções, ou seja, o adiamento da escolaridade obrigatória, 2 pais biológicos referem dificuldades de integração e 6 pais adoptivos alegam atraso de desenvolvimento.

Com base nas análises estatísticas efectuadas, torna-se possível concluir que o aproveitamento escolar dos filhos biológicos prevalece sobre o dos filhos adoptados, verificando-se diferenças significativas a este nível. Este resultado leva a reflectir sobre o passado das crianças adoptadas que, em geral, comporta situações de risco motivadas pelo facto de os seus progenitores não disporem de condições a vários níveis (Sousa, Pires & Galante, 2005). Em principio, estas crianças não tiveram oportunidade de crescer num contexto familiar relativamente estável e equilibrado como decerto aconteceu aos filhos biológicos. Assim sendo, compreende-se que possam manifestar problemas de conduta a que geralmente se associa um quadro de fraco rendimento escolar (Cruz, 2006). Além disso, é preciso não esquecer que a maior parte das crianças encaminhadas para a adopção conhecem a experiência de viver numa instituição por um período de tempo que se situa pelo menos entre um e três anos (Simões, Alves, Oliveira & Gaspar, 2008). É certo que as instituições têm um papel fundamental devido às responsabilidades que assumem enquanto substitutas das famílias e, por isso, o seu projecto educativo deve aproximar-se o mais possível daquele que em contexto familiar se desenvolve (Delgado, 2006). Todavia, Johnson (2000, *in* Alberto 2002), numa análise efectuada nos últimos 30 anos a diversas instituições, concluiu que as crianças institucionalizadas manifestam atrasos em várias dimensões do seu desenvolvimento, havendo mesmo casos de perturbações graves. Nesta ordem de ideias, Pearson, Curtis e Chapman (2007) afirmam que uma elevada percentagem de crianças que entra em processo de adopção é portadora de, pelo menos, um distúrbio ou incapacidade susceptíveis de interferir negativamente no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Em termos concretos, no caso dos filhos biológicos, registaram-se 8 retenções escolares: 6 um ano e 2 dois anos. Relativamente aos filhos adoptados, 21 ficaram retidos um ano e 6 dois anos. Deste modo, verificamos que os filhos biológicos têm menos retenções escolares que os filhos adoptados. Os motivos assinalados pelos pais adoptivos prendem-se com dificuldades de aprendizagem. A este propósito, vale a pena citar o estudo

que Pitombo (2008) desenvolveu junto de crianças adoptadas com problemas de aprendizagem. O autor concluiu que estas crianças apresentavam inibição ao nível intelectual acompanhada de alguns comportamentos relacionados com hiperactividade. Também Miller, Fan Christensen, Grotevant e Van Dulmen (2000, *in* Schettini, 2007) realizaram um estudo em que compararam adolescentes adoptados e não adoptados, tendo concluído que os primeiros apresentavam um maior risco de retenção devido aos problemas que afectavam as suas aquisições escolares.

Quanto à percepção das relações que os filhos estabelecem com os professores, esta é mais satisfatória por parte dos pais biológicos do que por parte dos pais adoptivos, embora a diferença não seja estatisticamente significativa. Os resultados foram semelhantes naquilo que diz respeito às relações com os colegas de escola. Sem dificuldades relacionais dignas de registo, os filhos biológicos (10.00%) e os filhos adoptados (24.51%) apresentam, no entanto, outros problemas em contexto escolar, sendo a este nível as diferenças significativas entre os dois grupos. O tipo de problema mais assinalado pelos pais são as dificuldades de concentração e as dificuldades de aprendizagem, as quais registam maior prevalência no grupo de filhos adoptados. Talvez por isso a percentagem de filhos adoptados (65.71%) que beneficiam de apoio socioeducativo ultrapasse a dos filhos biológicos (30.00%). Relativamente ao apoio psicológico, tudo indica que os dois grupos não se diferenciam.

Registe-se que os pais biológicos tendem a considerar o aproveitamento escolar dos filhos mais satisfatório do que os pais adoptivos. No entanto, os dados sugerem que os pais adoptivos mantêm um maior envolvimento com a escola e tendem a ajudar os filhos na realização dos trabalhos escolares com maior frequência. De acordo com Marrow (1961, *in* Figueiredo, Maia & Sousa, 2005), o envolvimento parental parece interferir no rendimento escolar dos filhos. Concretamente, este rendimento tem sido associado ao interesse que os pais exprimem face à escola, à compreensão que manifestam face às dificuldades dos filhos e à ajuda que lhes prestam na realização das tarefas académicas.

