



Instituto Politécnico de Castelo Branco  
Escola Superior de Educação

## **Projeto de vida e percurso socioeducativo das crianças-jovens em risco institucionalizadas: Estudo de caso num lar de acolhimento em Castelo Branco.**

**Discente: Marcelle Aguiar**

**Orientador: Professor Doutor Ernesto Candeias Martins**

Trabalho de Projeto para obtenção de grau de Mestre em Intervenção Social Escolar de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Castelo Branco do Instituto Politécnico de Castelo Branco

**Castelo Branco**

**Novembro de 2021**



## A Palavra

Já não quero dicionários  
consultados em vão.

Quero só a palavra  
que nunca estará neles  
nem se pode inventar.

Que resumiria o mundo  
e o substituiria.

Mais sol do que o sol,  
dentro da qual vivêssemos  
todos em comunhão,  
mudos,  
saboreando-a.

Carlos Drummond de Andrade,  
ANDRADE, C. D. A Paixão Medida, J. Olympio, 1983.



## **Composição do júri**

Prova pública no dia 19 de janeiro de 2022

Presidente do júri:

Professora Adjunta Fátima Regina Jorge (ESECB- IPCB)

Arguente:

Professora associada Maria Neves Gonçalves do Instituto de Educação da  
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientador:

Professor Coordenador com Agregação Ernesto Candeias Martins (ESECB-IPCB)



## **Dedicatória**

Aos meus pais,

Por me terem orientado para os desafios da vida;

Por me estimularem a crescer profissionalmente através da educação e formação;

Aos meus filhos,

Por serem as pessoas mais incríveis para mim nesta vida, e nas veias correm o meu ADN;

Por serem a minha base em todos os momentos;

Ao meu marido,

Pela motivação e força;

Por ter acreditado sempre nas minhas competências.

Ao meu irmão,

Por me fazer sempre sorrir nos momentos mais difíceis.

A toda as pessoas que entraram na minha vida,

Por me ajudarem a crescer como pessoa,

Pelo amor e carinho transmitido.



## Agradecimentos

Ao meu estimado orientador, Professor Doutor Ernesto Candeias Martins pela brilhante e trabalhosa orientação em meu projeto, pelas várias reuniões sugestões e críticas que fez com que construíssemos essa pesquisa.

Aos Diretores Técnico da Instituição Lar de Acolhimento ADM Estrela pela sua disponibilidade, acolhimento e colaboração para que esse trabalho fosse elaborado.

À Equipa Técnica do lar, pela amabilidade e contribuição prestada, que foram essências para que eu recolhesse os dados recorrentes para o trabalho.

A todos os Profissionais da referida Instituição, por demonstrarem carinho e afetividade pela minha pessoa.

A todas as crianças e jovens institucionalizados no lar de acolhimento ADM Estrela, principalmente á todos os rapazes com quem estive mais de perto a trabalhar, agradeço por confiarem a mim e por compartilharem vossas histórias comigo.

Aos Diretores de turma que contribuíram com a participação na pesquisa se tornando fundamentais para a concretização do projeto.

A minha mãe Marilza que é uma exímia educadora no Brasil, meu esposo Denilson que aceitou cruzar o oceano atlântico para que eu cursasse o mestrado em Portugal, meus filhos Mikael e Theodoro que mudaram de país para apoiar a mamãe, a amiga Luana e meu irmão Maurício pelo apoio na reta final, as amigas Gabriela e Marinete por orarem sempre por mim. Agradeço também grandemente ao apoio do casal Jeanderson e Daniela que são pessoas que fazem parte da nossa nova família por aqui, sem esquecer das pessoas especiais na jornada: Daniela psicóloga, as doutoras Jonê Baião, Andrea Ribeiro; Louise Lima, Emili Martins e Lêda Boaventura, aos amigos, Luciane, Cíntia, Marília, Andreza, Alessandra, Junior, Vinícius, Marília, Elisa e Jamille .

Em especial o agradecimento vai para as minhas primas Tatiana e Cristiane por sempre contribuírem com vossa parceria e paciência em ouvir meus muitos relatos. Venho verdade agradecer a todos que me ajudaram e pelo amor que sentem por mim.

A todos, o meu sincero reconhecimento. Obrigada!



## RESUMO

Com este estudo pretendemos compreender a institucionalização de crianças e jovens, em regime de acolhimento no ADM Estrela, uma vez que se encontram em situações de risco face ao seu desenvolvimento. A questão central é a de perceber quais os apoios e intervenções que os agentes de acolhimento institucional junto da escola oferecem a esses rapazes institucionalizados, de modo a poderem construir o seu projeto de vida.

A pesquisa assenta nos seguintes objetivos: analisar a integração das crianças e jovens em risco, institucionalizadas no Lar de Acolhimento ADM Estrela, no contexto escolar, sabendo que frequentam escolas diferentes; conhecer as dificuldades de aprendizagem dessas crianças e jovens institucionalizados no seu processo de escolarização; relacionar o percurso socioeducativo dessas crianças e jovens institucionalizadas com o respetivo desempenho e rendimento escolar; analisar a intervenção dos técnicos da instituição ADM Estrela no processo escolar e formativo dessas crianças e jovens, em especial, no último ano da pandemia (2020); compreender a relação colaborativa entre a instituição de acolhimento e a escola, na melhoria das suas relações de convivência e de socialização; interpretar o processo de construção do projeto de vida das crianças e jovens, através das suas narrativas de vida em relação à instituição de acolhimento; identificar as perceções, sonhos e ambições das crianças e jovens e, por fim, conhecer a história de vida e o percurso das crianças institucionalizadas.

O modelo teórico conceptual guiou-se pela pesquisa de literatura e documental sobre o tema, clarificando alguns conceitos e abordando a legislação relacionada com os mesmos. Adotamos uma metodologia de investigação qualitativa, na modalidade de estudo caso, sob a alçada do paradigma interpretativo, abordando as informações e narrativas das crianças e jovens, sobre as suas experiências de institucionalização e de escolarização, no âmbito do seu desenvolvimento pessoal, escolar e social. Neste estudo intentamos compreender e interpretar os apoios e medidas para promover o sucesso destas crianças e jovens, na evolução do seu percurso escolar e projeto de vida. Utilizamos várias técnicas de recolha de dados: observação documental e participativa, inquérito por entrevista aos rapazes institucionalizados no ADM Estrela, entrevistas semiestruturadas aos diretores de turma e técnicos de acompanhamento do lar de acolhimento e notas de campo.

Fizemos a análise e tratamentos dos dados na base da análise de conteúdo, submetendo depois à triangulação dos mesmos, com a interpretação na base da teoria fundamentada. Os resultados confirmaram os contributos da instituição e da escola na construção do projeto de vida e aprendizagens dessas crianças e jovens.

Após a recolha e tratamento de dados fizemos um plano de intervenção composto por um conjunto de atividades socioeducativas, com o intuito de auxiliar a intervenção escolar, de modo a contribuir para o sucesso escolar, comportamento e projeto de vida dos rapazes que estão institucionalizados na ADM Estrela.

## **Palavras-chave**

Crianças e jovens em risco; Crianças e jovens institucionalizados; Percurso escolar; Apoio socioeducativo; Programa de intervenção

## **Abstract**

With this study, we intend to understand the institutionalization of children and young people, in foster care at ADM Estrela, since they are in situations of risk in terms of their development. The central question is to understand what support and interventions the institutional reception agents at the school offer to these institutionalized boys, so that they can build their life project.

This research is based on the following objectives: to analyze the integration of children and young people at risk, institutionalized in the ADM Estrela Acolhimento Home, in the school context, knowing that they attend different schools; to know the learning difficulties of these institutionalized children and young people in their schooling process; relate the socio-educational path of these institutionalized children and young people with their performance and school performance; analyze the intervention of technicians from the ADM Estrela institution in the school and training process of these children and young people, especially in the last year of the pandemic (2020); understand the collaborative relationship between the host institution and the school, in the improvement of their relationships of coexistence and socialization; interpret the process of construction of the life project of children and young people, through their life narratives in relation to the host institution; to identify the perceptions, dreams and ambitions of children and young people and, finally, to know the life history and path of institutionalized children.

The conceptual theoretical model was guided by literature and document research on the subject, clarifying some concepts and addressing the legislation related to them. We adopted a qualitative research methodology, in the case study modality, under the scope of the interpretive paradigm, approaching the information and narratives of children and young people, about their experiences of institutionalization and schooling, within the scope of their personal, school and social development. . In this study we intend to understand and interpret the support and measures to promote the success of these children and young people, in the evolution of their school career and life project. We used several data collection techniques: documentary and participatory observation, an interview survey with institutionalized boys at ADM Estrela, semi-structured interviews with class directors and monitoring technicians at the shelter and field notes.

We analyzed and processed the data on the basis of content analysis, then subjected them to triangulation, with interpretation based on grounded theory. The results confirmed the contributions of the institution and the school in the construction of the life and learning project of these children and young people.

After collecting and processing data, we made an intervention plan composed of a set of socio-educational activities, with the aim of helping school intervention, in order to contribute to school success, behavior and life project of boys who are institutionalized in ADM Estrela.

**Keywords**

Children/Young people at risk; Institutionalized children/Young people, school career;  
Socio-educational support; Intervention program

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
1- ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL .....	7
1.1 - A conceptualização de criança e jovem em risco .....	7
1.1.1 Considerações conceptuais do termo ‘risco’ .....	8
1.1.2 - Situação de risco versus em perigo .....	12
1.1.3 - As respostas protecionistas às situações de risco.....	16
1.2 -Encaminhamento das crianças e jovens em risco para as entidades competentes .....	20
1.3 -As medidas de proteção e a institucionalização.....	23
1.4 -Adequação da criança e jovem em risco à instituição de acolhimento .....	27
1.5 - A escola e o papel dos professores no percurso escolar das crianças e jovens institucionalizados.....	31
2 - METODOLOGIA EMPÍRICA E DESIGN.....	35
2.1 - Metodologia qualitativa na modalidade de Estudo de Caso.....	36
2.2 - As perguntas de investigação.....	39
2.3 - A instituição de acolhimento ADM ESTRELA.....	42
2.4 -Caraterização das crianças e jovens institucionalizadas .....	43
2.5 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	45
2.6 - Procedimentos éticos e de aplicação das técnicas.....	52
3 - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....	55
3.1 - Análise às entrevistas das crianças e jovens em risco institucionalizados .....	57
3.2 - Análise às entrevistas aos diretores de turma .....	62
3.3 -Análise às entrevistas dos técnicos da instituição .....	68
3.4 -Triangulação .....	75
4.- PROPOSTA DE PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	83
4.1 -Considerações sobre o projeto de intervenção .....	85
4.2 - Fundamentação teórica para a intervenção .....	86
4.3 - Metodologia da intervenção .....	95
CONCLUSÕES .....	98
BIBLIOGRAFIA .....	103
ANEXOS.....	111



## Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

**APPACDM** - Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão com Deficiência Mental

**APA** - Associação Americana de Psicologia

**CAT** - Centro de Acolhimento Temporário

**ADM Estrela** - Lar de Acolhimento ADM Estrela

**CNPCJR** - Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco

**CPCJ** - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo

**CP** - Código Penal

**CRI** - Centro de Respostas Integradas

**ECMIJ** - Entidade com Competência em Matéria de Infância e Juventude

**ETEPA** - Escola Tecnológica e Profissional Albicastrense

**IEFP** - Instituto de Emprego e Formação Profissional

**INE** - Instituto Nacional de Estatística

**INOFOR** - Instituto para Inovação e Formação

**IPSS** - Instituições Particulares de Solidariedade Social

**ISS** - Instituto da Segurança Social

**LIJ** - Lar de Infância e Juventude

**LPCJP** - Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo

**LTE** - Lei Tutelar Educativa

**ONU** - Organização das Nações Unidas

**PNAI** - Plano Nacional de Ação para Inclusão Social

**PCJP** - Proteção de Crianças e Jovens em Perigo

**TPC** - Trabalho para Casa

**UNICEF** - United Nations Children's Fund

**UNESCO** - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization



## INTRODUÇÃO

A realização deste trabalho, no âmbito do Mestrado em Intervenção Social Escolar, é motivado pela minha experiência enquanto professora de Inglês de Educação Básica dos 2º e 3º Ciclos numa favela do Rio de Janeiro. No decorrer desta vivência senti desconforto ao constatar a realidade vivenciada por algumas crianças e jovens.

Por sua vez, quando vim para Portugal frequentar este mestrado pude conhecer e perceber outras realidades. Realidades estas que também afetavam crianças e jovens em risco. Este entendimento levou à preocupação e interesse em identificar as suas trajetórias em termos de institucionalização. Para efeitos deste trabalho escolhemos uma instituição de acolhimento em Castelo Branco. Pretendo com esta investigação contribuir para a construção do projecto de vida, desenvolvimento e bem estar destas crianças e jovens institucionalizados, bem como poder partilhar e colaborar em atividades e ações de promoção para a formação da sua cidadania.

Deste modo, o nosso estudo aborda o trajeto das crianças e jovens em risco em acolhimento institucional da Casa/Lar de Acolhimento ADM Estrela (instituição localizada em Castelo Branco) e a sua formação escolar. Estes sujeitos em estudo, segundo o art.º 49º da Lei nº 142/2015, estão em acolhimento residencial, ou seja, *“consiste na colocação da criança ou jovem aos cuidados de uma entidade que disponha de instalações, equipamento de acolhimento e recursos humanos permanentes, devidamente dimensionados e habilitados, que lhes garantam os cuidados adequados.”* No seguimento deste normativo jurídico, esta medida é executada quando os pais, os representantes legais ou detentores da guarda/tutela colocam em perigo a segurança, a saúde, a formação, o desenvolvimento ou a educação das crianças e jovens, inclusive se esse perigo for resultado da ação ou omissão de terceiros ou da própria criança ou do jovem (se os responsáveis não fizerem nada para removê-los).

Ora, o acolhimento residencial em Portugal é a última medida de promoção protetiva a ser aplicada a crianças e jovens. Obviamente esta medida de colocação extrafamiliar tem como objetivo garantir a proteção das crianças e jovens de situações adversas e de risco que vivenciam no seu ambiente familiar. É, pois, uma ação jurídica efetuada para situações de perigo e para abordagens em que as demais intervenções não tiveram resultado, como apoio e aconselhamento aos pais ou outros membros da família e de adoção, em que o acolhimento familiar aparece como última medida a implementar.

Tendencialmente, as trajetórias de vida dessas crianças e jovens institucionalizados são marcadas por perdas, negligências, situações de abuso e de abandono (Silva & Gaspar, 2014). Por estes motivos surge a proposta de acolhimento como objetivo de promover melhores condições de vida para os mesmos, como descreve o artigo 58º da Lei nº 142/2015:

(...) a medida de acolhimento residencial deve proporcionar à criança ou jovem condições de vida tão aproximadas quanto possível de um ambiente familiar, nomeadamente proporcionar experiências de vida quotidiana positivas, promover o seu bem-estar e desenvolvimento social, minimizar as consequências negativas da separação e da parentalidade inadequada, proporcionar o desenvolvimento do seu projeto de vida, tendo em conta a sua individualidade, promover a sua integração social, prepará-la para a autonomia e apoiar a família, com respeito pelos direitos da criança e jovem e da sua família.

De facto, um dos problemas do acolhimento é a minimização das consequências negativas da separação e da parentalidade inadequada destes menores. O desafio passa por proporcionar-lhes um projeto de vida que seja uma via forte de apoio e construção para a sua inserção na sociedade e da formação para a cidadania.

Sabemos, segundo Ribeiro (2008), que as crianças e jovens em risco permanecem nas instituições de acolhimento por um período alargado de vida, apresentando fracas competências pessoais e sociais que dificultam o desenvolvimento da sua autonomia, socialização, inclusão socioprofissional e adequação ao processo educativo e formativo. Como consequência, estas podem vir a desenvolver problemas comportamentais, dificuldades de adaptação escolar, dificuldades relacionais e de aprendizagem e, ainda de funcionamento socio-emocional. As mesmas, quando institucionalizadas, acarretam consigo percursos e trajetórias de vida marcados por maus-tratos, défices afetivo-emocionais, privações ao seu bem-estar, sofrimento e relações pouco ou nada gratificantes. Todos estes aspetos têm a sua origem no ambiente social e familiar (famílias destruturadas e/ou problemáticas, com estilos parentais desadequados), no qual o sistema familiar não proporciona nem assegura as condições básicas à criança (cidadania responsável, transmissão de valores sociais e morais, supervisão parental) que lhe permita um desenvolvimento integral e adaptativo a diversas dimensões (nível cognitivo, afetivo-emocional, social, ético-moral e relacional). Assim, a componente afetivo-emocional destes sujeitos é marcada pela instabilidade, já que afeta as suas aprendizagens a nível escolar, social e pessoal. Logo, quando estas crianças e jovens não conseguem alcançar os seus próprios objetivos acabam por se inadaptar e até autoexcluir. Ao mesmo tempo, tendem a ser pouco persistentes, facilmente se sentem desmotivadas e acreditam pouco nas suas capacidades e competências.

Face a estes pressupostos, temos como propósito central neste estudo - que se insere no âmbito da metodologia qualitativa (Bodgan & Biklen, 1994) e na modalidade de estudo de caso situacional (Yin, 2001) - compreender o percurso socioeducativo e o projeto de vida das crianças e jovens institucionalizadas. Mais especificamente, pretendemos analisar o percurso socioeducativo e o modo como as crianças e jovens em risco, institucionalizadas numa instituição de acolhimento em Castelo Branco (ADM Estrela), constróem o seu projeto de vida. Daqui surge a formulação do nosso problema de investigação: “Como é que a instituição de acolhimento ADM Estrela, com os seus

técnicos, e a escola que estas crianças e jovens frequentam promovem o seu projeto de vida e percurso educativo (desempenho escolar, autonomia e o desenvolvimento pessoal e social)?

A explicitação deste propósito assenta em compreender as respostas e os contributos que são dados por essa instituição em particular para o projeto de vida das suas crianças e jovens, assim como refletir sobre o papel da escola e dos professores responsáveis pela escolarização nessa mesma construção. Desta intenção surgem várias interrogações que intentaremos responder, tais como: O que é que a instituição ADM Estrela e os seus técnicos fazem em prol do projeto de vida destas crianças e jovens e que frequentam a escolaridade obrigatória do sistema educativo público? Como é que a escola responde (medidas) às várias situações de dificuldade de adaptação e de aprendizagem por parte destas crianças e jovens? Que tipo de intervenção realizam os técnicos desse lar residencial de acolhimento face ao processo formativo e de construção do projeto de vida das crianças e jovens? Como se articula a ação dos professores das escolas nas quais essas crianças e jovens frequentam com o papel e ação dos técnicos da instituição acolhedora? Como é que as crianças e jovens enfrentaram as dificuldades escolares e de relação social durante a pandemia? De que forma eles encararam e reagiram a esse novo formato de ensino à distância durante a pandemia? Quais as ações realizadas pela instituição de acolhimento em relação às expectativas pessoais, sociais e educacionais dessas crianças e jovens em risco durante este período de pandemia?

Estas questões acima indicadas resultaram da formulação dos seguintes objetivos específicos de forma a dar resposta ao problema de estudo:

-Analisar a integração das crianças e jovens em risco, institucionalizadas na Casa de Acolhimento ADM Estrela, no contexto escolar, sabendo que frequentam escolas diferentes;

-Conhecer as dificuldades de aprendizagem dessas crianças e jovens institucionalizados no seu processo de escolarização;

-Relacionar o percurso socioeducativo dessas crianças e jovens em risco institucionalizadas a frequentarem a escola com o respetivo desempenho e rendimento escolar;

-Analisar a intervenção dos técnicos da instituição ADM Estrela no processo escolar e formativo dessas crianças e jovens, em especial, no último ano da pandemia;

-Compreender a relação colaborativa entre a instituição de acolhimento e a escola que as crianças e jovens frequentam, para a melhoria das suas relações de convivência e de socialização;

-Interpretar o processo de construção do projecto de vida das crianças e jovens, através das suas narrativas de vida em relação à instituição de acolhimento.

Desta forma, efetuaremos uma caracterização dos sujeitos institucionalizados em estudo (N=11 crianças e jovens institucionalizados) que frequentam (escolaridade obrigatória) várias escolas públicas, procurando saber como a instituição residencial contribui para a elaboração do projeto de vida, através de atividades, de programas e colaborações (voluntárias) com os acolhidos. Queremos analisar as ações apresentadas pela escola e pela instituição de acolhimento que possam contribuir para o futuro pessoal, social, emocional e profissional dessas crianças e jovens em risco institucionalizados.

Sabemos que o projeto de vida de qualquer pessoa é a soma das expectativas e ideias do que ela quer ser e os valores desenvolvidos e adquiridos ao longo da sua formação e socialização, que têm repercussão nas relações interpessoais (habilidades sociais e emocionais). Estas informações foram recolhidas pelos relatos de vida que os sujeitos nos forneceram durante o estudo (entrevistas e observação participante) e que, por sua vez, foram analisados e interpretados, no qual essa narrativa foi reconvertida em história de vida em relação à construção do seu próprio projecto de vida. Assumindo que todas as trajetórias narradas contribuíram para a construção do projeto de vida destas crianças e jovens e sabendo da influência do meio social, educacional e contextos convivenciais em que estas estiveram inseridas, propomos conhecer e compreender quais as medidas/respostas que a escola lhes oferece para o seu percurso educativo e simultaneamente o seu projeto de vida. Estes sujeitos em estudo vivenciaram situações anómalas, frustrações no seu desenvolvimento e bem estar, vários défices de teor social, emocional, comportamental e/ou cognitivo que dificultaram a construção do seu projeto de vida.

Perante essas respostas dadas, quer pela escola, quer pela instituição de acolhimento, apresentaremos um plano de intervenção que incida em áreas e vertentes não contempladas pela escola e pela referida instituição, principalmente no âmbito afetivo, emocional e comportamental.

A nossa investigação é de teor qualitativo que, segundo Bogdan & Biklen (1994), intenta compreender tudo o que faz parte da vida quotidiana das pessoas em estudo, já que tudo tem potencial para constituir-se como algo que nos permita interpretar melhor o nosso objeto de estudo. Esta modalidade de investigação “é rica em relatos realizados pelos próprios sujeitos”, ou seja, é “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan, Biklen, 1994: 16). Podemos afirmar então que pelas características do nosso estudo, este encaixa-se no paradigma interpretativo ou naturalista, uma vez que pretendemos conhecer, descrever e compreender as interações e as conceções pessoais das crianças e jovens institucionalizados na ADM Estrela. Procurámos compreender os significados atribuídos pelos sujeitos em estudo, de modo a “(...) permitir ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994: 134). Interessou-nos o trajeto de vida, os percursos socioeducativos das onze crianças e jovens em risco a viverem naquela

instituição e o modo como elas constroem os significados do seu projeto de vida. Por isto, trata-se de uma metodologia qualitativa na modalidade de estudo de caso múltiplo de índole exploratório, descritivo, analítico e interpretativo. Nesta metodologia o investigador usa-se a si próprio como instrumento preferencial para a recolha de dados: este observa e recolhe os dados através do contato direto com as pessoas. Para a recolha dos dados utiliza a palavra, a imagem, os documentos escritos. O investigador interessa-se tanto pelo processo como pelos resultados ou produtos da pesquisa, tentando a cada passo analisar, comparar e refletir a multiplicidade de dados. Mais do que verificar questões de investigação, importa a construção do quadro interpretativo da realidade em que vivem os sujeitos da investigação, seus significados que atribuem às suas situações e vivências - elemento fundamental para a compreensão da realidade estudada.

Os instrumentos utilizados para a recolha de dados foram a observação documental e participante, as entrevistas semiestruturadas e as notas de campo, já que devido ao COVID 19 não pudemos realizar o 'focus group' previsto. Enquanto a observação constitui uma técnica/instrumento valioso, na medida em que permite enriquecer as informações adquiridas *in loco* (observacional), a entrevista possibilitou-nos o acesso às descrições sobre os percursos individuais daquelas crianças e jovens em risco. Por vezes, sendo perceções sobre suas práticas e relações criadas pelas atividades que realizam permitiu que os entrevistados exprimissem o seu pensamento e ao investigador permitiu uma maior aproximação com as pessoas entrevistadas (Bogdan e Biklen, 1994).

Metodologicamente o estudo está dividido em 5 pontos e respetivos subpontos. No primeiro ponto abordamos o Estado da Arte ou o enquadramento teórico concetual, no qual procuramos aprofundar conceções, conceptualizações e medidas relacionadas com as crianças e jovens em situação de risco. O mesmo acontece com referências a outros estudos realizados sobre essas crianças e jovens em risco institucionalizadas e das respostas protecionistas, o encaminhamento delas para entidades competentes, o papel dos professores e de outros profissionais da educação no apoio ao seu percurso escolar.

No segundo ponto tratamos da Metodologia e Design da Investigação. Como referimos anteriormente, trata-se de uma investigação qualitativa na modalidade de estudo de caso (múltiplo), assente no paradigma interpretativo. Indicamos aqui a formulação das questões de investigação, a caracterização da instituição ADM Estrela e dos sujeitos em estudo institucionalizados, referimos as técnicas e instrumentos de recolha de dados e os procedimentos éticos e legais e de aplicação dos instrumentos utilizados. Destacamos neste ponto a caracterização da instituição e das 11 crianças e jovens em risco institucionalizadas neste estabelecimento.

No ponto três analisamos e interpretamos os dados decorrentes das técnicas e/ou métodos de recolha das informações dos sujeitos em estudo. Faremos uma análise de

conteúdo das entrevistas realizadas às crianças e jovens em risco institucionalizados no lar de acolhimento ADM Estrela, juntamente com a mesma análise das entrevistas dos diretores de turma e dos técnicos que trabalham nesta instituição. Neste método de análise das entrevistas estabelecemos categorias analíticas e de interpretação prévias, seguidas pela triangulação de dados para a verificabilidade e/ou validação das questões formuladas no estudo.

No ponto quatro faremos uma proposta de Programa de Intervenção com estas crianças e jovens em risco institucionalizadas de modo a contribuir para uma melhoria na construção do projeto de vida e no rendimento e/ou desempenho escolar como objetivo de fortalecer e promover a sua autonomia e capacitá-los para a prevenção dos problemas que podem surgir nas suas trajetórias de vida. Nesse programa destacaremos os objetivos gerais e estratégias adotadas para atingir os mesmos, para além de indicar procedimentos e metodologia de intervenção na realização de atividades. A exequibilidade do projeto remete-nos também a uma avaliação, uma vez que não foi possível a sua realização devido à situação pandémica (COVID 19). Fica, então, a nossa proposta como forma de contributo de intervenção social e educativo para aquelas crianças e jovens em risco institucionalizadas na ADM Estrela.

## 1- ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Nesta parte do estudo pretendemos clarificar conceitos e analisar estudos, enfoques e perspetivas teórico-práticas, legislativas/jurídicas, pedagógicas e sociológicas, relacionadas com a institucionalização, a governação, o processo (re)educativo, elaboração de projeto de vida das crianças e jovens em risco.

Assim, daremos primazia às legislações em vigor (Organização Tutelar de Menores, aprovada pelo DL nº 314/78 de 27 de outubro; Lei nº 147/99; Lei n.º 166/99 de 14 de Setembro -Lei Tutelar Educativa) criadas não só para definir o que vem a ser criança e jovem em risco e em perigo, como também para estabelecer respostas à sua proteção, determinando o que é um lar de acolhimento e qual a sua atuação. Pretendemos também entender quais são as ações protetivas e os sinais de alerta para a prevenção das crianças e jovens em risco. Uma das devolutivas sociais em prol da proteção de crianças e jovens - e um dos vários papéis dados às instituições de acolhimento - é o direcionamento institucional e a intervenção na reabilitação dos sujeitos, ou seja, protegê-los de factores de risco e não permitir que se desviem da prática de uma boa conduta. Uma vez que os pais são impedidos judicialmente de exercer o cuidado com o menor, o papel de cuidar dos serviços de saúde, da escola e das atividades sociais é assumido pela instituição de acolhimento (Pereira, 2016; Pires, 2011). Na Lei nº 147/99 já há o estabelecimento de diretrizes de proteção e de como lidar com as situações de perigo dessas crianças e jovens. Há por parte do legislador uma preocupação pelos direitos do menor, tendo como objetivo principal o reforço às atribuições das instituições sociais com o intuito de prevenção nas situações de perigo.

Assim, importa neste capítulo explorar e clarificar: o que são crianças e jovens em situação de risco; como podemos colaborar com a proteção destes; quais são as atribuições das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo; quais são as contribuições dos professores e dos outros profissionais da educação e ensino; como é feito o encaminhamento dessas crianças e jovens em situação de risco para entidades competentes.

### 1.1 - A conceptualização de criança e jovem em risco

A percepção do risco vai depender da posição que a criança ocupa nas abordagens de cada sociedade. Ao afirmar-se que uma criança está em risco - como salientam Pianta e Walsh (1999, citados por Fonseca, 2004, p.14) - quer-se dizer que *“ela partilha com um grupo uma determinada probabilidade de ocorrência futura de um determinado acontecimento ou de uma determinada evolução que é superior à probabilidade da população geral”*. Segundo Fonseca (2004) esta designação conceptual refere-se a indivíduos com grande probabilidade de se envolverem em transgressões de normas sociais, como por exemplo situações de delinquência, uso de drogas, atividade sexual precoce, maternidade/paternidade na adolescência, etc. Há outras perspetivas ou

correntes em que a mesma designação define grupos de crianças mais restritos, cujas famílias apresentam determinadas conotações sociais negativas (crianças de lares, crianças abandonadas ou a viver em instituições de acolhimento, filhos de reclusos, etc.) ou ainda grupos de pessoas expostas a circunstâncias socioeconómicas particularmente adversas (ex: crianças a residir em zonas degradadas e sem recursos mínimos a nível de saúde, de segurança ou de educação) ou vítimas de exclusão social ou de guerra (ex: pessoas sem abrigo ou filhos de minorias imigrantes).

Para melhor percebermos a temática da pesquisa, salientamos o que a Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (2016) refere, uma vez que propõe uma intervenção seja circunscrita à prevenção primária e secundária destas situações de perigo: abandono, maus-tratos físicos e psíquicos, abusos sexuais, falta de cuidados, trabalhos inadequados à idade, estar sujeita a comportamentos que comprometem a sua saúde e bem-estar, etc. Ou seja, a Comissão pretende que seja removido o perigo em que a criança se encontra através de algumas medidas, de modo que estas lhe ofereçam condições de usufruir de uma vida melhor.

Para Gross e Capuzzi (2000, citados por Fonseca, 2004, p.11) *“o próprio conceito de crianças e jovens em risco continua a sofrer de alguma ambiguidade, apesar da extensa bibliografia já existente sobre este tema”*. Não obstante, este coletivo de crianças e jovens *“tem sido analisado por numerosos investigadores de várias disciplinas (v.g. psicologia, sociologia, medicina, saúde pública, comunicação, ciências da educação ou economia) em perspetivas muito diferentes”*. De facto, a institucionalização destas crianças e jovens converte-se numa medida de proteção e apoio de modo a que estas consigam construir as suas trajetórias de vida e um desenvolvimento pessoal, escolar, social e profissional adequado à sua inserção na sociedade. Por isso, a institucionalização tende a ser um processo favorável na vida destes sujeitos, no qual os técnicos da instituição, a escola e os professores procuram oferecer-lhes, não só proteção, mas apoios determinantes à sua formação em diversas dimensões.

### 1.1.1 Considerações conceptuais do termo ‘risco’

A palavra ‘risco’ é um conceito recorrente em várias áreas científicas, de forma mais ou menos explícita, nos discursos contemporâneos, apesar de diferentes origens, linguagens, formatos e objetos que estes possam adotar. O risco não se circunscreve a um leque de aspetos de formas de viver ou de disciplinas específicas do saber. O termo atravessa todas as dimensões da existência, por ser indissociável da experiência humana e abranger uma infinidade de domínios e níveis de análise, como por exemplo: o da teorização/conceptualização à investigação e à intervenção (Sampaio; Cruz; Carvalho, 2011). No nosso caso interessa-nos identificar os riscos que estas crianças e jovens correm quando o seu meio familiar não constitui um contexto ou ambiente favorável ao seu desenvolvimento e bem-estar. Ou seja, a própria definição, ao se relacionar com os maus-tratos infanto-juvenil, aprofunda o conhecimento relativo à

criança e jovem em risco primário ou secundário de maus-tratos – a criança em risco de maus-tratos e/ou de ser maltratada (Magalhães, 2002). Esta problemática implica a intenção normalizadora das práticas de prestação de cuidados e dos contextos de vida. Aliás, a expressão “criança e jovem em risco” impregnou os discursos políticos e os meios mediáticos, comprovando uma utilização arbitrária que a esvazia de conteúdo e sentido, como se a própria denominação fosse autoexplicativa. Neste sentido, é fundamental conhecer o significado desta condição, já que constitui um vetor de análise da situação e condição em que certas crianças e jovens se encontram no seu mundo familiar e meio socioeducativo envolvente (Magalhães, 2004; Martins, 2005).

Os conceitos de risco e maus-tratos são frequentemente incluídos no espaço semântico da noção de “criança em perigo”, uma ideia emergente no final do século XIX (Gavarini e Petitot, 1998). Pretendendo-se abrangente, revela-se, enquanto objeto de análise, substantivamente imprecisa e com contornos mal definidos. Por isso é, sob o nosso ponto de vista, inviável como instrumento de dilucidação, não obstante a sua utilização discursiva crescente nos domínios das políticas e da intervenção sociais. Esta dificuldade metódica aconselha a reorientação da investigação conceptual nesta área para a compreensão dos fenómenos implicados, de risco e de maus-tratos (Sampaio; Cruz; Carvalho, 2011).

Efetivamente, o risco social na infância e juventude constitui uma noção usada já há algum tempo, integrando diversas situações que, normalmente, afetam o cenário de experiências de vida das crianças e jovens em domínios significativos da sua existência (Casas, 1998). Qualquer situação de risco na infância e juventude decorre de:

**a) Déficit experiencial:** os itinerários de vida de certas crianças e jovens não lhes possibilitam o exercício de vivências esperadas e comuns da sua idade, provocando implicações na estruturação do seu desenvolvimento psicológico e moral, bem como à adequação do repertório de comportamentos e competências para a sua integração social. Ora tudo isto coloca essas crianças em situação de exceção e diferença relativamente às outras (Martins, 2005; Sampaio; Cruz; Carvalho, 2011).

**b) Ausência de um conjunto de experiências positivas:** se analisarmos os percursos existenciais de muitas crianças e jovens em risco apercebemo-nos da inexistência de um tipo de experiências positivas, o que nos remete para o seu eventual valor fundador e estruturante de um viver adaptado e funcional (Casas, 1998).

**c) Diferença entre o tipo de experiências esperadas/desejadas nas crianças, em função da sua idade:** as situações de inadaptação do indivíduo ao meio são, em geral, uma forma de expressão final ou pontual de trajetórias de vida às quais se encontram desadaptadas ou podem provocar inadaptação. Ou seja, a própria história ou génese desse desajustamento implica a construção de itinerários de vida paralelos ou, em alguns momentos determinados, divergentes, que moldam várias configurações vivenciais e desenvolvimentais. É evidente que não advogamos visões lineares e unidirecionais do desenvolvimento humano, tão postas em causa com as perspetivas

estruturalistas, mas sim confirmamos a composição contextual do desenvolvimento individual que contribui para especificar os seus sentidos e orientações, isto, é, o que condiciona a definição das suas finalidades (Camacho, 2012). As características dos contextos físicos, sociais e culturais de vida das crianças e jovens produzem mudanças estruturais e funcionais no seu desenvolvimento que, por sua vez, implicam os processos sociais na integração (Canha, 2002; Casas, 1998).

**d) Presença de experiências negativas:** muitas das crianças e jovens em risco têm uma história pessoal pautada por experiências negativas, cujo impacto varia em função do tipo de experiência, da idade em que esta foi vivenciada, da intensidade, da cronicidade ou duração da mesma, do contexto envolvente, etc. (Reis, 2009). Na perspetiva de Casas (1998), o facto da percepção que os indivíduos em risco têm do seu património experiencial (que se pode constituir como um fator operante distinto que acresce aos anteriores) pode contribuir para a acentuação da desvantagem. Tal acontece porque esta percepção condiciona o autoconceito e autoestima destes sujeitos, através de um jogo de percepções e juízos confirmatórios, quer pela sua desvalorização, quer pela forma como são desvalorizados. O mesmo se passa com a questão da (auto)marginalização. Detetamos 3 aspetos significativos da noção de risco na infância, conforme os critérios usados na classificação das crianças e jovens:

- Perspetiva psicossocial, em que as crianças e jovens em risco são aquelas cujas necessidades básicas não são adequadamente satisfeitas, tendo repercussões ao nível do seu desenvolvimento e funcionamento pessoal (Camacho, 2021);
- Perspetiva lógico-funcional e pragmática, em que as crianças e jovens em risco são eventuais utentes de serviços sociais diversos (Reis, 2009);
- Perspetiva jurídico-penal, em que são consideradas estando em risco todas as crianças e jovens cuja conduta possa ter um impacto negativo no seu meio social (condutas antissociais, pré delinquentes ou delinquentes). Aqui as crianças vítimas de maus-tratos não seriam contempladas por esta perspetiva, já que a legislação portuguesa não as adota ou abrange (Martins, 2005).

No domínio psicossocial, o conceito de risco pode designar desadaptação. Isto implica uma relação de conflito estabelecida entre um dado grupo social e os indivíduos ou grupos a ele pertencentes e que protagonizam condutas, atitudes e valores disruptivos, em torno dos quais se mobiliza um corpo complexo de processos sociohistóricos de significação discriminante (Camacho, 2012; Casas (1998). Estas desadaptações de carácter psicossocial são desarmonias diversas entre o indivíduo e o seu meio envolvente que geram problemáticas para ambas as partes. Estas materializam-se como fragilidades ao nível pessoal, obrigando o confronto da criança e jovem com essas situações difíceis de (co)participação nas dinâmicas interrelacionais com esse meio. Ora isto produz um sofrimento psíquico com consequências sociais importantes que originam situações de conflito social (Gaspar; Alcoforado & Santos,

2015). Assim, o risco expressa a possibilidade de desequilíbrios interadaptativos criadores de situações problemáticas (Camacho, 2021; Magalhães, 2002).

