



Instituto Politécnico  
de Castelo Branco  
Escola Superior  
de Educação

# **O Percurso Escolar das Crianças Institucionalizadas na CIJE - Castelo Branco - Um Estudo de Caso**

Márcia Rubina Lourenço de Freitas

## **Orientadores**

Professor Doutor Ernesto Candeias Martins

Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de Educação de Castelo Branco do Instituto Politécnico de Castelo Branco, para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Intervenção Social Escolar – Especialização em Crianças e Jovens em Risco, realizada sob orientação científica do Professor Adjunto Doutor Ernesto Candeias Martins, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

janeiro 2017



*Cada instituição é uma casa de “faz-de-conta”, é uma família de “faz-de-conta”, para crianças e adolescentes que continuam a sentir um profundo vazío de uma casa “de verdade”, com uma família “de verdade”, como têm os outros meninos e meninas.*

(Alberto, 2003, p.242).



## **Composição do júri**

Presidente do júri

“Professora Doutora Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes”

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

“Professor Doutor Paulo José Tente da Rocha Santos Osório”

Professor Docente do Departamento de Letras da Universidade da Beira Interior

“Professor Doutor Ernesto Candeias Martins”

Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco



## Dedicatória

À minha irmã!



## Agradecimentos

Ao meu orientador, Professor Doutor Ernesto Candeias Martins pela orientação do trabalho, pelas sugestões e críticas construtivas, pela ajuda e disponibilidade de todos os momentos, aspetos fundamentais para que a fase final deste ciclo de estudos fosse concluída.

À Diretora Técnica da Instituição, Casa da Infância e Juventude, pela sua disponibilidade, amabilidade, que se revelaram essenciais e facilitadoras nos processos de aproximação à Instituição e Recolha de Dados, fundamentais para a concretização do meu trabalho.

À Equipa Técnica da Instituição, pela disponibilidade e contributo prestado, fundamentais para a realização do meu trabalho.

A todos os Profissionais da referida Instituição, pela recetividade e simpatia demonstradas pela minha presença na mesma.

A todas as crianças acolhidas na Casa da Infância e Juventude, em particular, ao grupo de crianças com quem trabalhei mais perto, pela sua aceitação, disponibilidade e sobretudo, pela sua atenção, carinho e amizade, sempre demonstrados com a minha presença na sua Casa.

Aos Professores/Diretores de turma do grupo de crianças eleito para o meu trabalho, pela disponibilidade e contributo prestado, fundamentais para a concretização do mesmo.

À minha mãe e à minha irmã que são o pilar da minha vida, pelo amor e inesgotável apoio que sempre me deram em todos os momentos desta longa caminhada.

Aos meus irmãos, por tudo o que me ajudaram e pelo amor que sentem por mim.

Aos meus amigos pelo carinho e amizade, e também pelo apoio e incentivo durante esta etapa.

A todos, o meu sincero reconhecimento.

Obrigada!



## Resumo

O trabalho de projeto contribui para a compreensão da institucionalização de crianças, em regime de acolhimento no CIJE, por se encontrarem em situações de risco/perigo no seu processo de desenvolvimento. Procuramos perceber se essas crianças, a frequentarem a escola pública (1.ºCEB), têm sucesso escolar (rendimento) e quais os apoios e intervenções que os agentes de acolhimento e a escola dão nas suas dificuldades ou problemas escolares.

As questões de investigação deste trabalho contribui para a nossa linha de orientação, foram formuladas nove objetivos, tais como: analisar o percurso escolar das crianças da CIJE que frequentam a escola; compreender a relação pedagógica das crianças institucionalizadas com os seus colegas e os professores; verificar as formas de colaboração entre os técnicos da instituição com a escola; identificar as perceções, sonhos e ambições das crianças institucionalizadas; conhecer a história de vida das crianças institucionalizadas; compreender a relação pedagógica entre as crianças da CPCJ com os seus pares da turma; analisar as motivações que as crianças têm sobre as aprendizagens relativas às escolas (Escola de São Tiago e a Escola da Nossa Senhora da Piedade); descrever a relação entre a escola e a Casa da Infância e Juventude de Castelo Branco; identificar as medidas que a instituição de acolhimento (CPCJ) disponibiliza às crianças institucionalizadas nas suas dificuldades e necessidades.

O modelo teórico de base ao estudo assentou em pesquisas de análise aos problemas, necessidades e situações das crianças em risco, a legislação em vigor, os processos de sinalização e institucionalização, os processos educativos (apoios, medidas) na escolarização dessas crianças, projetos e programas de educação parental, teorias do desenvolvimento da infância e adolescência, etc.

Trata-se de um estudo de caso efetuado em 2016, no âmbito da investigação qualitativa (paradigma interpretativo), que aborda as informações e as narrativas das crianças, acerca das experiências de institucionalização e escolarização e o impacto destas no seu percurso pessoal, escolar e social. Analisamos o modo em que a instituição de acolhimento e a escola são promotoras do sucesso escolar dessas cinco crianças institucionalizadas na CIJE. As crianças têm idades compreendidas entre os 8 e os 13 anos que frequentam escolas do ensino básico, pertencentes a dois Agrupamentos de Escola em Castelo Branco. Aplicámos várias técnicas de recolha de dados (observação documental, observação participante, entrevistas, notas de campo), que através da análise de conteúdo e triangulação das informações obtidas (agentes de acompanhamento, professores/diretores de turma nas escolas, narrativas das crianças) permitiram compreender esses apoios e medidas de promoção do sucesso daquelas crianças na construção do seu percurso escolar e de vida.