Saliente-se que a globalidade dos pais percebe as relações que estabelecem com os filhos. Apenas 1 pai biológico e 6 pais adoptivos avaliaram a sua relação com os filhos como “média”, não se verificando neste aspecto diferenças significativas entre os dois grupos. Este é um resultado que não deixa de ser interessante, uma vez que as crianças adoptadas tendem a testar os pais através de condutas de oposição, as quais poderão originar dificuldades na relação pais-filhos (Cruz, 2006).

De salientar é também o facto de os pais adoptivos se mostrarem satisfeitos quanto às relações que os seus filhos estabelecem com a comunidade, mesmo mais satisfeitos do que os pais biológicos. Assim sendo, parece ter havido uma boa integração por parte das crianças na comunidade a que as famílias pertencem. A este propósito, vale a pena lembrar as conclusões de estudos realizados por Morison e Ellwood (2000, *in* Silva, 2004). Tais conclusões sugerem que crianças que viveram em meio institucional e que, posteriormente, foram encaminhadas para a adopção evidenciaram significativos progressos ao nível de integração social, sendo certo que para isso foi imprescindível o envolvimento dos pais adoptivos, ao proporcionar aos filhos ambientes seguros e estimulantes. O suporte dos pais adoptivos e o apoio da comunidade revelam-se, sem dúvida, factores essenciais para que as referidas crianças superem as dificuldades que possam vir a surgir ao nível do seu processo de socialização (Alarcão, 2002).

Os dados recolhidos no presente estudo indicam que a adopção de raiz foi a mais frequente entre os sujeitos da nossa amostra. Além disso, verificou-se apenas uma restrita, sendo as restantes adopções plenas (99.03%). O facto de as adopções plenas assumirem tão grande expressão pode compreender-se na medida em que só este tipo de adopção garante um vínculo jurídico próprio da filiação (Sá, 2005; Shaefer, 2006; Wolfgram, 2008). Já a adopção restrita não prevê a ruptura com a família biológica, o que não corresponde ao projecto da grande maioria dos casais que, sendo inférteis, decidem adoptar uma criança com vista à realização parental (Mascarenhas & Alarcão, 2003).

Note-se que a idade mais frequente da criança à data da sua adopção se situa entre o intervalo de 7 a 9 anos. Embora a literatura registe que, na maioria das vezes, os candidatos prefiram adoptar crianças mais novas, a verdade é que as dificuldades que encontram nos serviços os levam a alterar a sua pretensão inicial alargando a faixa etária escolhida (Dinis, 1977). Havendo cada vez mais crianças com idades avançadas que se encontram em situação de adoptabilidade definida (Dinis; Haugaard & Hazan, 2003), compreende-se que os casais assim procedam. Caso contrário, podem não chegar nunca a concretizar o seu projecto de adopção.

Refira-se, por último, que à data da concretização da adopção a maioria das crianças vivia numa instituição, variando o tempo de permanência nesta situação entre alguns meses e 6 ou mais anos. Em geral, os efeitos da institucionalização no desenvolvimento das crianças são considerados negativos (Delgado, 2006; Pearson, Curtis & Chapman, 2007), sendo reconhecido também que a duração desta experiência interfere na recuperação que se espera acontecer após a adopção. Para essa recuperação em muito contribui o suporte

afectivo da nova família (Morison & Ellwood, 2000 *in* Silva, 2004; Palácios & Sánchez, 1996 *in* Schettini, 2007).

## CONCLUSÃO

Nas últimas décadas, tem-se registado um aumento significativo do número de estudos sobre o tema da adopção. Apesar disso, são ainda escassos os trabalhos que focalizam, especificamente, a problemática do rendimento escolar em crianças e jovens adoptados.

Na primeira parte do presente estudo, salientámos os consideráveis progressos que, em termos legislativos, têm vindo a marcar o funcionamento dos serviços cujas funções se direccionam para a protecção dos direitos da criança, embora esses progressos não configurem ainda a situação ideal. Reflectimos também sobre a importância da família no desenvolvimento da criança, o sistema de protecção das crianças e jovens, os efeitos da institucionalização, o regime jurídico da adopção e algumas tarefas específicas das famílias adoptivas. Focámos, de igual modo, o conceito de rendimento escolar e os factores que lhe estão associados. Salientámos, em seguida, a importância do envolvimento parental na vida escolar dos filhos e, por fim, abordámos o rendimento escolar em crianças institucionalizadas.

Na segunda parte, procedemos à recolha de dados susceptíveis de esclarecerem algumas questões relativas ao rendimento escolar em crianças e jovens adoptados. Comparando um grupo constituído por filhos biológicos e outro constituído por filhos adoptados, procurámos verificar se existiam ou não diferenças entre os dois grupos.