Num cenário social evolutivo há a probabilidade de haver ocorrências (inter)personais e sociais não desejadas, incrementadas pela presença de certos fatores, os quais designamos de fatores de risco. Entre eles: condições biológicas, psicológicas ou sociais associadas a situações problemáticas. Muitos destes fatores são de risco múltiplo, na medida em que antecedem diversos tipos de situações problemáticas. A desejabilidade social, na qual se cruzam necessidades sociais construídas — quer por defeito, quer por expectativa ou por aspiração — decorre do reconhecimento coletivo, legitimando uma dada necessidade por referência à qual se define o problema social (Pires, 2011). Ora bem, se os objetos de indesejabilidade social são enunciados pelos coletivos, a definição do problema e a probabilidade do seu surgimento, são determinadas por instâncias de especialistas com a incumbência e a autoridade política, social, técnica, institucional ou escolar. Assim, a tomada de decisão sobre o grau de aceitabilidade do risco envolve um processo de decisão governado por critérios que devem ser conscientes, esclarecidos e explícitos (Pinhel; Torres & Maia, 2009). De facto, os critérios em relação às situações de risco são diversos, designadamente, políticos, institucionais, científicos, metodológicos, práticos, de razoabilidade e orientados para o esclarecimento do próprio processo de decisão e dos seus obstáculos (Pereira, 2016). Por isso, a definição concreta e rigorosa dos fatores de risco (psicossocial) constitui uma tarefa da investigação relevante (Camacho, 2021).

Por outro lado, o conceito de risco na infância, no âmbito da justiça de menores, constrói-se no cruzamento de diferentes dimensões normativas, como é a vertente jurídica. De facto, o ordenamento jurídico constitui-se como elemento estruturante na sociedade, já que, em termos retrospectivos, traduz a historicidade sociocultural que, prospectivamente, se projeta nas condutas e participa na criação de consciência (Reis, 2009). Entre a convergência das dimensões axiológica e ética com a praxis humana, cujos significados geram os direitos humanos, há uma possível construção teórico-sistemática e uma realidade histórico-vivencial. Realidade esta que está reciprocamente a ser atualizada e recriada, numa interação transformadora dos quotidianos (Martins, 2005). Os quadros jurídico-legais vigentes expressam as visões dominantes dos grupos sociais acerca de si próprios, constituindo objetos de análise interessantes para os investigadores sociais. É por isto que o sistema jurídico integra os instrumentos e modalidades formais de exercício de controlo social, definindo critérios de normalidade consagrados pela lei.

Ao mesmo tempo, um conjunto de dispositivos legais corporiza os direitos humanos, a nível nacional e internacional, garantindo a sua salvaguarda e defesa universal, em detrimento das circunstâncias e contextos da sua aplicação. Estão aqui contempladas as condições consideradas necessárias ao reconhecimento social e à defesa da dignidade do ser humano - o núcleo da experiência moral da humanidade (Magalhães & Calheiros, 2014). Estabelecidos universalmente os critérios desta

definição, todas as situações que se afastem dos mesmos constituem situações potenciais de risco para a pessoa, nas suas diversas expressões. Reconhece-se assim, no plano legal, que o desenvolvimento humano, pela sua complexidade, envolve riscos de desajustamento, que uma vez atualizados, requerem a tomada de medidas que assegurem o respeito pelos direitos individuais (Fonseca, 2007).

Verificamos então que os princípios subjacentes ao Estado de Direito são assimilados de forma diferente nos diversos domínios da intervenção do Estado, sendo os cidadãos e os grupos mais vulneráveis e isolados, os “sem voz” (entre os quais se encontram as crianças e jovens em risco), os mais limitados no acesso e exercício dos seus direitos fundamentais (Reis, 2009).

Paulatinamente, em 1959, reconheceu-se os Direitos da Criança, inicialmente através da Declaração dos Direitos da Criança adotada pela Nações Unidas. Posteriormente, em 1989, estes mesmo direitos foram reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança, entre uma ampla variedade de outros instrumentos elaborados sob o patrocínio de organizações internacionais dedicadas às crianças (Martins, 2012). Esta convenção teve um significado e alcance importante, pois constituiu um marcador da evolução das sociedades e das representações sobre a infância, com repercussões na vida relacional de crianças e dos adultos (Frota, 2007; Martins, 2005). Este instrumento definiu o estatuto da criança enquanto pessoa e a infância como categoria social. O seu objetivo era o de operacionalizar a regulação universal das práticas sociais dirigidas a todas as crianças, ao enquadrar a multiplicidade das identidades históricas, geográficas e socioculturais e a pluralidade de experiências do ser criança. Assim, os direitos da criança, enquanto realidade vivencial gerada e apropriada na aprendizagem interpessoal quotidiana, configura-se num vetor instrumental da construção relacional de adultos e crianças, ao serviço do seu desenvolvimento (Sampaio; Cruz; Carvalho, 2011).

### 1.1.2 - Situação de risco versus em perigo

Importa clarificar qual é a diferença entre crianças em risco e crianças em perigo, porque só será possível intervir se estes conceitos estiverem bem definidos e, principalmente, se entendermos onde começa um e acaba o outro. É também importante que se defina, de forma objectiva e consensual, a partir de um ponto de vista jurídico e psicológico, o que são crianças em risco e/ou em perigo, ou quando é que se pode falar de crianças em risco e/ou perigo. Em termos práticos e derivados da nova Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, coloca-se um problema que urge resolver, que é como se pode e/ou deve articular essas diferenças, para que haja uma intervenção real, objectiva e respeitadora desta dupla conceção do que é ou não é “risco” e/ou “perigo”.

As ideias e imagens sobre as crianças — o seu cuidado, as suas necessidades e direitos — variam em termos individuais, culturais e históricos, condicionando o desenvolvimento das políticas e práticas que lhes são dirigidas (Woodhead, 1998). Devemos compreender o contínuo de aceitabilidade social dos comportamentos próprios de cada cultura, com o intuito de diferenciar as práticas culturais do que se entende como “risco/perigo”, no sentido estrito e nesse contexto.

Importa também ter presente o facto que as conceções de normatividade e patológico são dinâmicas. Sabemos que as definições sociais de desvio são passíveis de ajustes, com a conseqüente alteração da intensidade e magnitude das atitudes sociais perante o problema percebido, independentemente das variações da sua prevalência real ou da mudança das suas características (Fonseca, 2002). De facto, ao consultarmos alguns estudos (cf. Dryfoos, 1990; Robins e Rutter, 1990; Haggerty et al., 1996; Mcwhiter et al., 1998; Byuner, 2001; Romer, 2003) verificámos que as crianças e jovens em risco se integram em diversos grupos, como por exemplo: indivíduos em risco de abandono escolar, prostituição, abuso de substâncias químicas/drogas, comportamentos sexuais inadequados à idade, maternidade e paternidade na adolescência, delinquência juvenil, comportamentos de violência, risco de suicídio, de esquizofrenia, de distúrbios da personalidade, violência familiar, entre outros.

Outra forma de organizar a designação de crianças e jovens em risco, foi aquela que Capuzzi e Gross (2000, citado por Fonseca, 2004) apresentaram, classificando-as em grupos ou subgrupos, em função das suas causas, factores, evoluções e reacções à intervenção, que serão diferentes consoante pretensão ao subgrupo da educação, saúde, justiça ou psicossocial. A Psicopatologia do Desenvolvimento, segundo Ajuriaguerra e Marcelli (1991) é uma disciplina que nos ajuda a perceber o desenvolvimento humano nos seus diversos contextos e numa perspectiva organizacional. Ela também é integradora do conhecimento sobre os factores que promovem e afetam o desenvolvimento.

Atualmente, a tendência dominante na investigação das crianças e jovens em risco parece ser a de se estudar e tratar, de maneira sistemática e separada, diversos grupos de risco, como se pode verificar pela consulta dos principais manuais de psicopatologia (Fonseca, 2004: 13). Ora o desenvolvimento, para Cicchetti e Toth (1992), é uma série de reorganizações estruturais dentro e entre os sistemas biológicos e comportamentais. Procedem por diferenciação e por integração hierárquica – da globalidade e falta de articulação para um estágio diferenciado, articulado, complexo, consolidado e organizado eficazmente em sistemas hierárquicos.

Enquanto ao termo “perigo” significa a iminência de concretização de uma ameaça que coloca o indivíduo em situação limite de toda a sua integridade humana. Estamos a falar então de um contínuo, no qual o conceito de risco e perigo fazem parte de uma mesma dimensão, a desenvolvimental (Moreira, 2018). É por isso que, sob esta visão, dizer que todos estamos mais ou menos em risco se torna aceitável e compreensível.

Neste processo dinâmico, muitas vezes a dificuldade é saber a partir de que momento ou de que limiar se pode dizer que alguém está em risco ou em perigo, já que existe a probabilidade de uma evolução indesejada de algum factor, que se pode tornar significativo e importante nesta análise, clínica ou social. Falamos aqui do conceito de “*vulnerabilidade*”.

Tanto o perigo, quanto o risco, e por conseguinte, a vulnerabilidade, podem ocorrer em qualquer contexto desenvolvimental e, dessa forma, originarem diretamente uma perturbação (Pereira, 2016). Se o risco define muitas vezes a perturbação, a vulnerabilidade intensifica a resposta ao risco (Pires, 2011). Ao falarmos de vulnerabilidade temos obrigatoriamente que falar em factores de protecção. Estes factores são todos os que protegem a criança de perturbações face ao risco, podendo existir em vários níveis: nível intrapessoal (inteligência, boa disposição, competências - académicas, atléticas, artísticas, etc, - valorizadas por si e pelos outros); nível familiar (pais apoiadores - estilo parental que combine estrutura com afeto - e suporte social dentro da rede familiar extensa); nível social (envolvimento em instituições pró-sociais como igreja, escola, escuteiros, clubes desportivos, etc.).

Para Martins (2002) há a necessidade de encontrar um consenso sobre as necessidades comuns a qualquer criança, para que se possa desenvolver em termos físicos e psicológicos. Este deveria conter os requisitos mínimos de prestação de cuidados, quaisquer que fossem as condições culturais e outros que fossem sensíveis às peculiaridades de cada contexto. Ochotorena (1996) propõe o conceito de *necessidade* como ponto de partida para a resolução deste problema. Seria na interação das necessidades universais com aquelas culturalmente influenciadas que se deveria estabelecer a definição das situações de risco e/ou perigo. Esta definição passaria pelo estabelecimento de um padrão de cuidados mínimos, à qual se avaliaria severidade e gravidade das situações. Sempre que estas pusessem em causa a saúde física ou psicológica da criança, estaríamos então perante uma situação de perigo (Reis, 2009).

Reconhecendo o carácter vago da definição de “risco” e “perigo”, apesar de ser contemplada pelas regras jurídicas, deixa uma margem substancial de subjectividade entre estes dois conceitos, que, como já foi dito, fazem parte do mesmo contínuo. Assumimos a existência de algumas razões, de índole pragmática, a favor de uma definição mais precisa, centradas na atuação dos serviços de protecção das crianças:

- A estabilização ou redução do número de denúncias, que tem crescido exponencialmente, incompatível com a capacidade atual de resposta dos serviços competentes;
- A redução do viés cultural e social nas participações, pela redução da discricionariedade tornada possível por definições vagas e pouco claras;
- A diminuição das intrusões não autorizadas na vida familiar, pelo estabelecimento de critérios mais restritivos, legitimadores desta prática em última instância;

- A identificação das famílias necessitadas dos serviços por escassez de recursos;
- A redução do número de crianças colocadas em contextos alternativos.

Estamos convictos que qualquer projecto de intervenção precoce junto das famílias e crianças de populações em risco pressupõe uma compreensão coerente e integrada das necessidades individuais e colectivas. Torna-se então necessário compreender a dinâmica desta relação complexa, para nela se conseguir intervir (Siqueira & Dell’Aglia, 2007). Logo, será importante delinear alguns objectivos gerais para este processo:

- Consciencializar para a crescente importância de conceptualizar o “risco” como noção cada vez mais abrangente, mas também necessitada de maior objectividade (da revisão da literatura efetuada, constatou-se que a utilização deste conceito é muito frequente e está em crescimento, mas muitas vezes feita de forma abusiva e desviada);

- Analisar o atual processo de avaliação das crianças e jovens em perigo, realizado pelas Comissões de Proteção de Menores. Comparar diferentes metodologias e estratégias utilizadas para avaliação da noção de “risco” e/ou “perigo”, de acordo com a formação específica de quem o faz (psicológica, social, judicial, etc.);

- Proceder a um levantamento de dados e posterior estudo comparativo da avaliação de situações e casos de risco e/ou perigo, procurando estabelecer diferenças e possíveis contributos para uma maior clarificação, objectividade e rigor;

- Procurar identificar, a partir dos resultados encontrados, um conjunto de elementos de compreensão do que é o risco e/ou perigo, que nos permitam repensar a intervenção e ação junto das crianças e jovens, perspetivando novas estratégias que visem uma melhoria significativa da qualidade de vida destes, incluindo suas famílias.

Conscientes da importância de uma definição clara e coerente de qualquer conceito, para devida adequação e posterior avaliação de cada sujeito ou caso, espera-se que na medida em que exista um conjunto de elementos consensualmente aceites e que tracem um perfil mais claro, específico para esses casos abordados, se possa avaliar e intervir nos casos de risco, de forma inovadora, eficaz e na justa medida da sua real dimensão.

Como refere Vieira (2013, p. 101):

“As crianças apresentam-se como seres humanos estruturalmente dependentes pelo que necessitam de proteção e cuidado dos pais ou de substitutos, mesmo que temporários, como é o caso dos profissionais de intervenção social e que têm a responsabilidade moral e política de promover uma ação centrada nos direitos das crianças”.

A Lei n.º 147/99 de 1 de setembro – Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo – é a principal ferramenta de “*promoção dos direitos e proteção das crianças e dos jovens em perigo, por forma a garantir o seu bem-estar e desenvolvimento integral*” (Artigo 1.º). A legitimidade de intervenção é reconhecida às entidades com competência em

matéria de infância e juventude, sendo que estas são “*peças singulares ou colectivas públicas, cooperativas, sociais ou privadas*” (alínea “d” do Artigo 5º).

De acordo com o nº 1 do Artigo 3º, a intervenção acontece quando:

“Os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto ponham em perigo a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento, ou quando esse perigo resulte de ação ou omissão de terceiros ou da própria criança ou do jovem a que aqueles não se oponham de modo adequado a removê-lo”. (Artigo 3.º, nº 1 da Lei 147/99 de 1 setembro).

A alínea 1 do Artigo 35º da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo mostra quais são as providências que, em Portugal, estão previstas em prol da proteção e promoção dos direitos das crianças e jovens, a saber:

“a) Apoio junto dos pais; b) Apoio junto de outro familiar; c) Confiança a pessoa idónea; d) Apoio para a autonomia de vida; e) Acolhimento familiar; f) Acolhimento residencial; g) Confiança a pessoa selecionada para a adoção, a família de acolhimento ou a instituição com vista à adoção”.

A Lei 147/99 tem como base o princípio da subsidiariedade, definindo a intervenção deve garantir os direitos e a proteção das crianças e jovens e esta deve ser feita de forma sucessiva, sendo promovida, num primeiro nível, pelas entidades competentes na área da infância e juventude em todas as esferas que dizem respeito ao sujeito em exemplo (saúde, educação, formação profissional, ocupação de tempos livres, entre outros) (Martins, 2012).

### **1.1.3 - As respostas protecionistas às situações de risco**

Em geral os relatos de casos sobre crianças e jovens em situação de risco vêm associados a uma grande mistura de acontecimentos, memórias e discursos. Na maioria das vezes os factos aparecem cheios de interpretações, cruzam significados incertos, subjetivos e parciais, partindo do entendimento de cada pessoa envolvida. Um caminho possível, no sentido de clarificar esta problemática, é a utilização da definição de “mau-trato” (que tem sido muito usada nas últimas décadas). Na verdade, esta definição tem evoluído, segundo Martins (1998), ao incluir simultaneamente o dano demonstrável e tradicionalmente característico do abuso físico o risco de dano futuro (Humphreys e Ramsey, 1993), sobre o qual assenta a definição de negligência. Isto acontece uma vez que as consequências de determinados actos ou omissões nem sempre são identificáveis a curto-prazo. Aliás, a ausência de consequências tangíveis faz, muitas vezes, depender o reconhecimento do mau-trato da avaliação dos profissionais envolvidos (Ammerman & Hersen, 1990). Daqui a importância do

conceito de *dano potencial*, que prognostica o prejuízo do comportamento parental em função da sua gravidade (Arruabarrena & Paúl, 1997).

A introdução do risco como critério e a consideração do dano potencial comportam algumas complexidades, nomeadamente, a do ponto de ruptura entre risco e dano (Zuravin, 1991). A elaboração de um prognóstico relativo à probabilidade de repetição dos mesmos comportamentos parentais no futuro e à sua gravidade implica também dificuldades acrescidas. Para Hutchinson (1990), a determinação do dano potencial requer a análise do comportamento do perpetrador e não do seu perfil psicológico. O limiar de dano ou, quando se trata de dano potencial — a definição dos comportamentos do adulto que se consideram prejudiciais — devem ser estabelecidos com base nos valores próprios da sociedade em que a criança e o perpetrador vivem. Eventuais diferenças regionais e subculturais devem ser tidas em consideração, no respeito pela pluralidade de estilos de vida. Sendo o critério do dano objeto de muitas críticas, Martins (1998) refere que no sentido de fazer frente aos problemas suscitados pela convivência dos conceitos de dano atual e dano potencial, Besharov (1985, citado por Hutchinson, 1990), propõe o conceito de *dano cumulativo*. Isto é, por exemplo, quando falamos da importância da família para o desenvolvimento da criança, em que os traumatismos da separação, os insucessos frequentes nas colocações das crianças em contextos alternativos e a culpabilidade dos próprios profissionais pela sua intrusão na intimidade da criança e da família nos fazem questionar o objectivo último das intervenções: proteger a criança da família ou o laço familiar pais-filhos. Podemos, pois, afirmar que o conceito de risco aparece primeiramente como unidade conceptual intimamente ligada ao desenvolvimento, “*risco de desenvolvimento*” (Siqueira & Dell’Aglia, 2006).

Este “*risco de desenvolvimento*” pode ser entendido por nós a partir de circunstâncias adversas, provenientes sobretudo da criança, outras vezes, dos pais ou até da própria sociedade. Seguindo a classificação de Salgueiro (1999), poderemos distinguir dois tipos de riscos: *riscos precoces e riscos tardios*. Para o mesmo autor o *risco precoce* acontecerá quando o estabelecimento das vinculações, nos primeiros anos de vida, entre a criança e os seus pais forem insuficientes, quer qualitativa quer quantitativamente. A nível psicológico, estes riscos advêm de múltiplas situações de vida, umas mais facilmente entendidas, outras nem tanto (Siqueira & Dell’Aglia, 2007). No caso das crianças prematuras, nascidas com baixo peso, anóxia, deficiência, com índices reduzidos de vitalidade ou com doenças congénitas de evolução crónica, geralmente os pais ficam perturbados, o que os leva a relacionarem-se com os seus filhos de uma maneira não “natural”, influenciando também o modo como os filhos se relacionam com os pais. Sentimentos de angústia, desânimo, revolta, fazem parte muitas das vezes do presente mais ou menos consciente destes pais. O que eles não percebem é que o futuro dessas crianças pode ser comprometido por diversos graus de rejeição ou de hiper-proteção dos seus filhos, gerando dificuldades e criando “riscos” para um desenvolvimento equilibrado (Quintãs, 2009; Santos, 2010).

Paralelamente podemos falar de riscos psicológicos quando analisamos ‘crianças não desejadas’ ou ‘mal – desejadas’, que na sua grande maioria são oriundas de famílias em que os pais são imaturos, muitas vezes por serem muito novos ou porque os pais são psicologicamente perturbados sem qualidades parentais (exemplo: toxicómanos), mães gravemente deprimidas, ou seja, relações parentais onde o processo de vinculação é insuficiente e por isso mesmo de maior risco psicológico para as crianças. Estão também em risco as crianças que crescem em “famílias sem qualidade”, isto é, “(...) *sem capacidade para lhes assegurarem um ambiente acolhedor, protector e nutriente, e onde, muitas vezes, a criança se defronta com maus tratos, abandonos e abusos de todos os tipos, incluindo sexuais. Ficam crianças tristes, desorientadas, desorganizadas e, por vezes, agressivas*” (Salgueiro, 1999: 254).

Como se pode depreender do que já foi dito, o “risco precoce” parece estar mais dependente dos progenitores, da família, do contexto e envolvimento no processo de crescimento da criança e da qualidade destes, do que unicamente da própria criança. Esta conceptualização dinâmica de desenvolvimento (*modelo transaccional*) em que os factores genético-ambientais interagem de uma forma interdependente e dinâmica acaba por considerar a família o centro propulsor de todo um processo de desenvolvimento que se pretende estável e equilibrado, e que está associado a um outro conceito que é o de “qualidade” (Sousa, 2015). Contudo, há famílias em que aparentemente (e só aparentemente) não se constata perturbações, conflitos ou desorganizações, o que não quer dizer que a criança(s) não esteja(m) em risco. Estamos a falar daquelas famílias em que o ambiente familiar é aparentemente bom, mas que internamente são frequentes e cada vez maiores as desavenças, no qual o filho é muitas vezes utilizado como bola de ping-pong no conflito dos pais. Isto gera medo de abandono na criança, fantasias de culpabilidade e de enorme angústia, pois a criança e jovem não sabe de quem deve tomar partido sem que isso seja sentido por si como deslealdade ou culpabilidade (Sá, 1999). Vê-se ainda o caso dos pais que vivem única e exclusivamente para o seu trabalho, colocando à frente de tudo a sua satisfação pessoal que é também profissional. Os filhos destas famílias sentem-se quase sempre, e com razão, abandonados, para além de que vão criando valores distorcidos sobre a vida. Muitas vezes para compensar e atenuar algum sentimento de culpa pelo abandono relativo dos seus filhos, esses pais procuram hiper-compensá-los, comprando-lhes tudo e fechando os olhos a pequenas coisas que são na verdade pilares no processo de crescimento e desenvolvimento destas crianças, assumindo assim grave responsabilidade no “risco” que estas crianças correm (Rodrigues, 2018).

Relativamente àquilo que designamos por *riscos um pouco tardios*, nos referimos às crianças que com idade escolar assumem dificuldades de integração a nível das relações interpessoais, de vivência e convivência com os outros. Normalmente são crianças agitadas, inseguras, inquietas, com propensão para o desajustamento escolar e para uma certa inibição no processo de aprendizagem. Segundo Salgueiro (1999), a origem destes “riscos” advém quase sempre de matrizes familiares pouco

organizadoras da vida das crianças e onde também quase sempre se encontra algum défice de qualidade ao nível social. Estas crianças quase sempre ao encontrarem-se com a adolescência tornam-se jovens revoltados e com propensão para o desvio, porque fizeram um processo de vinculação de fraca qualidade e insegura. Falar de “riscos”, como acabamos de ver, é algo que em si encerra outros conceitos, como vulnerabilidade, maleabilidade, recursos, propensão, desvio, qualidade, (des)equilíbrios, etc. (Siqueira & Dell’Aglia, 2006).

O risco parece, pois, fazer parte do processo desenvolvimental e o que está em jogo é tornar este risco menor. Isto acontece no modo como crescemos psiquicamente, na forma como a criança organiza o seu dia a dia, como ultrapassa as suas inevitáveis dificuldades. Para que isso decorra de forma construtiva, com qualidade, ela necessita de referências, de modulações que só os pais sabem dar. É que o processo de vinculação é necessário desde logo para que a criança seja capaz de estabelecer relações, primeiro com ela própria e depois com os outros (Anthony et al., 1980). O que se verifica na realidade é que as definições comumente usadas, inclusive na literatura, revelam vários problemas: falta de comparabilidade; falta de fiabilidade (pouco rigor); e por último, a ausência de delimitações taxonómicas, tornando-se difícil fundamentar conceptualmente qualquer tentativa de operacionalização do “risco”.

No sentido de fazer face a estes problemas, é necessária uma maior especificação das definições teóricas e operacionais. A inexistência de qualquer definição oficial ou oficiosa de “crianças em risco” proporciona o uso abusivo deste termo e gera confusões a quem se interessa pelo assunto. A noção de “risco” e a definição de crianças em risco é extremamente complexa, porque se trata de um fenómeno que tem de ser considerado através de múltiplas perspetivas – médica, psicológica, educativa, do serviço social e do direito. A diversidade de critérios de definição, do que é ou não é “risco”, cria um dilema tanto para os investigadores como para os profissionais responsáveis pela identificação, avaliação e acompanhamento dos casos. Na prática há uma diversidade de critérios segundo os quais os profissionais devem reger o exercício dessas atividades:

- ✓ Critérios legais;
- ✓ A peritagem profissional, a partir dos conhecimentos construídos pela investigação e pelo trabalho de campo;
- ✓ Os relatos subjetivos dos atores das situações;
- ✓ As normas sociais;
- ✓ A falta de critérios que pode dar lugar a uma arbitrariedade total.

Se a diversidade de critérios de definição é um problema, não o é menos a diversidade de profissionais envolvidos neste domínio – psicólogos, médicos, assistentes sociais, professores, ministério público, instituições, etc. As suas percepções relativamente à etiologia e à terapêutica apropriadas para cada problema constituem uma variável interveniente na sua prática profissional respectiva, podendo

condicionar o seu juízo de valor. Os profissionais baseiam-se nos seus conhecimentos, sua experiência pessoal e profissional, seu próprio entendimento das relações entre adultos e crianças e sua vivência de aspetos, como da violência e da sexualidade, para fazerem os seus juízos e tomarem decisões. “*A própria recolha de informação veicula já o sentido de quem a leva a efeito*” (Gavarini e Petitot, 1998). Torna-se, assim, notório o carácter relativo das interpretações das situações de “risco”, necessariamente referidas a uma dimensão normativa, normalmente implícita, mas nem por isso inócua ou isenta de implicações (Pires 2011). A diversidade de profissionais envolvidos – juízes, advogados, técnicos do serviço social, médicos, psicólogos – com perspetivas, linguagens e objetivos diferentes, não facilita a determinação de um sentido para cada situação, constituindo mesmo um motivo acrescido de dificuldade.

Todavia, a meta comum que une todas estas disciplinas – a proteção da criança – devia, na opinião de Dubowitz et al. (1998), justificar a construção de uma definição de risco mais ampla, susceptível de enquadrar as diferentes sensibilidades. Uma coisa é certa: os profissionais que prestam serviços às crianças têm uma importância estratégica na identificação e intervenção nas situações de risco, dada a sua posição privilegiada junto das crianças e, através delas, das famílias (Almeida, 1998). Importa, assim, tentar chegar a uma plataforma consensual ao nível conceptual e metodológico, no âmbito da avaliação e da intervenção, junto de crianças e jovens em risco. Talvez não seja fácil, mas parece óbvio que muitas dificuldades atuais advêm desta aparente incompatibilidade entre duas verdades científicas, ou seja, a perspetiva jurídica e a perspetiva psicológica.

## **1.2 -Encaminhamento das crianças e jovens em risco para as entidades competentes**

Qualquer utente pode e deve informar de uma suspeita de uma criança em risco e/ou perigo. De acordo com a Lei vigente (147/99, de 1 de Setembro), a sinalização e posterior intervenção destes casos deve ser feita em primeira linha às Entidades com Competências em Matéria de Infância e Juventude (ECMIJ), como instituições particulares de solidariedade social, lares e centros de acolhimento; em segunda linha, às Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (CPCJP). Em última instância às entidades policiais ou ao Ministério Público junto do tribunal da residência de menores. Todos os profissionais, independentemente de estarem a trabalhar com as crianças ou não, devem avisar sobre um caso de risco ou perigo (Martins, 2012).

Na existência de uma denúncia, a mesma deve ser registada juntamente com a identificação da criança, da escola que frequenta, a identificação das pessoas com quem vive e todo o relato sobre o suspeito ou incidente, assim como a descrição de alguma lesão vista e nome do possível agressor. Por exemplo, perante uma suspeita ou deteção de maus-tratos é necessário definir uma estratégia a seguir e qual a entidade mais adequada para se responsabilizar pelo caso, dependendo da sua gravidade. Assim, terá

de haver uma avaliação e investigação, exigindo uma discussão entre todos os profissionais que irão desempenhar um papel indispensável no processo, a família, e sempre que possível o próprio menor. Isto tem como objectivo delinear um plano de intervenção adequado ao caso, dando todo o apoio necessário à criança e à sua família. Em casos urgentes, em que é preciso uma proteção imediata, não acontece preliminarmente uma avaliação e discussão, tomando as medidas necessárias para proteger a criança vítima de maus-tratos, assegurando o seu bem-estar. Só depois se procede à elaboração de um plano de intervenção adequado (Siqueira & Dell’Aglia, 2006).

Os planos de intervenção são delineados baseando-se em informações da pessoa que denunciou o caso, dos profissionais que trabalham com a criança, da família e da própria criança ou jovem. Assim, é pertinente definir bem qual o papel que desempenha cada profissional, a forma como será orientada a investigação e assegurar que todos os intervenientes serão constantemente informados sobre a evolução da investigação e do caso. Quando a informação disponível não é suficiente para decidir o caso, é preciso recorrer a outros profissionais a fim de esclarecer melhor a situação (psicólogos, pedopsiquiatras ou outros). No caso de ser necessário recorrer à intervenção médica, deve haver uma preparação prévia e os pais devem acompanhar o exame médico. Se após a conclusão do exame o dano provocado à criança for evidente, o assistente social e o médico devem avaliar as implicações destes danos a fim de protegerem a criança de mais abusos. Esta avaliação e investigação dos profissionais (médicos; assistentes pessoais; psicólogos; pedopsiquiatras; entre outros) têm, segundo Magalhães (2002: 74), como objetivo:

“a) esclarecer os factos relativamente às circunstâncias que deram lugar à suspeita de abuso; b) avaliar a suspeita e o grau de perigo em que se encontra o menor (examinando a informação disponível sobre ele e a família) e identificar as fontes; c) fazer um diagnóstico inicial, determinando se há matéria para preocupação: situação de emergência ou situação de perigo; d) intervir de imediato nos casos em que tal se justifique”.

Ainda segundo a mesma autora, a investigação requer (Magalhães, 2002: 75):

“a) informação detalhada relativamente aos indicadores de risco e factores associados, o que permitirá reavaliar o perigo e acionar os mecanismos de atuação mais adequados a cada caso. Entrevistas (criança ou jovem, pais ou responsáveis, outros familiares, suspeito abusador), visitas domiciliárias, exames médicos, etc., serão necessários, sendo importante decidir quem e em que momento e local conduz as entrevistas, e quais as modalidades das mesmas; b) coordenação das avaliações e intervenções transdisciplinares; c) responsabilidade profissional face aos menores que estão a ser objecto de maus tratos, incluindo o conhecimento da obrigação legal de sinalizar certos casos e a necessidade de colaborar no processo de reabilitação/ reintegração”.

Todo o processo de investigação não deveria prejudicar (ainda mais) o menor: este não deveria ser visto de forma isolada, mas sim devidamente enquadrado no seu contexto familiar. Assim todos os procedimentos (entrevistas, inquéritos, exames médicos e depoimentos) devem reger-se por determinados parâmetros para assegurar a segurança e o respeito da criança vitimizada. Para Magalhães (2002: 75), essas características são:

“a) ter sempre como objectivo a promoção do bem estar e a protecção da criança ou do jovem; b) estabelecer uma coordenação adequada entre a equipa de atendimento primário, incluindo o médico-legista, quando este for necessário; c) assegurar ao menor que vai ser ajudado, que não tem culpa no que sucedido e que tem direito a revelar o que lhe aconteceu; d) atender às necessidades do menor; e) evitar a repetição de procedimentos (entrevistas e explorações médicas), sobretudo se desadequadas no tempo, local e no que se refere à sua tipologia e metodologia; f) conferir sempre a condução da entrevista a um profissional treinado na matéria; g) ponderar o detalhe da entrevista de acordo com o caso, sem preconceitos ou juízos previamente concebidos; h) não realizar exploração médica quando o menor demonstrar oposição, dado que esta, em muitos casos, pode ser feita noutra momento, excepção feita às situações de urgência clínica ou médico-legal; i) se necessária a exploração médica, realizá-la em lugar que garanta privacidade, com o conhecimento dos pais e segundo as normas adequadas de exploração”.

Quando estamos perante uma situação de emergência ou quando a avaliação do caso assim o recomenda, podem ser aplicadas medidas provisórias, como refere o artigo 37º da Lei 147/99. Apenas as CPCJP e os tribunais têm a competência de aplicar essas medidas. No caso de perigo iminente para a criança, pode-se então recorrer aos procedimentos de urgência, como refere o artigo 91º dessa Lei. Nestes casos as medidas podem ser tomadas pelas ECMIJ ou pelas CPCJP e são consideradas como adequadas com o fim de promoverem protecção imediata (Martins, 2012).

Posteriormente é solicitada a intervenção do tribunal ou das entidades policiais. Quando é indispensável retirar a criança da sua casa, as autoridades policiais (enquanto aguardam a intervenção do tribunal) podem determinar o acolhimento da criança. Este acolhimento, segundo Magalhães (2002: 78), pode ser: “*em unidades de emergência*” ou “*em casas de acolhimento temporário, ECMIJ, famílias de acolhimento ou em qualquer outro local adequado*”. As casas de acolhimento temporário destinam-se a acolher a criança durante cerca de seis meses enquanto se processa o diagnóstico da situação e se determina o melhor encaminhamento para o caso. Assim, é indispensável que as casas de acolhimento temporário disponham de uma equipa técnica preparada para lidar com estas crianças e jovens (Pereira, 2016).

Cabe ao tribunal, a pedido do Ministério Público, proferir uma decisão temporária no prazo de 48 horas. Esta decisão apoia-se na conclusão da investigação e do diagnóstico a realizar (Martins, 2012). A decisão deve ser fruto de um trabalho em equipa multidisciplinar. A medida aplicável é novamente revista no fim do prazo

indicado no acordo ou decisão judicial (este prazo não é superior a seis meses), como refere o artigo 61º da Lei 147/99 de 1 de setembro.

Sempre que possível devemos tentar outra abordagem que não seja retirar a criança ou jovem da família, para evitar uma maior ferida familiar. Contudo, por vezes, torna-se necessário um afastamento temporário entre a família e a criança vítima de maus tratos, para que depois possa ser possível uma reintegração no seio familiar. Este trabalho de afastamento e posterior reaproximação na família necessitam de um acompanhamento e coordenação durante todo o processo. Segundo Magalhães (2002: 79), este acompanhamento implica os seguintes procedimentos:

“a) informar o centro de saúde e os profissionais que detectaram o caso acerca do resultado de avaliação e das medidas de proteção adoptadas; b) estabelecer linhas de ação conjunta que contemplem os programas da área de saúde (controlos periódicos, etc.) e os das instituições que formam a rede de cuidados de infância em cada área; c) criar e manter canais de contacto e comunicação interprofissional com os técnicos que nos diversos âmbitos intervêm no caso concreto; d) elaborar com a família um plano individual de acompanhamento”.

Por conseguinte, a situação de risco nas crianças e jovens institucionalizadas provêm de uma série de interações de distintos fatores (Alves, 2007): fatores individuais, relacionados com as características dos pais (demográficas, historial de infância, poder paternal, personalidade e condutas desviantes) e da própria criança e jovem (características físicas, personalidade e de conduta); fatores familiares relativos à estrutura familiar e interação e dinâmica familiar (relações familiares e interação pais-filhos); fatores ambientais relacionados com o nível sócio económico e cultural, condições de habitação, a rede social e mobilidade geográfica e fatores socioculturais relativos ao desenvolvimento económico e ideologia social (Siqueira & Dell’Aglia, 2007).

### **1.3 -As medidas de proteção e a institucionalização**

Sabemos que uma das medidas de proteção às crianças e jovens em risco é a institucionalização, o que requer o afastamento da família ou dos tutores. Ora este afastamento familiar serve para dois aspetos: em primeiro lugar, a proteção destas crianças e jovens, evitando os maus-tratos e negligência parental provocadora de lesões graves e outras consequências que impedem o bem-estar e o seu desenvolvimento normal; em segundo lugar, o tempo suficiente para realizar o estudo familiar e social. Este procedimento de atuação tem como objetivo permitir que se tomem as diligências necessárias e o seu encaminhamento correto. Devemos ter em conta que a família é a instituição e o agente educativo, nos quais se realizam todas as interações (positivas e/ou negativas) e onde se desenvolve ou incorpora a identificação e o sentimento de pertença da criança (laços afetivo-emocionais). É por isso que

qualquer afastamento do seio familiar remete para a colocação em outro meio institucional (meio extrafamiliar), no qual deve ser entendido como proteção e segurança, apesar de ser um processo, por vezes, complexo de adaptação a esse novo local e a um novo modo de vida. Igualmente sabemos que essas crianças e jovens apresentam uma adolescência — que é um processo com características próprias — dinâmico, que marca a passagem da infância à idade adulta. Esses adolescentes entram numa nova fase existencial com o aparecimento de mudanças no seu desenvolvimento biopsicossocial (Sprinthall 2008). Assim sendo, o drama deste período de adolescência está no facto de que não se é criança, mas também ainda não se é adulto com os respetivos direitos reconhecidos legalmente, mesmo que a criança tem também o seu estatuto e os seus direitos (Convenção dos Direitos da Criança) (Martins, 2012; Siqueira & Dell’Aglia, 2006).

Efetivamente quando a família não consegue cumprir alguns critérios desse bem-estar e os direitos da criança surge a intervenção do Estado para salvaguardar os reais interesses dessa mesma criança. Ora essa intervenção estatal (CPCJ - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco) está prevista nos casos de ameaça à segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento da criança ou jovem, de acordo com a lei de proteção de crianças e jovens em perigo (Martins, 2012).

Se nos remetemos à conformidade da legislação de proteção de 1999, a CPCJ procura garantir as Medidas de Promoção dos Direitos e de Proteção das Crianças e Jovens em perigo, bem evidente em alguns artigos dessa Lei nº 147/99, sendo estas medidas subdivididas em medidas inseridas no meio natural de vida e por medidas em regime de colocação, por exemplo:

- A. ) Medida de Apoio aos Pais - consiste em proporcionar à criança ou jovem apoio psicopedagógico e social, e quando necessário, ajuda económica (artigo 39.º);
- B. ) Medida de Apoio junto de Outro Familiar - pressupõe a colocação da criança ou jovem sob a guarda de um familiar, que não os progenitores, com quem já resida ou a quem seja entregue, acompanhada de apoio psicopedagógico e social, e também, quando necessário, ajuda económica (artigo 40.º);
- C. ) Medida de confiança a pessoa idónea - consiste na colocação da criança ou jovem sob guarda de uma pessoa que não pertença à família, mas que tenha estabelecido uma relação de afetividade recíproca com a criança ou jovem (artigo 43.º);
- D. ) Medida de Apoio para a autonomia de vida - consiste em proporcionar diretamente ao jovem com idade superior a 15 anos (ou idade inferior quando se verifique que a situação aconselha a aplicação desta medida) apoio económico e acompanhamento psicopedagógico e social, com o objetivo de proporcionar à criança ou jovem condições que lhe permita, adquirir autonomia de vida (artigo 45.º);
- E. ) Medida de acolhimento familiar - consiste na atribuição da confiança da criança ou jovem à família ou pessoa singular, habilitadas para o efeito, com o objetivo a integrar em meio familiar e prestar cuidados adequados às suas necessidades, bem-estar e educação necessária ao seu desenvolvimento integral (artigo 46.º);

F. ) Medida de acolhimento em instituição - consiste na colocação da criança ou jovem aos cuidados de uma entidade que disponha de instalações e equipamento de acolhimento permanente, assim como de uma equipa técnica que lhe garanta os cuidados adequados às suas necessidades e lhes proporcionem condições que permitam a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral (artigo 49.º).