Quanto aos resultados das entrevistas realizadas às crianças, da aplicação da entrevista semiestruturada foi pertinente pois, pretendeu-se compreender os

episódios e experiências escolares destas e o modo como eles os interpretam, que argumentos apresentam para considerar essas vivências e experiências escolares e/ou educativas na sua formação. A realização de entrevistas aos professores/diretores de turma e equipa técnica da CIJE justifica-se com a pretensão de cruzar com outras informações (triangulação), que poderão ou não, ser contrastantes com as informações obtidas mediante a análise de conteúdo às entrevistas realizadas às crianças.

Após o tratamento de dados propusemos um plano de intervenção orientado para a prevenção e reparação das fragilidades diagnosticadas, centrando-nos no papel dos técnicos de apoio e dos professores e, ainda um conjunto de atividades a realizar na intervenção escolar, de modo melhorar o sucesso escolar daquelas crianças, ajudando-lhes a ter um projeto de vida, a partir do seu percurso escolar.

## **Palavras chave**

Crianças em risco; institucionalização; percurso escolar; apoio socioeducativo

## Abstract

The project work contributes to the understanding of the institutionalization of children, as a host in CIJE, because they are in risk / danger situations in their development process. We try to understand if these children, attending public school (1st CEB), are successful in school (income) and what supports and interventions that the agents of the host and the school give in their difficulties or school problems.

The objectives of this work contribute to our guideline, nine objectives have been formulated, such as: to analyze the school attendance of CIJE children who attend school; Understand the pedagogical relationship of institutionalized children with their colleagues and teachers; To verify the forms of collaboration between the technicians of the institution and the school; Identify the perceptions, dreams and ambitions of institutionalized children; Knowing the life history of institutionalized children; Understand the pedagogical relationship between the children of the CPCJ and their classmates; To analyze the motivations that children have about learning about schools (São Tiago School and Nossa Senhora da Piedade School); Describe the relationship between the school and the House of Childhood and Youth of Castelo Branco; Identify the measures that the host institution (CPCJ) makes available to institutionalized children in their difficulties and needs.

The theoretical base model for the study was based on researches analyzing the problems, needs and situations of children at risk, legislation in force, signaling and institutionalization processes, educational processes (supports, measures) in the schooling of these children, projects and Parental education programs, developmental theories of childhood and adolescence, etc.

This is a case study carried out in 2016, in the context of qualitative research (interpretative paradigm), which deals with the information and narratives of children, about the experiences of institutionalization and schooling and their impact on their personal, school and social. We analyze the way in which the host institution and the school are promoters of the school success of these five institutionalized children in CIJE. The children are aged between 8 and 13 years attending elementary schools, belonging to two School Groupings in Castelo Branco. We applied several techniques of data collection (documentary observation, participant observation, interviews, field notes), which through content analysis and triangulation of the information obtained (followers, teachers / class directors in the schools, children's narratives) allowed Understand these supports and measures to promote the success of those children in the construction of their school and life.

Regarding the results of the interviews conducted with the children, the application of the semi-structured interview was pertinent because it was intended to understand the episodes and experiences of these students and how they interpret them, what arguments they present to consider these experiences and school and / or educational experiences In their training. The interviews with the teachers / class

directors and technical team of the CIJE are justified with the intention of crossing with other information (triangulation), which may or may not be contrasting with the information obtained through the analysis of content to the interviews conducted at the children.

After data processing, we proposed an intervention plan aimed at the prevention and repair of diagnosed fragilities, focusing on the role of support technicians and teachers, as well as a set of activities to be carried out in the school intervention, in order to improve the success School of those children, helping them to have a life project, from their school journey.

## **Keywords**

Children at risk; Institutionalization; school route; Socio-educational support

## **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

**CIJE** – Casa da Infância e Juventude de Castelo Branco

**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



## Índice de figuras

**Figura 1** – Evolução e Fatores de Mudança

**Figura 2** – Modelos de Família

**Figura 3** – Organograma da Casa da Infância e Juventude



## **Lista de tabelas**

**Tabela 1** – Órgãos Diretivos da Casa da Infância e Juventude

**Tabela 2** – Recursos humanos da Casa da Infância e Juventude

**Tabela 3** – Parceiros Sociais da Casa da Infância e Juventude

**Tabela 4** – Distribuição das crianças

**Tabela 5** – Duração do acolhimento institucional

**Tabela 6** – Grelha analítica dos agentes de acompanhamento

**Tabela 7** – Grelha analítica dos professores/diretor de turma

**Tabela 8** – Grelha analítica das crianças

**Tabela 9** – Lista dos parceiros sociais e a indicação do seu envolvimento

**Tabela 10** – Os seguintes pontos fortes e obstáculos/desafios



## Lista de Apêndices

Protocolo de consentimento informado	<b>Apêndice I</b>
Guião de entrevistas aplicada às crianças	<b>Apêndice II</b>
Guião de entrevistas aplicadas aos professores/diretor de turma	<b>Apêndice III</b>
Guião de entrevistas aplicada aos agentes de acompanhamento	<b>Apêndice IV</b>
Cronograma – Calendarização das atividades	<b>Apêndice V</b>