Em termos globais, os resultados obtidos indicam que os filhos biológicos exibem melhor aproveitamento escolar que os filhos adoptados, sendo nestes últimos que se verifica um maior número de retenções. Segundo os pais, o principal motivo destas retenções reside nas dificuldades de aprendizagem. Mesmo assim, os pais adoptivos não deixam de mostrar satisfação com o rendimento escolar dos filhos. São pais que participam activamente na vida escolar dos seus filhos, mantendo um contacto regular com os professores e apoiando na realização das tarefas académicas. Estes pais também se mostram satisfeitos no que diz respeito às relações que os filhos estabelecem com os professores, com o grupo de pares e até com a comunidade, satisfação essa que sugere a existência de uma boa adaptação dos filhos ao meio envolvente. No entanto, estão conscientes e reconhecem as necessidades dos filhos, designadamente ao nível de um apoio socioeducativo.

No que diz respeito aos comentários dos participantes neste estudo sobre a adopção, importa salientar como aspectos mais relevantes a agilização dos processo de adopção, o

número excessivo de anos de espera por uma criança e as críticas às entidades responsáveis pela protecção das crianças, à legislação em vigor, aos serviços intervenientes nos processos de adopção, bem como às instituições de acolhimento. De salientar também são as posições favoráveis ao próprio acto de adoptar que é avaliado como caminho para a realização parental e como meio de proporcionar à criança uma família capaz de promover o seu desenvolvimento.

A realização do presente estudo comportou algumas dificuldades com implicações no produto final. Entre tais dificuldades, destacam-se os receios sentidos pelos pais adoptivos quando foram convidados a preencher o questionário. Algumas vezes, foi necessário envolver um técnico que tinha participado no seu processo de adopção a fim de minimizar o sentimento de desconfiança. Uma outra dificuldade consistiu no facto de as moradas e os contactos conhecidos dos serviços terem já sido alterados. Estas foram dificuldades que se reflectiram sobretudo na constituição da amostra e que de algum modo condicionaram o normal desenrolar de um trabalho de investigação com prazo limitado. Seja como for, os resultados encontrados convidam a reflectir sobre os percursos de vida das crianças cujo futuro passa pela adopção. Concretamente, justifica-se o aprofundamento da problemática do rendimento escolar de crianças e adolescentes que vivem em famílias adoptivas com o objectivo de identificar outros factores que não apenas o envolvimento parental, em particular aqueles que dizem respeito às experiências prévias à adopção. Determinar a influência de tais experiências é, com certeza, um desafio para futuras investigações.

No âmbito dessas futuras investigações, faria decerto sentido comparar, em diversos parâmetros, crianças que foram adoptadas e crianças que continuam em situação de acolhimento. Do mesmo modo, faria sentido conhecer as necessidades de apoio das famílias adoptivas com vista a estruturar intervenções capazes de as dotar de competências para lidar com eventuais dificuldades na educação dos filhos. Pertinente seria também explorar aspectos que fundamentassem adequadamente a formação dos diversos técnicos envolvidos nos vários momentos do processo de adopção, como sejam os juizes, os psicólogos e os técnicos de serviço social. É certo que os estudos e experiências de outros países são sempre úteis, mas torna-se indispensável conhecer as realidades locais para garantir a eficácia das soluções. Assim sendo, vale a pena insistir na necessidade de, no nosso país, investir na investigação sobre esta matéria.

## Referências Bibliográficas

- Abreu (2006). *(s/ título). Investigação de Tese de mestrado*. Consultado em 12 de Dezembro de 2006. <http://www.psiqweb.med.br/infantil/adoc2.html>.
- Abreu, M. (1998). *Cinco ensaios sobre a motivação*. Coimbra: Almedina.
- Abreu-Lima, I. (2005). Avaliação do ambiente familiar e seu impacto na educação e desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar. In J. Bairrão (coord.), *Desenvolvimento: contextos Familiares e educativos*. Porto: Livpsic.
- Alberto, I. (2002). “Como pássaros em gaiolas”?-Reflexões em torno da institucionalização de menores em risco. In C. Machado & R. Gonçalves (Coords.), *Violência e vítimas de Crimes. Vol. 2. Crianças*. (pp 222-244). Lisboa: Quarteto.
- Allison, P. D. (2002). *Missing data. Sage University Papers Series on Quantitative Applications in Social Sciences*, 07-136. Thousand Oaks, CA:Sage.
- Alarcão, M. (2002). *(des)Equilíbrios Familiares*. (2.<sup>a</sup> ed.). Coimbra: Quarteto.
- Alcântara, J. (1991). *Como educar a auto-estima; métodos, estratégias, actividades e directrizes adequadas. Programação de planos de actuação*. Lisboa: Plátano.
- Almeida, L. (1998). Família, educação pré-escolar e desenvolvimento cognitivo: uma abordagem ecológica. In L. Almeida & J. Tavares (org.), *Conhecer, aprender e avaliar*. Porto: Porto Editora e Cidine.
- Alves, A. (2001). *Percepção dos Alunos de 4.º e 6.º ano Face à relação Escola-Família*. Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Amado, J., Ribeiro, F., Limão, I. & Pacheco, V. (2003). *A escola e os alunos institucionalizados*. Departamento de Educação Básica. Lisboa: Grafis CRL.
- Amaro, F. (1999). A Adopção na Misericórdia de Lisboa: Indicadores e Tendências (1977-1992). *Revista Cidade Solidária*. Lisboa: Santa Casa da Misericórdia, 2, 17-21.
- Arroio, E. (1999). *Sono, cronótipo e rendimento escolar*. Tese de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Beverly, B., McGuinness, T., & Blanton, D. (2008). Communication and academic challenge in early adolescence for children who have been adopted from the former Soviet Union. *ProQuest Psychology Journals*, 39 (3), 303-313.
- Bradley, R., Danielson, L. & Hallahan, D. (Eds.) (2002). *Identification of learning disabilities*. Research to practice. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brandão, C. (1999). A participação da(s) família(s) na vida da(s) escola(s): perspectivas e realidade. *Aprender*, 23, 32-40.

- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2004). *A Criança e o seu Mundo: Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. (4.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2002). *As necessidades essenciais das crianças: o que toda a criança precisa para crescer, aprender e se desenvolver*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2003). *A criança dos 3 aos 6 anos – o desenvolvimento emocional e do comportamento*. (2.<sup>a</sup> ed.) Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. (1992). *Tornar-se família – o crescimento da vinculação antes e depois do nascimento*. Lisboa: Terramar.
- Brodzinsky, M. & Schechter, D. (1990). *The Psychology of Adoption*. New York: Oxford University Press.
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12 (2), 361-376.
- Campos, L. (2004). *Nós, Estudos sobre o direito das pessoas*. Coimbra: Almedina.
- Canavarro, J. (s/d). *Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar*. Consultado em 30 de Outubro de 2008. [www.portugal.gov.pt/nr/ronlyres/579BB849-F5AF-40CD-84B8-7BDABD5FF474/0/PNAPAE\\_sintese.pdf](http://www.portugal.gov.pt/nr/ronlyres/579BB849-F5AF-40CD-84B8-7BDABD5FF474/0/PNAPAE_sintese.pdf).
- Carneiro, G., Martinelli, S. & Sisto, F. (2003). Self-concept and learning disabilities of Writing. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), 427-434.
- Clark, P & Yates, S. (2006). Integrating the older/special needs adoptive child into the family. *ProQuest Psychology Journals*, 32 (2), 181-194.
- Clemente, R. (1998). *Um novo olhar sobre a criança – um direito novo de promoção de direitos e de protecção*. Intervenção Social. Lisboa: ISSS (Departamento Editorial), 17/18, 18-25
- Cole, M. & Cole, S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. 4.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Costa, J. & Melo, A. (1999). *Dicionário da Língua Portuguesa* (8.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto editora.
- Costa, M. (1990). *Rendimento escolar e auto-conhecimento: contributo para uma abordagem multidimensional*. Tese de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Cruz, C. (2006). A “bagagem” que transportam os pais adoptivos e a criança adoptada para a constituição da nova família. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, 21, 17-27.
- Cruz, C. (2004). *A idade da criança no momento da adopção e sua influencia no funcionamento parental e familiar numa perspectiva materna*. Tese de Mestrado da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Cruz, O. & Teixeira, V. (2005). Escolaridade da mãe, desempenho escolar e uso do tempo num grupo de crianças com 8 anos de idade. In J. Bairrão (coord.), *Desenvolvimento: contextos familiares e educativos*. Porto: Livpsic.

Cunha, M. (2005). Adopção: aspectos psicológicos e legais. In E. Sá, M. C. Sottomayor, I. Rosinha & M. J. Cunha (2005). *Abandono e adopção*. Coimbra: Almedina.

Delgado, P. (2006). *Os Direitos da Criança: Da participação à responsabilidade*. Porto: Profedições, Lda.

Dinis, J. (2003a). A adopção: como problema e como resposta. *Revista Cidade Solidária*. Lisboa: Santa Casa da Misericórdia, 10, 20-26.

Dinis, J. (2003b). Adopção: Guia Conceptual. Lisboa: Ministério da Segurança Social e do Trabalho.

Dinis, J. (1997). *Este meu filho que eu não tive: a adopção e os seus problemas*. (2.<sup>a</sup> ed.). Porto: Edições Afrontamento.

Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família: A Caminho de uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.

Doron, R. & Parot, F. (2001). Dicionário de Psicologia. (1.<sup>a</sup> ed.). Lisboa. Climepsi.