Nesta última medida de acolhimento surge para as crianças e jovens em risco o processo de institucionalização. A institucionalização desses menores está revista de uma certa complexidade de situações em que intervêm múltiplos atores em diversos contextos: a nível individual, familiar, escolar, comunitário e da sociedade em geral. Assim, a institucionalização converte-se num assunto que está presente nos meios de comunicação social e na opinião pública em geral. Consequentemente, com a atenção governamental, relativamente a relatos de abusos sofridos por essas crianças e jovens, converte-se em situações assistenciais ou narrações de violência ou agressões nas quais estas são os protagonistas (Siqueira & Dell'Aglio, 2007).

De facto, esta medida de acolhimento em instituição consiste na colocação da criança e jovem numa entidade que deve dispor de espaços, equipamentos e instalações adequados e de pessoal técnico de apoio e que garanta os cuidados necessários às suas necessidades, proporcionando-lhes condições propícias à sua educação/formação, bem-estar e desenvolvimento integral (Reis, 2009). Este acolhimento pode ser de curta ou longa duração, sendo o primeiro em Centros de Acolhimento Temporário, por período não superior a seis meses e o segundo por um período superior a seis meses. (art. 50.º da Lei nº 147/99). Na verdade, nenhuma instituição não pode assumir por tempo indeterminado a substituição dos progenitores, nem a criança e jovem pode ser alvo de uma institucionalização permanente. Quando uma criança e jovem é institucionalizada significa que existiram ruturas no seu processo de desenvolvimento ou então que a família foi incapaz de lhe assegurar as condições de bem-estar, de afeto, segurança e dignidade (Leal et al., 2018).

Na verdade há um leque de medidas de institucionalização do sistema nacional de acolhimento de crianças e jovens em perigo. Enquanto a unidade de emergência é destinada às crianças e jovens em situação de perigo eminente, por um período de tempo que não deve ultrapassar as 48 horas, a casa de acolhimento temporário (CAT) destina-se às crianças e jovens onde se diagnosticou necessidade de afastamento da família, não excedendo os 6 meses de acolhimento (Alberto, 2004). Em relação ao acolhimento familiar constitui uma resposta social regulamentada pelo Decreto-lei nº 11/2008, de 17 de janeiro, em que as famílias são habilitadas e tecnicamente enquadradas para assegurar que as crianças e jovens, com idades entre os 12 e os 17 anos, usufruem dos cuidados necessários que a família biológica não pode garantir.

Por outro lado, o acolhimento prolongado é destinado às crianças e jovens desprovidas de meio familiar ou que estão em situações que se justifique o afastamento definitivo da família. Aqui os Lares de Infância e Juventude, que é uma medida de longo

termo, assumem um papel determinante enquanto agentes de socialização, uma vez que substituem total ou parcialmente a sua família de origem, durante um maior período de tempo (Siqueira & Dell'Aglio, 2006).

Relativamente ao processo de institucionalização, este inicia-se quando é identificada uma criança ou jovem em perigo na sua família. Primeiramente os técnicos realizam uma intervenção e se a situação de perigo minorar a criança não é institucionalizada. Se, por outro lado, a intervenção não obtiver resultados e se considerar que existe perigo eminente, então esta é encaminhada para uma unidade de emergência. No centro de acolhimento temporário verifica-se se existem condições para a criança retomar à família. Se não for possível, a criança é encaminhada para um acolhimento prolongado num lar de infância e juventude (Instituto para o Desenvolvimento Social, 2000).

Se recorremos ao Manual de Gestão da Qualidade para Lar de Infância e Juventude (Instituto da Segurança social, 2007) encontramos 6 processos fundamentais para um bom funcionamento e organização, através de um conjunto de boas práticas facilitadoras para a sua implementação,. Estas são:

- **Processo 1** - Admissão e acolhimento. Após a admissão elabora-se o processo individual que contém a lista das pertenças; efetua-se uma avaliação diagnóstica; planifica-se um plano socioeducativo individual e um plano cooperado de intervenção. O programa de acolhimento é programado logo após a chegada da criança e jovem à instituição. É-lhe designado um gestor/tutor de caso, sendo-lhe dado conhecimento do modo de funcionamento da instituição, as suas regras/normas, os espaços coletivos e de trabalho, o pessoal técnico e educativo, os pares e o seu próprio espaço;
- **Processo 2** - Avaliação diagnóstica. A equipa técnica procede à avaliação de cada criança e jovem para conhecer os seus aspetos fortes e fracos do desenvolvimento. Nesta fase avalia-se também o seu estado de saúde e o seu comportamento no contexto institucional, escolar e familiar;
- **Processo 3** - Plano Socioeducativo Individual (PSEI). Este plano assenta na avaliação diagnóstica e inclui toda a identificação e a necessidade de cuidados de saúde da criança e jovem, a aplicação de estratégias, recursos e atividades que devem ser implementadas pelos intervenientes;
- **Processo 4** - Organização e gestão das atividades. Exige-se a elaboração de um plano de atividades ou projeto educativo para cada criança e jovem ou grupo;
- **Processos 5 e 6** - Cuidados especiais de nutrição e alimentação. Elabora-se um conjunto de regras nos cuidados de saúde e de higiene, de alimentação, dos momentos de lazer e de isolamento voluntário das crianças e jovens.

Ora todos estes processos são necessários para haver uma adequada integração das crianças e jovens na instituição, já que esta tem a responsabilidade de prestar esses cuidados de saúde e de alimentação nelas, além de promover o seu desenvolvimento físico, cognitivo, psicológico, afetivo e o equilíbrio emocional, bem como o sentido de

responsabilização nas atividades educativas e escolares. As instituições funcionam como protetoras, já que a criança e jovem foi retirada ao ambiente disfuncional e inserida num novo contexto que lhe deve dar segurança e proteção (Moreira, 2018). Ou seja, a instituição proporcionará um ambiente estável e agradável, favorecedora do apoio pessoal e da participação na comunidade, de modo a reduzir-lhe o impacto da transição familiar e proporcionar-lhe novas experiências (Pires, 2011; Santos, 2010).

Embora a institucionalização seja uma resposta às necessidades dessas crianças e jovens, estas acarretam um leque de dificuldades e problemas devidas à sua separação do ambiente familiar, podendo provocar-lhes sofrimento emocional.

Neste processo existem riscos objetivos e reais, especialmente pela regulamentação excessiva da vida quotidiana, sendo esta invasora do espaço próprio da criança e jovem e pela vivência em grupo, nos quais interferem na organização da sua intimidade e organização institucional devido à permanência prolongada na instituição o que dificulta a construção da sua autonomia pessoal. Além disso, há outros riscos, como por exemplo, a falta de profissionalismo na prestação de cuidados, o que pode produzir certos bloqueios no desenvolvimento de vínculos e a expressão de afetos (Strecht, 2012).

#### **1.4 -Adequação da criança e jovem em risco à instituição de acolhimento**

A colocação institucional da criança e jovem em risco deve obedecer a certos pressupostos legais que legitimam e justificam a adoção desta medida: ser considerada uma criança em perigo/risco ou ter cometido um facto qualificado pela lei penal como crime. Quando se considera que uma criança ou jovem foi vítima de maus-tratos, pode aplicar-se, entre outras, a medida de promoção e proteção designada por acolhimento em instituição, que consiste (Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, art. 49º, de 1999). Bullock, Little e Millham, (1993, cit. por Martins, 2004) refere que os modelos relativos a instituições que acolhem essas crianças e jovens não têm sido objeto de teorização explícita, sendo as conceções subjacentes inferidas a partir das práticas adotadas. De facto, os serviços residenciais não têm modelos de funcionamento definidos, pelo que organizam os seus serviços e apoios no quadro das disposições legais relevantes e dos conhecimentos científicos, nomeadamente na área das ciências humanas. Assim, Hill (2000, cit. por Martins, 2004) indica três modelos fundamentais de funcionamento dos serviços nas instituições de acolhimento de crianças e jovens:

a) Os modelos focados na instituição. Estes modelos baseiam-se pelo pressuposto de que a modificação do comportamento e reestruturação das crianças e jovens necessárias ao seu funcionamento adaptativo, decorrem das suas experiências relacionais com os técnicos ou profissionais e com os seus pares dentro da instituição. O contexto exterior é apenas integrado na dinâmica interna do centro, competindo à instituição capacitar a criança para lidar com as exigências colocadas pelo meio;

b) Os modelos focados na perspectiva das crianças e jovens acolhidos. Estes modelos focam em conciliar-se com o modelo anterior, mas procuram colocar a criança e jovem no seu contexto temporal e sociocultural mais amplo, analisando o seu funcionamento e desenvolvimento em vários domínios. A família é objeto de atenção, na medida em que contribui para a definição da criança e jovem ao longo do seu ciclo de vida. Aqui entende-se que as decisões sobre a colocação da criança e jovem obedecem a uma perspectiva longitudinal, tendo em consideração o seu trajeto de perdas, de mudanças e de separações, os seus sucessos e dificuldades e as suas possibilidades futuras;

c) Os modelos sistémicos. Estes modelos elencam-se no pressuposto de que os serviços institucionais constituem uma das respostas sociais do sistema de proteção infantojuvenil, que, em última análise, os delimita e configura;

Deste modo há vários fatores que influenciam o funcionamento das instituições de acolhimento (Martins, 2004), tais como: as políticas sociais; a localização e arquitetura espacial da instituição; o clima social; as relações com a família, com a escola e a comunidade; os critérios de avaliação do desempenho; as determinações teóricas e ideológicas; os custos do serviço prestado; as dinâmicas organizacionais exteriores à instituição residencial ou de acolhimento.

Sabemos que todas as crianças têm direito à educação, sendo que algumas, pelo contexto social onde vivem, estão por vezes em situação de risco relativamente ao futuro se não forem objeto de respostas educativas que concretizem, sem comprometer as raízes socioculturais a que têm direito. Neste enquadramento educativo cabe à escola inclusiva dar iguais oportunidades a todas as crianças e jovens, tornando-se um espaço aberto, no qual todas elas encontrem um ambiente saudável e de plena integração na sociedade. Para que as aprendizagens sejam significativas, elas devem proporcionar às crianças uma variedade de atividades e de utilização de materiais, devem constituir um importante centro de recursos, que lhes possibilitem experimentar processos de realização de atividades e pesquisar individualmente e em grupo (Martins, 2004).

Cabe aos professores nesse contexto inclusivo dispor das suas competências científico-pedagógicas e profissionais ao serviço dos seus alunos. Assim, a atividade docente não se pode limitar apenas às metodologias de transmissão de conhecimentos, pois os professores contribuem para a melhoria das condições do ambiente educativo, desenvolvendo medidas de apoio. São eles atores relevantes para a integração dessas crianças e jovens na turma e escola, bem como na promoção da articulação das atividades de ensino formal com as não formais, desenvolvendo a sua ação de forma articulada com a família, com outros serviços especializados de apoio educativo e com os responsáveis e/ou técnicos das instituições de acolhimento.

É evidente que cada instituição de acolhimento tem a sua organização e estrutura de funcionamento na qual a criança e jovem se integra. Por isso não é fácil estabelecer

uma definição de instituição de acolhimento de crianças e jovens, mas sabemos que são instituições sociais (públicas ou privadas) que lhes dão uma atenção e educação especial já que, por várias circunstâncias familiares, esses menores necessitam de ser separados temporariamente do seu núcleo familiar. Daí o internamento constituir a opção preferencial face à impossibilidade de lhes oferecer outro tipo de recursos ou condições, como seja a adoção familiar.

Os responsáveis dessas instituições, ao mesmo tempo, veiculam uma multiplicidade de conceções, percebendo este conceito, quer no sentido estrito da admissão, quer como o período da permanência no estabelecimento que as recebe e acompanha no seu percurso formativo e projeto de vida. Essas instituições de acolhimento devem garantir os requisitos mínimos de proteção e zelar pelo bem-estar inerente às necessidades de cada criança e jovem. Assim, entendemos por institucionalização não apenas como uma resposta a uma falha ao nível do contexto parental, mas principalmente como uma oportunidade de ganhos efetivos, tanto para a criança como para a família, mesmo comportando consequências negativas devido ao seu afastamento familiar (Reis, 2009).

A institucionalização constitui uma mais-valia para a criança e jovem necessitado de acolhimento, já que a retira de uma situação de perigo. Para M. Sarmiento (2000), a integração social das crianças implica a articulação de múltiplos domínios, traduzindo-se numa política que permita mudar a situação dos que se encontram mais desfavoráveis socialmente, através da sua inclusão e educação. Hoje em dia, a institucionalização apresenta um estatuto globalmente desvalorizado no âmbito da proteção infantojuvenil. Divulgou-se uma imagem depreciativa que é assumida e sentida pelas crianças e jovens que vivem nessas instituições. Assim, em vez de proteger, acompanhar e proporcionar-lhe outras possibilidades ao desenvolvimento da criança e jovem, a institucionalização pode converter-se num tipo de maus-tratos (Canha, 2000). Daí que o insucesso da institucionalização, como medida de proteção da criança e jovem pode produzir certas carências, insuficiências por negligência, quando esta não usufrui os recursos disponíveis que respondam aos seus problemas e à sua resolução efetiva (Siqueira & Dell'Aglio, 2007). Na verdade, o mau-trato institucional constitui uma forma de maus-tratos extrafamiliar em que se verificam situações de despersonalização, negligência e impessoalidade ou de abuso, provocadas por dirigentes, técnicos, profissionais e/ou voluntários de algumas instituições (Canha, 2000).

Paralelamente devemos também de referenciar os aspetos positivos dessa institucionalização. Se, para a maioria das crianças e jovens a institucionalização não constitui uma medida apropriada, para outras poderá ser uma componente essencial para a solução dos seus problemas de satisfação de necessidades básicas - alimentação, de saúde e de formação. Por isso, a institucionalização é benéfica desde que estejam asseguradas as condições básicas que visam o seu bem-estar e qualidade de vida dos menores acolhidos.

Por conseguinte, reconhecemos também que o processo de institucionalização de uma criança e jovem pressupõe alguns riscos. Riscos esses que se não forem tidos em consideração, poderão prejudicar o efeito pretendido como medida de proteção das crianças. Quando são sinalizadas as crianças e jovens em situação de risco e institucionalizadas sentem a desvalorização e o rótulo de que são alvos. Ora esta etiquetagem/rotulagem conduz à criação de imagens sociais negativas por parte dessas crianças e jovens acolhidas e, ainda ao desenvolvimento de preconceitos pela sociedade em geral, que conduzem a certa forma de discriminação social. Essas imagens sociais negativas produzem processos de diferenciação negativa, pela auto-desvalorização e auto-discriminação nas crianças e jovens (Alberto, 2004). Quanto ao impacto da experiência institucional nas crianças e jovens, ao nível do seu desenvolvimento, têm surgido alguns estudos que demonstram que se trata de um impacto negativo no desenvolvimento da criança e jovem acolhido (Quitãns, 2009). De facto, estas instituições apresentam alguns aspetos deficitários, por exemplo a três níveis: a)-cuidados de higiene, nutrição e saúde; b) estimulação e possibilidades de ação que propiciavam; c) nas relações interpessoais e de vinculação. Já lá vai o tempo em que essas instituições tinham muitas deficiências generalizadas, mas, atualmente, é o terceiro nível que merece uma preocupação por parte dos técnicos. Esses défices são provenientes de vários domínios, já que a severidade do impacto da institucionalização se relaciona com o grau de privação e com os níveis de carência (afetivo-emocional) registados nessas instituições. Por exemplo, ao nível do desenvolvimento físico, o impacto da institucionalização pode não ser fisicamente saudável para elas, por exemplo na falta de atenção ou condições médicas, uma alimentação adequada e a privação psicossocial. A nível afetivo e emocional e a nível do desenvolvimento psicossocial, as crianças e jovens institucionalizados têm experiências adversas e/ou díspares, já que experimentam uma importante perda na sua desvinculação à família, para além de estarem expostas a um ambiente socio-emocional pouco estimulante (Canha, 2002).

A decisão de retirar a criança do meio familiar ou ambiente em que ela vive e a posterior colocação em instituição, trata-se de um momento de grande sofrimento emocional para ela. A partir do momento em que ela é separada do seu meio familiar e social e institucionalizada dá-se uma rutura com toda a rede de relações construídas até ao momento, possibilitando uma vivência subjetiva de abandono relativamente à família, com as atribuições depreciativas e de auto-desvalorização que essa dita separação provoca (Alberto, 2004).

A somar, essas crianças e jovens transportam outros problemas, como sejam as dificuldades de vinculação que perturbam o seu funcionamento social, por exemplo (Quitãns, 2009): défices ao nível da organização mental para a ação; dificuldades na planificação da conduta; falta de competência na capacidade de análise; falha na capacidade de saber esperar e escutar e, ainda projetar o seu futuro, os seus sonhos e expectativas para um projeto de vida a concretizar; dificuldade de reflexão ou

antecipação dos resultados das ações; e falhas ao nível da linguagem e processamento da informação. Também no desenvolvimento cognitivo e linguístico/comunicativo, dessas crianças institucionalizados apresentam coeficientes intelectuais ligeiramente inferiores, bem como expressam um ligeiro atraso na linguagem (Quitãns, 2009).

## **1.5 - A escola e o papel dos professores no percurso escolar das crianças e jovens institucionalizados**

As crianças e jovens institucionalizados, devido à sua história e/ou trajeto de vida e ao facto de estarem à margem da comunidade envolvente, têm como medida de proteção e de superação dessas situações de 'risco' a acolhimento em Lares Residenciais. Como afirma Amado et al. (2003: 32):

“Embora os Lares de acolhimento tenham como objectivo prevenir, precisamente, a exclusão e a marginalização, o facto é que a própria história de vida dos internos (que tem pelo menos em comum a separação da família), e as características (") da vivência da própria institucionalização, raramente conseguem ultrapassar os problemas de ordem psicológica e social que permitiriam uma plena integração das crianças e jovens na sociedade.”

Ora a integração escolar constitui uma forma temporal, instrutiva e social das crianças e jovens diferentes dos seus pares e companheiros, baseada numa planificação pedagógica e num processo programador evolutivo e individualmente determinado. Essas crianças e jovens em risco ao terem essa história de vida complexa, influenciando, entre outros fatores, a sua adaptação e (con)vivência escolar, em que se associam um leque de problemas (educativos, sociais, emocionais), tais como: auto-conceito, auto-estima, motivação, desinteresse, insucesso escolar, indisciplina, absentismo/abandono escolar, estigmatização e rotulação (Amado et al., 2003: 33). Estes fatores impedem uma adequada integração plena na escola. Dada a importância que cada uma deles tem nos sujeitos do nosso estudo e, simultaneamente para a compreensão das suas dificuldades de integração e desempenho e/ou rendimento escolar, haverá que ter em conta no seu percurso escolar (Sousa, 2015).

Segundo Fonseca (1994: 27) a escola ocupa um lugar importante na vida dessas crianças e jovens, recebendo tarefas que antes eram da família: *“(...) a generalização do acesso à educação escolar e o progressivo alargamento da escolaridade constituíram fenómenos que originaram, sobretudo durante a segunda metade do século XX, um deslocamento das funções educativas da família para o espaço escolar”*. Ao longo do tempo originaram fenómenos sobre as funções educativas da família para o espaço escolar, ou seja, a família tornou-se importante nos contextos educativos. Além disso, reconheceu-se a experiência escolar como sendo primordial para essas crianças e jovens na construção das suas representações de futuro e dos seus projetos de vida e profissional. É óbvio que a escola não é a única instituição na qual o jovem se insere e

que gerará representações sobre si próprio e, por isso, ela não pode ser encarada como o único espaço capaz de resolver todas as desigualdades sociais, nem como o único espaço que as reproduz, uma vez que hoje aprendemos muito fora dos seus espaços (aprendizagens não-formais).

No que respeita às crianças e jovens provenientes de instituições de acolhimento, a escola constitui um espaço sem espaços para mistérios, ou seja, estes sujeitos sabem qual é a relação possível a estabelecer com a escola, sabem o lugar que esta lhes reserva, mas não esperam que ela lhes ofereça algo de novo, de diferente e original. Esta dificuldade que a escola revela em oferecer algo de novo, justifica-se essencialmente com o facto de esta possuir dificuldades em implementar medidas e respostas às mais diversas características e problemas apresentados pelos alunos (cada vez mais heterogêneos). As crianças e jovens institucionalizados quando entram para a escola já levam uma grande bagagem relacionada com a sua história de vida, esperando que a escola estabeleça afetos e sentimentos de compreensão. Mas por vezes encontram um vazio relacional entre si, dos professores e dos seus pares (Sousa, 2015). Este vazio pode originar carências afetivo-emocionais ou desencadear comportamentos desviantes, de desrespeito ou desobediência às normas.

Tal como referimos anteriormente, na maior parte das vezes, os seus trajetos de vida contribuem para uma desestabilização comportamental, afetivo-emocional, social e relacional, colocando em risco, não só, a sua relação com a escola (adaptação e/ou integração), relações com os seus pares - colegas (grupo/turma), com os professores e com os outros profissionais que nela trabalham. Essas situações podem originar um desinteresse e desmotivação generalizados pelos saberes, acabando estas por experienciar, na sua maioria, situações de fracasso e de insucesso escolar (Quintãs, 2009). Estas situações de sucesso e/ou insucesso escolar constituem um processo de avaliação socialmente construído que passa por transações complexas, estando de acordo com as formas de aprender e a qualidade educativa, ancoradas no currículo vigente e na visão da cultura da qual a avaliação faz parte. É por isso que não se pode confundir os conhecimentos e as competências efetivas de uma criança e jovem e a avaliação escolar, da qual ela é objeto.

Por outro lado, a participação ativa dos professores, representantes do sistema educativo na proteção de crianças e jovens, abrange a afetação de recursos humanos da educação para ações especificamente relacionadas com a proteção nas Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (CPCJ). O protocolo existente decide a nomeação de professores representantes em todas as Comissões e define as funções dos profissionais envolvidos, permitindo, pela primeira vez, desenvolver ações locais concertadas com as CPCJ. Ações estas que se dirigem ao combate do absentismo e do abandono escolar, sem prejudicar a intervenção noutras situações de risco ou perigo (Martins, 2004). Por isso, a ação do professor torna-se importante e deve funcionar em articulação e complementaridade com os restantes parceiros sociais, valorizando o diálogo com os familiares das crianças e jovens (Sousa, 2015).

Compreendemos a escola como uma comunidade educacional, da qual fazem parte não só os professores, como também, os auxiliares de ação educativa, psicólogos, assistentes sociais, animadores sociais e outros, por exemplo, as associações de pais e os próprios encarregados de educação. Tendo em consideração o sistema educacional e a relação que pode ser vinculada entre as crianças e jovens e suas famílias, a escola é um dos lugares de maior relevância em relação às medidas de prevenção e controle das situações de risco. A comunidade escolar consegue observar com uma certa rotina os alunos, no seu comportamento e condições físicas, no intuito de se averiguar se estes estão a ser vítimas de maus tratos, abuso ou negligência (Rodrigues, 2018).

Além destas questões, os professores podem desenvolver uma relação de afetividade que levará os alunos a depositarem confiança e empatia com eles. Algumas vezes os sinais de alerta de grande parte das situações de risco e/ou perigo em crianças e jovens são detetados nas escolas, sendo o professor ou outro profissional do contexto escolar uma das principais vias de socorro da criança ou jovem vítima de maus-tratos. Detetar as situações de risco é uma exigência pedagógica, social e legal e, por isso, é fundamental que estes profissionais estejam preparados para reconhecerem certos sinais de abuso, de forma a contribuírem para uma intervenção precoce nestes casos. Para que isto se concretize é necessário dar formação específica a todos estes profissionais e estabelecer linhas de orientação relativas aos modos de intervenção. Contudo, vai existir sempre o dilema entre solicitar a colaboração formal das autoridades ou deixar o processo evoluir informalmente. Muitas das situações não requerem medidas formais e o melhor seria resolvê-las na escola e na família, de uma maneira pacífica e harmoniosa, mantendo a família intacta, sem necessidade de recorrer às autoridades (Pereira, 2016). Existe uma barreira que impede por vezes a resolução destes casos, como por exemplo, o disfuncionamento e até a inexistência das equipas interescolares, que englobam assistentes sociais, psicólogos e médicos. É imprescindível a existência destas “equipas multiprofissionais”, pois conseguem levar a cabo uma intervenção mais específica de acordo com cada caso (Pires, 2011). Estas equipas trabalham em conjunto com a escola e a família, além de promoverem programas de formação para pais, crianças e jovens. Todo este apoio é muito importante para as crianças e famílias. Todos estes profissionais da educação e todas estas entidades ou instituições educativas (e sociais) têm capacidades técnicas e obrigações específicas face à problemática das crianças em perigo, bem como ao seu encaminhamento para as devidas estruturas de proteção. Neste sentido, todos devem estar atentos e seguir todos os procedimentos correctos de forma a minimizar estas situações (Sousa, 2015).

Os professores, os auxiliares operacionais de acção educativa, os psicólogos escolares (gabinete de apoio à Família e ao aluno), entre outros técnicos de intervenção e ação social desempenham um papel fundamental no processo de promoção e proteção dessas crianças e jovens em risco isntitucionalizadas, principalmente no que se refere à sua prevenção e à sua identificação precoce (Moreira, 2018). Consideramos

que são várias as funções que devem ter os professores e/ou o profissional de educação na ação e intervenção com esses alunos, como por exemplo: programar e implementar projetos ou programas preventivos para esses alunos e técnicos da instituição de acolhimento; identificar e comunicar situações de anormalidade, de dificuldade de aprendizagem ou indisciplina desses alunos à instituição de acolhimento; colaborar com outras entidades no processo de promoção e proteção desses alunos; promover respostas ao nível da escola e seus parceiros para encontrar medidas socioeducativas adequadas para que esses alunos tenham uma normal inclusão e terem o tratamento necessário à sua escolaridade; proporcionar os apoios necessários a esses alunos, de modo a que eles possam superar situações de dificuldades e deficiências de adaptação/integração e de aprendizagem e inclusivé de traumas derivados da situação de perigo; providenciar serviços de orientação (pessoal e escolar) com o apoio dos técnicos e/ou responsáveis da instituição de acolhimento; incentivar, caso a comunidade escolar não tenha, a criação de uma equipa multidisciplinar que possa intervir em situações escolares que se possam produzir com essas crianças e jovens em risco institucionalizados (Goldman; Salus; Wolcott; Kennedy, 2003).

Lembramos que o professor ou o profissional de educação pode em determinadas situações denunciar, perante a suspeita de situações de perigo, como qualquer cidadão, conforme previsto na Lei de Promoção e Protecção (dirigida às entidades com competência em matéria de infância e juventude mais adequadas para o efeito ou caso como é o caso das Comissões de Protecções de Crianças e Jovens em Perigo). É fundamental que esses profissionais de educação tenham consciência que as situações de perigo são consideradas como um dos factores mais prejudiciais a um desenvolvimento adaptativo dos vários subsistemas de funcionamento do ser humano (pensamentos, emoções, motivações, relações interpessoais, linguagem, etc.). Assim, se estes considerarem que essas situações de perigo são pouco graves, estarão a ser igualmente negligente, pois não estão a proteger os direitos das crianças. Acima de tudo, a esses profissionais cabe-lhes estar atentos, denunciar alguma situação de perigo e procurarem promover contextos em que os efeitos negativos possam ser supridos ou diminuídos (Moreira, 2007). Igualmente é importante que assumam um papel de articulação com outros profissionais ou entidades que estejam orientados para intervir com essas crianças e jovens e que em conjunto possam defender os seus direitos. Desta forma responsável a escola e os seus profissionais poderão ser os suspeitos de provocarem os maus-tratos, dado terem assumido um compromisso de respeito e de protecção com essas crianças e jovens integrados no contexto escolar.

## 2 - METODOLOGIA EMPÍRICA E DESIGN

A nossa investigação, sendo de teor qualitativa na base do paradigma interpretativo, permite-nos um conjunto abrangente de dados/informações, ou seja, centraliza-se em questões problemáticas, em situações específicas e trajetórias de vida de crianças e jovens em risco institucionalizados. Este paradigma prevê a modalidade de estudo de caso enquanto estratégia para o investigador averiguar e pesquisar o como e o porquê das situações, sabendo que ele tem pouco controlo sobre os fenómenos, junto do contexto da vida real daqueles sujeitos institucionalizados em estudo. Para que este método de pesquisa seja considerado adequado é preciso sabermos se ele responderá aos objetivos da investigação que se quer levar a cabo. Assim, a seleção da técnica e do instrumento de recolha de dados dependerá dos objetivos que se pretendem alcançar com a investigação. Neste sentido, antes de se proceder à recolha de dados, os instrumentos e as técnicas devem ser cuidadosamente selecionados e elaborados, tendo em atenção os objetivos da investigação (Queiroz; Vall; Souza & Vieira, 2007). Neste caso, consideramos que ao adotarmos uma metodologia qualitativa e de modalidade de estudo de caso possibilita o investigador conhecer e compreender, mais profunda e detalhadamente, a situação individual de cada criança e jovem institucionalizado na ADM Estrela. Simultaneamente permite alcançar os nossos objetivos previstos para este estudo. Nesta metodologia científica o investigador reconhece-se subjetivo na aquisição de conhecimento. Assim, este paradigma implica maior diversificação nos procedimentos metodológicos utilizados na investigação.

Logo, elenca-se na modalidade de estudo de caso, já que é uma abordagem metodológica que tem como finalidade a análise de uma situação *“autêntica na sua complexidade real e na qual se ensaia uma ginástica subtil que permite, não só “ver” o jogo das inter-relações, como de as descrever, formular e compreender sem sair do concreto”* (Diogo, 1998: 95). Ou seja, para Diogo (1998: 100) o estudo de caso consiste numa *“descrição e análise intensiva e holística de uma única entidade, fenómeno ou unidade social”*, neste caso concreto é o de compreender e interpretar o projeto de vida e percurso escolar daqueles sujeitos em estudo institucionalizados e, a intervenção realizada para lhes promover a autonomia.

## 2.1 - Metodologia qualitativa na modalidade de Estudo de Caso

Tal como referimos, a presente investigação e respetivo design adota uma matriz metodológica qualitativa, assente no paradigma interpretativo, na modalidade de estudo de caso. Esta metodologia possibilita observar, descrever, analisar e interpretar a interação dos sujeitos da pesquisa no seu percurso escolar e projeto de vida, permitindo a organização de estratégias e intervenções socioeducativas. A pesquisa qualitativa é, segundo Esteban (2010: 127) uma *“atividade orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos”*.

Apesar do design ser essencialmente qualitativo utilizamos dados quantitativos que foram submetidos para uma melhor e maior triangulação de dados. Godoy (1995: 62) ressalta a diversidade dos trabalhos qualitativos e enumera um conjunto de características imprescindíveis para identificar esse tipo de pesquisa:

- 1) ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
- 2) caráter descritivo dos dados;
- 3) o significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida;
- 4) enfoque indutivo.

Assim, *“a metodologia de investigação qualitativa me permitirá analisar comportamentos, discursos e situações”* (Martins, 2006: 23), já que terá como foco os projetos de vida dos adolescentes da casa de acolhimento em estudo. Outro aspecto da metodologia qualitativa é a característica de procurar perceber e interpretar os acontecimentos e os factos que acontecem e as razões dos mesmos (Bogdan e Biklen, 1994). Ou seja, na metodologia qualitativa *“os dados são enquadrados e interpretados em contextos holísticos de situações, acontecimentos de vida ou experiências vividas, particularmente significativas para as pessoas implicadas”* (Fidalgo, 2003, p.178 citado por Seabra, 2010).

Para Yin (1994) no estudo de caso analisa-se o “caso”, no seu contexto natural, detalhadamente e em profundidade, reconhecendo-se a sua complexidade e recorrendo aos métodos apropriados para esse mesmo contexto. Partindo do pressuposto que a metodologia qualitativa é holística, sistémica, ampla e integrada) — uma vez que pretende preservar e compreender o “caso”, no seu todo e na sua singularidade — justifica o motivo pelo qual Yin (1994) utiliza a expressão de ‘estratégia’ em vez de metodologia específica. Em relação às finalidades do estudo de caso, o investigador pode: narrar ou registar os fatos tal como ocorreram; descrever situações ou acontecimentos; facultar conhecimento sobre o fenómeno estudado; confirmar ou contestar resultados e relações presentes no caso. Para Yin (1994), no

que respeita à “generalização” das conclusões e resultados de um estudo de caso, é essencial evidenciar que o propósito desta metodologia de investigação é conhecer profundamente casos concretos e particulares e não de generalizar os resultados obtidos. Para caracterizar o estudo de caso, seguindo a Yin (2001), podemos indicar sete características para este tipo de investigação qualitativa:

- Visam a descoberta, na medida em que podem surgir, em qualquer altura, novos elementos e aspetos importantes para a investigação, além dos pressupostos do enquadramento teórico inicial;
- Enfatizam a interpretação em contexto, pois todo o estudo desta natureza tem que ter em conta as características da escola, o meio social em que está inserida, os recursos materiais e humanos, entre outros aspetos;
- Retratam a realidade de forma completa e profunda;
- Usam uma variedade de fontes de informação;
- Permitem generalizações naturalistas;
- Procuram representar as diferentes perspetivas presentes numa situação social;
- Utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros métodos de investigação.

A estas podemos somar também as seguintes, segundo Silvestre & Araújo (2012):

\*Particularidade – Quando identificamos as unidades de análise, atribuímos-lhes traços distintivos que permitem integrá-las num conjunto determinado, conferimos-lhes assim a particularidade de se constituírem como um todo;

\*Realidade – Um estudo de caso não é só uma estratégia de acesso à realidade. Os estudos de caso podem criar imagens da realidade que se tornem parte da mesma;

\*Participação – A participação, quer dos investigadores, quer dos sujeitos participantes, faz com que eles se situem algures entre o mundo da investigação e o mundo da prática;

\*Negociação – A negociação num estudo de caso parte do pressuposto que, uma realidade pode ser vista sob diferentes perspetivas não havendo uma única que seja a mais verdadeira;

\*Confidencialidade – Os resultados de um estudo podem afetar a vida das pessoas, já que é de pessoas reais de que se trata e portanto estas não devem ser prejudicadas;

\*Totalidade – Estudos de caso são holísticos, e devem refletir todos os elementos que fazem parte da realidade do caso como unidade;

\*-Acessibilidade – O tipo de linguagem utilizado no relatório final deverá ser acessível a qualquer pessoa fora do contexto da observação;

Na verdade, existem diversas modalidades de estudo de casos e distinguem-se pelas características e procedimentos que adotam (Yin, 2001):

- Estudos de casos ao longo do tempo permitem o estudo de um fenómeno, sujeito ou situação a partir de diferentes perspetivas temporais;
- Estudos de casos observacionais caracterizam-se pelo recurso à observação participante e podem referir-se a temáticas diversas;
- Estudos de comunidades consistem na descrição e compreensão de uma determinada comunidade educativa (escolas, instituições, agrupamentos, etc.);
- Estudos micro-etnográficos desenvolvem-se em pequenas unidades organizativas ou numa atividade específica organizativa;
- Estudos de casos múltiplos estudam dois ou mais sujeitos, situações ou fenómenos. Podem adotar diferentes modalidades: estudos de casos sucessivos, estudos de aprofundamento sobre um caso e estudos comparativos;
- Estudos multi-situacionais aplicam-se no desenvolvimento de uma teoria, exigindo a exploração de muitas situações e sujeitos.

Os estudos de caso apresentam também diversas modalidades, em função dos objetivos da investigação ou dos próprios esquemas teóricos- conceptuais de base. Por exemplo para Bruyne et al. (1991: 225) eles podem reduzir-se a três modelos: modelo de exploração – descobrir problemáticas novas, renovar perspetivas existentes ou sugerir hipóteses fecundas; modelos descritivos, que são uma forma de uma monografia; e modelos práticos, os quais visam estabelecer o diagnóstico de uma organização ou fazer a sua avaliação, seja porque procuram prescrever uma terapêutica ou mudar uma organização.

Os motivos pelos quais recorremos a um exercício compreensivo e à metodologia de estudo de caso é por considerarmos que seja a estratégias metodológica mais adequada aos propósitos da nossa investigação, uma vez que nos vai permitir uma análise mais profunda de uma situação particular (Guerra, 2006).

Destacamos que o estudo de caso se tem mostrado uma estratégia escolhida pelos investigadores que pretendem saber o como e o porquê dos fenómenos. Nesta linha, podemos afirmar que os estudos exploratórios têm como finalidade definir as questões de investigação posterior (Queiroz; Vall; Souza & Vieira, 2007). Isto é, a iniciação para uma investigação subsequente, mas não necessariamente um estudo de caso. Estes estudos são diferentes dos descritivos, já que procuram buscar hipóteses e proposições relevantes para orientar estudos posteriores (Guerra, 2006). Ao mesmo tempo pretendem fornecer um certo suporte para a teorização. Os estudos exploratórios são, talvez, os de reputação mais notória. Além disso, os estudos descritivos representam a descrição completa de um fenómeno inserido no seu próprio contexto. Os estudos explanatórios procuram informação que possibilite o estabelecimento de relações de causa-efeito, ou seja, procuram a causa que melhor explica o fenómeno estudado e todas as suas relações causais (Diogo, 1998).