# Índice Geral

INTRODUÇÃO .....	27
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO – CONCEPTUAL .....	32
1. As Transformações da Evolução da Família.....	35
2. Criança/Jovem em Risco e as Respostas à sua proteção .....	40
2.1. Dispositivo Jurídico à Ação de Proteção .....	45
2.2. Os Sinais de Alarme e a Prevenção do Perigo/Risco.....	48
2.3. Respostas Sociais à Proteção .....	52
2.4. O Papel e as Funções atribuídas às Instituições .....	55
3. Encaminhamento e Intervenção .....	57
3.1. Intervenção Reabilitativa.....	61
3.2. Intervenção das Comissões de Proteção.....	62
3.2.1. Os Fatores de Risco e de Proteção .....	64
3.2.2. Fatores de Risco e a sua Repercussão na Conduta Infracional .....	68
3.3. O Papel dos Serviços Sociais e de Saúde.....	71
3.4. Os Estabelecimentos Educativos de Acolhimento .....	72
4. Pressupostos e Modelos de Institucionalização .....	73
5. A Inclusão Escolar das crianças em risco e o Papel dos Técnicos .....	77
5.1. Papel dos Profissionais na Prevenção das Situações de Risco .....	81
5.1.1. O Papel dos Técnicos de Serviço Social.....	81
5.1.2. O Papel dos Médicos, Enfermeiros e outros Técnicos de Saúde.....	82
5.1.3. O Papel dos Psicólogos .....	83
5.2. O Papel dos Professores e outros Profissionais da Educação.....	84
CAPÍTULO II - METODOLOGIA EMPÍRICA.....	88
1. Natureza da Investigação: Estudo de Caso Exploratório-Descritivo .....	90
2. Questões de investigação .....	92
3. A Instituição de Acolhimento CIJE .....	95
3.1. Caracterização da Casa da Infância e Juventude de Castelo Branco .....	96
3.1.1. Os Antecedentes Históricos: Asilo da Infância Desvalida.....	97
3.1.2. Políticas Sociais subjacentes à CIJE.....	99
3.1.3. Objetivos e Estrutura Organizativa da CIJE.....	101

4.	Os Sujeitos em Estudo em Contexto Institucional .....	104
5.	As Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	106
5.1.	As Entrevistas Semiestruturadas.....	108
5.2.	Observação Participante.....	110
5.3.	Observação Documental.....	111
5.4.	Notas de Campo .....	113
6.	Procedimentos éticos e legais.....	113
CAPÍTULO III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....		117
1.	Caraterização dos Sujeitos das amostras submetidos às entrevistas ..	118
1.1.	Amostra das Crianças da CIJE em Estudo .....	121
1.2.	Caraterização da amostra dos Professores/Diretor de turma .....	127
1.3.	Caraterização dos agentes de acompanhamento das crianças .....	129
2.	Análise categorial às entrevistas .....	130
2.1.	Categorias de Análise às narrativas das Crianças.....	131
2.1.1.	Percurso Escolar .....	134
2.1.2.	A Escola na perspetiva das crianças.....	135
2.1.3.	A tua Relação com a Escola.....	136
2.1.4.	Apoio prestado pela CIJE .....	137
2.1.4.	Perceções, Sonhos e Ambições .....	138
2.2.	Categorias de análise aos Professores/Diretor de turma .....	139
2.2.1.	Percurso Escolar .....	144
2.2.2.	Institucionalização.....	145
2.2.3.	Turma e Adaptação.....	146
2.2.4.	Relações sociais na turma.....	147
2.2.5.	Comportamentos e dificuldades.....	148
2.2.6.	Relação entre a escola e a CIJE .....	149
2.3.	Categorias de análise nas entrevistas aos agentes de acompanhamento .....	149
2.3.1.	Percurso Escolar .....	156
2.3.2.	Institucionalização .....	156
2.3.3.	Caraterização das famílias das crianças institucionalizadas .....	158
2.3.4.	Relações Sociais na instituição .....	158

2.3.5. Comportamentos e dificuldades manifestados pelas crianças institucionalizadas quanto à sua adaptação à Instituição .....	159
2.3.6. Resposta da Instituição.....	161
2.3.7. Intervenção na Instituição ou na Escola .....	162
3. Triangulação de dados na validação das questões .....	163
CAPÍTULO IV – PLANO DE INTERVENÇÃO: FUNDAMENTAÇÃO E PERTINÊNCIA .....	178
1. Objetivos e estratégias de intervenção .....	179
1.1. Definição dos objetivos.....	179
1.2. Estratégias de Intervenção .....	180
1.3. Procedimentos e Metodologias a utilizar na Implementação do Projeto .181	
1.4. Resultados Esperados.....	182
2. Atividades e Parcerias .....	183
2.1. Caracterização dos Destinatários .....	183
2.2. Descrição das Atividades .....	184
2.3. Envolvimento das parcerias.....	192
3. Avaliação e Autoavaliação do Projeto de Intervenção .....	193
3.1. Indicadores de Avaliação.....	193
3.2. Avaliação da Exequibilidade do Projeto .....	194
3.3. Reflexão sobre Pontos Fortes e Obstáculos/Desafios .....	195
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	199
BIBLIOGRAFIA.....	205
WEB-GRAFIA .....	212
LEGISLAÇÃO.....	213
APÊNDICE I – PROTOCOLO DO CONSENTIMENTO INFORMADO .....	215
APÊNDICE II – GUIÃO DE ENTREVISTA APLICADA ÀS CRIANÇAS.....	221
APÊNDICE III – GUIÃO DE ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES/DIRETOR DE TURMA.....	227
APÊNDICE IV – GUIÃO DE ENTREVISTA APLICADO AOS AGENTES DE ACOMPANHAMENTO .....	235
APÊNDICE V – CRONOGRAMA – CALENDARIZAÇÃO DAS ATIVIDADES.....	243



## INTRODUÇÃO

*“Todas as crianças têm direito a terem orgulho na sua existência”*  
(Strecht, 2000a, p. 30)

A realização deste Trabalho de Projeto, no âmbito do Mestrado em Intervenção Social Escolar, tem como ponto de partida o interesse pelo desenvolvimento e bem-estar de crianças e jovens institucionalizados, quer a nível pessoal e social, quer a nível escolar ou formativo das mesmas.