Duarte, M. (2000). *Alunos e insucesso escolar – um mundo a descobrir*. (1.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ebrahim, S. (2001). Adopção Tardia: Altruísmo, maturidade e estabilidade emocional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), 73 – 80.

Faria, C. (2001) Aspectos psicológicos da infertilidade. In M. C. Canavarro (Ed.), *Psicologia da gravidez e da maternidade*. (pp 188 – 209). Coimbra: Quarteto.

Ferreira, G. (2003). Adopção: Perspectivas de um Pediatra. *Revista Cidade Solidária*. Lisboa: Santa Casa da Misericórdia, 10, 52-56.

Ferreira, J. (2004). *A Família e a Escola: Parceiros para o Sucesso Escolar*. Marinha Grande: Comunicação Apresentada na Escola Guilherme Stephens.

Ferreira, L. (2007). *A criança institucionalizada e o seu percurso escolar – Estudo com alunos do 1.º ciclo do ensino básico*. Tese de Mestrado da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Ferreira, P. (2008). *Educação: Há 12 anos que a taxa de retenção escolar não era tão baixa*. Consultado em 31 de Outubro de 2008. <http://www.destak.pt/artigos.php?art=14078>

Ferreira, S., Pires, A. & Salvaterra, F. (2004). Filho do coração... adopção e comportamento parental. *Análise Psicológica*, 2(XXII), 399 – 411.

- Figueira, A. (1994). *Em torno do rendimento escolar*. Tese de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Figueiredo, E., Maia, A. & Sousa, A. (2005). Insucesso escolar e auto-avaliação na adolescência. In M. Fleming, *Entre o medo e o desejo de crescer*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Foli, K. & Thompson, J. (2006). *A aventura da adoção*. Cruz Quebrada: Estrelapolar.
- Fonseca, I. (2001). *Percepção dos Alunos de 6.º e 9.º anos de Escolaridade sobre a relação Escola-Família*. Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Gabinete de Estatística e Planeamento da educação. (2008). *O combate ao abandono e ao insucesso escolar*. Consultado em 30 de Outubro de 2008. [www.gepe.min-edu.pt/np4/92.html](http://www.gepe.min-edu.pt/np4/92.html).
- Gagno, A. & Weber, L. (1996). O que sentem as crianças institucionalizadas em relação aos seus pais biológicos e ao futuro?. Sociedade Brasileira de Psicologia. *Resumos de comunicações científicas*. Ribeirão Preto, SBP.
- Garcia, F. (2000). Clima familiar e apoyo parental: incidencia en el rendimiento escolar, in Fontaine, A. (coord.). *Parceria família-escola e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Asa.
- Gersão, E. (2006). *Processos de adoção – procedimentos administrativos e judiciais*. Seminário de Especialização. Coimbra: Centro de Direito da Família.
- Gibbs, D.; Barth, R. & Houts, R. (2005). Family characteristics and Dynamics among families receiving postadoption services. *ProQuest Psychology Journals*, 86 (4), 520-832.
- Golse, B. (2004). La grossezza des parents adoptants. In S. Missonnier, B. Golse & M. Soulé (Eds.), *La grossezza, l'enfant virtuel et la parentalité*, 193-214. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gomes, I. (2003). Um Lar da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. *Revista Cidade Solidária*. Lisboa: Santa Casa da Misericórdia, 10, 14-19.
- Groot, G.; Juffer, F.; Linden, A. Punselie, E. Steendijk, E. & Willems, A. (2008). *Report on intercountry adoption – all things of value are defenceless*. Justitie. Committee on lesbian parenthood an intercountry adoption.
- Guerra. P. (2005). Confiança judicial com vista à adoção – os difíceis trilhos de uma desejada nova vida. *Revista do Ministério Público*. Lisboa: Editorial Minerva, 104, 79-95.
- Guerra. P. (2004). Confiança para futura adoção: acórdão do Supremo Tribunal de Justiça de 30 de Novembro de 2004. *Lex Familiae-Revista Portuguesa de Direito da Família*. Coimbra: Coimbra editora, s/n.
- Haugaard, J. & Avery, R. (2002). Termination of parental rights to free children for adoption: conflicts between parents, children, and the state. In B. Bottoms, M. Kovera & B.

McAuliff (Eds.), *Children, social science, and the law* (pp. 131-151). Cambridge: University Press.

Haugaard, J & Hazan, C. (2003). Adoption as a natural experiment. *ProQuest Psychology Journals*, 15, 909-926.

Hansen, M. (2007). Using subsidies to promote the adoption of children from foster care. *ProQuest Psychology Journals*, 28, 377-393.

Henriques, N. (1999). Filhos do Coração. *Revista Cidade Solidária*. Lisboa: Santa Casa da Misericórdia, 2, 8-11.