Após a conceptualização e clarificação do que é o estudo de caso podemos considerar que o nosso estudo de caso é situacional, exploratório, descritivo, analítico e interpretativo com uma amostra de 11 crianças e jovens em risco numa instituição de acolhimento (ADM Estrela). De facto, o estudo de caso é uma abordagem metodológica que tem como fim a análise de uma situação institucional *“autêntica na sua complexidade real e na qual se ensaia uma ginástica subtil que permite, não só “ver” o jogo das inter-relações, como de as descrever, formular e compreender sem sair do concreto”* (Mucchielli, 1968, p.21, citado por Diogo, 1998: 95). Ou seja, o estudo de caso consiste numa *“descrição e análise intensiva e holística de uma única entidade, fenómeno ou unidade social”* (Diogo, 1998, p.100) neste caso concreto o percurso socioeducativo e projeto de vida das crianças e jovens institucionalizadas na ADM Estrela. Segundo Yin (2001) o estudo de caso é a estratégia utilizada quando se pretende investigar o como e o porquê das situações do(s) sujeito(s) em estudo e, ainda quando o investigador tem pouco controlo sobre os fenómenos e/ou estes são contemporâneos, fazendo parte do seu contexto da vida real. Assim,

(...) um estudo caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos. A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisado convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados. (Yin, 2001: 32-33)

## 2.2 - As perguntas de investigação

A amostra foi constituída por 11 crianças e jovens, do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 12 e 23 anos. Trata-se de crianças e jovens participativos, colaboradores e engajados, apesar da história de sofrimento por trás de cada motivo que levou essas crianças ao acolhimento. São crianças que demonstram um grande índice de ansiedade e, algumas vezes, também apresentam comportamento agressivo, e indícios de destrutibilidade, o que interfere diretamente em suas relações escolares e cognitivas. Por esta razão estas crianças e jovens na maioria das vezes apresentam um índice global abaixo do esperado para a sua idade, pois a baixa concentração e dificuldades em memorizar dados atrapalham a assimilação de conteúdos que são abordados na escola. Sendo assim, apesar de possuírem apoio individualizado existe uma constante necessidade de contribuições no âmbito social, afetivo e cognitivo.

Esta investigação, cujo objeto de estudo se prende com o projeto de vida e o percurso escolar de crianças e jovens institucionalizadas na ADM Estrela de Castelo Branco, resultou da necessidade em estabelecer uma compreensão mais profundada sobre a problemática destas crianças e jovens em situação de risco escolar e social.

Perante isto, sentimos a necessidade de perceber que fatores são considerados como geradores de situações de construção do próprio projeto de vida, do sucesso escolar e das relações sociais vivenciados por elas nas escolas de ensino que frequentam. Os problemas infantojuvenis não são um exclusivo da atualidade (a história e a sociologia da infância assim o demonstram), no entanto e com a evolução/transformação das sociedades, a visibilidade pública (mediática, científica) dos problemas infantis e do reconhecimento político desses problemas (através de declarações internacionais de direito das crianças, de legislação de proteção infantil, de políticas públicas de combate aos problemas que vulnerabilizam as crianças), tornou-se maior. A par de uma maior preocupação sociopolítica pelos problemas das crianças e jovens e, paralelamente, a complexificação das dinâmicas familiares e a pluralidade de situações familiares problemáticas (gerando uma urgência no sentido da prevenção e da intervenção) emerge uma nova concepção social da criança aliada à noção de risco e de perigo.

Perante a nova concepção social da criança (e dos seus problemas) há um processo de questionamento crítico quanto à forma como as instituições de assistência e acolhimento funcionavam e, conseqüentemente, a necessidade de refazer o paradigma de funcionamento das instituições.

Daremos início neste ponto, às perguntas de investigações que orientam o nosso estudo, tal como referimos aqui abaixo:

- **Pe1** - Analisar o percurso escolar das crianças da ADM Estrela que estão a estudar;
- **Pe2** - Compreender a relação social e pedagógica das crianças e jovens institucionalizados com os seus colegas e educadores;
- **Pe3** - Verificar as formas de colaboração entre os técnicos da instituição com as escolas;
- **Pe4** - Identificar as percepções, sonhos e ambições das crianças e jovens;
- **Pe5**- Conhecer a história de vida e o percurso das crianças institucionalizadas;
- **Pe6** - Compreender a relação pedagógica entre as crianças do lar de acolhimento ADM Estrela com os seus colegas da turma;
- **Pe7** - Analisar as motivações que as crianças e jovens têm sobre as aprendizagens relativas às escolas e ao lar de acolhimento;
- **Pe8** - Descrever a relação entre a escola e o lar de acolhimento ADM Estrela.

Com a intenção de esclarecer as perguntas de investigação indicadas e conhecer a realidade do dia a dia dos sujeitos em estudo, através do convívio e relações interativas, pretendemos interagir, ouvir e ajudar a socializar esses sujeitos de estudo. De acordo com Vygotsky (2008) o sujeito de estudo é ativo e interativo, pois constrói conhecimento e constitui-se por meio das relações interpessoais. É na troca com outros sujeitos, e consigo mesmo, que seus conhecimentos, papéis e funções sociais vão sendo internalizados, possibilitando a construção de novos conhecimentos e o

desenvolvimento da personalidade e da consciência. Já Freire (2007, 2008) entende o ser humano como um ser histórico, social, inconcluso, capaz de ter não apenas sua atividade, mas a si mesmo como objeto de consciência. Na condição de estar sendo, o ser humano compara, valoriza, intervém, escolhe, decide, fazendo-se ser ético. Dessa forma Freire (2007, p. 20) explica que "*toda prática educativa tem como objetivo ir além de onde se está*". A educação deve provocar novas compreensões, novos desafios que levem à busca de novos conhecimentos.

Assumimos então, que o processo de socialização e conhecimento de si e do mundo, é, para os sujeitos, um processo de contínuo entendimento do mundo e de suas relações em constantes mutações, tornando-se uma prática de liberdade (Freire, 2008) e uma prática mediada (Vygotsky, 2008). Prática esta, por sua vez, construída com diálogos e interações que produzirão situações de aprendizagem em que os participantes interativamente nesse percurso de produção de conhecimento e compreensão de mundo começarão a ter uma visão mais crítica sobre o mundo que estamos inseridos. A prática pedagógica nada mais é que a investigação do pensar e na discussão das visões de mundo expressas nas diversas maneiras de relacionar-se com os outros e com os objetos de conhecimento. Segundo Minayo (2010, p.17), nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.

Como já mencionamos anteriormente, utilizaremos três instrumentos de recolha de dados: questionários, gravação em vídeo das experiências e sessões de conversas gravadas em áudio, realizadas, durante o convívio, com o intuito de compreender a visão dos sujeitos e conseqüentemente, responder às perguntas de pesquisa que guiam este trabalho. Em termos de pesquisa qualitativa pretendemos então determinar as respostas e os contributos dados pela instituição de acolhimento às crianças e jovens, em particular, os seus técnicos e responsáveis, assim como, a(s) escola(s) e professores e a repercussão que têm na construção do seu projecto de vida e percurso (socio)educativo. O contexto da pesquisa é a Casa de Acolhimento Residencial de Jovens de Castelo Branco e também nas respectivas escolas onde as crianças e jovens institucionalizados frequentam. O intuito deste estudo é o de investigar a vivência destes sujeitos como atores sociais, nos seus comportamentos e as suas narrativas relacionadas com o seu projeto de vida.

Para tal, o estudo trata sobre os diferentes aspetos dos sujeitos em estudo institucionalizados, compondo uma amostra de 11 crianças e jovens codificados com a letra R (R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10, R11). Devemos salientar que temporariamente esteve na instituição um décimo segundo jovem (R12), mas passados alguns dias saiu da mesma, não podendo dar continuidade ao trabalho com/sobre ele.

Todas as informações vieram, na sua maioria, dos arquivos individuais dos sujeitos: dados esses que são relativamente a situação social e familiar dos nossos entrevistados e posteriormente analisados através de análise de conteúdo.

### **2.3 - A instituição de acolhimento ADM ESTRELA**

A instituição de acolhimento designada por ADM Estrela — Associação Social e Desenvolvimento — é uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) inaugurada em dezembro de 1989, tendo a sua sede em Vale de Estrela – Guarda. Trata-se de uma ONG (Organização Não Governamental) cujos pilares de ação são a solidariedade social, a promoção e desenvolvimento de atividades sociais de beneficência, de inclusão social e comunitária, da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, da saúde, de educação, formação e aperfeiçoamento profissional. Esta desenvolve um trabalho relevante junto da população socialmente vulnerável e abrange, entre outros distritos, o de Castelo Branco. Nos documentos oficiais da instituição é referido que esta casa de acolhimento tem por objetivo ser uma resposta social desenvolvida para contribuir, tendo por finalidade o acolhimento de crianças ou jovens em situação de risco, fornece condições para o acolhimento adequado e individualizado para cada jovem. Pretende, desta forma, estimular e educar os jovens para uma mudança reparadora, promovendo a integração dos jovens residentes sem meio familiar adequado, criando uma conjuntura favorável, de forma a promover o desenvolvimento social, pessoal e afetivo, com vista à concretização dos seus projetos de vida, apostando na sua plena integração social e profissional.

É comum o acolhimento dos jovens em situação de vulnerabilidade social, desintegração familiar e/ou vítimas de maus tratos. No entanto, em Castelo Branco acolhe-se apenas crianças e jovens vítimas das diversas circunstâncias que foram mencionadas anteriormente. Atualmente acolhem 11 crianças e jovens. Neste momento ainda não está a funcionar com a sua capacidade máxima de atendimento (a de 12 crianças e adolescentes), abrigando desta forma crianças e jovens do sexo masculino com faixa etária entre 10 e 18 anos. Entre essas 11 crianças e jovens institucionalizados a grande maioria ainda está em idade escolar. Os jovens que já completaram o 12º ano são encaminhados a frequentar cursos profissionalizantes, com o objetivo de inserção no mercado de trabalho, tendo em vista uma futura emancipação.

A Casa de Acolhimento Residencial de Crianças e Jovens de Castelo Branco está localizada na Alameda do Cansado, numa casa ampla e bem estruturada que conta com espaços internos, destinados a atender as atividades desenvolvidas pelas crianças e jovens que estão ali. São realizadas atividades lúdicas, desportivas, educacionais e/ou de lazer dentro ou fora do estabelecimento. Existe transporte próprio para conduzir os utentes para as atividades fora do espaço físico da casa de acolhimento. A casa possui quartos de dormir, uma grande sala de convívio, sala para atividades diversas, uma sala com computadores, refeitório, cozinha, lavandaria e quatro gabinetes de trabalho. As atividades desenvolvidas na casa de acolhimento são diversas, desde o apoio às crianças e jovens em suas atividades escolares até o acompanhamento deles às

atividades extracurriculares. Sabe-se que as crianças e jovens que residem na casa têm uma rotina estabelecida previamente a ser realizada em seu cotidiano, tendo a flexibilidade se ser reformulada por questões pessoais ou coletivas.

## **2.4 -Caraterização das crianças e jovens institucionalizadas**

A instituição acolhe 11 crianças e jovens em risco, do sexo masculino. Estes têm idades compreendidas entre a idade máxima de 23 anos e uma idade mínima de 12 anos, ou seja, encontram-se entre a fase da infância até a juventude. Alguns destes jovens estão deslocados do seu concelho de residência (Quadro 1).

**Quadro 1-** Distribuição das crianças em função: idade, naturalidade/nacionalidade, e concelho onde residiam, tempos de institucionalização e o curso que estão a fazer e o ano letivo dos rapazes do lar de Acolhimento ADM Estrela.

<b>Crianças e jovens em risco ADM Estrela</b>	<b>Idade em anos</b>	<b>Localidade de nascimento/ Concelho</b>	<b>Localidade e Concelho onde viviam antes da institucionalização</b>	<b>Tempo em anos/meses de institucionalização no ADM Estrela</b>	<b>Curso ou ano letivo que frequentam em 2020-21</b>
R1	23	Castelo Branco/ Castelo Branco	Alcains, Castelo Branco, Portugal	10 anos e 11 meses	Curso de Paraquedista
R2	23	Castelo Branco/ Castelo Branco	Castelo Branco, Portugal	9 anos e 3 meses	Licenciatura em Letras
R3	18	Castelo Branco/ Castelo Branco	Castelo Branco, Portugal	1 ano e 5 meses	Curso de Restaurante e Bar
R4	20	Castelo Branco/ Castelo Branco	Aldeia do Bispo, Castelo Branco, Portugal	4 anos e 6 meses	12º Ano
R5	19	Funchal/ Madeira	Funchal, Madeira, Portugal	5 anos e 7 meses	Curso de Restaurante e Bar
R6	12	Covilhã/ Covilhã	Covilhã, Portugal	1 ano e 7 meses	6ª Ano
R7	15	V. Nova de Gaia/ Porto	Porto, Portugal	3 anos e 11 meses	9º Ano
R8	13	V. Nova de Gaia/ Porto	Porto, Portugal	3 anos e 11 meses	7º Ano
R9	12	Unhais da Serra/ Covilhã	Covilhã, Portugal	3 anos e 7 meses	6ª Ano
R10	14	Idanha Nova/Idanha-a- Nova	Idanha Nova, Portugal	1 ano e 9 meses	7º Ano
R11	15	Carvalhal/Sertã	Carvalhal, Sertã, Portugal	9 meses	8º Ano

## 2.5 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados é uma etapa fundamental no processo de pesquisa, porque faz a ligação do enquadramento teórico ao desenvolvimento da investigação. A interpretação e compreensão dos resultados, por sua vez, contribui para a elaboração da produção científica. Estas técnicas implicam planeamento, cuja finalidade é a de buscar à realidade social informações selecionadas por serem significativas para a pesquisa, recolhendo e registando-as de maneira duradoura. Sendo assim, a seleção dos instrumentos e das técnicas de recolha de dados não dependem somente das questões de investigação, mas também da situação de investigação e do contexto, pois só a visão global permite determinar o que será mais adequado e o que será capaz de fornecer os dados pretendidos (Silvestre e Araújo, 2012). Para além disso, Turato (2003) afirma que, para que um método de pesquisa seja apropriado é preciso saber se o mesmo responderá aos objetivos da investigação em si. Assim, a seleção da técnica e do instrumento de recolha de dados depende dos objetivos que se buscam alcançar com a investigação. Neste sentido, antes de começar a recolha de dados, os instrumentos e as técnicas precisam ser cautelosamente selecionados e elaborados.

Sabemos que antes de se proceder à recolha de dados, deve-se elaborar e testar ou validar cuidadosamente os instrumentos, sempre de acordo com os objetivos do estudo. Podemos então arguir que essas decisões sobre as técnicas de recolha de dados não são decisões autónomas e independentes. Estas estão dependentes da forma como se concebe a própria investigação (metodologia qualitativa) e das características dos sujeitos, considerando as circunstâncias e as perspetivas de análise e variando em função da natureza do problema e objetivos em questão.

Logo, a escolha das técnicas de recolha de dados foi feita em função da metodologia qualitativa (Guerra, 2006). É sabido que a inexistência de um processo técnico que permita a recolha dos dados de forma padronizada transforma a seleção das técnicas e/ou dos instrumentos num processo complexo (Quivy e Campenhoudt, 1992). A recolha de dados no nosso estudo foi exclusivamente feita pelo investigador e nos contextos de investigação (contexto escolar e na ADM Estrela), baseando-se fundamentalmente em entrevistas, observações (documentais e participantes) e análise aos documentos e processos das crianças e jovens institucionalizadas.

A salientar que todo o nosso processo de recolha decorreu no início e durante o COVID 19, o que nos impossibilitou e/ou limitou em realizar alguns aspetos do design aos quais nos tínhamos comprometido inicialmente, como é o caso da aplicação do 'focus group' com os sujeitos em estudo. Como solução utilizámos as seguintes técnicas de recolha de dados: observação participante e observação documental; entrevistas semiestruturadas, com respetiva validação e registos de notas de campo.

### • **Observação documental**

Segundo Ketele & Roegiers (1993, referido por Freitas, 2017), a observação documental é quando o estudo tem como foco a descrição da literatura de acordo com o objeto de pesquisa, ou seja, a tipologia e codificação dos documentos consultados na instituição (Lar de Acolhimento ADM Estrela). Durante a investigação pretendemos que a análise documental tenha como meta a recolha de toda a informação documental referente à caracterização sociodemográfica das crianças e jovens em estudo, com o intuito de compreender o(s) motivo (s) da sua institucionalização e a sua história de vida e, também, analisar e interpretar as suas competências para elaboração do projeto de vida.

Albarello et. al. (1997, referido por Freitas, 2017) consideram a análise documental como um método de recolha de dados que pretende dar acesso às origens pertinentes existentes, escritas ou não, fazendo parte integral da heurística da investigação. *“Pode no entanto, contribuir para produzir materiais empíricos novos: a criatividade do investigador levá-lo-á por vezes a documentar-se de maneira inovadora recorrendo a fontes existentes mas até então inexploradas”*, ou seja, utilizar as fontes impressas (documentais) de acordo com os propósitos do pesquisador. Este tipo de informação caracteriza-se pela sua fidelidade, por não sofrer perturbações exteriores como é o caso das entrevistas ou outras técnicas afins, no qual o sujeito pode deturpar o resultado da investigação devido a alterações comportamentais, provocadas pelo contexto da situação.

A observação documental tem como objeto a descrição da literatura (tipologia e codificação dos documentos consultados) relativa ao objeto de estudo (instituição e sujeitos em estudo) e tem como finalidade a sua exploração e análise. No nosso estudo a análise documental teve como objetivo recolher toda a informação documental, pertinente, relativa à instituição de acolhimento, ADM Estrela, às crianças e jovens de estudo e aos seus processos escolares, de modo a compreender, por um lado, o(s) motivo(s) da sua institucionalização e a sua história de vida e, por outro lado, analisar e interpretar o seu percurso e motivação escolar (contexto de aprendizagem). Neste sentido, esta análise versou sobre os processos institucionais e escolares das crianças e jovens, a população-alvo da nossa investigação. Para isso, consultámos vários tipos de documentos/relatórios (diagnóstico) inerentes aos processos (familiar, médico/psicológico, social e escolar) das crianças e jovens, os dossiês de turma e os processos individuais de cada aluno nas escolas que frequentavam, bem como os relatórios do coordenador de turma, nos quais descreve os progressos e as dificuldades desses alunos; etc.

As informações retiradas dos processos institucionais, que julgámos ser os documentos mais pertinentes para esta investigação, serviram de suporte a um conhecimento mais aprofundado sobre cada uma destas crianças e jovens em estudo, fornecendo-nos também pistas para uma possível intervenção. Relativamente às

informações provenientes dos processos escolares, elas versaram sobre: ano de escolaridade, número de retenções, ano de escolaridade em que ficou retida, motivo da retenção, disciplinas com maiores dificuldades e tipificação das dificuldades apresentadas, atuação docente para colmatar as dificuldades, disciplinas em que as crianças são bem-sucedidas, comportamento registado na sala de aula, e apreciação global do seu desempenho.

Em suma, a análise documental foi importante para este trabalho, pois todo o material extraído e recolhido foi utilizado para validar evidências de outras fontes e/ou acrescentar informações. A análise documental, apesar de se apresentar como um método de recolha e de verificação de dados, visou o acesso às fontes pertinentes existentes, escritas ou não, o qual faz parte integrante da heurística da investigação. No entanto, contribuiu para produzir materiais empíricos para o investigador, de modo a este conseguir interpretar esses dados (documentais), de acordo com os nossos propósitos. Desta maneira as informações recolhidas foram por nós interpretadas (análise de conteúdo), com o intuito de lhes atribuir significado (subjeto) de compreensão, juntamente com as notas de campo e outros registos, numa triangulação de fontes.

#### • **Observação participante**

Para esta investigação, a técnica facultada não só informações descritivas de um determinado acontecimento, como também permite ao pesquisador conhecer o método desenvolvido a nível de orientação, no sentimento e nas emoções que dele fazem parte. Queiroz et al. (2007: 277) diz que observar permite *“conhecer e compreender as pessoas, as coisas, os acontecimentos e as situações”*, implica *“aplicar atentamente os sentidos a um objeto para dele adquirir um conhecimento claro e preciso”* e que *“não se trata apenas de ver, mas de examinar”*. Quivy e Campenhoudt (1998: 87) diz que a observação apresenta algumas problemáticas *“(…) que o observador não possa confiar totalmente na sua memória, porque esta é seletiva e elimina os comportamentos que aparentemente possam não ser importantes”* (p.87).

Apesar das suas limitações, a observação é considerada uma técnica muito usada na investigação qualitativa (Queiroz; Vall; Souza & Vieira, 2007). Esta tem o objetivo de examinar o ambiente através de um esquema geral que orienta o investigador, através do registo das notas de campo. Na verdade, a observação constitui a melhor técnica para recolher dados no campo educacional, pois torna-se um método direto e menos inferencial: permite-nos observar naturalmente os comportamentos tal como eles ocorrem. Utilizaremos no estudo a observação documental (análise de conteúdo), a observação natural e a observação participante. Segundo Silvestre & Araújo (2012), observar permite obter dados descritivos adequados para caracterizar um procedimento e para identificação de uma sequência de comportamentos e atitudes. Entretanto esta observação não deve ser feita de

qualquer maneira: o pesquisador deve ter em conta o que pretende observar, ou seja, metas de focagem, uma vez que é impossível conseguir observar minuciosamente todos os aspectos. Para além disso, Moreira (2002, cit. por Freitas, 2017) diz que a observação participante é referenciada como uma estratégia de campo que combina, ao mesmo tempo, a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise. Assim, utilizámos a observação participante que, no dizer de Hermano Carmo e Manuela M. Ferreira (2008: 120-122), implica uma participação do investigador, isto é, permite-lhe estabelecer um contacto direto com os intervenientes.

Além disso, recorreremos à observação *in loco* quando estávamos na instituição de acolhimento e com os sujeitos em estudo, com o objetivo recolher as experiências das crianças e jovens na casa de Acolhimento Residencial de Jovens de Castelo Branco e nas escolas. Estas observações foram aliadas da análise dos dados da entrevista semiestruturada aos sujeitos da pesquisa, aos funcionários da casa de acolhimento e aos professores (de turma e diretores de turma, enriquecendo a triangulação dos dados. Insistimos observacionalmente no dia-a-dia na instituição e nas escolas, destacando eventuais problemas dessas crianças e jovens e a sua interferência no seu quotidiano escolar e institucional de acolhimento (Queiroz; Vall; Souza & Vieira, 2007).

#### • Entrevista semiestruturada

A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais individuais ou em grupo “*com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informação.*” (Katele, 1993, p.22). Trata-se de um dos instrumentos mais utilizados para a recolha de informação em estudos de natureza qualitativa (Pacheco, 1995; Yin 1994, citados por Munhós, 2014, p.32). O objetivo das entrevistas é entrar no mundo do entrevistado e, deste modo, compreender o seu pensamento, uma vez que, para Silvestre & Araújo (2012), a entrevista é um processo de interação face-a-face entre uma ou mais pessoas (pesquisador) e uma pessoa ou um grupo de pessoas (pesquisados). Assim, para estar certo de que a entrevista seja realizada com êxito, o pesquisador deve estabelecer um bom relacionamento com os pesquisados. Nesta relação deve-se estabelecer confiança e respeito pelos que serão entrevistados.

A entrevista é uma das técnicas de maior relevância na intervenção pois na perspetiva de Bodgan & Bliken (1994: 134): “*(...) é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem da própria pessoa, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo*”. Na entrevista semiestruturada, Patton (1990, citado por Munhós, 2014: 33) considera que o entrevistador tem uma lista de questões que explora ao longo da entrevista. A entrevista semiestruturada possui uma estrutura que não deixa as

respostas serem condicionadas, pois as respostas têm um padrão de opções, dando ao entrevistado a liberdade de expressão e ao pesquisador a liberdade de colocar ou adaptar as questões (Bogdan & Biklen, 1994). Os tópicos da entrevista são dados a conhecer antes desta se iniciar, mas é o entrevistador que decide a sua sequência, de acordo com as respostas do entrevistado. A preparação das entrevistas terá por base a construção de perguntas orientadoras que serão dirigidas aos sujeitos em estudo. Podemos afirmar que a entrevista semiestruturada é, de facto, uma técnica de recolha de dados ajustada à investigação qualitativa, já que permite uma flexibilidade de adaptação aos sujeitos que estão a ser investigados no seu contexto. Por isto, deve-se ter o objetivo de promover uma relação e uma congruência interna relativos aos dados a recolher.

Quivy e Campenhoudt (1988: 34) consideram que através da entrevista semiestruturada é possível compreender o *“sentido que os atores dão às suas práticas e aos seus valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas próprias experiências, etc.”* Quando se escolhe a entrevista como técnica de recolha de dados, tal como referimos anteriormente, é necessário realizar todo um processo, terá de haver o antes, o durante e o depois, ou seja, conforme Carmo & Ferreira (1998): antes temos de definir o objetivo em estudo, construir o guião da entrevista, escolher os entrevistados, preparar as pessoas a serem entrevistadas, marcar a data, a hora, o local e preparar os entrevistados; no durante importa explicar quem somos e o que queremos, obter e manter a confiança, saber escutar, dar tempo para aquecer a relação, manter o controlo com diplomacia, utilizar perguntas de aquecimento e focagem, enquadrar as perguntas mais sensíveis e evitar perguntas constrangedoras; o depois é marcado pelo registo das observações sobre o comportamento do entrevistado, registar as observações sobre o ambiente em que decorre a entrevista.

### • **Notas de campo**

As notas de campo constituem uma ferramenta essencial no campo da investigação, pelo facto de coordenar informações sobre o objeto e o próprio processo de investigação. Segundo Bogdan & Bliken (1994, p.150), as notas de campo são *“(...) um relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia, e pensa no decurso de recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”*. Isto quer dizer que o investigador faz o registo e apontamentos obtidos das suas observações. Estes apontamentos servem de base para o pesquisador durante todo o estudo. Por esta razão, a escrita deve englobar a própria interpretação relativamente ao contexto de onde se investiga. Nas notas de campo registámos muitos momentos observacionais (observação informal, natural), mas essencialmente destinaram-se aos dados provenientes da observação participante realizada durante o nosso estudo.

No dizer daqueles autores (Bogdan e Biklen, 1994: 150) as notas de campo são o “*relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo*”. Esta técnica de registo permitiu-nos registar as perceções e representações dos alunos, professoras, técnicos e pais/encarregados de educação. Aqueles autores dão várias sugestões sobre o que deve ser incluído nas notas de campo e, por isso, o conteúdo do registo da observação deve conter uma parte descritiva e outra reflexiva, compreendendo a primeira um registo detalhado do que ocorre no campo de estudo (Bogdan & Biklen, 1994). Nas notas de campo estão contemplados:

- Descrição dos sujeitos: sua aparência física, seus maneirismos, seu modo de vestir, de falar e de agir.
- Reconstrução de diálogo: as palavras, os gestos, os depoimentos, as observações entre os sujeitos e entre estes e o pesquisador. Na medida do possível devem utilizar as suas próprias palavras. As citações são extremamente úteis para analisar, interpretar e apresentar dados.
- Descrição dos locais: o ambiente onde é feita a observação deve ser descrito;
- Descrição de eventos especiais: as anotações devem incluir o que ocorreu, quem estava envolvido e como deu este envolvimento;
- Descrição das atitudes: devem ser descritos as atitudes gerais e os comportamentos dos alunos e ou pessoa observadas, sem deixar de registar a sequência em que ambas ocorrem;
- Os comportamentos do observador: sendo o principal instrumento da pesquisa, é importante que o investigador ou observador inclua nas suas anotações as suas atitudes, ações e conversas com os participantes durante o estudo.

Neste estudo, nas notas de campo registámos muitos momentos observacionais (observação informal, natural) na ADM Estrela, mas essencialmente destinaram-se aos dados provenientes da observação documental e participante realizada durante o contacto mantido com os sujeitos em estudo. Esta técnica de registo permitiu-nos aceder às perceções e representações das crianças e jovens institucionalizados, aos técnicos da instituição, às professoras da escola e aos acompanhantes das crianças, em relação às questões do estudo. Flick (2005: 172), acrescenta que as notas de campo como “*registos da perspectiva do sujeito que podem ser confrontados com as notas do investigador*”. Assim, durante o nosso estudo e à medida que iam sendo feitas as observações (informais, participantes), estas eram registadas em termos de notas de campo ou indiretamente para o diário de bordo ou do investigador. Nelas constou os detalhes de todos os passos dados nos contactos iniciais com as crianças e a ADM Estrela (conhecimento do seu funcionamento e modos de intervenção), com a escola e os professores, nas quais as crianças frequentam o seu ensino (percurso escolar).

De facto, esta forma de registo constitui uma técnica complementar à pesquisa, que nos ajudou na fase de análise e interpretação dos dados, já que são anotações reflexivas de experiências, pessoais e profissionais e de observações efetuadas durante um certo período de tempo. Incluímos, ao mesmo tempo, as opiniões e desabafos, as reações, os sentimentos e as emoções, interpretações, etc. das crianças e jovens e os outros sujeitos entrevistados, contendo anotações de experiências, receios, erros, confusões, avanços e problemas, modos de intervenção, etc. surgidos durante o trabalho de campo. Na verdade, as notas de campo foram recursos metodológicos úteis pelo seu potencial de riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva durante o estudo. É importante salientar que recolhemos as notas de campo durante vários meses em que constou o nosso estudo. Essas anotações revelaram os comportamentos das crianças, as suas sensações, preocupações escolares e sociais, suas opiniões, dúvidas e expectativas sobre determinados aspetos de vida institucional (ADM Estrela) e escolar (escolas básicas do 1.º CEB, pertencentes aos Agrupamentos de Escola de Castelo Branco - Nuno Álvares e Amato Lusitano).

A parte reflexiva das anotações inclui as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase de recolha de dados: as suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, dúvidas, incertezas, surpresas e deceções. Essas anotações reflexivas foram de teor analítico, metodológico, que refletiram as mudanças de perspetiva do investigador e clarificações necessárias em determinados momentos. De facto, as notas de campo constituem um complemento à pesquisa que nos ajudou na fase de interpretação dos dados, já que se trata de um registo reflexivo de experiências e de observações efetuadas durante o estudo. Na verdade, as notas de campo são recursos metodológicos úteis — pelo seu potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva — que nos permitiu refletir sobre o trabalho proposto.

#### • **Focus group**

Esta técnica esteve inicialmente programada no Design da investigação, mas devido ao COVID 19 não a podemos realizar. Contudo a nossa pretensão era aprofundar em grupo, com as crianças e jovens institucionalizados, alguns aspetos referentes ao seu projeto de vida e ao percurso escolar e profissional. Mesmo não tendo aplicado esta técnica em prática, iremos explicitar o *focus group*: seus procedimentos, explicitar como acontece a constituição dos grupos focais e os processos de análise do mesmo (Guerra, 2006). O *focus group* consiste em uma técnica de recolha de dados qualitativa que se baseia na apresentação de uma temática de discussão para um grupo previamente selecionado. Durante essa discussão, se coletam os dados inseridos nos diálogos que posteriormente serão analisados durante o processo.

Como observa Gatti (2005), a utilização da técnica do *focus group* deve estar vinculada aos objetivos da pesquisa, às teorizações preexistentes e às pretendidas, de modo a que seja viável a sua utilização. Não se trata de uma entrevista coletiva, mas

sim de uma conversa entre um grupo sem que os pontos de vista sejam direcionados a uma pessoa específica. Não se trata de perguntas e respostas, tendo o pesquisador de propor, por meio de um roteiro e da mediação (que pode ser feita pelo próprio pesquisador ou por um mediador convidado), os tópicos a serem debatidos e observar como acontece o diálogo. Essa conversa tem um foco, uma temática específica, por isso o nome Grupo Focal (Guerra, 2006).

Os grupos focais são, fundamentalmente, uma maneira de ouvir as pessoas e aprender com elas (Morgan, 1998). Por esta razão, não existe julgamento e nem acertos ou erros. Não temos então um objetivo de chegar em algum ponto, mas apenas a oportunidade de se conversar abertamente sobre um assunto e deixar livre as opiniões, gestos, ações, reações, o embate de ideias de cada um. O debate torna-se assim a fonte de material para o pesquisador, do qual posteriormente este poderá fazer a comparação entre diferenças e semelhanças de opinião, compreender como os sujeitos expressam algumas opiniões, como elas são feitas em grupo e em quais situações.

É uma técnica capaz de produzir bastante informação em pouco tempo. As vantagens deste instrumento são relevantes, mas também, precisamos clarificar as suas limitações, tal como a incapacidade de coletar dados sobre a frequência com que determinados comportamentos e opiniões ocorrem (Morgan, 1998). Por esta razão, ao escolhermos o *focus group* para abordarmos o nosso tema, teríamos de ter em mente que os dados coletados serão qualitativos, porém limitados. Estes serviriam para uma certa recolha, mas sem considerar que a opinião do grupo em questão representará a totalidade das crianças e adolescentes à qual aquele grupo representa. Pretendemos neste estudo, no entanto, dar valor aos dados coletados para analisarmos as opiniões dos sujeitos envolvidos nesta investigação. Pretendíamos trabalhar com eles a formulação de hipóteses que posteriormente poderiam ser confirmadas (ou não) em outras pesquisas, mas que acreditamos ser aplicáveis aos sujeitos-objeto desta pesquisa.

## **2.6 - Procedimentos éticos e de aplicação das técnicas**

Qualquer investigação deve ter em atenção aos procedimentos científicos e seus princípios éticos e legais (Carmo & Ferreira, 2008: 283). A autorização para a realização do estudo foi solicitada em ofício ao responsável da ADM Estrela para aceder aos dados fornecidos pelos sujeitos, sobre os sujeitos (observação documental, participante e entrevistas às crianças e jovens e aos técnicos da instituição) e, ainda, ao Agrupamento de Escolas de Castelo Branco, para podermos entrevistar os professores e/ou diretores de turma das escolas onde elas frequentam. Todo esse protocolo fez-se ao abrigo dos protocolos existentes entre o Instituto Politécnico de Castelo Branco e a Escola Superior de Educação, tendo no caso particular submetido o termo de livre aceitação aos entrevistados e/ou técnicos responsáveis das crianças e jovens

institucionalizados. Foi também superiormente dado o conhecimento da consulta dos diagnósticos, relatórios sociais e documentos e relatórios escolares.

Inicialmente realizámos contatos informais resultantes desse protocolo existente entre instituições, para além de cumprirmos as regras éticas e legais de investigação com os responsáveis da instituição, bem expresso no pedido formal realizado. Passamos a explicar os objetivos do estudo aos responsáveis e aos técnicos da instituição e mostrámos o esquema de 'design' e os instrumentos de recolha de dados. Foi-nos assim autorizado o contacto com os documentos e as crianças e jovens em risco institucionalizados e de seguida procedemos à elaboração do protocolo de autorização e termo de livre aceitação, solicitando as respetivas autorizações para realizar as entrevistas.

A autorização para realizar a pesquisa foi solicitada em ofício ao Sr.<sup>a</sup> Diretor da casa de Acolhimento Residencial de Jovens de Castelo Branco ADM Estrela com a finalidade de termos acesso aos dados providos pelos sujeitos (observação documental, participante) e entrevistas às crianças e jovens, aos técnicos da instituição. O mesmo aconteceu com o Agrupamento de Escolas de Castelo Branco onde os sujeitos em estudo frequentavam, contactando, da mesma forma, os seus professores e diretores de turma. Esse procedimento faz parte dos protocolos que existem por parte do Instituto Politécnico de Castelo Branco e a Escola Superior de Educação e a essas instituições submetemos o termo de livre aceitação aos entrevistados ou responsáveis das crianças. Juntamente com a observação (documental, participante e não participante), previamente autorizada, tínhamos a finalidade de analisarmos os documentos tal qual as crianças e jovens institucionalizados. Deste modo, fizemos a elaboração do protocolo de autorização e termo de livre aceitação, a solicitar as autorizações para realização das entrevistas.

Como referimos anteriormente, explicamos de maneira clara, objetiva e com linguagem simples os objetivos do estudo e a sua importância científica a todos os participantes e aos responsáveis da instituição de acolhimento e das escolas onde essas crianças e jovens frequentam. Seguidamente, pedimos para gravar as entrevistas, com o termo de livre aceitação. Bogdan e Biklen (1994) afirmam, a respeito dos princípios éticos básicos em todas as investigações sociais, que se deve proteger a identificação do sujeito, respeitar cada um no desenvolvimento da pesquisa, negociar para a realização das participações e deixar claro os seus objetivos. Pretendíamos que as entrevistas tenham a duração aproximada de 40 minutos cada uma. Sendo assim a explicação sobre o sigilo quanto a identidade dos sujeitos e a importância que essa pesquisa terá no âmbito académico foi feita de forma objetiva e clara.

No caso das entrevistas, foi explicado a cada pessoa o conteúdo da investigação, o que se pretendia ao realizar a entrevista, ou seja: qual era a escola na perspetiva das crianças, a sua relação com a escola, quais são os apoios prestado pela ADM Estrela, quais as perceções, sonhos e ambições, o que entendem pelo conceito percurso escolar,

a sua história de vida das crianças institucionalizadas, os seus comportamentos e dificuldades manifestados pelas crianças e jovens institucionalizadas quanto à sua adaptação à instituição e, por último, a opinião dos técnicos da instituição, relativamente às suas intervenções na instituição ou na Escola. Foi também salientada a importância da sua participação e colaboração no estudo e informados que todas as suas declarações eram confidenciais. Foi-lhes pedido o consentimento para gravar e escrever as entrevistas, não se tendo verificado qualquer oposição. Após a realização de cada entrevista, foram anotadas todas as informações relevantes de cada um dos sujeitos.

Em relação às entrevistas feitas aos diretores de turma, após expormos os objetivos e finalidades do estudo, realizámos o respetivo Termo de Livre Aceitação, no qual assegurámos o cumprimento dos princípios e procedimentos éticos — anonimato, privacidade e confidencialidade dos sujeitos de estudo — de modo a podermos utilizar os dados na investigação. Bogdan e Biklen (1994) acreditam que existem princípios éticos básicos a qualquer investigação social, tais como: a proteção da identidade dos sujeitos que colaboram no estudo; o respeito que deve ser dado a cada um dos intervenientes nesse processo de investigação; a negociação de autorização da realização do trabalho de investigação e os seus objetivos; a autenticidade da escrita dos resultados obtidos, mesmo que não sejam do agrado da instituição onde decorreu o estudo. Podemos afirmar que cumprimos todos os referidos procedimentos científicos, legais e éticos na investigação.

Relativamente aos documentos a que tivemos acesso, analisámos os relatórios de avaliação psicológica, relatório técnico-pedagógico, relatórios médicos, processo individual do aluno, e por fim o processo escolar. Alguns deles foram facultados para consulta, como forma de salvaguardar a identidade dos alunos em questão, daí não serem anexados neste trabalho. As entrevistas, na verdade, tiveram a duração mais ou menos de 30 minutos cada uma, executadas no lugar mais apropriado, calmo e neutro possível, para o sujeito ter o máximo de espaço de reflexão possível, de modo a permitir a concentração de ambos os interlocutores (entrevistador/entrevistado). Assim sendo, escolhemos a sala onde ocasionalmente se recebem visitas de familiares, ao lado da sala de estudo (onde as crianças fazem os TPC), que fica no 2º andar da ADM Estrela. Tivemos em conta alguma inibição dos entrevistados perante o gravador, o que obviamente poderia condicionar a qualidade das respostas. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas integralmente pelo investigador e validadas pelos entrevistados.