Trata-se de um estudo de caso que procura abordar o percurso escolar e a problemática da institucionalização de crianças em risco. Para o efeito realizámos uma breve caracterização do acolhimento institucional (CIJE); análise às perspetivas recentes desse acolhimento e às formas de apoio e intervenção institucional; análise ao percurso e rendimento escolar dessas crianças a frequentarem o 1.ºCEB em escolas públicas de Castelo Branco; compreender os apoios e medidas educativas e de intervenção dadas a essas crianças provenientes do CIJE de modo a terem sucesso escolar e poderem ter um projeto de vida.

Sabemos que a criança é um ser em constante crescimento, desenvolvimento e mudança, estando sujeito a várias influências (Damião et al. 2004). Essas mudanças, mesmo sendo necessárias e úteis, implicam sempre um risco para o seu desenvolvimento integral, pois elas apresentam, inevitavelmente, períodos de alguma incerteza e fragilidade (ambiente familiar e social), devido aos múltiplos parâmetros ou situações que regulam ou desregulam essas mudanças. O desenvolvimento da criança é dinâmico, fruto dos fatores genético-ambientais, que interagem de uma forma interdependente, modificando-se em função da influência mútua existente entre eles. Ou seja, a criança altera o seu ambiente e, por sua vez, é alterada pelas mudanças que provoca. De facto, na análise das situações de risco ou perigo que ela possa cair, tem que se ter em conta, esta dinâmica inter-relacional, na vertente individual e circunstancial, devendo ponderar-se a sua história de vida, contextualizada no percurso desenvolvimental, que é marcado pelas interações genético-ambientais. Desta relação recíproca genético-ambiental, entre outros aspetos, surge o *continuum* da causalidade do ambiente de crescimento, que pretende integrar, para além das causas reprodutivas para problemas no futuro processo de desenvolvimento, as causas ou fatores de risco ambiental. Ao não terem um desenvolvimento normalizado no ambiente social e familiar muitas crianças caem em situações de ‘perigo’ ou de ‘risco’, impeditivas de levarem uma infância e adolescência normal (Delgado, 2006).

Historicamente, a partir da obra de Philippe Ariés (1973), *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, citado por E. Martins (2016) surgiram numerosos estudos de natureza histórico-educativa e social que se têm debruçado sobre as necessidades, situações carenciadas e problemas inerentes à infância e juventude, desencadeando a

finais do século XIX e, principalmente no séc. XX, uma panóplia de investigações sobre modos de intervenção e programas ou projetos institucionais e governamentais.

De facto, devido às contingências da sociedade atual (mudanças sociais e relacionais), tipos e estruturas familiares e sociais distintas de convivência, etc. as negligências, abandonos, maus tratos, abusos, exposição a modelos de conduta disruptiva, desviante ou infratora estão presentes, a vários níveis, em muitas das trajetórias de vida de crianças e jovens portugueses. Todos estes aspetos associam-se a um novo paradigma de representação e perceção social da infância (construção de uma nova imagem), muitas delas caindo no campo da intervenção judiciária, consubstanciando com uma reação social formal a estes problemas e necessidades sociais e educativos (Martins, 2016).

É de referir, historicamente, a ação da Comissão de Reforma do Sistema de Execução de Penas e Medidas, criada em 1996, dois normativos jurídicos sobre a infância e juventude, que foram aprovadas pela Assembleia da República (1999), que consagraram convenções internacionais ratificadas pelo Estado português desde os anos 1980: a *Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo* (Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, Ministério do Trabalho e da Solidariedade, alterada pela Lei n.º 31/2003, de 22 de agosto) e a *Lei Tutelar Educativa* (Lei n.º 166/99, de 14 de setembro, Ministério da Justiça). Estes diplomas vigoraram desde janeiro de 2001 substituindo, em larga medida, o modelo consubstanciado na *Organização Tutelar de Menores* (OTM, proveniente de 1962 e retificado em 1978) (Martins, 2016). Em ambos normativos está subjacente um novo paradigma que prevê a promoção de intervenções diferenciadas, tais como: a proteção junto de crianças e jovens colocados em situação de perigo, vítimas de circunstâncias pessoais e sociais de natureza diversa; de responsabilização centrada na ‘educação para o direito’, principalmente em jovens dos 12 anos aos 16 anos de idade, que tenham praticado factos considerados crimes.

No dizer de Ernesto Martins (2006), os termos criança e jovem surgem nos finais do séc. XVIII e, principalmente no séc. XIX, devido aos contributos de várias ciências e que culminaram na Lei de Proteção à Infância em 1911, do qual o País é um dos pioneiros europeus na proteção, prevenção e serviços às situações dessas crianças em perigo ou em risco (delinquir). O termo ‘menor’ passou recorrentemente a ser usado na legislação, indiferenciadamente aplicável a indivíduos com idade até aos 18 anos, patamar em que se alcança a maioridade civil. Ao atingir essa idade, o jovem adquire plena capacidade de exercício de direitos e fica habilitado a reger a sua vida e a dispor dos seus bens. Lembramos que o art.º 1.º, da *Convenção sobre os Direitos da Criança* (1989), ratificada pelo Estado português, passou a adotar o conceito de criança “*como todo o ser humano menor de 18 anos salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo*”. Assim, na aplicação do sistema nacional de promoção e proteção, a lei preconiza que criança ou jovem é “*a pessoa com menos de 18 anos ou a pessoa com menos de 21 anos que solicite a continuação da intervenção iniciada antes de atingir os 18 anos*” (art.º 5º, LPCJP). Por isso, gradualmente assistimos à

substituição da expressão 'Direito de Menores' pelo 'Direito das Crianças e dos Jovens'. Isto reflete uma nova intenção por parte do legislador, que assim integra os princípios decorrentes da atual representação social da infância nas sociedades atuais. Contudo, ainda persiste em alguns setores da sociedade uma ideia de "menoridade" quando se debate a infância e a condição das crianças no país (Martins, 2004), o que constitui um obstáculo à efetivação plena dos Direitos da Criança.