Howell D. C. (2002). *Statistical methods for psychology*. Pacific Grove, CA: Duxbury Press.

Ined. (2007). *Les chiffres clés de l'adoption en France: les chiffres qu'il faut avoir en tête quando n parle de l'adoption d'enfants en France*. Consultado em 11 de Novembro de 2008. <http://www.ined.fr>.

Instituto da Segurança Social, I.P. (2005). *Percursos de Vida dos Jovens Após a Saída de Lares de Infância e Juventude*. Lisboa: Grafilinha.

Judge, S. (2003). Determinants of parental stress in families adopting children from Eastern Europe. *ProQuest Psychology Journals*, 52 (3), 241 - 248.

Landsheere, G. (2001). Rendimento escolar: In R. Doron & F. Parot. *Dicionário de Psicologia*. (1.<sup>a</sup> ed.). Lisboa. Climepsi.

Leandro, A., Alvarez, D., Cordeiro, M. & Carvalho, R. (2006). *Manual de boas práticas. Um guia para o acolhimento residencial das crianças e jovens. Para dirigentes, profissionais, crianças, jovens e familiares*. Lisboa: ISS, I. P.

Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S. & Quinn, M. (2006). *Competências sociais: aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilibrios.

Marques, R (1997). Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos estados Unidos da América. In D. Davies, R. Marques & P. Silva (Eds.), *Os professores e as famílias: A colaboração Possível* (pp. 23-48). Lisboa: Livros Horizonte.

Martins, N. (2005). O papel do Ministério Público no sistema de protecção e no encaminhamento para a adopção. *Revista do Ministério Público*. Lisboa: Editorial Minerva, 101, 53-66.

Martins, P. (2004). *Protecção de Crianças e Jovens em Itinerários de Risco: Representações Sociais, Modos e Espaços*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Marujo, A., Neto, L. & Perloiro, M. (1998). *A família e o sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.

Marujo, H. (2004). *A Dor Secreta da Infertilidade: História de uma Mulher que não pode ter Filhos*. Lisboa: Editorial Presença.

- Mascarenhas, M. & Alarcão, M. (2002). Famílias adoptivas e processo de adopção. In C. Machado & R. A. Gonçalves (Coords.), *Violência e vítimas de Crimes. Vol. 2. Crianças*. (pp 245-289). Lisboa: Quarteto.
- Mascarenhas, S. & Almeida, L. (2005). Atribuições causais e rendimento escolar: impacto das habilitações escolares dos pais e do género dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (1), 77-91.
- Marques, A. (2008). *Guia para contrariar a tendência para o bebé ideal*. Consultado em 29 de Outubro de 2008. <http://www.jn.pt>.
- Mateus, G. & Alarcão, M. (2002). Adopção e parentalidade. In A. Relvas & M. Alarcão (Coords.), *Novas formas de família*. (pp120-187). Lisboa: Quarteto.
- Miller, A. (1997). *O drama da criança bem dotada: como os pais podem formar (e deformar) a vida emocional dos filhos*. S. Paulo: Summus.
- Mineiro, L. (2000). *Representações de alunos com retenções no percurso escolar face ao insucesso*. Tese de Mestrado. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade-MTS. (2000). *Lares de Crianças e Jovens- Caracterização e Dinâmicas de Funcionamento: Caracterização Sociográfica e Percursos de Vida*. Lisboa: Instituto para o Desenvolvimento Social.
- Montandon, C. (1994). L'Essor des relations Famille-École: Problèmes et Perspectives. In C. Montandon & P. Perrenoud (Eds.), *Entre Parents et Enseignants: Un Dialogue Impossible?* (pp. 25-43). Bern: Peter Lang.
- Moreira, J. (2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Muñiz, B. (1993). *A família e o insucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- Neves, I. (2000). Análise do contexto de socialização familiar: sua importância para a compreensão do (in)sucesso escolar. In M. Fontaine (Ed.), *Parceria família-escola e desenvolvimento da criança*. Porto: Edições Asa.
- Newcombe, N. (1999). *Desenvolvimento infantil – abordagem de Mussen*. (8.<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Noronha, M. & Noronha, Z. (1998). *Sucesso escolar*. Lisboa: Plátano Editora.
- Oliveira, G. (2004). *Psicomotricidade - educação e reeducação num enfoque psicopedagógico*. (9.<sup>a</sup> ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Oliveira, J. (1999). *Psicologia da educação escolar: aluno-aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Oriente, I. & Sousa, S. (2005). O significado do abandono para crianças institucionalizadas. *Psicologia em Revista*, V.11, 17, 29-46.

Osório, D. (2002). *Avaliação do rendimento escolar: como ferramenta de exclusão social*. Consultado em 07 de Novembro de 2007. [www.pedagogiaemfoco.pro.br/aval01.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/aval01.htm).