### 3 - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

No processo de tratamento de dados recolhidos, e dada a natureza exploratória do estudo de caso, utilizamos a técnica da análise de conteúdo, nomeadamente, na análise das entrevistas semiestruturadas realizadas às crianças e jovens, aos diretores de turma e aos técnicos. Também utilizamos este instrumento de análise para as notas de campo, grelhas de observação em relação às atividades já elaboradas e triangulação de dados.

Esta análise tem como função a sistematização dos dados e a possibilidade de usar técnicas objetivas e precisas que garantam a exploração dos significados destes conteúdos e estruturas das informações e dados fornecidos pelos participantes que, por sua vez, afirmam ou negam a explicação de elementos que nos conduzam a compreensão do contexto. De acordo com Guerra (2006: 80) a análise de dados é *“a identificação de variáveis cuja dinâmica é potencialmente explicativa de um fenómeno que queremos explicar”*. Por essa razão, a análise dos dados foi efetuada a partir da divisão por categorias das informações, organizada por categorias e subcategorias, tendo em conta uma determinada lógica. De seguida, exploramos essas informações. Depois de lermos e procurarmos aprofundar as respostas dadas, identificamos temas e problemáticas de ordem geral que nos fizeram destacar variáveis que pudessem explicar as diferenças e semelhanças das respostas que foram fornecidas pelos sujeitos em estudo.

A função da análise de conteúdo está na sistematização da informação e configura-se na estratégia de encobrimento de significação mais profunda que queremos recuperar. A pretensão da análise de conteúdo é então a de fornecer a possibilidade de promover técnicas precisas e objetivas suficientes que garantam a descoberta do verdadeiro significado das informações dadas pelas pessoas entrevistadas que confirmam elementos necessários para a compreensão de um todo. De acordo com Bardin (1979) existem vários tipos de análise de conteúdo, podendo-se agrupar em: a) categorial, b) avaliação, c) enunciação, d) expressão. Por intermédio da análise de conteúdo categorial passamos por algumas etapas para alcançarmos as dimensões, os temas e as categorias principais de análise.

Após a recolha da informação foi possível categorizar as respostas dos participantes. Essa categorização teve um carácter descritivo, obtendo as diferentes lógicas do que os entrevistados partilharam, facultando assim uma reunião de material recolhido que colocamos em ordem e classificamos de acordo com os critérios relevantes. De seguida, elecamos a análise de conteúdo, referenciada por Bardin (1977), que nos permitiu como investigadores obter subsídios para promover a reunião de conteúdos e informações e, através destes, desenvolver a sua descrição, bem como o entendimento de fenómenos, por meio de inferências. Sendo assim, Bardin (1977: 47) considera-a como

“(…) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Foi possível, após a recolha da informação, categorizar as respostas dos sujeitos segundo a atitude favorável ou desfavorável, a intensidade da opinião e a importância que a expressão teve no discurso. Essa categorização teve um carácter essencialmente descritivo, agregando as diferentes lógicas do que os sujeitos referenciaram, ou seja, permitiu-nos colocar em ordem o material recolhido, classificá-lo segundo critérios pertinentes, encontrar variáveis escondidas que explicam as variações das diferentes realidades observáveis e encontrar semelhanças e diferenças nas narrativas dos sujeitos (Guerra, 2006). Em termos gerais, a análise inventariada permitiu reconstruir, a partir do discurso original, uma análise horizontal e transversal do mesmo, destacando os aspetos mais importantes referentes a cada uma das dimensões que considerámos para o estudo (indivíduo, instituição, outros significativos, escola, trabalho, serviços) nos quatro grandes momentos. São estes: o período que antecede a institucionalização, o período de institucionalização, o período de transição e o período atual. Cada um destes blocos temporais foi analisado de acordo com um conjunto de categorias temáticas, algumas delas subdivididas em subcategorias que foram emergindo ao longo da análise dos dados. Assim, para uma compreensão mais clara, elaborámos tabelas analíticas expondo categorias, subcategorias e as unidades de registo, que ajudaram a interpretação da problemática e dos objetivos traçados neste estudo.

Alguns temas que foram previstos não foram abordados na pesquisa porque os sujeitos esqueceram de alguns episódios de suas histórias por se tratar de assuntos delicados em suas recordações e que certamente os influenciaram emocionalmente. Para fazer a transcrição dos dados vamos esclarecer e dar a conhecer o processo utilizado para a descrição das categorias e subcategorias que nos forneceram os resultados das análises das informações e o formato final (apresentado em formato de tabela). Tivemos que ter em conta a grande complexidade e delicadeza dos dados tratados, assim como o limite da exposição de tais informações. Optamos por ordenar as análises e discussão dos sujeitos relevando as categorias. A análise e interpretação que foram fundamentadas no arcabouço teórico da pesquisa foram feitas após a descrição dos resultados relativos a cada grupo de categoria e subcategoria.

Para iniciar descrevemos as informações referentes ao percurso escolar, sua relação com o grau de satisfação global das crianças e jovens institucionalizadas, suas histórias, razão pelo qual foram institucionalizadas suas relações interpessoais no lar de acolhimento, dificuldades e comportamentos das crianças e a resposta da instituição. Depois avaliamos as informações e opiniões dos técnicos do Lar de Acolhimento ADM Estrela e as suas prováveis intervenções no lar e na escola. Com a finalidade de fornecer uma compreensão mais objetiva, apresentaremos uma grelha

analítica dos sujeitos das três amostras, correspondentes às crianças da ADM Estrela (diretor de turma e agentes de acompanhamento); destas amostras surgiu o processo de criar categorias e subcategorias das entrevistas efetuadas.

### **3.1 - Análise às entrevistas das crianças e jovens em risco institucionalizados**

Como referimos, as informações recolhidas das entrevistas foram submetidas à análise de conteúdo, de acordo com Franco (2008: 20):

“Condições contextuais que envolvem a evolução histórica da humanidade; as situações económicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los, o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, subjetivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis. Sem contar com os componentes ideológicos impregnados nas mensagens socialmente construídas [...]”

Para compreendermos o que um texto quer dizer precisa-se perceber não só o que está escrito, aquilo que se lê, como precisamos entender o contexto histórico, ou seja, precisamos entender o que está por trás das diferentes formas de codificar e transmitir a mensagem. O contexto dentro do qual se analisam os dados deve ser explicitado em qualquer análise de conteúdo. Embora os dados estejam expressos diretamente no texto, o contexto precisa ser reconstruído pelo pesquisador. Isto estabelece certos limites (Guerra, 2006). Em contrapartida, não é possível incluir, nessa reconstrução, todas as condições que coexistem, precedem ou sucedem a mensagem, no tempo e no espaço. Não existem limites lógicos para delimitar o contexto da análise. Isto vai depender do pesquisador, da disciplina e dos objetivos propostos para a investigação, além da natureza dos materiais sob análise.

Após a transcrição das entrevistas, as informações adquiridas foram objeto de uma análise minuciosa com o propósito de verificar os objetivos sugeridos. Para iniciar fizemos uma leitura superficial sobre as entrevistas e posteriormente uma leitura aprofundada do conteúdo para definir quais seriam as temáticas face às respostas fornecidas pelos entrevistados. Em seguida começamos a classificar unidades de contextos, categorias e subcategorias.

Desta forma, com base nas entrevistas dos rapazes foram identificadas em cinco categorias: percurso escolar; a escola na perspectiva das crianças e jovens; a relação com o ensino e a escola; o suporte prestado pelo ADM Estrela e sonhos e ambições. Na categoria 1, percurso escolar, identificamos uma subcategoria que intitulamos de satisfação global. Em relação à categoria 2, a escola na perspectiva das crianças e jovens, foi analisada através de duas subcategorias, nas quais analisamos as repetências e a importância da escola em geral. Na categoria 3, a relação das crianças e jovens com a escola, criamos três subcategorias: a relação com os demais colegas da

escola, a relação com o melhor amigo e a relação com os professores. Na categoria 4 investigou o suporte e apoio prestado pelo lar ADM Estrela, identificando cinco subcategorias: viver no lar de acolhimento ou na sua casa, onde é o melhor espaço para estudar, de onde vem o suporte para realização dos TPC e o quanto evoluiu depois que foi institucionalizado. Na última categoria, sonhos e ambições, associamos duas subcategorias: o maior sonho das crianças e jovens e como seria para eles a escola dos sonhos ou ideal.

Após leituras das transcrições das entrevistas, encontramos as categorias e as respectivas subcategorias, às quais foram selecionadas e retiradas, tendo em vista encontrar respostas para a perguntas da pesquisa. Sendo assim, vamos apresentar os resultados globais (categorias, subcategorias e evidências ou unidades de registo), obtidos através da análise às respostas dadas pelas crianças e jovens do lar de acolhimento ADM Estrela.

Começamos por analisar as categorias e subcategorias de análise, relacionadas com as informações retiradas das entrevistas das onde crianças e jovens do lar de Acolhimento ADM Estrela.

Quadro nº 2 Categorização da análise às entrevistas às crianças e jovens institucionalizadas

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>
<b>Cat 1</b>  <b>PERCURSO ESCOLAR</b>	Satisfação global	“Nada bom, mas faço todos os dias” (R1) “não tenho dificuldade” (R2) “As minhas dificuldades são em Inglês.” (R3) “Bom, tive as notas boas” (R4) “Correu tudo muito bem” (R5) “Muitas dificuldades em matemática” (R6) “Foi boa, no geral estou satisfeito” (R7) “já repeti duas vezes” (R8), “Neste período tive boas notas” (R9) “Tenho melhorado muito” (R10) “Gosto de jogar, durante a aula tenho sono” (R11)
<b>Cat 2</b>	Repetências	“Não” (R1) “Sim, infelizmente acontece.” (R2) “não” (R3) “Sim eu tenho” (R4) “Sim” (R5) “Não” (R6) “Tenho” (R7) “Sim” (R8) “Não” (R9) “Não” (R10) “Sim” (R11)
<b>A ESCOLA NA PERSPETIVA DAS CRIANÇAS E JOVEN</b>	Importância da escola na vida das crianças e jovens	“A escola é um lugar importante, porque aprendemos a ler e escrever” (R1) “Bué, pois, vai definir meu futuro.” (R2) “Acho a escola importante porque aprendes muito” (R3) “Não muita, tem partes irrelevantes pra nossa vida” (R4) “Não sei, ainda não decidi o que vou fazer da vida” (R5) “Gosto porque ensina a escrita e leitura” (R6)

<b>A ESCOLA NA PERSPETIVA DAS CRIANÇAS E JOVENS</b>		<p>" Não muita" (R7),                  " Bastante já que isso é o que vai definir meu futuro" (R8)                  "Muito importante, porque convive com os amigos" (R9)                  "Gosto muito, porem as matérias são chatas (R10)                  "Muita eu acho? vai definir nossos futuros supostamente. (R11)</p>
	Gosto pelo estudo	<p>"Gosto, pois no futuro podem me ajudar de volta" (R1)                  "Nem tanto assim tipo estudo quando é preciso." (R2)                  "Às vezes, não gosto muito (R3)                  "Não, acho chato." (R4)                  "Não muito acho meio chatinho" (R5)                  "Não muito, porque não gosto de perder tempo" (R6)                  "Só estudo quando necessário pra testes e coisas do género" (R7)                  "Não muito, mas sempre o faço já que é necessário" (R8)                  "Não, acho perda de tempo" (R9)                  "Não muito, mas preciso estudar para não chumbar" (R10)                  "Epá estudo quando é necessário" (R11)</p>
	Gosto pelos TPC	<p>"Faço sempre que posso, mas acho um pouco chato" (R1)                  "Sempre que consigo", (R2)                  "não gosto muito". (R3)                  "Faço, mas não gosto" (R4)                  "Quase nunca. Sempre quando da eu faço" (R5)                  mas não gosto muito(R6)                  Sim, não gosto(R7)                  Sim sempre os faço. (R8)                  Sim, o faco, mas não gosto(R9)                  Faco, não muito (R10)                  Quando consigo faço, mas não de gosto de os fazer. (R11)</p>
	Dificuldades em fazer os TPC	<p>"Sim, na matemática." (R1)                  "Sim, odeio matemática." (R2)                  "Às vezes, tenho dificuldades, por exemplo em matemática." (R3)                  "Dificuldade as vezes" (R4)                  "Sim, muita" (R5)                  "Algumas vezes, e outras vezes não" (R6)                  "Sempre" (R7)                  "Pergunto sempre que eu preciso" (R8)                  "Dificuldade em Inglês" (R9)                  "As vezes sim outras não "(R10)                  "Creio que sim" (R11)</p>
<b>Cat 3</b> <b>A TUA RELAÇÃO COM A ESCOLA</b>	Relação com os teus colegas de escola	<p>"Gosto, mas não falo muito(R1)                  "Gosto sim, os gajos são fixes" (R2)                  "Boa" (R3)                  "É boa pá" (R4)                  "É boa eles são divertidos" (R5)                  "É boa" (R6)                  "É boa curto bué deles" (R7)                  "É fixe os meu colegas são top." (R8)                  "fixe" (R9)                  "Nao tenho muitos" (R10)                  "Muito boa todos gostam de mim" (R11)</p>

<b>A TUA RELAÇÃO COM A ESCOLA</b>	Melhores amigos	“É o Manuel.” (R1) “Um gajo do meu curso, não sei se posso dizer o nome dele, mas ele um bom gajo” (R2) “Não” (R3) “Não tenho um melhor amigo atualmente, mas tenho bués amigos.” (R4) “Sim o Bruno ele é bué fixe.” (R5) “tenho muitos amigos” (R6) “Não sei bem tenho muitos amigos.” (R7) “Sim, o Guilherme é meu melhor amigo” (R8) “ “tenho muitos” (R9) “sim,2 amigos da minha turma” (R10) “Sim, ele é um gajo bué fixe que sei que posso contar quando precisar” (R11)
	Relação com os professores	“E boa, porque gosto de aprender” (R1) “Boa eles são bem tranquilos” (R2) “Media” (R3) “É boa eles até que são fixes” (R4) “É má com alguns a setora de matemática é bué chata, mas os outros até que são fixes” (R5) “Boa, gosto dos professores” (R6) “Boa eles são curtidos” (R7) “Boa eles sempre me ajudam quando tenho dúvidas.” (R8) “media” (R9) “boa, gosto deles” (R10) “Boa eles são fixes.”(R11)
<b>Cat 4</b> <b>APOIO PRESTADO PELA ADM ESTRELA</b>	Na ADM ESTRELA em que local estudar	“No meu quarto” (R1) “No meu quarto acho mais tranquilo por lá” (R2) “No quarto” (R3) “No meu quarto é mais aconchegante” (R4) “Na sala de estudo.” (R5) “quarto, e calmo” (R6) “Na sala de estudo” (R7) “Na sala de estudos fico lá com meus amigos” (R8) “Na sala de estudo” (R9) “Quarto” (R10) “No meu quarto acho mais calma lá.” (R11)

## CATEGORIA 1: PERCURSO ESCOLAR

Na primeira categoria — “A escola na perspectiva das crianças e jovens” — estabelecemos várias subcategorias. A primeira subcategoria foi relacionada a repetências. Pelas narrativas das onze crianças só cinco é que disseram que nunca repetiram o ano escolar, havendo seis que já repetiram o ano.

No que se refere à segunda subcategoria “importância da escola na vida das crianças e jovens”, obtivemos a maioria das respostas com sucesso, pois para estes sujeitos a escola é muito relevante para eles, porque é importante para eles aprenderem e estudar, do jeito que eles quiserem. Sendo assim, a escola, para eles, trará benefícios que servirão para toda a sua vida. Quanto à subcategoria ‘gosto pelo estudo’, através das narrativas dos participantes percebemos que todas eles gostam de estudar, pelo facto de aprenderem mais, faz-lhes bem e se prepararem para os exames com antecedência.

Em relação à subcategoria “gosto pelos TPCs”, através das narrativas dos participantes analisámos que nem todos eles gostam de fazer os trabalhos de casa, mas

fazem todas as vezes que lhes é solicitado. A última subcategoria, “dificuldades em fazer os trabalhos de casa”, verificámos que todas as crianças e jovens têm dificuldades em fazer os trabalhos de casa, desmonstrando dificuldades na disciplina de matemática e inglês. Consequentemente estes acabam por necessitar de apoio acompanhado no estudo e na realização das tarefas escolares.

## **CATEGORIA 2: A ESCOLA OU CURSO NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS E JOVENS**

Na segunda categoria buscamos compreender como os rapazes percebem a escola, suas visões, para posteriormente propormos um projeto de intervenção que seja baseado nas respostas fornecidas por eles, no qual estas respostas sirvam de sustentação para tal. Neste sentido, ao analisarmos as respostas dadas sobre a escola ou curso na perspectiva das crianças e jovens na tabela XY podemos verificar que sobre o facto dos alunos terem ou não repetências, a maioria afirma ter repetido de ano de escolaridade. De um total de 11 respostas, 7 afirmaram terem reprovado e 4 disseram que não tinham reprovado. No item 2 que questiona sobre o “Ano de escolaridade” observamos que a maioria está no 6º ano de escolaridade, encontram -se no 2º e 3º ciclo de escolaridade, temos 2 alunos em estudos profissionalizantes e um no 3º ano superior.

## **CATEGORIA 3: A TUA RELAÇÃO COM A ESCOLA**

Na terceira categoria, referente à importância que a escola ou o curso tem na tua vida e por quê, a maioria dos entrevistados acredita na importância da escola como incentivo ao seu crescimento profissional e consideram importante porque a veem como oportunidade de um futuro melhor.

## **CATEGORIA 4: APOIO PRESTADO PELA ADM ESTRELA**

Na quarta categoria no qual questionamos “gostas de estudar? Justifica sua resposta?”, notamos que quase todos disseram que não gostam de estudar e somente um rapaz afirmou gostar de estudar. Percebemos que existe uma associação entre o estudar e o não chumbar de ano de escolaridade, por isso o tempo e a necessidade de aprovação parece-nos ser a motivação principal das respostas.

E para finalizar as perguntas sobre a categoria 1 no item 5, “Fazes sempre os TPCs? Gostas?”, a maioria deles dizem fazer e apenas um afirma não realizar as tarefas com regularidade. Entretanto a maioria afirma não gostar de fazer os TPCs. Por esse motivo (Azevedo, 1998, citado por Arroiteia, 2008) diz que, o sucesso escolar torna-se importante neste contexto, pois como descreve “o êxito na e da escola é um fator importante para o desenvolvimento, a integração e o bem-estar, quer de cada indivíduo, quer dos grupos e da sociedade como um todo” (Abrantes & Veloso, 2013, p.1).

No que respeita às crianças e jovens que veem de instituições de acolhimento, a escola é um espaço onde o aluno entende que aprender é um possível caminho para o crescimento social e pessoal. Eles entendem que para promover o sucesso de um aluno é necessário o seu interesse em aprender, o seu esforço e a sua própria força de vontade. Ressaltam então a importância de ter força de vontade e disciplina e para isso, ou seja, o estar motivado, o aluno precisa acreditar no valor de si próprio e daquilo que faz. Na verdade, a escola deve ser considerada como fator de capacitação dos indivíduos, no seu desenvolvimento e para a sua coesão social, mas *“falando-se em igualdade de oportunidades, a escola tem garantido mais o acesso do que o sucesso, persistindo as desigualdades sociais”* (Bourdon, 2000, citado por Carneiro et al, 2005, p.33). A escola garante o acesso para todos os alunos, isto é, para qualquer classe social.

### **3. 2 - Análise às entrevistas aos diretores de turma**

Realizamos a entrevista semiestruturada aos diretores de turma(D=4) por terem um vasto conhecimento em relação à escola e sobre as crianças e jovens. Assumimos que estes profissionais possuem grande experiência profissional e reconhecemos que trabalham há algum tempo com crianças em situação de risco ou perigo. Designaremos por DT 1 e DT 2, os diretores de turma e sua participação na entrevista que, de acordo com Minayo (2010: 57), *“é através dela que o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais [...]”*. As entrevistas a estes aos diretores de turma foram realizadas através de questionário escrito, tendo em vista que a presente pesquisa foi realizada durante o período da pandemia. Os dois diretores têm mais de 15 anos de serviço docente e apresentam larga experiência profissional no âmbito educacional. As perguntas estavam diretamente relacionadas aos nossos objetivos de investigação e a caracterização da amostra de diretores foram as seguintes.

Caraterização dos diretores de turma das escolas:

- DT 1 tem 46 anos, nacionalidade portuguesa, gênero feminino. Tem a licenciatura em ensino e possui mestrado em educação especial. Ela tem 1 aluno institucionalizado na turma que atualmente leciona, no agrupamento de Escolas Nuno Álvares;
- DT 2 tem 50 anos, nacionalidade portuguesa, do género masculino. Tem o bacharelato em 1ºciclo do Ensino Básico. Atualmente leciona no Agrupamento de Escolas Amato Lusitano e é professor da turma da qual fazem parte um aluno institucionalizado.

Depois de ler e fazermos as transcrições das entrevistas estabelecemos as categorias e as respetivas subcategorias, às quais foram selecionadas e retiradas das narrativas. Tivemos em mente encontrar respostas para a questão formulada no nosso estudo. Sendo assim apresentamos os resultados obtidos pela análise das respostas dadas pelos diretores de turma participantes nas entrevistas.

Quadro nº 3 Análise categoria ao conteúdo entrevistas dos diretores de turma

<b>Cat. I - Conceções do Percurso Escolar</b>		
Questões	Evidências (respostas)	Evidências (respostas)
O que entende por Projeto de vida e Percurso Socioeducativo ?	É processo de encaminhamento para o êxito profissional	Percurso escolar é o trajeto que o aluno percorre ao longo da sua vida escolar. Está dividido em algumas etapas de acordo com o sistema da educação portuguesa.”
Na sua opinião, qual a função da escola relativamente ao Projeto de vida e Percurso Socioeducativo dos alunos institucionalizados?	A função da escola é vital porque sem a escola é impossível o convívio e a preparação para o futuro	A escola é o lugar de ensinar e aprender tanto os educadores quanto os alunos
<b>Cat. II – História de vida dos alunos institucionalizados</b>		
Questões	Evidências (respostas)	Evidências (respostas)
1- Considera que é importante conhecer a história de vida dos alunos institucionalizadas? Por quê?	Com toda a certeza. A partir da história de vida é que podemos perceber como desenvolver estratégias pedagógicas para eles.	A história demonstra quem eles são e o que precisam de verdade
2- Quais são as fontes de informação de onde provém o conhecimento da história de vida destes alunos?	Através dos documentos e do diretor técnico que é uma pessoa acessível	Tenho acesso direto ao diretor técnico do lar de acolhimento
3- Considera que os professores devem ser mais condescendentes com os alunos institucionalizados, tendo em consideração a sua história de vida?	As regras devem ser iguais para todos, entretanto saber a história nos sensibiliza para individualizar o tratamento com os meninos	Acredito que sim
4- Considera que a história de vida destes alunos pode constituir um fator de risco no percurso escolar deles? Por quê?	Considero que se não houver apoio esses jovens terão dúvidas que podem prejudicar o seu percurso escolar	Precisamos respeitar o processo dos alunos e resinnificar essas histórias
<b>Cat. III – Características da turma onde os alunos institucionalizados estão inseridos e a adaptação deles.</b>		
Questões	Evidências (respostas)	Evidências (respostas)
1- Como caracteriza a sua direção de turma?	Democrática	Participativa
2- Como descreve a adaptação do (s) aluno (s) institucionalizado (s) na turma?	Boa, porém, não é algo que acontece do dia para a noite	A socialização não é algo fácil
3- Qual o impacto que o (s) aluno (s) institucionalizado (s) têm na turma?	Algo normal	Eles precisam do nosso apoio para se integrar
4- Os colegas de turma têm conhecimento da história de vida dos meninos? Caso afirmativo acredita que estão sendo estereotipado por tal fato?	Aqui os outros não sabem por nós, mas se eles dizem aos colegas não sabemos.	Sabem e todos tem muito carinho por eles.
<b>Cat. IV – Relações Socioeducativas na turma</b>		
Questões	Evidências (respostas)	Evidências (respostas)
1- Considera que a condição de institucionalização pode ter consequências nas relações entre afins? Por quê?	Sim, geralmente eles chegam na escola com um pouco de agressividade	Não vejo como fator determinante
2- Como descreve a relação do (s) aluno (s) institucionalizado (s) com os colegas da turma, com os professores e com a comunidade escolar e de que forma esta relação pode influenciar o seu Projeto de vida e Percurso Socioeducativo?	No começo a relação era difícil, entretanto depois de trabalharmos em equipa, podemos ver melhoras. Essa melhora é uma mais-valia para a vida no geral.	A partir das relações com o outro é que se determina o futuro dentro e fora do espaço escolar. Essa relação interfere diretamente no projeto de vida e no percurso socioeducativo

<b>Cat. V – Comportamentos e dificuldades manifestados pelos alunos institucionalizados</b>		
<b>Questões</b>	<b>Evidências (respostas)</b>	<b>Evidências (respostas)</b>
1- Como descreve o (s) seu (s) aluno (s) de acordo com o comportamento, motivação e aprendizagem?	Esforado	Como todos nós em constante desenvolvimento e crescimento
2- Na sua opinião, a condição de institucionalização, têm consequências no desempenho deles na escola? por quê?	Sim. Porque o que eles passaram na vida geraram alguns traumas.	Não digo que pararam no caminho, mas precisam de ajuda para prosseguir.
3- Como descreve, de maneira global, o desempenho escolar do (s) seus (s) aluno(s)?	Bom desempenho	Suficiente
4-Quais seriam os fatores que comprometem o desempenho escolar dos meninos institucionalizados na sua opinião?	Agressividade	Comportamento
5- Quais os obstáculos que a escola acredita contribuir para o sucesso escolar e quais seriam as estratégias usadas para alcançar esse sucesso?	A escola ajuda na socialização e na aquisição de novos conteúdos entre outras questões.	Um conteúdo que será a base para a escolha profissional, para além das relações sociais.
<b>Cat. VI – Relação entre Escola e o Lar de Acolhimento ADM Estrela</b>		
<b>Questões</b>	<b>Evidências (respostas)</b>	<b>Evidências (respostas)</b>
6- Como descreve a atuação em parceria entre a(s) Escola(s) Lar de Acolhimento ADM Estrela?	Muito boa, temos uma excelente comunicação	Excelente, sempre foi
7- Considera que existe alguma coisa para melhorar? O quê?	Sempre podemos melhorar em diferentes aspetos, mas não sei pontuar em quais	Não é preciso

## CATEGORIA 1: PERCURSO ESCOLAR

Nesta primeira categoria estabelecemos a subcategoria “satisfação global”. Verificámos que a maioria das respostas dos diretores são parecidas, definindo o mesmo conceito do percurso escolar. Aqui afirmam que este é o caminho percorrido pela criança ou jovem. Quando perguntamos: “O que entende por projeto de vida e percurso socioeducativo?” as respostas foram:

**(DT1)** – “É processo de encaminhamento para o êxito profissional”;

**(DT2)** - “Percurso escolar é o trajeto que o aluno percorre ao longo da sua vida escolar. Está dividido em algumas etapas de acordo com o sistema da educação portuguesa.” O que nos faz perceber que os diretores acreditam que esse percurso está relacionado com a jornada escolar vivenciada pelos alunos”.

Perguntados posteriormente: “Na sua opinião, qual a função da escola relativamente ao Projeto de vida e Percurso Socioeducativo dos alunos institucionalizados”, ao qual responderam:

**(DT1)** - “A função da escola é vital porque sem a escola é impossível o convívio e a preparação para o futuro;

Já o **(DT2)** respondeu: “A escola é o lugar de ensinar e aprender tanto os educadores quanto os alunos, no que tange essas resposta apontasse para a relevância da troca entre educadores e alunos e o quanto o futuro das crianças e jovens perpassam pela escola.”

## **CATEGORIA 2: A HISTÓRIA DE VIDA DOS ALUNOS INSTITUCIONALIZADOS**

Nesta categoria — “A história de vida dos alunos institucionalizados” a maioria das respostas referem o quanto é importante conhecer a história e trajetória de vida dos alunos institucionalizados, de modo a compreenderem melhor o comportamento apresentado por eles. O **DT1** afirma: “Com toda a certeza. A partir da história de vida é que podemos perceber como desenvolver estratégias pedagógicas para eles.” Já o **DT2** menciona que: “A história demonstra quem eles são e o que precisam de verdade”. Sabe-se que estas crianças e jovens não costumam falar muito sobre suas vidas, por isso a interação com o lar de acolhimento é essencial para que os diretores de turma percebam melhor a história dos alunos. A subcategoria “fontes de informação”, percebemos que a maioria das respostas são idênticas, pois provém do conhecimento através da relação com o lar de acolhimento e os diretores técnicos.

Quanto às subcategorias “os professores condescendentes, alunas institucionalizadas”, presentes nas narrativas dos diretores de turma, as respostas foram opostas, pois cada um respondeu com uma opinião concreta, mas é relevante salientar as respostas. O **DT1** respondeu: “As regras devem ser iguais para todos, entretanto saber a história nos sensibiliza para individualizar o tratamento com os meninos”, vemos que houve uma mistura de sentimentos compreensíveis”. O **DT2** respondeu à questão formulada na entrevista, a dizer apenas que “Acredito que sim”, depois afirma que estas crianças devem ser tratadas de forma igualitária.

Quanto às subcategorias “fator de risco, percurso escolar”, o **DT1** refere: “Considero que se não houver apoio esses jovens terão dúvidas que podem prejudicar o seu percurso escolar”. O **DT2**: “Precisamos respeitar o processo dos alunos e resignificar essas histórias, o que para mim ambos demonstraram preocupação e respeito as histórias de vida”.

## **CATEGORIA 3: CARACTERÍSTICAS DAS TURMAS ONDE OS ALUNOS INSTITUCIONALIZADOS ESTÃO INSERIDOS E A ADAPTAÇÃO**

Esta categoria trata de identificar as características das turmas nas quais os alunos institucionalizados estão inseridos. Quando arguidos a respeito da direção “como caracteriza a sua direção de turma?”, o **DT1** diz que a sua direção é democrática, o **DT2** afirma que a sua direção é participativa. Quando perguntamos sobre “Como descreve a adaptação do (s) aluno (s) institucionalizado (s) na turma?”, **DT1** diz: “Boa, porém, não é algo que acontece do dia para a noite, demonstrando acreditar que se leva um tempo para que os alunos se adaptem nesse processo socioeducacional em seu novo formato de vida”. Relativamente às subcategorias “impacto, alunos institucionalizados, turma”, **DT 1** afirma: “ser algo normal” e o **DT 2** que: “Eles precisam do nosso apoio para se integrar”.

Em relação às subcategorias “colegas de turma, estigmatização, percurso escolar”, quando questionados “os colegas de turma têm conhecimento da história de vida dos meninos?”, o **DT1** respondeu que: “Aqui os outros não sabem por nós, mas se eles dizem aos colegas não sabemos”, entretanto o **DT2** afirma que: “Sabem e todos tem muito carinho por eles”. Não percebemos, ao analisar as respostas dos diretores de turma, nenhuma estigmatização dos alunos a respeito da interação da turma com eles.

#### **CATEGORIA 4: RELAÇÕES SOCIOEDUCATIVAS NA TURMA**

A quarta categoria contém a subcategoria “institucionalização, consequências, relações entre pares”. Analisamos, ao perguntar “Considera que a condição de institucionalização pode ter consequências nas relações entre afins? Por quê?”, que o **DT1** respondeu que: “Sim, geralmente eles chegam na escola com um pouco de agressividade” e o **DT2**: “Não vejo como fator determinante”. Podemos afirmar que as ideias divergem entre diretores, tendo uma percepção diferente face ao contexto distinto que se inserem. Na próxima questão, “como descreve a relação do (s) aluno (s) institucionalizado (s) com os colegas da turma, com os professores e com a comunidade escolar e de que forma esta relação pode influenciar o seu Projeto de vida e Percurso Socioeducativo?”, a resposta relativamente ao **DT1** foi “No começo a relação era difícil, entretanto depois de trabalharmos em equipa, podemos ver melhoras. Essa melhora é uma mais-valia para a vida no geral.” Isto demonstrou um trabalho em equipa em prol dos alunos. Em relação ao **DT2** a resposta foi: “A partir das relações com o outro é que se determina o futuro dentro e fora do espaço escolar. Essa relação interfere diretamente no projeto de vida e no percurso socioeducativo”. Assim, este trabalho é feito a partir das percepções das relações interpessoais dos alunos.

#### **CATEGORIA 5: COMPORTAMENTOS E DIFICULDADES MANIFESTADOS PELOS ALUNOS INSTITUCIONALIZADOS**

A categoria V inclui a subcategoria “comportamento, motivação, aprendizagem”. Verificamos que na questão “como descreve o(s) seu(s) aluno(s) de acordo com o seu comportamento, motivação e aprendizagem?”, o **DT1** respondeu que é um comportamento “Esforçado” e o **DT2** refere que “Como todos nós [estas crianças e jovens estão] em constante desenvolvimento e crescimento”. Face à próxima questão, “Na sua opinião, a condição de institucionalização, têm consequências no desempenho deles na escola? porquê?”, o **DT1** afirma que “Sim. Porque o que eles passaram na vida geraram alguns traumas”. Segundo ele esses traumas de verdade atrapalham de alguma forma o desempenho dos alunos na escola, sendo necessário um trabalho de ressignificação para que os resultados comecem a aparecer aos poucos. Por sua vez, o

**DT2** afirma: “Não digo que pararam no caminho, mas precisam de ajuda para prosseguir”. Ou seja, ele já afirma que essa ajuda tem que ser dada tanto pela escola, quanto pelo lar de acolhimento e reconhece que a condição de alunos institucionalizados trazem consequências no desempenho escolar. Na maioria das respostas percebemos que a falta de uma família traz marcas negativas profundas na vida dos alunos. Na próxima subcategoria referente à pergunta “Como descreve, de maneira global, o desempenho escolar do(s) seus(s) aluno(s)?”, o **DT1** respondeu: “Bom desempenho” e **DT2** afirma que é o “Suficiente”. Podemos constatar e confirmar que essas crianças e jovens apresentam algumas consequências no âmbito emocional que são refletidas no desempenho escolar.

Na questão seguinte “quais seriam os fatores que comprometem o desempenho escolar dos meninos institucionalizados na sua opinião?”, o **DT1** respondeu que é a “Agressividade” e o **DT2** disse que é o “comportamento”. Estes fatores, segundo os diretores de turma, podem melhorar para um aumento na produtividade escolar dos alunos. Na última subcategoria na qual perguntamos “Quais os obstáculos que a escola acredita contribuir para o sucesso escolar e quais seriam as estratégias usadas para alcançar esse sucesso?”, o **DT1** refere que: “A escola ajuda na socialização e na aquisição de novos conteúdos entre outras questões”, reafirmando que a escola tem um papel essencial para o desenvolvimento dos alunos. O **DT2** menciona que: “Um conteúdo que será a base para a escolha profissional, para além das relações sociais”. Ele afirma que o conteúdo terá mais valia para os alunos e que essas relações são positivas para desenvolverem habilidades que serão usadas na vida adulta e no desenvolvimento da autonomia.

## **CATEGORIA 6: RELACAO ENTRE A ESCOLA E O LAR DE ACOLHIMENTO ADM ESTRELA**

Nesta sexta categoria integramos a subcategoria “atuação conjunta entre a escolar o Lar de acolhimento ADM Estrela”. Os diretores de turma afirmaram que a colaboração entre a escola e o lar de Acolhimento ADM Estrela é boa e eficaz. Aliás, o **DT1** diz que a interação é “Muito boa, temos uma excelente comunicação” e o **DT2** refere que é “Excelente, sempre foi”.

Quanto à subcategoria, “Considera que existe alguma coisa para melhorar? O quê?” o **DT1** considerou que “Sempre podemos melhorar em diferentes aspetos, mas não sei pontuar em quais”. Apesar de não ter pontuado quais aspectos deveriam ser aprimorados, afirma que a possibilidade de melhoria é sempre considerada. O **DT2** respondeu que “Não é preciso”, por acreditar que a comunicação é boa, não sendo necessário melhorar nada, na sua opinião.

### 3.3 -Análise às entrevistas dos técnicos da instituição

Realizámos também duas entrevistas aos técnicos de acompanhamento (TA =2) da ADM Estrela, sendo estas realizadas num ambiente formal: na sala de atendimento das visitas da própria instituição.

As perguntas tinham o objetivo recolher dados necessários para a nossa pesquisa, ou seja, junto aos técnicos de acompanhamento precisava saber como: acompanharam e orientaram o percurso escolar desses alunos em estudo; saber a história de vida dessas crianças institucionalizadas; recolher elementos das suas famílias de origem; elementos descritivos sobre as relações sociais das crianças na instituição; descrição dos comportamentos das crianças e jovens em risco, das suas dificuldades escolares e outros aspetos relevantes manifestados pelos rapazes institucionalizados quanto à sua adaptação à instituição lar de acolhimento ADM Estrela. A somar, queríamos saber quais as respostas da instituição perante as necessidades, problemas e situações dos crianças e jovens, elementos diversos da equipa técnica, tendo em vista uma possível intervenção na instituição de acolhimento ou na escola, que os crianças e jovens em estudo estão a frequentar.

Passamos para a caracterização da amostra dos dois técnicos da instituição:

-**T11**, 47 anos, do género feminino. Tem a licenciatura em ensino e mestrado. Atualmente trabalha na Casa da Infância e Juventude (há já 2 anos letivos) e é professora de ensino básico e secundário;

-**T12**, não respondeu a idade, do género feminino. Formou-se em serviço social e já não trabalha na Casa da Infância e Juventude. Tinha funções de serviço social.

Depois de lermos as transcrições das entrevistas procurámos encontrar as categorias e as respetivas subcategorias, às quais foram selecionadas e extraídas das narrativas dos participantes, tendo em mente encontrar respostas para a questão formulada no nosso estudo. Deste modo serão apresentados os resultados obtidos através da análise das respostas dadas por estes participantes nas entrevistas.