Por outro lado, as "crianças e jovens em risco" é um termo heterogêneo e muito amplo. A sua análise dá origem a diferentes definições e enfoques. A designação de crianças e jovens em risco utiliza-se, muitas vezes, como sinónimo de crianças ou jovens em dificuldades ou com múltiplos problemas sociais, familiares, pessoais que, em consequência dessa situação, podem ver o seu desenvolvimento ou o seu nível de adaptação social (e educativo) seriamente comprometidos. Sabemos que todas as crianças passam por dificuldades durante o seu crescimento. Estas são inevitáveis, por mais que os pais as protejam ou, por maior que seja a atenção da escola: *'Crescer é para a criança uma tarefa difícil e por vezes infeliz, devido à sua falta de experiência'* (Rodrigues, 1997, p 551). Neste sentido, todas as crianças são vulneráveis e suscetíveis a viver experiências infelizes e tensões. No entanto, *'(...) há grupos que são duplamente vulneráveis devido à existência de circunstâncias específicas ou potenciais da sua vida pessoal, familiar, social ou económica'* (Rodrigues, 1997, p 553). São estas crianças que, perante situações de grande vulnerabilidade, ficam expostas a situações de risco. O baixo nível socioeconómico das famílias pode ser identificado como um dos fatores de risco ou das diversas circunstâncias de potencial risco. A maior proveniência dessas situações vêm de famílias com baixo nível socioeconómico, desempregadas, toxicodependentes, em precariedade, etc. que possuem menores em risco (Alberto, 2002; Alves, 2007; Quintães, 2009; Rodrigues, 1997; Santos, 2010).

No entanto, não é só o baixo nível socioeconómico que implica a existência de menores em risco, pois há outros fatores como o isolamento e exclusão social, que fazem com que a família não seja capaz de utilizar, adequadamente, os seus recursos e os da comunidade, como apoios ou ajudas, quer na resolução dos seus problemas, quer num melhor desempenho das suas funções parentais. Muitas investigações confirmam uma multiplicidade de motivos ou causas que estão na origem do acolhimento das crianças e jovens, nomeadamente, os maus tratos físicos e psicológicos, a negligência, o abandono (moral, social, escolar), o abuso sexual, a precariedade e mendicidade, orfandade, ausência temporária de suporte familiar, desemprego, famílias desestruturadas, etc. Entre estes motivos referenciados, aqueles que se destacam pelo maior impacto que têm nas crianças é sem dúvida o da negligência e pobreza. Apesar do processo evolutivo que as sociedades têm vindo a sofrer e das mudanças que se notam no papel e na estrutura das famílias, muitas crianças e jovens vivenciam, desde muito cedo, problemas e dificuldades que as levam a situações de perigo, exigindo formas de intervenção e até ao sistema de acolhimento permanecendo, durante algum tempo.

Para muitas crianças e jovens dessas situações, a institucionalização representa o primeiro espaço para uma socialização verdadeira e adequada, com modelos normativos, com regras e limites definidos, permitindo a assimilação de modelos de conduta capazes de uma adaptabilidade ao meio e conseqüentemente a integração social (Teixeira, 2009). Deste modo podem construir o seu projeto de vida para uma cidadania ativa no seu futuro.

Quanto aos objetivos apresentados neste trabalho, foram tais como: analisar o percurso escolar dessas crianças institucionalizadas na CIJE; compreender as dificuldades escolares que estas crianças têm no seu processo escolar (escola pública); conhecer quais os apoios e/ou medidas socioeducativas que a escola e a instituição de acolhimento disponibilizam a estas crianças institucionalizadas; propor um programa de intervenção para melhorar a formação escolar e a integração destas crianças institucionalizadas.

Metodologicamente a estrutura do trabalho de projeto encontra-se planificado em dois níveis: teórico e empírico e de intervenção (proposta) organizado em quatro capítulos, articulados entre si e traduzindo o percurso desta investigação, nos objetivos pretendidos.

De facto, o estudo aborda a caracterização de uma instituição de acolhimento prolongado para crianças e jovens em risco em Castelo Branco (CIJE), abordando o contexto institucional onde se encontravam acolhidas esses menores internados, privados do seu ambiente familiar de origem; a identificação das suas preocupações e problemáticas, que sentem durante a sua vivência na instituição; análise aos dados ou informações dos técnicos de acompanhamento; análise ao percurso de vida das crianças e jovens institucionalizados e ao seu percurso escolar no presente. Tudo isto suscitou interesse para a realização do estudo, centralizado no problema sobre 'A institucionalização é promotora do sucesso escolar das crianças?'

Observamos que no historial familiar de muitas das crianças e jovens da CIJE de Castelo Branco, no âmbito dos processos tutelares educativos e das medidas a que estavam sujeitos (medidas de colocação e de acolhimento institucional), levou-nos à reflexão sobre a importância que a experiência institucional prolongada tem na vida daquelas crianças e jovens e sobre a forma como se organizariam e definiriam o percurso de vida, tendo em conta o seu historial e as complexas realidades em que se forjaram a sua infância, e os impactos nos seus percursos escolares.