Pacheco, J. (2006). A avaliação das aprendizagens: para além dos resultados. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40 (3), 253-269.

Papalia, D., Wendkosolds, S. & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento humano*. (8.<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: Artmed.

Passos, M. (2000). (Re)inventar o sucesso. Tese de Mestrado. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

Pearson, F.; Curtis, R. & Chapman, A. (2007). Use of mental health services by adults who were adopted as infants. *ProQuest Psychology Journals*, 29 (2), 163-185.

Perdigão, A. & Pinto, A. (2009). *Guia dos direitos da criança*. Instituto de Apoio à criança. Lisboa: Circulo de Leitores.

Pedro, I. (1999). As famílias na comunidade educativa. *Análise Psicológica*, 1, 111-115.

Pocinho, M.; Almeida, L.; Ramos, M.; Correia, V.; Rodrigues, P. & Correia, A. (2007). Atribuições causais para o bom e fraco desempenho escolar: estudo com alunos do 3.º ciclo do ensino básico. *Psicologia, Educação e Cultura*, 11 (2), 343-355.

Porto, M. (2004). O direito a uma família real - O relevo do consentimento dos pais biológicos na constituição da relação da adopção. *Boletim da Faculdade de Direito*, 80, 853-874.

Portugal, G. (1998). Família, educação pré-escolar e desenvolvimento cognitivo: uma abordagem ecológica. In L. Almeida & J. Tavares (org.), *Conhecer, aprender e avaliar*. Porto: Porto Editora e Cidine.

Pourtois, J., Desmet, H. & Barras, C. (1994). *Educação Familiar e Parental*. Inovação, 7, 289-305.

Quinton, D.; Rushton, A.; Dance, C. & Mayes, D. (1998). *Joining new families – A study of adoption and fostering in middle childhood*. England: British Library.

Ramião, T. (2005). *A Adopção: Regime Jurídico Actual*. Lisboa: Quid Júris.

Relvas, A.; Alarcão, M. (2002). *Novas Formas de Família*. Coimbra: Quarteto.

Relvas, A. (2004). *O Ciclo Vital da Família: Perspectiva Sistémica*. (3.<sup>a</sup> ed.). Porto: Edições Afrontamento.

Ribeiro, A. (2007). *Estilos parentais e sucesso escolar em adolescentes do sistema de aprendizagem*. Tese de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

- Rocha, M. (1997). Adopção – um direito para algumas crianças. *Revista do Ministério Público*. Lisboa: Editorial Minerva, 70, 125-130.
- Ronchietto, C. (1998). *La adoption*. Argentina: Abeledo Perrot.
- Rosenberg, E. (1992). *The adoption life cycle*. New York: The Free Press.
- Sá, E. (2005). A adopção e o nascimento da família. In E. Sá, M. Sottomayor, I. Rosinha & M. Cunha, *Abandono e adopção*. (pp 43-50).Coimbra: Almedina.
- Sampaio, D. (1994). *Inventem-se Novos Pais*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sampaio, D. (2006). *Lavrar o mar: um novo olhar sobre o relacionamento entre pais e filhos*. Lisboa: Editorial Caminho
- Santos, A. (2004). *Estilos parentais, desempenho escolar e comportamento dos alunos*. Tese de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Santos, L. & Almeida, L. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1.º ano. *Análise Psicológica*, 19 (2), 205-217.
- Santos, M. (1999). *Famílias de Adopção e Stress Parental – Um estudo exploratório*. Tese de Mestrado. Coimbra: Instituto Miguel Torga.
- Santos, M. (2004). Violência(s) na escola. *Psycologica*, 36, 163-174.
- Santos, B.; Pedroso, J & Gomes, C. (2002). *Uma reforma da justiça civil em avaliação – a adopção: os bloqueios de um processo administrativo e jurídico complexo*. Coimbra: Observatório Permanente da Justiça Portuguesa. Centro de estudos Sociais. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- Santos, R. (2000). *Outros filhos, os mesmos direitos: Estudo sobre a problemática da adopção no Distrito do Porto de 1988 a 1997 – Projecto de investigação no âmbito do programa “Ser criança”*. Porto: Gráfica Maia Douro.
- Sarmiento, T. (2005). (Re)pensar a interacção escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (1), 53-75.
- Sawaia, B. (2001). *As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. (3.ª ed). Petrópoles: Vozes.
- Schettini, S., Amazonas, M, & Dias, C. (2006). Famílias adoptivas: Identidade e diferença. *Psicologia em Estudo*, 11 (2), 285 – 293.
- Schettini, S. (2007). *Filhos por adopção: um estudo sobre o seu processo educativo em famílias com e em filhos biológicos*. Tese de Mestrado. Recife: Universidade Católica de Pernambuco.
- Schweiger, W. & O’Brien, M. (2005). Special needs adoption: an ecological systems approach. *ProQuest Psychology Journals*, 54 (4), 512-522.