Quadro nº 4 Categorização do conteúdo das entrevistas aos técnicos da instituição

<b>Cat. 1- Projeto de vida e Percurso Socioeducativo?</b>		
Questões	Evidências (respostas)	Evidências (respostas)
1- O que entende pelo conceito – Projeto de vida e Percurso Socioeducativo?	Perspectivas/objetivos em relação ao futuro / trajeto traçado em relação a fenómenos sociais e educativos	É o caminho que o aluno percorre até o seu desenvolvimento profissional
2- Na sua opinião, qual a função da Instituição no que diz respeito Projeto de vida e Percurso Socioeducativo das crianças e jovens institucionalizadas?	Muito importante, pois é uma ajuda no caminho que o jovem tem que traçar nas suas vidas	É de extrema importância na vida dos rapazes
<b>Cat. 2 – História de vida das crianças institucionalizadas</b>		
Questões	Evidências (respostas)	Evidências (respostas)

1- Considera importante conhecer a história de vida das crianças e jovens institucionalizados? Porquê?	Sim, porque nos ajuda a atuar junto deles e optar pela melhor forma de lidar com eles	Certamente, a saber a história deles , facilita-nos no contributo em suas vidas
2- Quais são as fontes de informação de onde provém o conhecimento da história de vida destas crianças e jovens?	Equipa técnica	Equipa técnica e os rapazes também por vezes acabam por contar
3- Quais são os principais motivos de institucionalização?	Disjunção familiar, abandonos, e prisão dos progenitores	Problemas sérios familiares
4- Tendo conhecimento da história de vida destas crianças e jovens, de que forma acredita que este facto pode influenciar o seu Projeto de vida e Percurso Socioeducativo?	Pode levá-los a não saber traçá-lo, encontrá-lo, daí a necessidade de pessoas que os oriente nesse sentido	Os rapazes por norma ao chegarem não percebem como irão proceder em sua vida. Esses ensinamentos adquirem com o passar do tempo
<b>Cat. 3 – Características das famílias das crianças institucionalizadas</b>		
Questões	Evidências (respostas)	Evidências (respostas)
1- Como caracteriza as famílias destas crianças?	Famílias disfuncionais	Famílias com complicações severas
2- Como descreve o (s) comportamento (s) das famílias face à institucionalização das (s) suas crianças e jovens?	Nem sempre encaram a situação de uma melhor forma	Não veem com bons olhos, mas acabam por aceitar
3- Qual a relação que cada família estabelece com a (s) sua (s) criança? De que forma, tal relação, contribui ou não, para o seu Projeto de vida e Percurso Socioeducativo	Eles encaram de forma natural, como uma ajuda nas suas vidas. Outros encaram-na de modo negativo, quase prejudicial para eles	Acaba por afetar o bem-estar da criança, ou não, daí as escolhas nem sempre serem certas
<b>Cat. 4 – Relações sociais na Instituição</b>		
Questões	Evidências (respostas)	Evidências (respostas)
1- Como descreve a relação das crianças institucionalizadas entre si e de que forma esta relação pode influenciar o seu percurso escolar na escola?	Por vezes sentem se uma família	Criam grandes vínculos conosco e entre eles
2- Como descreve a relação das crianças institucionalizadas entre os Técnicos e Profissionais da Instituição e de que forma esta relação pode influenciar o seu percurso escolar na escola?	Tem de haver uma boa relação e verem nos técnicos e profissionais da instituição um exemplo a seguir	Temos uma excelente relação
<b>Cat. 5 – Comportamentos e dificuldades das crianças institucionalizadas quanto à sua adaptação à Instituição</b>		
Questões	Evidências (respostas)	Evidências (respostas)
1- Como descreve o (s) comportamento (s) e/ou dificuldade (s) manifestados pelas crianças institucionalizadas face à sua institucionalização?	Reagem muitas vezes bem, no entanto chega sempre o momento em que se sentem presos de movimentos	Por vezes são agressivos, mas aprendem a lidar com seus impulsos
2- Considera que a condição de institucionalização e os comportamentos manifestados em torno desta podem constituir um fator de risco ao Projeto de vida e Percurso Socioeducativo dessas crianças?	Pode acontecer se não houver um acompanhamento mais próximos de cada criança	Acabam por aprender que precisam desenvolver habilidades
<b>Cat. 6 – Resposta da Instituição</b>		
Questões	Evidências (respostas)	Evidências (respostas)
1- Qual o principal papel desta Instituição face às crianças institucionalizadas?	Educa-los ajudá-los a criar objetivos de vida e “salvá-los” daquilo que estavam a viver	Torná-los utentes seguros e felizes

2- Como descreve a atuação conjunta entre a Instituição e a Escola frequentada por estas crianças? Qual o tipo de comunicação?	Há uma comunicação constante, procura-se haver uma escola inclusiva, contudo deveria haver mais apoio junto das crianças	Existe uma boa comunicação entre a equipa técnica e a escola. Quase sempre presencial
3- Como são tratados, pela Instituição, os casos de indisciplina na escola ou de Insucesso/fracasso escolar?	Procura-se colmatar as dificuldades das crianças recorrendo ao apoio pedagógico e ao diálogo	Apoio pedagógico e psicológico
Cat. 7 –Equipa Técnica do Lar de Acolhimento ADM Estrela na intervenção social/escolar		
Questões	Evidências (respostas)	Evidências (respostas)
1- Na sua opinião, relativamente à Instituição, qual (ais) a (s) principal (ais) dificuldade (s) que pode (m) representar um desafio na elaboração do Projeto de vida e Percurso Socioeducativo dos alunos institucionalizados?	A não aceitação por uma criança em ser ajudada, não aceitar os conselhos, as orientações que lhe são dadas.	Quando a criança não coopera a princípio , mas depois acaba por perceber o seu papel importante no processo de elaborar o projeto de vida.

## CATEGORIA 1: PROJETO DE VIDA E PERCURSO SOCIOEDUCATIVO

Nesta primeira categoria — “Projeto de vida e percurso socioeducativo” — estabelecemos a subcategoria proveniente das narrativas dos participantes “Técnicos da instituição”, proveniente da primeira pergunta, “O que entende pelo conceito – Projeto de vida e Percurso Socioeducativo?”. O entrevistado **TI1** respondeu que para ele são “Perspectivas/objetivos em relação ao futuro/trajeto traçado em relação a fenómenos sociais e educativos”. Entretanto **TI2** afirma que, na sua opinião, o conceito significa ser “o caminho que o aluno percorre até o seu desenvolvimento profissional”. Em ambas as respostas esse conceito está diretamente relacionado ao desenvolvimento profissional , algo a ser trabalhado nos dias atuais, mas que trarão reflexos para o futuro das crianças/jovens institucionalizados.

Para a subcategoria seguinte perguntamos “Na sua opinião, qual a função da Instituição no que diz respeito Projeto de vida e Percurso Socioeducativo das crianças e jovens institucionalizadas?”. **TI1** ressaltou que é “Muito importante, pois é uma ajuda no caminho que o jovem tem que traçar nas suas vidas”. O **TI2** refere que “É de extrema importância na vida dos rapazes”. Ou seja, as respostas correspondem uma com a outra, sublinhando o valor socioeducativo incalculável de traçar objetivos para o desenvolvimento de um projeto de vida eficaz para essas crianças e jovens.

## CATEGORIA 2: HISTÓRIA DE VIDA DAS CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS

Esta categoria trata da institucionalização e subdivide-se em várias subcategorias. São estas: a história de vida das crianças e jovens institucionalizadas, as fontes de informação, os motivos de institucionalização, e a influência no percurso escolar.

Quanto à subcategoria “história de vida das crianças institucionalizadas”, sob a perspectiva dos técnicos da instituição, obtivemos pistas para essa categoria, ao

questionarmos “Considera importante conhecer a história de vida das crianças e jovens institucionalizados? Por quê?”. Aqui o **TI1** respondeu que “Sim, porque nos ajuda a atuar junto deles e optar pela melhor forma de lidar com eles”. **TI2** concorda com o outro técnico: “Certamente, a saber a história deles, facilita-nos no contributo em suas vidas”. Estes concordam então que saber a histórias das crianças e jovens oportuniza uma ligação afetiva e assim estes aprendem quais são as melhores abordagens a serem usadas para contribuir para o desenvolvimento e diálogo com eles.

Na subcategoria em que perguntamos “Quais são as fontes de informação de onde provém o conhecimento da história de vida destas crianças e jovens?”, os entrevistados responderam da seguinte forma: **TI1** disse que sabe das informações por intermédio da “Equipa técnica”. O **TI2** afirmou que sabe através da “Equipa técnica e os rapazes também por vezes acabam por contar”. Mais uma vez ambos relatam que a equipa técnica concede as informações que lhe são necessárias para que o conhecimento das histórias de vida destas crianças e jovens se tornem conhecidas para os técnicos da instituição. Quando questionados sobre “Quais são os principais motivos de institucionalização?”, **TI1** afirma que o motivo é a “Disjunção familiar, abandonos, e prisão dos progenitores” e **TI2** reforça a ideia: “Problemas sérios familiares”. As técnicas apontam para as questões problemáticas relacionadas as famílias dessas crianças e jovens.

A última subcategoria deste bloco subjugada à questão, “Tendo conhecimento da história de vida destas crianças e jovens, de que forma acredita que este facto pode influenciar o seu Projeto de vida e Percurso Socioeducativo?”, o **TI1**, responde que: “Pode levá-los a não saber traçá-lo, encontrá-lo, daí a necessidade de pessoas que os oriente nesse sentido” a demonstrar preocupação quanto ao futuro das crianças e jovens e a se colocar a disposição de exercer o papel de influência”. O **TI2** diz que “Os rapazes por norma ao chegarem não percebem como irão proceder em sua vida. Esses ensinamentos adquirem com o passar do tempo”. Este último entrevistado já destaca a evolução que os miúdos demonstram com o amadurecimento.

### **CATEGORIA3: CARACTERÍSTICAS DAS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS**

Nesta terceira categoria, relativamente à subcategoria “caraterização das famílias” analisamos que as famílias são destruturadas em diferentes níveis, podendo exemplificar como famílias socioeconomicamente problemáticas, famílias disfuncionais, com um nível muito baixo culturalmente e baixa escolaridade. Na segunda subcategoria a qual perguntamos aos técnicos da instituição “Como descreve o(s) comportamento(s) das famílias face à institucionalização das(s) suas crianças e jovens?”, o **TI1** disse que as famílias “nem sempre encaram a situação de uma melhor forma” e o **TI2** já contribui dizendo que as famílias: “Não veem com bons olhos, mas

acabam por aceitar”. Notamos, a partir destas respostas, que a institucionalização na maior parte das vezes não é bem aceite pelas famílias no geral.

Na última subcategoria desse setor perguntamos “Qual a relação que cada família estabelece com a(s) sua(s) criança(s)? De que forma, tal relação, contribui ou não, para o seu Projeto de vida e Percorso Socioeducativo?”. O **TI1** contribuiu, mencionando que “Eles encaram de forma natural, como uma ajuda nas suas vidas. Outros encaram-na de modo negativo, quase prejudicial para eles”. Vemos então como é relativa a reação de acordo com a individualidade de cada um. **TI2** fala, por sua vez, que a relação com as famílias “Acaba por afetar o bem-estar da criança, ou não, daí as escolhas nem sempre serem certas”. Este também destaca que as escolhas erradas podem ocasionar problemas; esses pais, na maioria das vezes, são ausentes, geram inseguranças nessas crianças e um comportamento negativo. Infelizmente estas famílias não contribuem para o percurso socioeducativo destas crianças e jovens institucionalizados, pois são pessoas desinteressadas ou incapazes na vida deles.

#### **CATEGORIA 4: RELAÇÕES SOCIAIS NA INSTITUIÇÃO**

Nesta quarta categoria intitulada “Relações sociais na Instituição”, analisamos a subcategoria através da questão “Como descreve a relação das crianças institucionalizadas entre si e de que forma esta relação pode influenciar o seu percurso escolar na escola?”. A resposta do **TI1** foi que “Por vezes sentem se uma família”, não acrescentando mais pormenores ao assunto. Porém o **TI2** responde à pergunta a dizer que “Criam grandes vínculos conosco e entre eles”. Através das respostas às entrevistas, constatamos que a relação das crianças e jovens institucionalizados com os técnicos da instituição servem para criarem um laço afetivo, de confiança, possibilita uma melhor compreensão do desenvolvimento do projeto de vida enquanto um percurso socioeducativo em conjunto, pois dessa forma facilita a interação e esta relação entre os técnicos e profissionais da instituição e as crianças e jovens institucionalizados. Esta relação é vista como sendo fundamental no acompanhamento do percurso escolar nas escolas em que estão inseridos. Assim sendo, as ligações de proximidade e afetividade podem ainda ser oferecidas pelos demais funcionários da instituição, bem como podem atingir a satisfação em muitas áreas vinculativas necessárias, dando a estas crianças e jovens uma maior sensação de confiança e cuidado.

Na próxima subcategoria, através da pergunta “Como descreve a relação das crianças institucionalizadas entre os Técnicos e Profissionais da Instituição e de que forma esta relação pode influenciar o seu percurso escolar na escola?”, **TI1** afirma que “Tem de haver uma boa relação e verem nos técnicos e profissionais da instituição um exemplo a seguir”, colaborando com as análises que tínhamos abordado até aqui. O **TI2** menciona: “Temos uma excelente relação”. Assim sendo, essas relações permeiam as ações socioeducativas dessas crianças e jovens.

## **CATEGORIA 5: COMPORTAMENTOS E DIFICULDADES DAS CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS QUANTO A SUA ADAPTAÇÃO A INSTITUIÇÃO**

Na categoria 5 tratamos dos “Comportamentos e dificuldades das crianças institucionalizadas quanto a sua adaptação na instituição”. No que respeita à subcategoria “como descreve o(s) comportamento(s) e/ou dificuldade(s) manifestados pelas crianças institucionalizadas face à sua institucionalização?”, assegura a descrição dos comportamentos e/ou dificuldades das crianças institucionalizadas. Aqui, o que se evidencia com maior frequência de respostas dos técnicos da instituição é que as crianças manifestam com o tempo comportamentos adequados e uma integração boa. Podemos confirmar este fenómeno quando **TI1** afirma que: “Reagem muitas vezes bem, no entanto chega sempre o momento em que se sentem presos de movimentos, o que é um sentimento absolutamente natural uma vez que essas crianças e jovens não estão em seus seios familiares”. O entrevistado **TI2** responde lembrando que “Por vezes são agressivos, mas aprendem a lidar com seus impulsos, essa aprendizagem de lidar com as frustrações e impulsos é uma prática que deve ser mais explorada com ações de intervenção com uma maior duração de tempo”.

Na próxima subcategoria, na qual perguntamos se os técnicos da instituição “Consideram que a condição de institucionalização e os comportamentos manifestados em torno desta podem constituir um fator de risco ao Projeto de vida e Percurso Socioeducativo dessas crianças?”, o **TI1** considera que “Pode acontecer se não houver um acompanhamento mais próximo de cada criança.” Este salienta o quanto o acompanhamento faz a diferença no percurso escolar destas crianças e jovens. O **TI2** responde que estes “Acabam por aprender que precisam desenvolver habilidades”. Podemos analisar que a condição de institucionalização e os comportamentos manifestados a partir desta situação podem gerar um fator de risco no percurso escolar destas crianças e jovens institucionalizados. Estes acabam por apresentar sentimentos de rejeição e revolta, falta de limites, dificuldades para cumprimento de normas e regras.

## **CATEGORIA 6: RESPOSTA DA INSTITUIÇÃO**

Na sexta categoria tratamos sobre “Resposta da Instituição”, correspondendo à pergunta inicial, “Qual o principal papel desta Instituição face às crianças institucionalizadas?”. Nas narrativas dos técnicos da instituição, **TI1** afirma que o seu papel é o de “Educar-los ajudá-los a criar objetivos de vida” e “salvá-los” daquilo que estavam a viver. O papel principal da instituição, para si, é uma missão que visa educar, socializar trazer a autonomia e desenvolvimento em todas as esferas da criança e jovem. O **TI2** responde à pergunta a dizer que a sua missão é a de “contribuir para torná-los utentes seguros e felizes”.

Dentro da subcategoria seguinte, agregamos a questão “Como descreve a atuação conjunta entre a Instituição e a Escola frequentada por estas crianças? Qual o tipo de

comunicação?”. O **TI1** afirma que “Há uma comunicação constante, procura-se haver uma escola inclusiva, contudo deveria haver mais apoio junto das crianças”; o **TI2** responde que “Existe uma boa comunicação entre a equipa técnica e a escola. Quase sempre presencial”.

Referente às respostas dadas sobre a atuação conjunta entre a instituição e a escola frequentada pelas crianças e jovens institucionalizados, percebemos que é feita a partir de um funcionamento com frequência semanal, para troca de informações sobre os alunos. A comunicação entre a instituição e escola flui com facilidade e a boa articulação contribui para o percurso escolar dos alunos, pois, a escola e a instituição estão abertas.

Quanto à subcategoria “como são tratados, pela Instituição, os casos de indisciplina na escola ou de Insucesso/fracasso escolar?” , verificámos que **TI1** menciona que “Procura-se colmatar as dificuldades das crianças recorrendo ao apoio pedagógico e ao diálogo” e o **TI2** recorre ao “Apoio pedagógico e psicológico”. Percebemos que a indisciplina é tratada através de trabalho constante das equipas que albergam essas crianças e jovens, de forma individual ou em grupo, com o objetivo de criar diretrizes de orientação com o objetivo de ajuda-los a lidarem melhor com as suas frustrações e aprenderem a se conhecerem.

## **CATEGORIA 7: EQUIPA TÉCNICA DO LAR DE ACOLHIMENTO ADM ESTRELA NA INTERVENÇÃO**

Nesta categoria, “Equipa técnica do lar de acolhimento ADM Estrela na intervenção”, estabelecemos a subcategoria proveniente das narrativas dos participantes técnicos da instituição. A primeira delas foi associada à pergunta “Na sua opinião, relativamente à Instituição, qual(ais) a(s) principal(ais) dificuldade(s) que pode(m) representar um desafio na elaboração do projeto de vida e percurso socioeducativo dos alunos institucionalizados?”. Aqui o entrevistado **TI1** respondeu que para ele são “a não aceitação por uma criança em ser ajudada, não aceitar os conselhos, as orientações que lhe são dadas”. Entretanto **TI2** afirma que na sua opinião “Quando a criança não coopera a princípio , mas depois acaba por perceber o seu papel importante no processo de elaborar o projeto de vida.” Para contribuir para este tipo de situações, os planos de intervenção são elaborados baseando-se em informações dadas pelos técnicos da instituição e/ou pelos professores para que o técnico de intervenção ou psicólogo, ou neste caso, dos profissionais que trabalham com as crianças e jovens, possam desenvolver atividades orientadas. Atividades estas com o objetivo de investigar e assegurar atividades que produzam respostas para todos os intervenientes, sendo assim informados sobre a evolução da investigação e do caso e dos seus processos individuais.

### 3.4 -Triangulação

Uma das diferentes formas de analisar e interpretar os dados qualitativos é o uso da triangulação dos mesmos. Desta maneira os dados recolhidos serão por nós interpretados (análise de conteúdo) atribuindo-lhe um significado (subjeto) de maior compreensão, uma vez que, neste caso, remetemos as notas de campo e todos os outros registos, numa triagem diálogo com outras fontes/metodologias, que servirem de apoio à interpretação do conteúdo das entrevistas. Neste processo, a triangulação permite-nos a “*combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista*”, já que a abordagem às pesquisas quantitativas e qualitativas remete à análise do “*contexto, da história, das relações, das representações [...], visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação*” (Minayo, 2010: 29).

Tendo em vista a características da metodologia qualitativa e a diversidade de estratégias utilizadas realizaremos a triangulação dos dados na pesquisa. Esta técnica é de acordo com Denzin e Lincoln (2006), citados por Figaro (2014), um caminho seguro para a validar a pesquisa, tornando-se uma opção para se empreender múltiplas práticas metodológicas, perspectivas e observadoras numa investigação, garantindo rigor, riqueza e complexidade. Para Denzin (1984), existem quatro tipos de triangulação:

- Triangulação de dados: que implica o uso de várias fontes de informação e tem como finalidade obter uma descrição mais completa dos fenómenos;
- Triangulação de investigadores: envolve a colaboração de diversos investigadores, no mesmo estudo, permite múltiplas observações no campo e vários pontos de vista, contribuindo para a redução de enviesamentos.
- Triangulação teórica: permite ao investigador recorrer a várias teorias para analisar os dados (teoria fundamentada);
- Triangulação metodológica: envolve a combinação de vários métodos, habitualmente a observação e entrevista, com vista a compreender melhor os aspetos em estudo, evitando enviesamentos de uma metodologia única. O intuito de dar maior validade aos dados recolhidos recorre-se à triangulação da informação recolhida no estudo, resultante da “*combinação de diferentes métodos*” (Flick, 2005: 231).

Por conseguinte, seguimos neste processo de tratamento de dados a Flick (2005: 231) quando menciona que: “*A triangulação pode ser um processo de enraizar melhor o conhecimento obtido com os métodos qualitativos. Enraizar não significa, aqui, testar resultados, mas ampliar e completar sistematicamente as possibilidades de produção do conhecimento*”. De facto, a triangulação é mais uma alternativa de validação de uma estratégia, por poder validar os resultados, ter melhoria no alcance, a profundidade e a consistência dos percursos metodológicos utilizados e, assim ressaltar a interdisciplinaridade de metodologias e multiplicidade de informações (Quivy & Champenhoudt, 2003). Ou seja, utilizámos a triangulação de dados para que possamos

confirmar as questões que guiaram a realização do estudo que foi interpretativamente fundamentada teoricamente. Assim, com o intuito de trazer maior validação aos dados recolhidos, recorreremos à triangulação da informação reunidas no estudo, resultante da “combinação de diferentes métodos” (Flick, 2005: 231). Nesse tratamento de dados, concordamos com Flick (2005: 231) quando afirma que: “*A triangulação pode ser um processo de enraizar melhor o conhecimento obtido com os métodos qualitativos. Enraizar não significa, aqui, testar resultados, mas ampliar e completar sistematicamente as possibilidades de produção do conhecimento*”.

Face às metodologias utilizadas na recolha de dados pudemos triangular os dados, tendo em conta os objetivos do nosso estudo, a nossa triangulação (qualitativa) utilizou as informações/narrativas das entrevistas dos sujeitos em estudo (crianças e jovens em risco institucionalizados, diretores de turma e agentes de acompanhamento), relacionadas com a formação escolar das crianças da ADM Estrela. Assim confirmamos que as questões que nos dirigem a realização do estudo foram interpretadas e fundamentadas teoricamente. Assim, de seguida, faremos a análise para cada uma das questões, com o objetivo de fundamentá-las, com base nas informações reunidas, juntamente com o contexto teórico-concetual.

- **Que1 - Analisar o percurso escolar das crianças da ADM Estrela que estão a estudar:**

Com base nas respostas das crianças e jovens às entrevistas e observações efetuadas, vimos que, em geral, todos eles tiveram um adequado rendimento escolar. Ou seja, tiveram boas notas nas áreas específicas, exceto na área da matemática e inglês, nas quais as crianças e jovens apresentam maiores dificuldades. Percebemos que os dois diretores de turma concordam a respeito da categoria ‘Percurso escolar’ das crianças e jovens, considerando que este é todo o caminho percorrido pelo aluno no seio escolar. Anotámos algumas respostas dos diretores de turma entrevistados. Todos que convivem na abrangência territorial da escola, direta ou indiretamente, participam do que chamamos da comunidade escolar. Esses sujeitos contribuem de forma expressiva para que as decisões, que são importantes para a vida dos alunos, sejam resolvidas democraticamente. Muitos não detêm informações que não são somente do aspeto educacional, considerano que são conceitos que cabe à escola contribuir. Concluímos também que os padrões familiares influenciam nas estruturas de sociedade e por essa razão instruir no percurso escolar dessas crianças e jovens se torna algo de tanta relevância.

Essas crianças, histórias, famílias de diferentes moldes, pela sua diversidade, estão relacionadas, sendo necessário aprender a conviver e lidar com as diferenças que são apresentadas dia-a-dia em todas as esferas do universo e da sociedade. O que tem sido articulado para atender as demandas da diversidade nas escolas, quais são as formações oferecidas aos docentes nas graduações de licenciaturas para contemplar esse mundo diverso que esse profissional em formação ou recém-formado encontrará?

Muitas são as questões que precisam ser discutidas, repensadas e geridas de maneira que diálogos e trocas possam mobilizar rumo a sucessos destas crianças e jovens que, muitas vezes, não têm voz. Existe uma nova demanda educacional que requer atenção: a sociedade mudou, logo as escolas também. Os processos junto das novas tecnologias, as tensões na significação do saber, as avaliações para verificação do conteúdo que foi desenvolvido, a violência vivida pelas nossas crianças e jovens, tanto a psicológica quanto a física, são pautas por diversas inquietações e interações de áreas multidisciplinares, multiculturais e também multifuncionais. Assim é preciso que profissionais de diversas áreas de atuação profissional atuem de forma sistêmica no que tange a educação e valorização do ser humano, para que possamos de fato tratar da palavra utente no seu sentido constitucional da lei.

**· Que2 - Compreender a relação social e pedagógica dos crianças e jovens institucionalizados com os seus colegas e educadores:**

Como vimos, o desenvolvimento cognitivo não depende somente do aparato biológico, mas sobretudo do que ocorre no contexto. Os aspectos históricos-culturais são também fundamentais na construção do cognitivo. A escola, bem como outros espaços educacionais, é muito importante para o nosso desenvolvimento cognitivo. São inúmeros os processos psicológicos que se desenvolvem a partir das práticas educacionais. Não foi há muito tempo que as crianças e jovens permaneceram exclusivamente entre seus pais ou entes queridos; logo, a comunidade escolar, creche ou educação infantil passam a fazer parte do seu novo universo, no qual a criança seja estimulada desde bebês pelos seus encarregados de educação ou não passam a vivenciar experiências diferentes de compartilhamento quer seja da atenção de alguém ou dos brinquedos com outras crianças. É por esta razão que quando se há um preparo com estimulação dos sentidos durante a fase da 1ª infância os resultados dessa inserção neste novo sistema de vida se torna ainda mais prazeroso e compensador para todas as partes envolvidas.

Conforme o tempo passa, muitos não desempenham esse papel primordial em relação a educação desse ser o que dificulta no desenvolvimento emocional e cognitivo para um desempenho produtivo. Visa-se então utilizar ações práticas em prol do aprimoramento deste indivíduo, entender como a escola e lar de acolhimento lidam com a ausência das famílias e analisar os aspectos que as instituições podem e devem contribuir em benefício dos rapazes. Observa-se que os técnicos das instituições acompanham frequentemente o estudo sobre crianças e jovens neste cenário, constatando que estas apresentam um rendimento melhor, exemplificando facilmente os casos de sucesso neste âmbito. Dado o início da vida na escola, entre outros eventos, buscam integrar e gerar uma parceira ativa e produtiva com o objetivo de encaixar ambas as partes com finalidades em comum para o êxito dos rapazes em si. Esse

processo descrito de relacionamento é baseado na construção contínua de situações e diálogos. Segundo Falcão (2007: 07): “*a família foi perdendo seus principais atributos, de tal forma e com tanta rapidez que se chegou a proclamar o seu fim*”. Existem várias formas de família hoje em dia e com esse trabalho podemos confirmar que a escola e o lar de acolhimento desempenham esse papel.

**· Que3 - Verificar as formas de colaboração entre os técnicos da instituição com as escolas:**

O Lar de Acolhimento ADM Estrela, junto da escola, também se tornaram instituições responsáveis pela construção da identidade do sujeito. Depois quando esse sujeito chega à escola, junto da instituição, gera um sistema que define o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e jovens. O lar de acolhimento sempre está envolvido em uma queixa de aprendizagem, assim como o professor a escola. Trabalhar em parceria é fundamental. É indispensável tentar envolver ambas as instituições nas ações de desenvolvimento dos rapazes de forma contínua e sistemática. Os técnicos da instituição além de trocarem orientações, são convidados a participarem do cotidiano escolar das crianças e jovens, bem como a compartilhar o seu sucesso (e não só o fracasso), participar ativamente das atividades escolares, ser encaminhada (se necessário) para outras ações preventivas e ou terapêuticas. Enfim, há muitas abordagens possíveis de serem trabalhadas com estas crianças e jovens. Cabe ao técnico de acompanhamento e à escola estarem abertos para desenvolverem estratégias.

Uma intervenção tem como meta atender ao aluno, seja qual for a queixa escolar em questão. O aluno é o princípio, meio e fim da ação psicopedagógica: é em benefício dele que todo o trabalho se dinamiza. O técnico precisa conhecer o aluno e a sua situação. Precisa entender seus motivos, quais funções do não aprender em sua história escolar e pessoal. Por sua vez, no âmbito escolar, a intervenção no lar de acolhimento tem uma natureza preventiva, reguladora e enriquecedora. Cabe ao técnico de acompanhamento não só auxiliar ao aluno a superar suas dificuldades, mas também enriquecer suas experiências de aprendizagem, tornando a escola em um lugar que faça sentido para o sujeito. É necessário um olhar preciso sobre a criança e jovem no sentido de orientá-la da melhor forma possível, atendendo às suas demandas em consonância com seus momentos de desenvolvimento da sua aprendizagem. A ligação entre o contexto do lar de acolhimento e a escola é muito importante e fundamental para o desenvolvimento do aprender.

Vemos que em ambos os contextos a responsabilidade de colaborar com o processo de socialização, bem-estar e afetividade caminham juntos com um objetivo em comum: o de promover a aprendizagem e o crescimento de um ser humano saudável e feliz. O âmbito educacional se sistematiza através de diversas práticas escolares e a meta a atingir é a aprendizagem, o estudo desse aluno, a sistematização de um conteúdo para o uso na vida da criança. É no estudante que as práticas da escola atuam de maneira

boa ou má. Entretanto, sendo positivo ou negativo o resultado, a intenção é a de propiciar o aprender e desenvolver a aprendizagem. É no contexto do lar de acolhimento e na escola que a criança se molda em consonância com os padrões socioculturais e filosóficos da sociedade em que vive. Essa parceria entre escola, família e lar de acolhimento é a chave propulsora para que tudo em relação a esse indivíduo venha acontecer de forma coesa e natural, proporcionando uma ação coletiva de aproximação e articulação da educação. Visto que os contextos têm ações positivas e negativas, é necessário o trabalho constante em equipa.

Quando os técnicos de acompanhamento atuam de forma participativa no processo de aprendizagem, auxiliam no desenvolvimento da prática pedagógica dos professores, auxiliando na normatização da autonomia da criança e reforçando a autoestima, “*o processo de ensino é ao mesmo tempo um processo de educação*” (Libâneo, 1991: 71).

Todas as partes envolvidas neste processo tendem a adquirir benefícios, pois o processo ensino-aprendizagem é uma troca, na qual o aluno traz consigo a sua vivência histórico-social e o técnico, junto do professor, usam essa experiência para elaborar atividades e inserir essa criança em variadas de oportunidades de inserção no contexto social.

• **Que4 - Identificar as percepções, sonhos e ambições das crianças e jovens:**

De acordo com os dados das entrevistas feitas às crianças e jovens — das quais buscávamos as repostas a respeito das suas percepções, sonhos e ambições — percebemos que a maioria deles falaram sobre aspectos no âmbito profissional. A importância e o papel chave da educação são notórias nas evidências manifestadas pelos entrevistados.

• **Que5- Conhecer a história de vida e o percurso das crianças institucionalizadas:**

É muito importante analisar o contexto familiar da criança, pois os pais deveriam estar cientes de que a responsabilidade do papel da família ser insubstituível. As diretrizes educacionais estão aí para lembrar o direito a educação assegurado a todos. Entretanto o que pensam esses pais? Quais são os valores atribuídos para cada momento do evoluir de seu filho? Para refletir sobre este assunto usaremos a teoria de Wallon interacionista. Esta refere que a psicogênese da pessoa parte do pressuposto de que Galvão (1995: 29): “*O homem é determinado fisiologicamente e socialmente, sujeito, portanto, a uma dupla história, a de suas disposições internas e das situações exteriores que se encontram ao longo de sua existência*”. Ou seja, há um organismo, um corpo fisiológico que existe como condição primeira do pensamento; porém a ação mental provém do exterior, do meio em que vivemos. Mais uma vez estamos a falar sobre um processo de desenvolvimento que parte de uma determinação recíproca entre o organismo e o meio em que o cerca. Ao estudarmos a criança contextualizada, com uma determinada idade, podemos estabelecer um tipo de relação diferente com o seu ambiente. Inicialmente, o nosso desenvolvimento é marcado por fatores orgânicos

e, progressivamente, à medida que desenvolvemos o biológico, esta vai se permeabilizando para o espaço social. Existe um processo de maturação biológica que vai permitindo que a criança ou jovem aumente as suas possibilidades de interação com o meio ambiente. Assim, no início das nossas vidas, estabelecemos uma comunicação afetiva com o mundo que nos cerca; estabelecemos um diálogo baseados em componentes corporais e expressivos.

• **Que6 - Compreender a relação pedagógica entre as crianças do Lar de Acolhimento ADM Estrela com os seus colegas da turma:**

O ser humano é um ser sociável que não consegue viver sem relacionamentos interpessoais e por isso lidar com as diferentes formas de pensar e agir é um treino de aceitação do outro, empatia e igualdade social, traços tão buscadas e comentados por todos nós. Essa é uma discussão que tem amplitude em suas vertentes, pois vivemos em um universo com diversas religiões, diversas orientações sexuais, gêneros e filosofias diferentes. Preparar a criança e jovem para entender as diferenças e lidar de forma clara e inteligente com elas é um desafio contundente. A empatia perante as diferenças sociais, raciais, sexuais, religiosas, entre outras, é construída através dessa parceria, ou seja, é um processo de criação de ideias especialidades e qualificações que envolvem a troca de símbolos bens e poderes que unificando-se transformam a sociedade. Sendo assim, entendemos que essas descobertas são iniciadas através da forma em que se contribui para que a criança e jovem descubra o mundo do qual faz parte, dinamizando para que esta exerça futuramente um papel participativo e colaborativo em prol de uma sociedade justa e digna.

Todos esses anseios em relação a uma educação consistente e promissora dependem primordialmente da colaboração das relações sociais com seus colegas de classe que exercem um papel primordial no incentivo e participação para a produção de casos de sucesso na vida acadêmica, social e sentimental do indivíduo. Podemos dizer que as potencialidades são desenvolvidas com a estimulação de pessoas que contribuam para o desenvolvimento do ser humano, consolidando a aprendizagem como meta a ser buscada e alcançada para um comportamento motivado pelas contribuições para essa socialização. Quando abordamos a questão de valores o processo de ensino é contínuo, pois, através de exemplos do cotidiano, a criança tem condição de repetir o que é visto em seu dia-a-dia: a convivência comprova que as atitudes valem mais que palavras.

• **Que7 - Analisar as motivações que as crianças e jovens têm sobre as aprendizagens relativas às escolas e ao lar de acolhimento;**

Em relação às motivações das crianças e jovens sobre aprendizagem, tanto no lar de acolhimento quanto na escola, todas as partes envolvidas neste processo tendem a adquirir benefícios. Isto porque reconhecem que o processo ensino aprendizagem é uma troca onde o aluno traz consigo a vivência histórico-social e o professor ou técnico

de acolhimento usam essa experiência para elaborar atividades e inserir essa criança em diferentes e variadas oportunidades de um contexto social.

Na medida em que se transforma, pelo desafio que aceita e que lhe vem do meio para o qual volta sua ação, o ser humano se educa. E, na medida em que comunica os resultados da sua experiência, este ajuda os outros seres humanos a se educarem, tornando-se solidário.

Este tem o poder de descobrir, explorar, progredir e propagar todos os conceitos que aprenderem de verdade, a significação dos valores transmitidos a ele deve ter lógica de ação. Assim, de alguma forma, a utilidade da informação, de caráter aplicável, torna a aprendizagem prazerosa e útil por aceder a uma abordagem participativa e concreta. Desta forma, além de aprender, o indivíduo perpassa o aprendido para os demais indivíduos, tornando o saber e o ensinar algo mais leve, sem regras de ações pré-determinadas e naturais. Logo, constantemente estamos a ensinar e a aprender: não existe local e nem momento certo para adquirir conhecimento a respeito de qualquer coisa.

Para analisarmos as motivações sobre as aprendizagens das crianças e jovens podemos avaliar a curiosidade que é despertada através de hipóteses e formações de problemas que podem ter início em estimulações simples psicomotoras enquanto e gradativamente serem aumentadas durante a fase de criança e adolescência. A criança estimulada apresenta um desempenho consideravelmente melhor do que aquelas que não tiveram nenhum tipo de insentivo quanto ao seu desenvolvimento. Podemos constatar que existe essa preocupação tanto no papel de estimular quanto na curiosidade das crianças e jovens em aprender.

**· Que8 - Descrever a relação entre a escola e o Lar de Acolhimento ADM Estrela:**

As escolas em questão recebem apoio de outras instituições sociais nomeadamente do Lar de Acolhimento Estrela e assume inúmeras funções como: a função de identificação, de socialização, de transmissora de hábitos e atitudes, de conhecimento e atitudes necessárias para a participação na sociedade. A família assume função diferente da escola, uma vez que tem que dar acolhimento a estas crianças e jovens num ambiente estável e de respeito mútuo. O lar de acolhimento e a escola ocupam papel importante na vida escolar dos rapazes e estes não podem ser desconsiderados, pois de forma consciente e intencional, ou não, o meio que vivem influencia no comportamento escolar destas crianças e jovens.

[...] a criança constitui seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação através de formas que assumem as relações de interdependência com as pessoas que a cercam com mais frequência e com mais tempo, ou seja, os membros da família. (...) Suas ações são reações que 'se apóiam' relacionalmente nas ações dos adultos que, sem sabê-lo, desenham, traçam espaços de comportamento e de representações possíveis para ela (Zago, 2000: 21).

Por outro lado, os comportamentos escolares não se reduzem às influências do ambiente em que os crianças e jovens vivem, já que o aluno participa nas interações sociais, seja na freguesia, na escola ou na família. Deve haver assim uma articulação da realidade cultural e afetiva do sujeito com a realidade sociocultural mais ampla. Se a aprendizagem no sentido amplo ocorre durante toda a vida da criança e jovem, independente do ambiente em que se encontra, o aprender abrange aspetos da nossa vida afetiva e valores culturais. Nesse sentido, estas instituições devem participar efetivamente desse processo de aprendizagem, com o intuito de facilitar a prática escolar. Segundo Zago (2000: 125): *“a escolaridade não obedece ao tempo normal de entrada e permanência até a fiscalização de um ciclo, mas se define no tempo ‘do possível’*. Sabemos que os processos de escolarização dos rapazes sofreram interrupções por diferentes motivos, um deles são os constantes descompassos da realidade de vida dos alunos com as normas da instituição de ensino. Consideramos que o lar de acolhimento em parceria com a escola participa da construção do sucesso escolar de diferentes maneiras: suas ações podem contribuir, ou não, para a permanência duradoura dos rapazes na escola.