As inquietações sobre a problemática das crianças institucionalizadas e a curiosidade sobre os diferentes traçados e itinerários da sua, a partir da experiência comum de institucionalização, fez com que este projeto se debruçasse sobre a forma como essas crianças/jovens realizam o seu percurso escolar e percecionam a influência do apoio socioeducativo e experiências de acolhimento institucional.

Apesar da vasta investigação sobre o fenómeno de institucionalização de crianças e jovens em risco e sobre o seu impacto no seu desenvolvimento, no seu percurso escolar e inserção na vida social, esta é uma área que continua a suscitar muita

discussão na literatura pela complexidade da sua natureza, havendo ainda muito por investigar. A investigação sobre instituições para crianças e jovens e outras modalidades de acolhimento tem vindo cada vez mais a ser desenvolvida nos países que integram a União Europeia, sendo de referir a evolução registada neste domínio em países como a Inglaterra e os Estados Unidos.

O desenvolvimento deste tipo de trabalhos e pesquisas revela-se muito importante para compreendermos melhor a prática, o funcionamento dos serviços residenciais e a influência que estes podem exercer na vida de quem é acolhido, esperando contribuir para uma melhoria da qualidade na prestação destes serviços, bem como para um conhecimento mais profundo e rigoroso dos percursos das crianças e jovens acolhidos, das suas famílias e das próprias instituições.

O Capítulo I – enquadramento teórico – concetual procura dar a conhecer a parte teórica do trabalho em si, bem como as transformações da evolução da família, os sinais de alarme e a prevenção de perigo/risco, a inclusão escolar das crianças em risco. No capítulo II trata-se da metodologia empírica dando a conhecer a instituição de acolhimento de crianças e jovens em risco, estudo de caso exploratório-descritivo, questões de investigação, os sujeitos e o seu contexto institucional, as técnicas e instrumentos de recolha de dados.

No Capítulo III trata-se da sua análise e interpretação dos dados, neste ponto enquadra-se a sua caracterização dos sujeitos das amostras submetidos às entrevistas; amostra das crianças da CIJE em estudo; caracterização da amostra dos professores/diretor de turma; caracterização dos agentes de acompanhamento das crianças. Também trata-se da análise categorial às entrevistas às narrativas das crianças; dos professores/diretor de turma; dos agentes de acompanhamento. No último ponto trataremos da triangulação de dados na validação das questões.

No Capítulo IV trata-se do plano de intervenção para a prevenção e reparação dos problemas. Procura dar a conhecer os objetivos gerais definidos e estratégias adotadas para atingir os mesmos; apresentar os resultados esperados; clarificar os procedimentos e metodologia adotados; descrição e caracterização dos destinatários e das atividades a desenvolver em articulação com os objetivos propostos; apresentação dos meios humanos e materiais necessários à implementação das atividades e identificação de eventuais parcerias; condições de exequibilidade do projeto; calendarização das atividades previstas; identificação dos pontos fortes e obstáculos/desafios; e, avaliação e autoavaliação do plano de intervenção desenhado.

Por último, as considerações finais que procuram realizar uma síntese das principais linhas de força consideradas estruturantes do estudo.

## **CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO - CONCEPTUAL**

Neste capítulo tratamos de alguns pontos importantes para o nosso estudo, no âmbito teórico-conceitual. Abordaremos sobre as transformações da evolução da família; a criança/jovem em risco e as respostas à sua proteção, principalmente ao nível do dispositivo jurídico-social à ação de proteção; dos sinais de alarme e a prevenção nas crianças e jovens em perigo/risco; das respostas sociais à proteção e do papel e funções atribuídas às instituições de acolhimento; o encaminhamento institucional e a intervenção reabilitativa, a intervenção das comissões de proteção; dos fatores de risco e de proteção e a sua repercussão na conduta infracional ou desviante; o papel dos serviços sociais e de saúde; o papel dos estabelecimentos educativos de acolhimento; os pressupostos e modelos de institucionalização; a inclusão escolar das crianças em risco e o papel dos técnicos de acompanhamento, na ação de prevenção nas situações de risco, assim como no apoio social, médico, psicológico e educativo (professores e profissionais da educação no contexto escolar).

Para Reppold, Pacheco, Bardagi e Hutz (2002), os fatores de risco são condições ou variáveis associadas à alta probabilidade de ocorrência de resultados negativos ou indesejáveis. Entre tais fatores encontram-se os comportamentos que podem comprometer a saúde, o bem-estar ou o desempenho social do indivíduo. Muitas das definições sobre fatores de risco são concordantes. Para Ramey e Ramey (1998), as crianças portadoras de determinados atributos biológicos e/ou sob efeito de determinadas variáveis ambientais têm maior probabilidade de apresentar distúrbio ou atraso em seu desenvolvimento, quando comparadas com crianças que não sofreram efeitos de tais variáveis. Estas variáveis são denominadas *fatores de risco*. Para Garmezy (1985), esses fatores de risco são aqueles fatores que aumentam a probabilidade de a criança desenvolver uma desordem emocional ou comportamental. Tais fatores podem incluir atributos biológicos e genéticos da criança e/ou da família, bem como fatores da comunidade que influenciam, tanto o ambiente da criança quanto de sua respetiva família.