- Shaffer, D. (2005). *Psicologia do desenvolvimento – infância e adolescência*. São Paulo: Thomson.
- Shaefer, R. (2006). *Sociologia*. (6.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Shaffer, D. (2005). *Psicologia do desenvolvimento – infância e adolescência*. São Paulo: Thomson.
- Silva, M. (2004). Crianças e Jovens a Cargo de Instituições: Riscos Reversíveis/Irreversíveis. In *Crianças e Jovens em Risco: Da Investigação à Intervenção*. Coimbra: Almedina.
- Simões, M. (1997). Autoconceito e desenvolvimento pessoal em contexto escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 31 (1, 2 e 3), 195-210.
- Simões, M., Formosinho, M. & Fonseca, A. (2000). Efeitos do contexto escolar em crianças e adolescentes: Insucesso e comportamentos anti-sociais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 34 (1, 2 e 3), 405-436.
- Simões, M., Formosinho, M. & Fonseca, A. (2007). Escolas eficazes-aspectos organizacionais e pedagógicos, in Fonseca, A., Santos, M. & Gaspar, M. (Eds.). *Psicologia e educação – novos e velhos temas*. Coimbra: Almedina.
- Silva, J. & Martins, E. (2002). Envolvimento parental na escola: relato de uma experiência. *Aprender*, 26, 79-87.
- Silva, M. (2004). Crianças e jovens em risco: da Investigação à Intervenção. In *Crianças e jovens a cargo de instituições: riscos reversíveis/irreversíveis*. Coimbra: Almedina.
- Simões, M. & Serra, A. (1987). A importância do auto-conceito na aprendizagem escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 21, 233-251.
- Simões, H., Alves, S., Oliveira, V. & Gaspar, A. (2008). *Plano de Intervenção Imediata: Relatório de caracterização das crianças e jovens em situação de acolhimento em 2007*. Lisboa: ISS, I. P.
- Sousa, L., Pires, S. & Galante, H. (2005). Crescer em famílias de acolhimento: padrões de vinculação, psicopatologia e influencia dos estilos educativos parentais. *Psycologica*, 40, 279 - 303.
- Sousa, P. (2006). *Obesidade na adolescência-aspectos psicológicos e rendimento escolar em adolescentes obesos*. Tese de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Smith, C. & Strick, L. (2001). *Dificuldades de Aprendizagem de A a Z: Um guia completo para pais e educadores*. ( Dayse Batista, Trad.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Smith, P., Cowie, H. & Blades, M. (1998). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. (Rogério Alves, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.

Smith, S. & Howard, J. (1999). *Promoting successful adoptions – Practice with troubled families*. United States of América: Sage Publications.

Sottomayor, M. (s/d). Quem são os verdadeiros pais? - Adopção plena de menor e oposição dos pais biológicos. *Direito e Justiça*, 191-241.

Strecht, P. (2000). *Crescer Vazio: Repercussões Psíquicas do Abandono Negligência e Maus-tratos em Crianças e Adolescentes*. (3.ª edição). Lisboa: Assírio & Alvim.

Strecht, P. (2001). *Preciso de Ti: Perturbações Psicossociais em Crianças e Adolescentes*. (3.ª edição). Lisboa: Assírio & Alvim.

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.

Vasconcelos, C. & Almeida, L. (1998). Avaliação dos métodos de estudo: estudos preliminares de construção de uma escala. In *IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Lusografe.

Verrier, N. (2007). *Compreender a criança adoptada*. Casal de Cambra: Caleidoscópico.

Veríssimo, M. & Salvaterra, F. (2006). O modelo interno dinâmico da mãe e o comportamento de base segura dos seus filhos num grupo de crianças adoptadas. *Psicologia*. Vol. XX (1). Lisboa: Colibri. 37-50.

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

Villas-Boas, M. (2000). *A parceria entre a escola a família e a comunidade – reuniões de pais*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.

Weber, L. N.; Kossobudzky, H. (1996). *Filhos da solidão: institucionalização, abandono e adopção*. Curitiba: Secretaria da Cultura do Estado do Paraná.

Wind, L., Brooks, D., & Barth, R. (2007). Influences of risk history and adoption preparation on post-adoption services use in U. S. Adoptions. 56 (4), 378-389.

Wolfgram, S. (2008). Openness in Adoption: what we know so far – a critical review of the literature. *ProQuest Psychology Journals*, 53 (2), 133-142.

---

## **ANEXOS**

---

## **ANEXO 1**

### **Pedido de autorização para recolha de dados**

**ANEXO 2**  
**Questionário**