As ações educativas sejam na escola, no lar de acolhimento ou em outro ambiente, não acontecem isoladamente, já que uma influência a outra, de forma implícita ou explícita. Se estas agem e procederem de forma desarticulada pode levar ao fracasso escolar do aluno, principalmente quando este pertence a uma classe economicamente baixa, tendo uma educação familiar diferente da educação escolar. Segundo Brandão (1982: 9), *“não há uma forma única nem um modelo de educação (...), e o ensino escolar não é a sua única prática e o professor não é o seu único praticante”*. A educação existe de várias formas e é praticada em diferentes situações. Então se não forem bem definidas, objetivamente, torna-se sem valor. Ela se dá através das experiências de vida em diferentes situações de trocas entre as pessoas, envolve trocas de símbolos, bens, poderes e crenças. Nesse sentido, percebe-se que o ensino formal não é suficiente: a escola tem que considerar as formas livres, na instituição e comunitárias de educação, pois as diferentes práticas educativas influenciam o desenvolvimento das crianças e jovens.

#### 4.- PROPOSTA DE PROJETO DE INTERVENÇÃO

Depois de trabalharmos a escuta ativa e percebermos quais são as principais queixas das crianças e jovens institucionalizados, propomos uma intervenção psicopedagógica que poderá ser compreendida como uma interferência realizada em prol das melhorias no quotidiano social, relacional e cognitivo nos sujeitos que apresentem alguma dificuldade nesses aspectos. Uma das abordagens da pesquisa, além da compreensão deste universo a ser investigado, é também a busca pela melhoria das relações interpessoais, construção do projecto de vida e um melhor desenvolvimento da aprendizagem destas crianças e jovens. Na proposta de intervenção, o procedimento sugerimos visa interferir nos processos vivenciados pelas crianças e jovens, com o objetivo de compreendê-lo, explicitá-lo ou corrigi-lo. Pretendemos assim oferecer novas possibilidades de vida e elementos para estas crianças e jovens mudarem o seu padrão e suas dificuldades apresentadas anteriormente neste trabalho. De forma gradual, buscaremos aprimorar as suas habilidades e superar suas dificuldades para a vida social e escolar.

As intervenções psicopedagógicas podem-se traduzir numa fala, num assinalamento, numa interpretação que o psicopedagogo realiza em crianças com défice de aprendizagem, além de outros fatores específicos somados aos sinais apresentados pela criança na escola e/ou no meio social. Consideramos então que um dos principais objetivos da psicopedagogia é a intervenção, através da mediação entre adolescentes, crianças ou adultos e os seus objetivos específicos de conhecimento. Por conta das dificuldades vivenciadas pelos alunos, algumas escolas e alunos acabam por rotular e punir esse grupo de pessoas que foram institucionalizadas, podendo causar mais problemas psicológicos a estas crianças e jovens. Neste contexto pretendemos que haja uma intervenção colaborativa entre pesquisador e as crianças e jovens presentes neste estudo. Será uma opção organizar grupos de trabalho, reunindo os alunos que apresentam mais facilidades relacionais e alunos que apresentam maiores dificuldades. Deste modo, as crianças entendem, por intermédio das atividades que serão sugeridas, as diferentes maneiras de aprenderem uns dos outros. Nesta intervenção, os papéis da pesquisadora e alunos mudam o tempo todo, pois este processo de ensino-aprendizagem é dinâmico. Pela maneira como se intervém, aprendemos a ensinar e ensinamos a aprender, os outros servem de espelho. *“Todos os seres humanos são capazes de aprender, mas é necessário que adaptemos nossa forma de ensinar.”* (Vigotsky, 2008: 34).

Esta proposta de intervenção pode ser entendida como um conjunto de estratégias que visam a recuperação da identidade, do desenvolvimento nas relações interpessoais, da concentração em suas questões pessoais ou escolares e qualquer outro aspecto avaliado como deficitários nos alunos. Os procedimentos das interações serão feitos através da arte em geral, dança teatro ou debates que serão realizados na abordagem de intervenção. Também podemos fazer uso de atividades como

brincadeiras, jogos de regras e dramatizações, com o objetivo de promover a expressividade dos afetos e o desenvolvimento da personalidade das crianças. A intervenção deve ser planejada conforme as dificuldades identificadas durante a investigação e na avaliação.

Relembro aqui momentos da minha experiência, que despoluto fortes reflexões teóricas, ao escrever *Pedagogia do Oprimido* – obra que até aos dias de hoje continuo a repensá-la. *“Experiência de que resultou um aprendizado de real importância para mim, para a minha compreensão teórica da prática político - educativa, que se progressista, não pode desconhecer, como tenho afirmado sempre, a leitura do mundo que vem fazendo os grupos populares, na sua sintaxe, na sua semântica, nos seus sonhos e desejos”* (Freire, 1997: 10).

Em seu livro *Pedagogia da Esperança*, Paulo Freire relata a sua história e demonstra profundamente a relação da sua vida com a educação e suas obras, nos fazendo suscitar a esperança como uma necessidade ontológica. Esta capacidade própria de ter sonhos, acreditar e buscar: algo que expira em mim, enquanto pessoa e investigadora, a necessidade humana e profissional do reencontro com a própria experiência e vivência pessoal para uma constante reflexão de ações praticadas e novas descobertas - novas proposições acerca da vertente de trabalho, à qual dedico toda minha vida profissional. Assim, este trabalho relatando minhas vivências enquanto protagonista da minha própria história e como profissional, pode incentivar aqueles que buscam o protagonismo de seus direitos e da sua própria história.

## 4.1 - Considerações sobre o projeto de intervenção

Existem muitos vieses para tratar a temática da animação socioeducativa a partir de diferentes possibilidades e pontos de vista, na prática educativa. Na condição de objeto de consumo há uma proposta de inserção desta ferramenta no processo de comunicação no lar de acolhimento, até mesmo ao envolver aqueles que achem que não possuem habilidades para tal. A tentativa será a de propiciar uma abordagem que se diferencia da cultura escolar regular, ao abrir brechas para vivenciar outras relações de mediação na interação com os rapazes. A ideia é que essas condutas pedagógicas se tornem ações que facilitem a compreensão de significados, uma vez que o uso da animação socioeducativa tem influenciado diretamente a construção da identidade dos atores da escola no mundo de hoje. Neste contexto é preciso conectar as práticas pedagógicas com a atualidade e, dessa forma, esse diálogo não pode ser ignorado.

Para traçar o perfil das crianças e jovens, propomos aplicar um questionário com o objetivo de saber quantos deles possuem aptidões para atuar. Além do questionário, sessões de conversas serão gravadas. Para registrar as aulas, pretende-se gravar, em formato de vídeo, as aulas nas quais farei uso pedagógico da animação socioeducativa, com o pressuposto de atingir os objetivos previamente elencados.

De acordo com Vygotsky (2008) o sujeito é ativo e interativo, pois constrói conhecimento e a si mesmo por meio das relações interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo mesmo que seus conhecimentos, papéis e funções sociais vão sendo internalizados, possibilitando a construção de novos conhecimentos e o desenvolvimento da personalidade e da consciência. Já Paulo Freire (2007, 2008) entende o ser humano como um ser histórico, social, inconcluso, capaz de ter não só a sua atividade, mas também a si mesmo como objeto de consciência. Dentro desta lógica, na condição de estar sendo, o ser humano compara, valoriza, intervém, escolhe, decide, fazendo-se um ser ético. Dessa forma Freire (2007: 20) explica que "*toda prática educativa tem como objetivo ir além de onde se está*". A educação deve provocar então novas compreensões, novos desafios que levem à busca de novos conhecimentos. É um processo de contínuo entendimento do mundo e de suas relações em constantes mutações, tornando-se uma prática de liberdade (Freire, 2008) e uma prática mediada (Vygotsky, 2008). Prática esta que deve ser construída com diálogos e interações que produzirão situações de aprendizagem em que os participantes, interativamente nesse percurso de produção de conhecimento e compreensão de mundo, começarão a ter uma visão mais crítica sobre o mundo que estão inseridos.

A prática pedagógica nada mais é que a investigação do pensar e a discussão das visões de mundo expressas nas diversas maneiras de relacionar-se com os outros e com os objetos de conhecimento. O resultado ou produto do projeto de intervenção proposto justifica-se pelo fato de incorporar a animação socioeducativa com as práticas pedagógicas nas aulas, de modo crítico, com objetivo de contribuir para o ensino e a aprendizagem na educação básica.

## 4.2 - Fundamentação teórica para a intervenção

Nesta seção pretendemos apontar, a partir das leituras, um conjunto de conceitos importantes para a temática da pesquisa, com intuito de construir um arcabouço teórico para pautar as análises dos dados gerados ao longo da pesquisa.

Consideramos, como já referimos anteriormente neste trabalho, que a interação social influencia profundamente o desenvolvimento cognitivo dos educandos. De acordo com os estudos de Vygotski (2008), o que faz a interação humana ser tão diferente daqueles presentes nos outros animais é a capacidade de usar a linguagem. Nesse sentido, ele denomina os mediadores das atividades humanas como ferramentas psicológicas ou simbólicas (Vygotski, 2008: 99). As ferramentas, neste sentido, referem-se ao recurso usado para ajudar a resolver problemas ou atingir um objetivo. Segundo este autor, as ferramentas, tais como a cultura, a linguagem e o contexto social são importantes para o desenvolvimento humano. Elas dão aos seres humanos o controle sobre seu comportamento mental, bem como o poder de regular e alterar formas naturais de comportamento e cognição. Através das ações que essas ferramentas medeiam, formas naturais de comportamento são transformadas em formas mais elevadas. Desse modo, as ferramentas carregam uma história de seres humanos em desenvolvimento de artefatos culturais adaptados às situações especiais, ou seja, “[...] as ferramentas e a forma como elas são usadas refletem, em especial nas percepções dos indivíduos” (Vygotsky, 2008: 68).

Pretendemos, a partir do convívio social, compreender os usos da ferramenta em questão, compreender as histórias de vida através da proximidade com o aluno e criar situações para que haja promoção da aprendizagem de determinados conceitos. No contexto apresentado, consideramos ser relevante observar as ferramentas a serem utilizadas para o fim proposto. Não podemos usar uma ferramenta de forma adequada sem a compreensão da comunidade ou da cultura na qual a ferramenta é utilizada. A principal ferramenta é a *linguagem*: uma invenção humana que é usada como um meio para atingir os objetivos da vida social.

De acordo com os estudos de Vygotsky (2008), a linguagem é considerada como instrumento mais complexo para se realizar a comunicação, a vida em sociedade. Nesse sentido, poder-se-ia dizer que, sem linguagem, o ser humano não seria um ser social, histórico e cultural. Para Vygotsky (2008), a linguagem apresenta-se como um sistema semiótico que passa por um longo processo de internalização. Esse processo é constituído por três fases: (i) discurso social ou externo, (ii) egocêntrico e (iii) interior.

A primeira, a linguagem social, tem o objetivo de comunicação e é multifuncional, processo conhecido como “*falar para os outros*”. As outras duas (egocêntrica e interior), desenvolvem-se e agem intimamente com o pensamento. Arrisca-se aqui dizer que se trata de uma linguagem introspectiva: aquela voltada para si mesmo. Em outras

palavras, a linguagem egocêntrica se constitui como um “*falar sozinho*”. Esse ato de falar a si mesmo é, segundo o autor, essencial para o indivíduo, uma vez que o ajuda a organizar melhor as ideias e, conseqüentemente, a planejar melhor as suas ações. Observa-se, portanto, que Vygotsky (2008) defendeu a hipótese de que o discurso egocêntrico deve ser considerado como a forma de transição entre o discurso externo e o interno, é o mediador entre esses dois discursos.

Do ponto de vista da funcionalidade, a fala egocêntrica é parcialmente social e individual, isso porque este discurso não dura muito tempo. É como se fosse um meio para o planeamento de uma resolução de um problema ou para atingir um fim desejado. Assim, para Vygotsky (2008), tanto o discurso egocêntrico como o interior cumprem funções intelectuais e têm estruturas semelhantes. Uma vez que a linguagem é dominada, o discurso interior assume o discurso egocêntrico. O uso da fala egocêntrica e interior indica que a linguagem está sendo empregada para mediar o processo de produção de conhecimentos. Este desenvolvimento não é um processo de substituição, mas sim de transformação. A interiorização evolui através de uma série de estágios em espiral, cada um com uma determinada função. Essas funções moldam as habilidades de resolução de problemas dos seres humanos. Assim, pode-se afirmar – com certo grau de certeza – que a aprendizagem é mediada, primeiro, no plano interpsicológico entre uma pessoa e outras pessoas e seus artefatos culturais; em segundo lugar, internalizados por indivíduos no plano intrapsicológico. Ao explicar o desenvolvimento cognitivo, Vygotsky (2008) usou a expressão Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Neste sentido, o autor advogou que a psicologia deve estar mais preocupada com as habilidades potenciais: o que uma pessoa poderá realizar no futuro. A fim de prever as capacidades futuras de um indivíduo, este definiu de ZDP como a distância entre o que o aluno já domina, (o seu nível real de desenvolvimento) e o que ele pode conseguir quando recebe apoio educacional (o chamado desenvolvimento potencial). Em outras palavras é a diferença entre o que um aluno pode fazer sem receber qualquer ajuda e o que ele pode fazer depois de receber ajuda. É um espaço de transformação contínua, pois a zona proximal do momento real será o nível de desenvolvimento futuro.

Com este estudo, poderemos perceber o grau de desenvolvimento dos rapazes e a sua capacidade potencial de aprendizagem. Assim, a noção de ZDP, claramente, reflete a visão de Vygotsky (2008) sobre a natureza do desenvolvimento humano e a inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento. A aprendizagem é um processo organizado que pode levar ao desenvolvimento necessário. Ele acreditava que este processo depende da interação e que a aprendizagem, na verdade, conduziria ao desenvolvimento cognitivo. De acordo com esta perspectiva, o desenvolvimento cognitivo não é um processo espontâneo, ocorrendo através da prática reflexiva e de colaboração com outras pessoas. Assim, o desenvolvimento cognitivo pode ser visto como a transição de interpsicológico para intrapsicológico, no qual a ZDP é a abstração que descreve o mecanismo e o efeito potencial de aprendizagem no desenvolvimento.

A noção de ZDP também sugere que os rapazes aprendam através da prática reflexiva e de colaboração com outros rapazes. Ainda sobre essa zona de desenvolvimento, Wells (1999), por sua vez, resumiu as características da noção ampliada da ZDP como sendo aplicadas a qualquer situação em que os indivíduos estão a desenvolver o domínio de uma prática ou ao compreender um tema, ao participarem de qualquer atividade. Isto implica que a mediação não se limita somente pela ajuda oferecida por outros seres humanos, mas pode surgir na forma de artefatos semióticos sociais, tais como livros, pesquisas em motores de busca na internet, mapas, diagramas, textos, vídeos, fotos, dicionários, entre outros. Esta intervenção busca identificar alternativas para efetuar uma dinâmica de internalização no lar de acolhimento e fora dele. Além disso, busca valorizar a aprendizagem exploratória. Para isso, serão organizadas atividades em pares e pequenos grupos.

As tecnologias e a animação socioeducativa são ferramentas culturais que as crianças e jovens podem usar para mediar e interiorizar sua aprendizagem. Nesta pesquisa estas não serão aplicadas de forma puramente instrumental, mas sim como um potencial para a transformação das práticas humanas. Com efeito, neste estudo, busca-se identificar a interação dialética entre o uso da animação socioeducativa e os agentes humanos (crianças e jovens institucionalizados) responsáveis pela criação de novas possibilidades de ação. Neste sentido, a mediação não é um processo fixo: é um processo de constante transição que fornece conexões entre a mudança interna e os aspectos externos da vida humana. Para finalizar este ponto, temos de salientar que o processo de internalização também foi definido por Vygotsky (2008) como o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, a internalização serve para o desenvolvimento da agência dos indivíduos, qualificando-os como sujeitos da ação.

Como a linguagem tem um papel central e é essencial para o desenvolvimento do pensamento, a escola precisa, na nossa perspectiva, oferecer muitas oportunidades que permitam aos rapazes alcançar a terceira fase de expressão, que é a fala interior. Isto porque esta fase é a responsável por todos os níveis. É nesse sentido que a presente pesquisa busca se inserir. Ao refletirmos sobre as práticas pedagógicas, Freire (2007: 20) afirma que *"toda prática formativa tem como objetivo ir mais além de onde se está"*. Freire (2014: 55) também nos instiga ao afirmar que *"Num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é que fazer, isto é, quando dicotomiza da reflexão"*. Essa interação professor-aluno-mundo-informações-histórias-estímulos é onde o crescimento das nossas relações acontece. É por meio do diálogo que as relações se constroem, já que a comunicação traz reflexões que colaboram para que as conexões sejam significativas. Freire (2014: 109) afirma que:

"O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo

a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes”.

A educação deve ser construída com diálogos e interações que potenciem situações de aprendizagem, com vista a uma visão mais crítica sobre o mundo no qual estamos inseridos. A prática pedagógica é a investigação do pensar e da discussão das visões de mundo expressas nas diversas maneiras de relacionar-se com os outros e com os objetos de conhecimento em diferentes realidades, conforme aponta Freire (1987: 37). A realidade social, objetiva, que não existe por acaso e enquanto produto da ação dos seres humanos, também não se transforma por acaso. Se estes são produtos desta realidade e se esta, na *“inversão da práxis”*, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos indivíduos.

A realidade vivenciada dentro e fora de sala de aula mostra-nos que precisamos, em nosso quotidiano, buscar estratégias para que de fato possamos contribuir para a transformação da realidade. Quando falamos em educação como intervenção, referimo-nos tanto à que aspira mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade do direito ao trabalho, a terra, à educação, à saúde, como a que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta (Freire, 1996: 109). Pensar sobre as diferentes formas de produzir conhecimentos a respeito de um determinado assunto é, ao mesmo tempo, popularizar um termo ou conceito mais complexo, tornando-o mais acessível às diferentes classes sociais. Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Por isto, pensar coloca o professor ou, mais amplamente a escola, com o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (Freire, 1996: 30).

É necessário que a interação social e a criação de estratégias façam com que as crianças e jovens participem, produzindo sentidos para si e conhecimento do mundo, para se tornarem seres críticos e capazes de protagonizarem como agentes ativos em questões da sociedade em que vivemos. Tendo em conta a minha experiência profissional, terei como foco essa produção de sentidos para além da sala de aula. As questões relacionadas à concepção adotada sobre um determinado tema trarão à tona várias outras abordagens que podem ser exploradas com a finalidade de desenvolver e ampliar as possibilidades de nossos rapazes. Esses avanços, conforme aponta o autor, são o resultado de um trabalho sistematizado e com o uso da comunicação entre os sujeitos. Entendemos o conceito de educação como uma maneira de ampliar possibilidades para uma nova visão de mundo; um processo perpétuo da cultura em atividades que envolvem a interação social. Aliás, Brandão afirma (2007: 73):

“Educação é uma prática social (como a saúde pública, a comunicação social, o serviço militar) cujo fim é o desenvolvimento do que na

“pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento”

A educação precisa ter um papel significativo na superação de obstáculos nas diferentes realidades dos sujeitos. Assim, o uso da animação socioeducativa não pode ser ignorado nos processos educacionais, nas diversidades de contextos. Ao incorporá-las nas práticas pedagógicas, por certo contribuiremos para práticas sociais mais próximas da vida destas crianças e jovens, mais condizentes com as exigências da sociedade atual e, conseqüentemente, mais significativas para eles. Gadotti (2000: 7) aponta alguns paradigmas importantes que necessitam ser priorizados de forma que se a educação contribua para transformações sociais:

“Seja qual for a perspectiva que a educação contemporânea tomar, uma educação voltada para o futuro será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto uma educação muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural.

Assim, conseguimos enxergar a educação como um bem coletivo. Esta é de todos, para todos e serve os interesses da sociedade. Educar é trazer à consciência do aluno que aquele determinado conceito será válido, de uso, para a vida. De que vale estudar ou decorar uma determinada conceituação, se ela não tiver nenhuma aparente serventia ou relação com a história do sujeito? Em relação à interação professor-aluno no contexto escolar, Sampaio e Leite (2008: 19) ressaltam que:

“Existe, portanto, a necessidade de transformações do papel do professor e do seu modo de atuar no processo educativo. Cada vez mais ele deve levar em conta o ritmo acelerado e a grande quantidade de informações que circulam no mundo hoje, trabalhando de maneira crítica com a tecnologia presente no nosso cotidiano. Isso faz com que a formação do educador deva voltar-se para análise e compreensão dessa realidade, bem como para a busca de maneiras de agir pedagogicamente diante dela. É necessário que educadores e os crianças e jovens conheçam, interpretem, utilizem reflitam e dominem criticamente a tecnologia para não serem por ela dominados”.

Vivemos num mundo em que educadores, crianças e jovens são expostos a um conjunto infinito de informações e estímulos de várias naturezas. Esses devem, por sua vez, produzir um pensamento crítico e propiciar um melhor entendimento da realidade em que estamos inseridos. Os educadores, na qualidade de mediadores, precisam realizar uma autoavaliação de forma criteriosa, para que as práticas pedagógicas que perpassam a nossa vivência contemplem essa convergência de informações que podem e devem ser transformadas em aprendizagem em suas aulas. Desse modo, torna-se fundamental investir em novos desafios postos na sociedade atual, principalmente no que concerne às práticas sociais fomentadas pelos avanços tecnológicos, de modo a construir e estabelecer novos conceitos, por intermédio das relações que tecermos ao longo dessa jornada de ensinante e aprendente.

Pensando nessas questões, Saviani (2008: 13) afirmou que:

“(…) o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”.

A animação socioeducativa é um avanço tecnológico que se configura em um instrumento, um elemento cultural que propicia novas relações com o tempo de resposta, com as pessoas. Esta fomenta novas práticas sociais e formas de se compreender o mundo e lidar com diferentes questões das esferas cotidianas e profissionais. Assim, suas aplicações pedagógicas se tornam relevantes na promoção de ações de ensino que contribuam para a aprendizagem. Contudo, para incorporar tal recurso e explorar suas potencialidades pedagógicas de forma plena é preciso mudanças de posturas docentes e discentes. Acerca da mudança de postura docente, Masetto (2000: 142) não a considera um processo fácil, pois requer *“uma grande mudança de mentalidade, de valores e de atitudes da parte do professor. Para tal, o professor precisa buscar um amadurecimento intelectual, emocional, comunicacional e ético, que facilite o processo de organizar o ensino e nele atuar”*. De modo geral, aulas previsíveis não estimulam o engajamento dos alunos, por esta razão Moran (2000, p.17) complementa esta ideia, exemplificando que *“[...] boa parte dos professores é previsível, não nos surpreendem; repetem fórmulas, sínteses”*.

Havendo essa interação, o surpreender, como afirma o autor citado, situações, problemas a resolver, mediando e orientando o aluno a transpor obstáculos, a interiorização torna-se algo natural, estimulador. Faz então com que o aluno entenda um pouco mais sobre si e sobre os outros. Ratifica Moran (2000, p.25):

“Pela interação entramos em contato com tudo o que nos rodeia; captamos as mensagens, revelamo-nos e ampliamos a percepção externa. Mas a compreensão só se completa com a interiorização, com o processo de síntese pessoal, de reelaboração de tudo o que captamos por meio da interação”.

Quando nos relacionamos com o outro, as diferenças e complexidades do ser humano tornam essa troca de saberes mais rica, através das contribuições que cada um tem para oferecer, já que todos têm algo para receber e oferecer: vem de casa, da comunidade, da rua, das religiões, enfim dos núcleos que esses sujeitos integram. De acordo com E. Moran (1993: 9), a educação é fundamentalmente um processo de comunicação, de interação, de relação entre as pessoas. Este autor afirma ainda que o ato de nos comunicarmos é diferente do ato de falar (Moran, 2000: 62):

“(…) falar é diferente do ato de comunicar, se fazer compreendido, o professor não deve estar em sala lutando contra o relógio para que o seu tempo de aula acabe logo, precisa fazer sentido primeiramente pra

si, para que os outros, no caso, os alunos, possam ver transparência na relação”.

Reafirmamos que a defesa do uso desta prática terá a finalidade de expandir as potencialidades educacionais através do ensino cujo objetivo será aprimorar o que conquistaremos em relação ao crescimento e desenvolvimento dos crianças e jovens, por intermédio de orientações e troca de experiências. Interagiremos em *prol* da conquista de avanços significativos, tendo como ferramenta a interação e participação dos educadores e dos rapazes. Ensinar não é só falar, mas sim comunicar com credibilidade. É então o falar de algo que conhecemos intelectual e vivencialmente e que, pela interação autêntica, contribua para que os outros e nós mesmos avancemos no grau de compreensão do que existe. Moran (2000: 62).

“As questões de interação e de linguagem, bem como as escolhas didáticas das ferramentas e recursos tecnológicos para nossas aulas são importantes para que se possa planejar sequências didáticas mais adequadas. A mediação e o diálogo entre os sujeitos participantes – também são aspectos relevantes, quando se pensa na incorporação de tecnologias móveis às aulas e seus usos pedagógicos”.

Ressaltamos a importância da interação, mediação e diálogo entre o apoio pedagógico e o aluno, pois sem esses aspectos não há aprendizagem. Moran (2007: 89) contextualiza a questão tecnológica em relação à flexibilidade no ambiente das comunicações:

“As tecnologias caminham para a convergência, a integração, a mobilidade e a multifuncionalidade, isto é, para a realização de atividades diferentes num mesmo aparelho, em qualquer lugar, como acontece no telefone celular (que servem para falar, enviar torpedos, baixar músicas).”

Enquanto investigadores percebemos da importância da seleção de atividades proveitosas e pertinentes para que os crianças e jovens sintam-se estimulados a pensarem, criarem e exporem suas ideias de forma crítica e enriquecedora. Moraes e Santos (2000: 12) apontam à escola o dever de ajudar ao aluno a escolher o que lhe é de maior significância:

“[...] cabe à escola, na atualidade, trabalhar os conteúdos de forma significativa, de tal modo que crie condições para que os indivíduos se tornem gestores da informação, capazes de gerenciar os conhecimentos de forma crítica e criativa, de selecioná-los e aplicá-los, conscientemente, e de pontuar, dentre o universo de informações disponíveis, as que lhe são pertinentes”.

Reaprender com a nova geração de alunos a articular as ações pedagógicas com as tecnologias — ou seja, estimular a interação das nossas potencialidades com as dos jovens — pode criar espaços antes não explorados no escopo educacional. Nesse sentido, Lévy (2003: 97) afirma que “(...) *jamais pensamos sozinhos ou sem ferramentas. Necessitamos das línguas, linguagens e sistemas de signos [...] que herdamos através da*

*cultura e que milhares ou milhões de outras pessoas utilizam conosco*". Não se trata apenas do uso da tecnologia e da animação socioeducativa, mas da mudança comportamental de uma turma e de seu docente, em busca de um olhar produtivo, no que diz respeito ao novo. Compreender e acompanhar a trajetória das mudanças das propostas de ensino será uma experiência inédita neste sentido, dentro da prática pedagógica, enquanto docentes. Para Lévy (2003: 21).

"A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social".

Com o intuito de viabilizar essa capacidade produtiva dos alunos, partimos do conceito de interatividade, proposto por Lévy (1999) que salienta o instigar o aluno, aguçar a sua curiosidade, estabelecer diálogos, dar e receber informações, trocar, propiciar a participação de todos, para que produzam conhecimentos. Para Lévy (1999: 79), o termo interatividade:

"Em geral ressalta a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação. De fato, seria trivial mostrar que um receptor de informação, a menos que esteja morto, nunca é passivo. Mesmo sentado na frente de uma televisão sem controle remoto, o destinatário decodifica, interpreta, participa, mobiliza seu sistema nervoso de muitas maneiras, e sempre de forma diferente de seu vizinho".

Reconhecendo a necessidade de reorganizações pedagógicas, a escola que quer trabalhar com uma abordagem tecnológica educacional deve estimular a criatividade, favorecendo os espaços de aprendizagem coletiva, ricos em vivências, pesquisas e deduções, sempre respeitando os pressupostos da heterogeneidade. Precisa também de refletir sobre o sentido da verdadeira inclusão, destacando que, para a sua concretização, é preciso criar condições de sucesso para todos os alunos, respeitando as necessidades de cada um e a utilização de adequações que sejam necessárias.

Transpor essa garantia de diminuição de distâncias para a prática como Moran (2000: 51) destaca:

"[...] a sociedade precisa ter como projeto político a procura de formas de diminuir a distância que separa os que podem e os que não podem pagar pelo acesso à informação. As escolas públicas e as comunidades carentes precisam ter esse acesso garantido para não ficarem condenados à segregação definitiva, ao analfabetismo tecnológico, ao ensino de quinta classe".

Compreender sobre o processo de interligação, sobre o conhecimento por viver a experiência, sobre a animação socioeducativa são agentes transformadores da forma de pensar. É pensando nessas transmissões e produções de significados que Barreto (2002: 23) indica

“[...] o estudo dos fluxos da informação desde sua criação até a sua utilização, e a sua transmissão ao receptor em uma variedade de formas, através de uma variedade de canais. A tecnologia é um instrumento, um canal em potencial, para a mediação do conhecimento.”

A comunidade escolar composta pelos atores que compõem a escola e o lar de acolhimento em si, por sua vez, precisa de trabalhar em ações preventivas e reflexivas a respeito do processo do desenvolvimento do projeto de vida e o percurso escolar dos seus rapazes. Com o intuito de viabilizar essa capacidade produtiva dos alunos, partimos do conceito de interatividade, proposto por Lévy (1999) que relembra a importância de instigar o aluno, aguçar a sua curiosidade, estabelecer diálogos, dar e receber informações, trocar, propiciar a participação de todos, para que estes produzam conhecimentos. Para Lévy (1999: 79), o termo interatividade:

“De fato, seria trivial mostrar que um receptor de informação, a menos que esteja morto, nunca é passivo. Mesmo sentado na frente de uma televisão sem controle remoto, o destinatário decodifica, interpreta, participa, mobiliza seu sistema nervoso de muitas maneiras, e sempre de forma diferente de seu vizinho”.

Reconhecendo a necessidade de reorganizações pedagógicas, a escola que quer trabalhar com uma abordagem tecnológica educacional, deve então estimular a criatividade. Como? Favorecendo os espaços de aprendizagem coletiva, ricos em vivências, pesquisas e deduções, respeitando os pressupostos da heterogeneidade e, ainda, refletir o sentido da verdadeira inclusão, destacando que, para a sua concretização, é preciso criar condições de sucesso para todos os alunos, respeitando as necessidades de cada um e a utilização de adequações que se fizerem necessárias.

Transpor essa garantia de diminuição de distâncias para a prática como Moran (2000, p.51) destaca:

“[...] a sociedade precisa ter como projeto político a procura de formas de diminuir a distância que separa os que podem e os que não podem pagar pelo acesso à informação. As escolas públicas e as comunidades carentes precisam ter esse acesso garantido para não ficarem condenados à segregação definitiva, ao analfabetismo tecnológico, ao ensino de quinta classe.”

Sendo assim, concluímos esta reflexão da temática abordada neste trabalho salientando que ainda existem muitas ações educacionais a serem propostas e experimentadas, muitos autores a serem estudados, citados e abordados, muitas crianças que necessitam de apoio educacional especializado, professores que precisam compreender o seu verdadeiro e importante papel dentro e fora do contexto escolar. Essa interação professor-aluno-mundos-informações-histórias-estímulos é que produzirá o crescimento das nossas relações. É por meio dos diálogos que as relações se constroem, uma vez que a comunicação traz reflexões que colaboram para que as conexões sejam significativas. Freire (2014: 109) afirma que:

“O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes”.

A educação deve ser construída com diálogos e interações que potenciem situações de aprendizagem, com vista a uma visão mais crítica sobre o mundo no qual estamos inseridos. A prática pedagógica reflete sobre o pensar e discute sobre as visões de mundo expressas nas diversas maneiras de relacionar-se com os outros e com os objetos de conhecimento em diferentes realidades, conforme aponta Freire (1987, p.37):

“A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são produtos desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens”.

#### 4.3 - Metodologia da intervenção

Quando nos socializamos é algo natural, ao contrário da aprendizagem da fala na língua materna, que é um desenvolvimento intencional e consciente (ou pelo menos desejado). A aprendizagem de um comportamento motivador é estimulada por diferentes aspectos extrínsecos e intrínsecos, pautados por questões da esfera profissional e quotidiana. Tal como analisamos algumas crianças e jovens querem aprender na escola em busca de melhores oportunidades profissionais e um lugar no mercado de trabalho; outros desejam dominar o conhecimento para se expressar melhor em todos os aspectos, entre outras razões. De qualquer modo, aprender é uma forma de ter acesso a bens culturais da humanidade e situar-se de forma crítica no mundo. A animação socioeducativa pode contribuir de forma contundente para o ensino e também em ações multidisciplinares. O uso desta ferramenta servirá também para dar visibilidade ao trabalho dos rapazes. O desafio é incorporar, de forma significativa, a tecnologia nas aulas, de maneira a buscar por momentos produtivos, mediados e interativos para os sujeitos da pesquisa.

Na presente pesquisa faremos uso de instrumento para geração de dados, tais como questionários e gravações em vídeos das aulas dinamizadas, bem como das sessões de conversas gravadas em áudio. O questionário, composto por perguntas abertas e fechadas, buscará traçar o perfil dos jovens participantes da pesquisa no que concerne ao quão à vontade o aluno se sente participando em atividades livres. Ao analisar as respostas, também pretendemos compreender como eles utilizam as aprendizagens nas atividades propostas em seu dia-a-dia. Pretendemos também planejar sequências didáticas que incluam diferentes usos de abordagens. Ao implementar tais sequências, gravaremos em vídeos as aulas realizadas, com o objetivo de identificar os usos, as

ações de ensino, fomentando a discussão sobre as potencialidades da animação socioeducativa. As sessões de conversa com as crianças e jovens serão gravadas após as aulas, com o intuito de verificar como eles compreenderam a incorporação das atividades como instrumento mediador, nas aulas e como se apercebem das possíveis contribuições de tal instrumento no processo ensino-aprendizagem.

Quadro nº 5 Programa de Intervenção a implementar às crianças e jovens institucionalizadas

<b>ATIVIDADE LÚDICA PROPOSTA</b>	<b>OBJETIVO PEDAGÓGICO</b>	<b>INSTRUMENTOS NECESSÁRIOS</b>	<b>INFRAESTRUTURA MÍNIMA PARA A REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE</b>
Dinâmica de apresentação	Aproximação dos sujeitos da pesquisa e discussões que aborde temáticas diversificadas.	Quadro para anotar os nomes	Essa atividade não requer uma infraestrutura estipulada, o que possibilita que os diálogos transcendam o espaço físico da sala de aula.
Elaboração de vídeos coletivos	A partir da ideia de produções com ênfase na exploração da oralidade pensar em trechos de livros clássicos da literatura para serem reproduzidos e filmados pelos rapazes.	Aparelho telemóvel	Existem várias possibilidades para realização desta proposta, poderia ser feita no lar de acolhimento, levando a produção ou a criação coletiva de um cenário em sala de aula e explorarmos as produções artísticas (que podem até mesmo ser em parceria com o regente de Artes).
Espelho Espelho meu	O rapaz se reconhecer e reconhecer os colegas	Um espelho grande	É necessário que essa atividade seja ministrada em sala de aula e, de preferência, que os meninos estejam agrupados entre 4 a 6 pessoas pela afinidade ou proximidade física.
Telefone sem fio	Passar informação um para o outro com o objetivo de ver se a mensagem inicial permanece a mesma	Falar uma mensagem no ouvido um do outro	Esta é uma atividade que pode ser trabalhada na escola dando sua contribuição em prol de sanar dúvidas com a técnica, quando possível.
Foco- Diversidade e culturas	Informar e contribuir para a diversidade e a multiplicidade cultural que acontece em nossa cidade de Castelo Branco. Também oportunidade de dialogar sobre países diferentes.	Computador e data show	A pesquisa sobre outras culturas com a ajuda presencial da técnica. Por esta razão, a sala de atividades é o local mais adequado para execução desta atividade, para que possamos abrir um debate sobre os vídeos que encontrarmos na rede.

No Lar de Acolhimento ADM Estrela não é comum o trabalho pedagógico com utilização da animação. Por isso, através do resultado da pesquisa geraremos um caderno de sugestões de atividades a ser compartilhado com os demais técnicos do lar de acolhimento. O intuito não é restringir a ação desses técnicos, mas sim o de compartilhar o caderno em um escopo maior. Esse caderno terá versões impressa e digital, com ilustrações e passo-a-passo das atividades. Por sua vez será produzido com

a finalidade de esclarecer sobre a experiência para outros docentes que se também estejam interessados na proposta. O formato digital permitirá que o material seja disponibilizado no site da ADM Estrela, entre outros.

Ao procurarmos responder a essas questões, não pretendemos afirmar que a animação socioeducativa e a tecnologia pode substituir outros instrumentos de aprendizagem. O que buscamos, na verdade, é verificar a hipótese de que tais instrumentos podem, minimamente, motivar as crianças e jovens a se sentirem à vontade na sua própria aprendizagem, bem como a se aperceberem que estão no controle da sua própria experiência de aprendizagem (através de observações no espaço de atividades, questionários e sessões de conversas).

No quadro nº 5 apresentamos alguns dos exemplos de atividades lúdicas que compõem o caderno de atividades. Estes foram pensados a partir do planeamento pedagógico para a turma pesquisada. Salientamos que outras propostas podem surgir, no decorrer da pesquisa, para agregar conhecimento. No final da investigação serão apresentadas sugestões vivenciadas e testadas, com detalhamento completo e embasado por essas experiências.

## CONCLUSÕES

Tivemos a oportunidade de viver diretamente uma experiência de alguns meses em contato com crianças e jovens em risco institucionalizados na ADM Estrela, em Castelo Branco, a frequentarem a escolaridade obrigatória em várias escolas da zona. No entanto, devido à COVID 19 deixamos de as contactar diretamente e passámos a recorrer aos meios informáticos (via email). Foi nosso propósito construir os seus projetos de vida, relacionados com o seu percurso socioeducativo e escolar, bem como entender o seu processo de construção de identidade. Sabemos da literatura o impacto negativo que tem a institucionalização no desenvolvimento dessas crianças e jovens em risco e, por isso, quisemos saber de que forma a vivência institucional e a escolar influenciava a construção desses projetos de vida. A amostra foi constituída por 11 rapazes do sexo masculino a frequentarem a escolaridade obrigatória, com idades compreendidas entre os 12 e os 23 anos de idade.

Esta mesma literatura aborda vários aspetos como as questões da adaptação das crianças e jovens à instituição de acolhimento, a sua integração social e escolar, o seu desempenho e rendimento escolar, seu desenvolvimento psicossocial, sua construção do projeto de vida, etc. A institucionalização é uma medida com vista à proteção dessas crianças e jovens com trajetórias de vida adversas e, paralelamente, com vista ao seu desenvolvimento integral, proporcionando-lhes condições e cuidados adequados, que muitas vezes não usufruem nos seus contextos familiares. Se por um lado a institucionalização é um processo favorável na vida dessas crianças e jovens dando-lhes proteção, por outro lado, envolve riscos ao seu desenvolvimento e em diversos níveis (Freitas, 2009). Os estudos realizados indicam a institucionalização como um fator de risco para o desenvolvimento dessas crianças e jovens que são alvo desta medida, podendo provocar reações que se concretizam em programas que propõem procedimentos/intervenções para uma rápida desinstitucionalização desses menores inseridos nas instituições de acolhimento (European Commission Daphe Programme et.al, 2007).