Cabe salientar que os fatores de risco por si só não constituem uma causa específica, mas indicam um processo complexo que pode justificar a consequência de uma psicopatologia na criança (Holden, Geffner & Jouriles, 1998). Por outro lado, os fatores de proteção podem ser definidos como aqueles fatores que modificam ou alteram a resposta pessoal para algum risco ambiental que predispõe a resultado mal adaptativo, como por exemplo: o estágio do desenvolvimento da criança, seu temperamento e a habilidade de resolução de problemas do indivíduo. Hutz, Koller e Bandeira (1996), citados por Reppold et al. (2002) sinalizam mecanismos, fatores ou processos protetores como influências que melhoram ou alteram a resposta dos indivíduos a ambientes hostis, que predispõem a consequências mal adaptativas. Tais fatores são compreendidos como condições ou variáveis que diminuem a probabilidade de o indivíduo desenvolver problemas de externalização, tais como: agressão, uso de álcool ou drogas, raiva, desordem de conduta, crueldade para com animais, entre outros.

Por outro lado, Garmezy (1985) classifica os fatores de proteção em três categorias, que serão discutidos no presente trabalho: a) atributos de disposição da criança - atividades, autonomia, orientação social positiva, autoestima, preferências, etc.); b) características da família - coesão, afetividade e ausência de discórdia e negligência etc.); c) fontes de apoio individual ou institucional, disponíveis para a criança e a família - relacionamento da criança com pares e pessoas de fora da família, suporte cultural, atendimento individual como atendimento médico ou psicológico, instituições religiosas, etc.

De facto, a família destaca-se como a instituição mais responsável pelo processo de socialização da criança, sendo que, por meio dela, a criança adquire comportamentos, habilidades e valores apropriados e desejáveis à sua cultura. Nesse contexto, a internalização de normas e regras possibilitarão à criança um desempenho social mais adaptado e aquisição de autonomia. Segundo Kumpfer e Alvarado (2003), práticas parentais efetivas constituem-se no mais poderoso meio de se reduzir problemas de comportamentos de adolescentes. Tais autores apontam para pesquisas longitudinais, sugerindo que os pais possuem um maior impacto nos comportamentos de saúde dos adolescentes do que previamente pensado. Os mesmos autores salientam que, apesar da influência dos pares ser a principal razão para o adolescente iniciar comportamentos negativos, uma análise mais cuidadosa apontou para a preocupação dos adolescentes com a desaprovação dos pais referente ao uso de álcool ou drogas, como principal razão para não usá-los.

A Associação Americana de Psicologia (APA) destaca fatores que podem ajudar a proteger pessoas jovens de problemas no desenvolvimento, vivendo até mesmo em condições adversas, tais como a pobreza (Holden, Geffner & Jouriles, 1998). Neste contexto a Associação destaca a "resiliência" para se referir à ocorrência de bons resultados apesar de sérias ameaças ao desenvolvimento saudável. Os fatores associados a resiliência: a) o relacionamento positivo com ao menos um adulto significativo (parente ou não); b) a existência de uma âncora religiosa ou espiritual (fornece senso de significado); c) expectativa acadêmica alta e realista, e suporte adequado; d) ambiente familiar positivo (limites claros, respeito pela autonomia do adolescente etc.); e) inteligência emocional; e f) habilidade para lidar com o estresse. A APA ressalta que não são necessários todos esses fatores para que o adolescente torne-se resiliente frente às adversidades, porém uma forte tendência a resiliência tem sido associada como tendo presente um número maior de tais fatores de proteção.

Em seguida abordaremos alguns pontos sobre as transformações sofridas pelo modelo de família; da representação da criança/jovem em risco e as respostas à sua proteção, destacando o âmbito jurídico-social na proteção, os aspetos da prevenção do perigo/risco das crianças e jovens mais vulneráveis à desviação e comportamentos indevidos; as respostas sociais à proteção e o papel e as funções atribuídas às instituições, incluindo a escolar.

Um dos pontos de maior destaque é o encaminhamento e intervenção reabilitativa, intervenção das comissões de proteção, a deteção dos fatores de risco e a proteção, as repercussões de muitas situações ambientais na conduta infracional dessas crianças e jovens, suscetíveis de poderem delinquir ou entrar em situações de marginalização; o papel dos serviços sociais e de saúde no apoio às famílias e às crianças afetadas; o tipo de estrutura organizacional dos estabelecimentos de acolhimento (modelos de institucionalização); os processos de inclusão escolar dessas crianças em risco e o papel dos técnicos ou profissionais da educação, nesses contextos no apoio ao percurso escolar e/ou formativo.

## 1. As Transformações da Evolução da Família

É sabido que as estruturas tradicionais da família vem transformando-se através dos tempos, acompanhando as mudanças sociais, culturais, religiosas e económicas do contexto no qual está inserida. Os valores que norteiam atualmente os novos arranjos familiares na sociedade contemporânea, alteraram-se, de tal modo que se originou um descompasso entre as mudanças sociais/culturais e o sistema jurídico ou normativo, acarretando questões complexas e subjetivas. A família considera-se um grupo social no qual os membros coabitam unidos por uma complexidade muito ampla de relações interpessoais, com uma residência comum, colaboração económica e no âmbito deste grupo existe a função da reprodução. Deste modo, ela considera-se o primeiro grupo humano organizado e como unidade-base da sociedade. Daí a importância que tem, no passado e no presente se, assim como às mudanças que a têm caracterizado na sua estrutura, nas suas relações dentro e fora dela, com influências recíprocas.

Evidentemente que a evolução e a mudança que caracterizaram de modo significativo o mundo atual não exclui a família, já que ela é uma das instituições mais persistentes no tempo, apesar da mudança social refletir-se amplamente nela, arrastando-a desde os processos da industrialização, globalização e urbanização para novas realidades, às quais tem procurado adaptar-se. Porém, dada a visibilidade que a família assume na sociedade, também esta procura ajustar as instituições às exigências e necessidades da família. Face a estas condições não se pode falar de influências unívocas, mas sim recíprocas, entre a família e a sociedade (Alarcão, 2002).