O nosso estudo pretendeu dar um contributo nesta área ao analisar a socialização dessas crianças e jovens, com fragilidades e desprotegidos, que procuram construir, com alternativas, o seu projeto de vida de modo a terem uma saída para poderem existir na sociedade. Ora esta questão é merecedora de reflexão sobretudo pela forma como estas questões são sentidas e vividas por essas crianças e jovens: desde a sua institucionalização, seus vínculos com as famílias, sua frequência escolar, seus apoios recebidos e as respostas aos seus problemas provenientes da instituição de acolhimento como da própria escola durante o processo de escolarização.

Este estudo constitui uma experiência educativa e formativa enriquecedora que possibilitou muitas aprendizagens, provenientes de reflexões sobre o diálogo entre os sujeitos da pesquisa, o conhecimento sobre esta nova realidade e a comparação com as histórias de vida e aprendizagens, teorias e práticas que aprendi no decorrer do mestrado juntamente com o que trago comigo do Brasil. Pensar em diferentes formas para propor

uma intervenção e ter a oportunidade de colocar a teoria em prática é sem dúvida uma vivência que me amadureceu ao adquirir mais competências pessoais e sobretudo pelo crescimento profissional: considero estar preparada para o papel de técnica de intervenção social escolar.

O facto de ter sido professora por mais de 10 anos no ensino público em favelas no Rio de Janeiro (Brasil) facilitou a minha abordagem com os 11 jovens durante este estágio, bem como para coleccionar dados para a elaboração da pesquisa. Tive a oportunidade de pensar e criar neste projeto algumas propostas de intervenção. Todavia, considero que estas sugestões devem ser ainda exploradas de forma mais aprofundada, uma vez que não respondem a todas as necessidades que os rapazes possuem. Seria necessário algumas atividades terem mais tempo de duração, e que pudessem abordar outras questões que infelizmente não foram trabalhadas. Este trabalho é apenas uma pequena contribuição para promover o projeto de vida e o percurso escolar dessas crianças e jovens do Lar de Acolhimento ADM Estrela. Espero que com esta proposta e experiência, eles alcancem o seu próprio protagonismo e se preparem para uma vida adulta.

Uma coisa é certa: é necessário investir em propostas que trabalhem a resolução de conflitos, a comunicação, a aquisição de competências a nível socioafetivo, comportamental e autonomia. Esta pesquisa decorreu do interesse em compreendermos e analisarmos o processo do projeto de vida e o percurso escolar de um grupo de crianças e jovens do Lar de Acolhimento ADM Estrela, nomeadamente, identificarmos e analisarmos as ações promotoras do desenvolvimento com vista à sua transição para a vida adulta. Pretendíamos também conhecer a perceção dos técnicos de acompanhamento e dos diretores de turma relativamente à intervenção que tem sido desenvolvida junto destes rapazes e, não menos importante, conhecer a visão das crianças e jovens a respeito do desenvolvimento deles e suas perspetivas de hoje e para o futuro.

Após a realização do estudo pudemos verificar que as experiências e as vivências institucionais influenciam positivamente a elaboração dos projetos de vida das 11 crianças e jovens em risco, sujeitos de estudo. Para elas a instituição é o meio promotor de competências e apoio para a sua inserção na sociedade, no mercado de trabalho e na obtenção de melhores condições de vida. Apesar das evidências de algumas dificuldades escolares nestas crianças e jovens, há também as influências de carácter familiar. Contudo, eles demonstram um grande desejo de alcançar uma posição social ou profissional, fazendo o que gostam, promovendo, assim, a sua autonomia que tanto desejam.

Estes apresentam ações essenciais ao alcance dos seus projetos de vida ao adquirirem um comportamento mais pró-ativo, como por exemplo, maior empenho e motivação pessoal e escolar, para além da necessidade de terem um maior apoio de orientação (pessoal, escolar) na escola e na instituição. Estas crianças e jovens referem necessitar de aconselhamento, de aprovação e motivação na construção dos seu percurso escolar e projeto de vida, já que os elementos familiares não lhes deram (ou dão) essa possibilidade para a concretização dos seus projetos. A vivência institucional é referida

como determinante para a sua formação de identidade, na preparação da sua vida autónoma fora da instituição e no apoio orientador aos estudos, de forma a promover tanto o percurso académico como o profissional.

Alguns aspetos menos positivos foram indicados por estas crianças e jovens em risco como o impacto adverso da ausência de contato com os seus tutores, familiares e amigos, considerados, por eles, como base de apoio fundamental na construção e concretização dos seus próprios projetos de vida. Destacam, também um certo receio em pensar sobre o seu próprio futuro, já que este preocupa-os (de tal forma que os seus discursos e narrativas expressam essa preocupação). Ao construírem os seus projetos de vida, assumem a ideia de temporalidade.

Essencialmente, as crianças e jovens deste estudo demonstram idealizar projetos a curto e a longo prazo, mas por outro lado, indicam receios de não os poderem concretizar, especialmente devido à imagem de incapacidade pessoal e de construção de projetos de vida alternativos menos ambiciosos que ainda possuem. Estes resultados ressaltam a importância de as entidades de proteção, como o ADM Estrela, promoverem nestas crianças e jovens ferramentas úteis para poderem descobrir as suas motivações e competências pessoais, socioemocionais e as condições essenciais para promover nelas uma postura e um comportamento mais pró-ativo. Ora, é fulcral consideramos promover-lhes competências de decisão, intervenções mais estruturadas, no sentido de estas crianças e jovens possuírem projetos mais ambiciosos, mas ao mesmo tempo mais realistas e concretizáveis.

Uma das limitações da nossa investigação deveu-se aos impedimentos de contacto com estas crianças e jovens institucionalizadas durante o COVID 19, apesar de tentarmos arranjar outras soluções como foi o caso da troca de emails (de forma a sabermos como elas estavam e obter algumas informações). Igualmente, pretendíamos realizar o “focus group” para podermos aprofundar e confrontar algumas das suas narrativas sobre os projetos de vida, mas foi-nos impossível realizar pelo mesmo motivo anterior,

Lembramos que o estudo se apresenta com um carácter exploratório, não sendo possível generalizar os resultados obtidos a outras instituições de acolhimento. Era ideal que outras investigações futuras procurassem abranger um maior número de crianças e jovens em risco institucionalizados e de várias instituições de acolhimento. Finalmente seria pertinente que futuros estudos acompanhassem o processo de institucionalização dessas crianças e jovens, no que diz respeito ao planeamento e organização dos projetos de vida até alcançarem a sua plena autonomia, o que contribuiria para um maior aprofundamento do tema desta investigação.

Como proposta sugerimos um programa de intervenção, associado a projetos de inserção no mundo do trabalho desses jovens em risco, como forma de auxiliar a construção da sua trajetória escolar, formativa e profissional. O desenvolvimento de projetos direcionados para a construção de projetos de vida, focados nestas crianças e jovens passam pela promoção da descoberta das suas motivações e competências pessoais, com a participação ativa e interessada dos familiares, dando os seus pareceres

e apoios necessários. Este programa podia, por exemplo, ser também aplicado no âmbito do trabalho que já é realizado pelos Centros de Apoio Familiar e Aconselhamento Familiar.

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



## BIBLIOGRAFIA

- Ajuriaguerra, J. & Marcelli, D. (1991). *Manual de Psicopatologia Infantil* (2ª Ed.). São Paulo: Artes Médicas/ Masson.
- Alberto, I. M. (2003). Como pássaros em gaiolas? Reflexões em torno da institucionalização de menores em risco. In: Machado, C. e Gonçalves, R. (coord), *Violência e Vítimas de Crimes, Vol. II - Crianças* (p. 223-244). Coimbra: Quarteto.
- Alberto, I. M. (2004). *Maltrato e Trauma na Infância*. Coimbra. Almedina
- Almeida, A. N. (1998). Maus-tratos infantis e ciências sociais: novos olhares sobre outra face da realidade. In *Projecto de Luta contra a Pobreza "Despertar para a Vitória"* (Ed.). Maus tratos infantis num centro urbano degradado. Porto: Semponto.
- Almeida, A. N.; André, Isabel M.; Almeida, Helena N. (1999). Sombras e marcas: os maus tratos às crianças na família. *Análise Social*, vol. XXXIV (150), p. 91-121
- Alves, Susana N. (2007). *Filhos da Madrugada - Percursos adolescentes em Lares de infância e juventude*. Lisboa: ISCSP - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas
- Ammerman, R. & Hersen, M. (1990). Research in child abuse and neglect: Current status and an agenda for the future. In R. Ammerman & M. Hersen (Eds.), *Children at Risk. An evaluation of factors contributing to child abuse and neglect* (p.3-8). London/N. York: Plenum Press.
- Anthony, E.J.; Chiland, C. & Kopernick, C. (1980). *L`enfant à haut risque psychiatrique*. Paris: PUF.
- Arruabarrena, M. & Paúl, J. (1997). *Maltrato a los niños en la familia*. Madrid: Pirâmide.
- Ballenato, G. (2009). *Educar sem gritar*. Lisboa: A Esfera dos Livros
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barbas, L. S. M. (2014). *Lar de infância e juventude especializado: o modelo terapêutico na perspetiva dos jovens e suas famílias*. Trabalho de Projeto no Mestrado Educação e Proteção de Crianças e Jovens em risco, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Portalegre
- Barbosa, P., V., & Wagner, A. (2013). A autonomia na adolescência: revisando conceitos, modelos e variáveis. *Estudos de Psicologia*, 4, (18),649-658
- Barreto, A. A. (2002) O tempo e o espaço da Ciência da Informação. *Transformação*, Campinas, v. 14, n. 1, p. 17-24
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brandão, Carlos Rodrigues (1982). *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense
- Brandão, Carlos Rodrigues (1982). *Lutar com a palavra: escritos sobre o trabalho do educador*. Rio de Janeiro: Graal
- Brandão, Carlos Rodrigues (1984). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense
- Brandão, C.R. (2007). *O que é educação*. Coleção primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense
- Bravo, A. & Del Valle, J. F. (Ed.) (2009). *Intervención Socioeducativa en acogimiento residencial*. Santander: Publ. Gobierno de Cantabria

- Bruyne, P. et al. (1991). *Dinâmicas da pesquisa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editores.
- Bynner, J. (2001). Childhood risk and protective factors in social exclusion. *Children and Society*, 15, 285-301.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Calheiros, M., M., Graça, J., Morais, I., Mendes, R. & Garrido, M., V. (2013). Desenvolvimento de um programa de preparação para a vida autónoma para jovens em acolhimento residencial. In: M.M. Calheiros & M.V. Garrido, *Crianças em Risco e Perigo: Contextos, Investigação e Intervenção*, Vol. III (p. 242-294). Lisboa: Edições Silabo.
- Camacho, Liliana M<sup>a</sup> Teixeira (2012). *O Desenvolvimento Psicossocial de Crianças e Jovens em Risco Institucionalizadas*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e das Organizações no Instituto Superior de Línguas e Administração. Leiria: ISPA
- Canha, Jeni (2000). *A Criança Maltratada*. Coimbra: Quarteto Editora
- Canha, J. (2002). A criança vítima de violência. In: R. Abrunhosa & C. Machado (coords.), *Violência e Vítimas Crimes*, Vol. 2 –Crianças. (p.13-36) Coimbra: Quarteto Editora
- Cansado, T. (2009). *Institucionalização de crianças e jovens em Portugal continental: o caso das instituições particulares de solidariedade social*. Coimbra: Centros de Estudos Sociais
- Carmo, Hermano & Ferreira, Manuela M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta (2.<sup>a</sup> edição de 2008)
- Carvalho, M. J.L. (2013). *Sistema Nacional de Acolhimento de Crianças e jovens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, M. & Pinto, C. (2014). *Serviço Social: Teorias e Práticas*. Lisboa. Pactor.
- Carvalho, M. J. L.; Cruz, H. & Salgueiro, A. (2015). *Autonomia- Desafios e práticas no acolhimento de jovens em instituição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicossociales*. Barcelona: Paidós.
- Cicchetti, D. & Toth, S. L. (1992). The role of development theory in prevention and intervention. *Development and Psychopathology*, (4), 489-493.
- Clemente, A. (2013). *A Transição para uma vida fora da instituição: jovens a caminho da autonomia*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto.
- Del Valle, J. F. & Fuertes Zurita, J. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid: Piramide
- Delgado, P. (2006). *Os Direitos da Criança- Da participação à responsabilidade: O sistema de proteção e educação das crianças e jovens*. Porto. Edição: Profedições.
- Delgado, P. (2018). A criança em risco e a relação Escola- Família. Proteção e sucesso educativo. *Pedagogía Social -Revista Interuniversitaria* (Espanha), n<sup>o</sup> 15 (marzo), p. 113-122
- Denzin. N. (1984). *The research act*. Englewood Cliffs/New Jersey: Prentice Hall.

- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família. A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora
- Dryfoos, J.G. (1990). *Adolescents at Risk*. Oxford: Oxford University Press.
- Dubowitz, H., Klockner, A., Starr, H. & Black, M. (1998). Community and professional definitions of child abuse and neglect. *Child Maltreatment*, 3(3), p. 235-243.
- Esteban, M. P. S. (2010). *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH,
- European Commission Daphne Programme (2007). *De-Institutionalising and transforming children's services*. Directorate-General Justice and Home Affairs; WHO Regional Office for Europe & The University of Birmingham. Birmingham/UK: University of Birmingham.
- Falcão, Djalma (2007). *Desafio da família: como formar líderes*. Salvador: Publigráf. (Brochura da Revista da Escola de Pais nº28)
- Farromba, M<sup>a</sup> de Lourdes de Oliveira L. P. (2013). *Relações de Vinculação e Sucesso Escolar em Jovens Institucionalizados. Um desafio aos seus cuidadores*. Tese de Mestrado em Intervenção Social Escolar na ESECB do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Castelo Branco
- Fernandes, A. L. (2010). *Programa de Desenvolvimento de Competências de Autonomia em Jovens de Acolhimento Residencial*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores no ISCTE de Lisboa. Lisboa.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor – Projetos e Edições
- Fonseca, A. (2002). *Comportamento anti-social e família: Uma abordagem científica*. Coimbra: Almedina
- Fonseca, A. (2004). *Comportamento Antissocial e Crime. Da Infância à Idade Adulta*. Coimbra: Almedina.
- Freire, P. (1987) *Pedagogia do Oprimido*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Freire, P. (1996) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra
- Freire, Paulo. (1997). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*, 4<sup>a</sup>ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Freire, Paulo. (2007) *Educação como prática da liberdade*. 16<sup>a</sup> edição, Rio de Janeiro, ed. Paz e Terra
- Freire, P. (2008). *Pedagogia do oprimido*. 47<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Freire, Paulo. (2014) *Pedagogia do oprimido*. 56. ed. Rev. E atual- Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Freire, Paulo (2014). *Educação e mudanças*. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Freire, P. (1996) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra

Freitas, M. R. L. (2009). *Valores morais e autoconceito das crianças e jovens institucionalizados*. Dissertação de Mestrado em Filosofia da Educação na Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa. Braga.

Freitas, M. R. L. (2017). *O percurso escolar das crianças institucionalizadas na CIJE- Castelo Branco- Um Estudo de Caso*. Trabalho de Projeto de Mestrado em Intervenção Social Escolar – Especialização em Crianças e Jovens em Risco na, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Castelo Branco. Acedido em <https://core.ac.uk/download/pdf/84107683>

Frota, A. M. C. (2007). Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Vol. 7. Nº1. p. 147–160.

Gaspar, J. P.; Alcoforado, L. & Santos, E. (2015). Vinculação e autonomização em lares de infância e juventude em Portugal: as opiniões dos técnicos sobre a perceção de adultos ex-institucionalizados. *Educação Ciência e Saúde*, V.2, nº 1, p. 1-21.

Gatti, Bernadete Angelina (2005) Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília, DF: Liber Livro

Gavarini, L. e Petitot, F. (1998). *La fabrique de l'enfant maltraité. Un nouveau regard sur l'enfant et la famille*. Paris: Ères

Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo- Sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia Editora.

Guerra, P. (2018). *Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo*. Coimbra: Almedina

Gil, António Carlos. (1999). Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas.

Godoy, A.S.(1995). Introdução à Pesquisa Qualitativa e Suas Possibilidades. R.A.E. -Revista de Administração de Empresas (São Paulo), v. 35, n. 2, p. 57-63

Goldman, J.; Salus, M.; Wolcott, D. e Kennedy, K. (2003). *A Coordinated Response to Child Abuse and Neglect: The Foundation for Practice*. New York/U.S.: Department of Health and Human Services; Administration for Children and Families; Administration on Children, Youth and Families; Children's Bureau and Office on Child Abuse and Neglect.

Gomes, Joana M. Nascimento (2019). *A Promoção da Autonomia em Adolescentes acolhidas na CIJE- Estudo de Caso*. Trabalho de Projeto no Mestrado em Intervenção Social Escolar- Especialização em Crianças e Jovens em Risco, na Escola Superior de Educação do instituto Politécnico de Castelo Branco. Castelo Branco.

Gomes, M. (coord) (2005). Percursos de vida dos jovens após a saída de Lares de Infância e Juventude. Lisboa: Centro de Estudos Territoriais/ISCTE

Instituto da Segurança Social, I.P (2018). *CASA 2017- Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*. Acedido em 10/01/2021 [http://www.seg-social.pt/documents/10152/16000247/Relatorio\\_CASA\\_2017/537a3a78-6992-4f9d-b7a7-5b71eb6c41d9](http://www.seg-social.pt/documents/10152/16000247/Relatorio_CASA_2017/537a3a78-6992-4f9d-b7a7-5b71eb6c41d9)

Leal, A. T. P; Gracias, L. C.; Figueiredo, P. R.; Mendes, M. O.; Carreiro, A. M. C. M.; Perquilhas, M. G. B. & Lima, J. E. G. (2018). *Acolhimento Residencial e Familiar*. In: H. Simões, *Acolhimento Residencial e Familiar – o novo paradigma*. Lisboa: Centro de estudos judiciais. Acedido [http://www.cej.mj.pt/cej/recursos/ebooks/familia/eb\\_AcolhimentoResidencialFamiliar.pdf](http://www.cej.mj.pt/cej/recursos/ebooks/familia/eb_AcolhimentoResidencialFamiliar.pdf)

- Lévy, Pierre. (1999) *Cibercultura*. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34
- Lévy, P. (2003) *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 4.ed. São Paulo: Loyola
- Libâneo, José Carlos (2002). *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez
- Libâneo, José Carlos (1991). *Didática*. São Paulo: Cortez
- Magalhães, T. (2002). *Maus Tratos em Crianças e Jovens – Guia prático para profissionais*. Coimbra. Quarteto Editora (Saúde e Sociedade nº13) (2.ª edição de 2004)
- Magalhães, E. & Calheiros, M.M. (2014). Ajustamento emocional e comportamental de crianças e jovens em acolhimento institucional: uma reflexão em torno das experiências prévias de mau trato e negligência. In: M. M. Calheiros & M. V. Garrido (org.), *Crianças em risco e perigo: Contextos, investigação e intervenção*, V. 4 (p. 103-125). Lisboa: Edições Sílabo
- Martins, E. (2012). Intervenção com crianças institucionalizadas em centros de acolhimento temporário ou lares de infância e juventude. In: Neves, S. (org.), *Intervenção Psicológica e Social com Vítimas - Vol. I -Crianças* (p. 75-105). Coimbra: Almedina.
- Martins, E. C. (2006). A Infância Desprotegida Portuguesa na Primeira Metade do Século XX. *Infância e Juventude*, 4 (6), 93-131.
- Martins, E. C. (2016). *Crianças ‘Sem’ a sua Infância*. Lisboa: Cáritas Editora
- Martins, M. H. (2005). *Contribuições para a análise de crianças e jovens em situação de risco - Resiliência e Desenvolvimento*. Tese de Doutoramento em Educação na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve. Faro.
- Martins, P. (1998). *O conceito de maus-tratos a crianças*. Dissertação de Mestrado em Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto
- Martins, P. (2002). *Maus tratos a crianças – O perfil de um problema*. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho na Colecção Infans. Braga
- Martins, P. (2004). *Proteção de Crianças e Jovens em Itinerários de Risco. Representações, Espaços e Modos*. Tese de doutoramento em Estudos da Criança no Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Braga.
- Masetto, M. T.; Behrens, M. A. (2000) *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus
- Moraes, R. d., & Santos, G. L. (2000). Aprendizagem, tecnologia, educação e sociedade tecnológica. In: O. B. Martins, & Y. N. Polak, *Educação a distância: Fundamentos e políticas de educação e seus reflexos na educação a distância* (p. 1-26). Universidade Federal do Paraná: MEC/SED.
- Moreira, M. S. O. (2018). *Mãos que protegem, corações que acolhem o acolhimento de crianças e jovens em Portugal*. Tese de Dissertação no Mestrado em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social no Instituto Superior de Serviço Social do Porto. Porto.
- Minayo, M.C.S. (org.) (2010). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes
- Moreira, P. (2007). *Guia do educador face aos maus-tratos*. Porto: Porto Editora.

Ochotorena, J. (1996). Prevención del maltrato infantil. In J. P. Ochotorena e M. Arruabarrena Madariaga (Eds.), *Manual de Protección Infantil*. Madrid: Masson.

Pereira, D., T. (2016). *Desafios à (Des) Institucionalização de Crianças e Jovens: processos de autonomização e pós-acolhimento*. Tese de Dissertação no Mestrado em Economia Social na Universidade Católica Portuguesa do Porto. Porto.

Picado, Sara Raquel dos Santos M. (2013). *A intervenção com crianças em risco num centro de acolhimento temporário e a intervenção precoce - Que relação?* Tese de Mestrado em Intervenção Precoce na Escola de Educação do ISEC - Instituto de Educação e Ciências. Lisboa

Pinhel, J., Torres, N. & Maia, J. (2009). Crianças institucionalizadas e crianças em meio familiar de vida: Representações de vinculação e problemas de comportamento associado. *Análise Psicológica*, 4 (XXVII), p. 509-521.

Pires, S. (2011). A promoção da Autonomia em Jovens Institucionalizadas. Relatório de Estágio Final em Educação Social na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, Bragança. Acedido em fevereiro de 2021 em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6856/1/A%20Promoc%CC%A7a%CC%83o%20da%20Autonomia%20em%20Jovens%20Institucionalizados.pdf>

Queiroz, D.; Vall, J.; Souza, A. & Vieira, N. (2007). Observação Participante na Pesquisa Qualitativa: Conceitos e Aplicações na área da saúde. *Revista de Enfermagem*, 15(2), p. 276-283.

Quitãns, Cláudia R.Pereira. (2009). *Era uma vez a Instituição onde eu cresci*: Narrativas de adultos sobre experiências de institucionalização. Tese de Mestrado área de Especialização em Psicologia da Justiça – Instituto de Psicologia da Universidade do Minho. Braga

Quivy, R. e Campenhoudt, L.v. (1988). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Reis, V. J. O. (2009). *Crianças e Jovens em Risco* (contributos para a organização de critérios de avaliação de fatores de risco). Tese de Doutoramento em Psicologia Clínica na faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra.

Reppold, C. T., Pacheco, J., Bardagi, M., & Hutz, C. (2002). Prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. In: Hutz, C. S. (org.), *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência: aspetos teóricos e estratégias de intervenção* (p. 7-51). São Paulo: Casa do Psicólogo

Ribeiro, A. M. (2008). *Projeto de Promoção da autonomia de Crianças e Jovens em Acolhimento Residencial*. Tese de Dissertação do Mestrado em Intervenção Comunitária e Proteção de Menores, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Lisboa, Portugal. Acedido em janeiro de 2021 no site: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/1627>

Rodrigues, S. P. L. A. (2018). *A qualidade do acolhimento residencial em Portugal: avaliação da adequação dos serviços às necessidades das crianças e jovens institucionalizados*. Tese de dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto Acesso em fevereiro de 2021: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/119950>

Romer, D. (Ed.) (2003). *Reducing adolescent risk: Toward an integrated approach*. London: Sage.

Salgueiro, E. (1999). A criança e o seu futuro. Stress e violência na criança e no jovem. Editor: João Gomes – Pedro. Clínica Universitária de Pediatria. Departamento de Educação Médica.

- Sampaio, D.; Cruz, H. ; Carvalho, M<sup>a</sup> J. Leote de (coord.) (2011). *Crianças e Jovens em Risco. A família no centro da intervenção*. Cascais/Lisboa: FCG
- Sampaio, Marisa Narcizo, Leite, Lígia Silva. (2008). *Alfabetização Tecnológica do Professor*. Petrópolis- RJ: Vozes
- Santos, M., A., M. (2010). *O acolhimento institucional prolongado de jovens em risco- a experiência passada de institucionalização e o seu significado atual para os sujeitos adultos*. Tese de Dissertação do Mestrado em Ciências da Educação -Especialização em Desenvolvimento Social, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra. Acedido em 20 de fevereiro de 2021: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/15593/1/Tese%20Maria%20Adelaide%20Santos.pdf>
- Sarmiento, M.J. (2002). Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Educação e Sociedade*, Vol. 78, nº 23, p. 265-283.
- Saviani, Dermeval. (2008). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados
- Silva, I. & Gaspar, M. (2014). The challenge of improving positive residential care practices: Evidence from staff experiences in Portugal. *International Journal of Child and Family Welfare*, Vol. 15(1/2), p. 92-109.
- Silvestre, H. & Araújo, J. (2012). *Metodologia para a investigação Social*. Lisboa: Escolar Editora.
- Siqueira, A. C., & Dell'Aglio, D. D. (2006). O impacto da institucionalização na infância e a adolescência: uma revisão de literatura. *Psicologia & Sociedade*, 18(1), 71-80.
- Siqueira, A. C. & Dell'Aglio, D. D. (2007). Retornando para a Família de Origem: Fatores de risco e proteção no Processo de Reinserção de uma Adolescente Institucionalizada. *Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano*, 17 (13), p. 134-146.
- Siqueira, A. C., & Dell'Aglio, D. D. (2010). Crianças e adolescentes institucionalizados: desempenho escolar, satisfação de vida e rede de apoio social. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 26(3), 407-415.
- Sousa, R., E., P. (2015). *Desenvolvimento de competências de vida e os processos de autonomização em Lares de Infância e Juventude*. Tese de Dissertação de Mestrado em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Univ. de Coimbra. Coimbra: Acedido em fevereiro de 2021: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/31190/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Rita%20Emanuel%20Sousa.pdf>
- Sprinthall, N. (2008). *Psicologia do Adolescente: Uma Abordagem Desenvolvimentista* (4<sup>a</sup> ed.). Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Strecht, P. (2012). *Crescer vazio - Repercussões psíquicas do abandono, negligência e maus tratos em crianças e adolescentes* (5<sup>a</sup> edição). Lisboa: Assírio & Alvim
- Tiba, Içami (1996). *Disciplina, limite na medida certa*. São Paulo: Editora Gente.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Vieira, R. (2013). Violência institucional e responsabilidade profissional na resposta ao abuso sexual de criança. *Intervenção Social* (Universidade Lusíada), nº 41, p. 93-119.

Vygotsky, Lev S. (2008). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman/Artemd Editora S.A.

Zago, N. (2000). Processos de escolarização nos meios populares-As contradições da obrigatoriedade escolar. Em M. A. Nogueira, G. Romanelli & N. Zago (OWrgs.), *Família e Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares* (pp.17-44). Petrópolis: Vozes.

### **Legislação Consultada**

Assembleia da República. Lei nº142/2015 de 8 de setembro de 2015. Diário da República, Iª Série, nº 175 (p. 7198-7212). Segunda alteração à Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, aprovada pela Lei n.º 147/99, de 1 de setembro <https://dre.pt/home/-/dre/70215246/details/maximized>

Assembleia da República. Lei nº. 26/2018, de 05/07. Lei de proteção de crianças e jovens em (versão atualizada) Acesso em março de 2021 Disponível [http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?nid=545&tabela=leis&so\\_mioo](http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=545&tabela=leis&so_mioo)

Diário da República. Presidência do Conselho de Ministros - Decreto-Lei n.º 164/2019, de 25/10 Série I, –Regime de exceção do acolhimento residencial, medida de promoção dos direitos e de proteção das crianças e jovens em perigo. Acesso <https://dre.pt/home/-/dre/125692191/details/maximized>

Diário da República nº 204/1999 - Lei n.º147/99. Série I-A de 1 de setembro de 1999. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/581619/details/normal?l=1>

Diário da República nº 206/2019, Série I de 25 de outubro de 2019 – Estabelece e o regime de execução do acolhimento residencial, medida de promoção dos direitos e de proteção das crianças e jovens em perigo. Disponível e acesso em março de 2021 <https://dre.pt/home/-/dre/125692191/details/maximized>

Lei n.º147/1999, de 1 de setembro - Diário da República nº 204/1999, Série I-A de 1 de setembro de 1999. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/581619/details/normal?l=1>

Lei nº 142/2015, de 8 de setembro de 2015 - Diário da República, Iª Série, nº 175 (p. 7198-7212).

## **ANEXOS**



## Anexo A



### PROTOCOLO DO CONSENTIMENTO INFORMADO

#### Trabalho de Projeto do Mestrado em Intervenção Social Escolar

Projeto de vida e percurso socioeducativo das crianças-jovens em risco institucionalizadas: Estudo de caso num lar de acolhimento em Castelo Branco.

Mestranda: Marcelle Martins Costa do Nascimento Aguiar

Orientador: Professor Doutor Ernesto Candeias Martins

#### Consentimento Informado

Estamos a solicitar a sua participação para a realização de um trabalho de investigação que incide o seu estudo no Projeto de vida e percurso socioeducativo Crianças Institucionalizadas.

Este estudo tem como objetivo identificar as medidas de apoio socioeducativo para estas crianças e jovens institucionalizados.

Esta participação será voluntária, pelo que poderá interromper a entrevista em qualquer momento. Para assegurar o rigor da análise dos dados recolhidos é desejável proceder à gravação de áudio desta entrevista. A gravação poderá ser interrompida em qualquer momento se assim o desejar.

Tudo o que disser será estritamente confidencial.

Gostaríamos de saber se aceita participar nesta entrevista e se autoriza a gravação da mesma.

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

A Investigadora

O Participante

---

---

## Anexo B



### PROTOCOLO DO CONSENTIMENTO INFORMADO

#### **Trabalho de Projeto do Mestrado em Intervenção Social Escolar**

Projeto de vida e percurso socioeducativo das crianças-jovens em risco institucionalizadas: Estudo de caso num lar de acolhimento em Castelo Branco.

Mestranda: Marcelle Martins Costa do Nascimento Aguiar

#### **Consentimento Informado**

Estamos a solicitar a participação das crianças e jovens institucionalizados no Lar de Acolhimento ADM Estrela., com idades compreendidas entre os 12 e 23 anos, para a realização de um trabalho de investigação que incide o seu estudo no Projeto de vida e percurso socioeducativo das crianças-jovens em risco Institucionalizadas.

Este estudo tem como objetivo identificar as medidas de apoio socioeducativo para estas crianças e jovens institucionalizados.

Esta participação será voluntária, pelo que poderão interromper a entrevista em qualquer momento. Para assegurar o rigor da análise dos dados recolhidos é desejável proceder à gravação áudio desta entrevista. A gravação poderá ser interrompida em qualquer momento se assim o desejarem.

Tudo o que disserem será estritamente confidencial.

Gostaríamos de saber se poderão participar nesta entrevista e se autoriza a gravação da mesma.

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

Investigadora

Diretor Técnico da Instituição

## Anexo C



### ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ÀS CRIANÇAS E JOVENS EM RISCO

#### I – Identificação

Idade: \_\_\_\_\_ (anos)

Nacionalidade:

Há quantos anos estás na CIJE? \_\_\_\_\_

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

Escola: \_\_\_\_\_

Percurso escolar:

#### II – A Escola ou curso na perspetiva das crianças e jovens

1- Tens repetências?

2- Que importância tem a escola ou o curso na tua vida? Porquê?

3- Gostas de estudar? Justifica sua resposta?

4- Fazes sempre os TPCs? Gostas?

5- É difícil fazer os TPCs?

#### III – A tua relação com a escola ou com o curso

8- Como é a tua relação com os colegas da escola ou do curso?

9- Considera alguém seu melhor amigo? Quem?

10- Tua relação com os professores é boa ou má? Porquê?

#### IV – Apoio prestado pelo Lar de Acolhimento ADM Estrela

11- Gostas de viver na Instituição ou na tua casa? Porquê?

12- No Lar de acolhimento ADM Estrela, onde costumavas estudar? Porquê?

13- Consideras a sala de estudo um bom lugar para estudares?

14- Quem te ajuda normalmente a fazer os TPCs da instituição?

15- Desde que veio para o ADM Estrela como estão suas notas?

V- Projeto de vida, sonhos e ambições

16- Qual é o teu maior sonho?

17- Como querias que fosse a sua escola ideal?

## Anexo D



### ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS DIRETORES DE TURMA

#### I – Identificação

Estabelecimento de ensino:

Género: F  M

Idade:

Nacionalidade:

Habilitações académicas:

#### I – Conceções em torno do Conceito de Percurso Escolar

1- O que entende pelo conceito – Projeto de vida e Percurso Socioeducativo?

2- Na sua opinião, qual a função da escola relativamente ao Projeto de vida e Percurso Socioeducativo dos alunos institucionalizados?

#### II – História de vida dos alunos institucionalizados

1- Considera que é importante conhecer a história de vida dos alunos institucionalizadas? Porquê?

2- Quais são as fontes de informação de onde provém o conhecimento da história de vida destes alunos?

3- Considera que os professores devem ser mais condescendentes com os alunos institucionalizadas, tendo em consideração a sua história de vida?

4- Considera que a história de vida destes alunos pode constituir um factor de risco no percurso escolar das mesmas? Porquê?

#### IV – Características da turma onde os alunos institucionalizados estão inseridos e a adaptação deles.

1- Como caracteriza a sua direção de turma?

2- Como descreve a adaptação do (s) aluno (s) institucionalizado (s) na turma?

3- Qual o impacto que o (s) aluno (s) institucionalizado (s) têm na turma?

4- Os colegas de turma têm conhecimento da história de vida dos meninos? Caso afirmativo acredita que estão sendo estereotipado por tal facto?

### **V – Relações Socioeducativas na turma**

- 1- Considera que a condição de institucionalização pode ter consequências nas relações entre afins? Porquê?
- 2- Como descreve a relação do (s) aluno (s) institucionalizado (s) com os colegas da turma, com os professores e com a comunidade escolar e de que forma esta relação pode influenciar o seu Projeto de vida e Percurso Socioeducativo?

### **VI – Comportamentos e dificuldades manifestados pelos alunos institucionalizados**

- 1- Como descreve o (s) seu (s) aluno (s) de acordo com o comportamento, motivação e aprendizagem?
- 2- Na sua opinião, a condição de institucionalização, têm consequências no desempenho deles na escola? porquê?
- 3- Como descreve, de maneira global, o desempenho escolar do (s) seus (s) aluno(s)?
- 4- Quais seriam os factores que comprometem o desempenho escolar dos meninos institucionalizados na sua opinião?
- 5- Quais os obstáculos que a escola acredita contribuir para o sucesso escolar e quais seriam as estratégias usadas para alcançar esse sucesso?

### **V – Relação entre Escola e o Lar de Acolhimento ADM Estrela**

- 6- Como descreve a atuação em parceria entre a(s) Escola(s) Lar de Acolhimento ADM Estrela?
- 7- Considera que existe alguma coisa para melhorar? O quê?

## Anexo E



### ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS AGENTES DE ACOMPANHAMENTO

#### **I – Identificação**

Género: F  M

Idade:

Habilitações académicas:

Há quanto tempo trabalha nesta instituição?

Função:

#### **II – Conceção do conceito – Projeto de vida e Percorso Socioeducativo?**

1- O que entende pelo conceito – Projeto de vida e Percorso Socioeducativo?

2- Na sua opinião, qual a função da Instituição no que diz respeito Projeto de vida e Percorso Socioeducativo das crianças e jovens institucionalizadas?

#### **III – História de vida das crianças institucionalizadas**

1- Considera importante conhecer a história de vida das crianças e jovens institucionalizados? Porquê?

2- Quais são as fontes de informação de onde provém o conhecimento da história de vida destas crianças e jovens?

3- Quais são os principais motivos de institucionalização?

4- Tendo conhecimento da história de vida destas crianças e jovens, de que forma acredita que este facto pode influenciar o seu Projeto de vida e Percorso Socioeducativo?

#### **IV – Características das famílias das crianças institucionalizadas**

1- Como caracteriza as famílias destas crianças?

2- Como descreve o (s) comportamento (s) das famílias face à institucionalização das (s) suas crianças e jovens?

3- Qual a relação que cada família estabelece com a (s) sua (s) criança? De que forma, tal relação, contribui ou não, para o seu Projeto de vida e Percorso Socioeducativo?

### **V – Relações sociais na Instituição**

- 1- Como descreve a relação das crianças institucionalizadas entre si e de que forma esta relação podem influenciar o seu percurso escolar na escola?
- 2- Como descreve a relação das crianças institucionalizadas entre os Técnicos e Profissionais da Instituição e de que forma esta relação pode influenciar o seu percurso escolar na escola?

### **VI – Comportamentos e dificuldades manifestados pelas crianças institucionalizadas quanto à sua adaptação à Instituição**

- 1- Como descreve o (s) comportamento (s) e/ou dificuldade (s) manifestados pelas crianças institucionalizadas face à sua institucionalização?
- 2- Considera que a condição de institucionalização e os comportamentos manifestados em torno desta podem constituir um factor de risco ao Projeto de vida e Percurso Socioeducativo dessas crianças?

### **VII – Resposta da Instituição**

- 1- Qual o principal papel desta Instituição face às crianças institucionalizadas?
- 2- Como descreve a atuação conjunta entre a Instituição e a Escola frequentada por estas crianças? Qual o tipo de comunicação?
- 3- Como são tratados, pela Instituição, os casos de indisciplina na escola ou de Insucesso/fracasso escolar?

### **VIII – Opinião dos elementos da Equipa Técnica do Lar de Acolhimento ADM Estrela relativamente a uma possível intervenção na Instituição ou na Escola?**

- 1- Na sua opinião, relativamente à Instituição, qual (ais) a (s) principal (ais) dificuldade (s) que pode (m) representar um desafio na elaboração do Projeto de vida e Percurso Socioeducativo dos alunos institucionalizados?