O desafio atual norteia-se em compreender o elemento identificador da família de hoje, com a sua complexidade e limitações: pelo casamento ou uniões de facto; pelos laços de afeto e de amor; pela solidariedade; pela identidade de projetos de vida; pelo tipo de relações interpessoais e de convivências (redes sociais); etc. De facto, as novas famílias constituem uma realidade incontestável e, portanto, se o elemento legislativo não consegue acompanhar o dinamismo da vida, compete ao judiciário (civil) saber

captar os novos valores sociais, suprir as lacunas, buscando soluções de acordo com a analogia, os costumes e os princípios gerais do direito (da família).

A família, segundo Sampaio e Gameiro (1985, cit. por Alarcão, 2002, p. 39), é definida como *“um sistema, um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações, em contínua relação com o exterior, que mantêm o seu equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados”*, ora a família está relacionada com o processo ou estádios de desenvolvimento da criança.

Ao analisar a família, na perspectiva sistémica e comunicacional, não podemos deixar de ter em conta que nas últimas décadas, tem vindo a adquirir um âmbito muito mais vasto, porque apareceu novas tendências, novas configurações que permitiram essas novas concepções de família e de organização da vida dos seus membros.

Nas correntes modernas, mais liberais, realçou-se mais os sentimentos (afetividade), destacando os afetos e, não tanto a biologia. Segundo estas tendências deva-se promover a diversidade e a pluralidade da afetividade, não deve haver padrões públicos, o Estado deve afastar-se de regulamentos, deve tratar de forma igual as diferentes formas de socialização, a pluralidade ao enquadramento das crianças, ou seja, o Estado não deve colocar os seus poderes ou normas que privilegiam a família tradicional (Simonato, 2010). Para estes defensores, modernizando a família, é preciso deixar de lado a cultura do passado, os valores e os costumes e substituí-los, onde a coabitação é coisa igual ao casamento, às famílias divorciadas, recasadas, uniões de facto, uniões livres, homossexuais, crianças criadas por avós ou tios, etc. Tudo isto diz respeito aos dois parceiros em primeiro e só depois às crianças. As relações íntimas assentam no prazer, nos afetos, etc. (Simonato, 2010).

Tendo em conta estas realidades, a família não deixa de ser um sistema e ao mesmo tempo um processo de interação e de integração dos seus membros em especial às crianças. Nessa integração a comunicação é o elo de ligação que constitui condição de convívio e de sustentabilidade de todo o sistema familiar, baseando-se na igualdade ou na diferença. A análise destas tendências explica-se pelo facto de a família ter vindo a enfrentar um processo de profundas transformações ao longo dos tempos (Giddens, 2004). Seja qual for o modelo de família, ela é sempre um conjunto de pessoas consideradas como unidade social, como um todo sistémico onde se estabelecem relações entre os seus membros e o meio exterior. Compreende-se, que a família constitui um sistema dinâmico, contém outros subsistemas em relação, desempenhando funções importantes na sociedade, como sejam, por exemplo, o afeto, a educação, a socialização e a função reprodutora. Ora, a família como sistema comunicacional contribui para a construção de soluções integradoras dos seus membros no sistema como um todo.

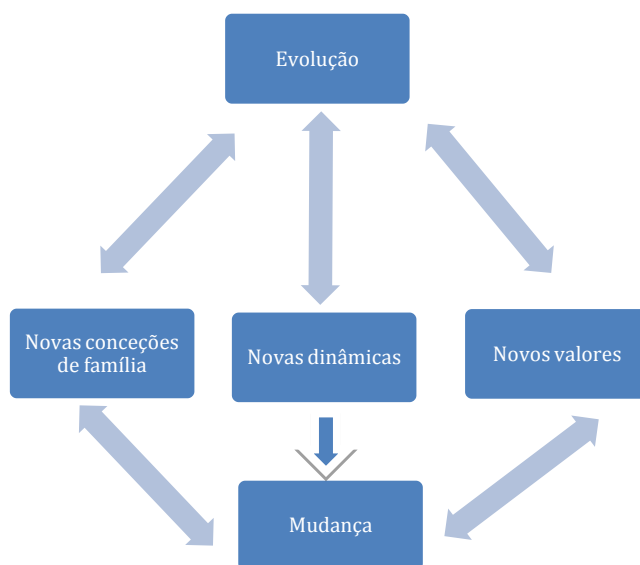
Alguns dos principais fundamentos teóricos associados à evolução e à mudança conduziram as novas concepções de família, novas dinâmicas, novos valores, diferentes

tipos com identidade própria, construindo uma história de vida que não se pode replicar. As transformações levaram a alterações na família que deixou de ser um modelo tradicional prevalente, aparecendo novas formas de organização familiar tornando-se um fenómeno de carácter global e complexo (Dias, 2000, p. 82).

Novos conceitos de família, novas composições e funções, variação nas relações, estabilidade, diferente organização, a saída da mulher de casa para trabalhar fora e ter uma atividade económica, mesmo não sendo uma alternativa ao trabalho de casa, ou participar noutras ações sociais e políticas, foram consequências herdadas da mudança.

Evidentemente, que a evolução e a mudança que caracterizam de modo significativo o mundo atual não excluem a família. Embora considerada uma das instituições mais persistentes no tempo, a mudança social reflete-se amplamente na instituição familiar, arrastando-a desde os processos da industrialização e urbanização para novas realidades às quais tem procurado adaptar-se (Saraceno & Naldini, 2003, p. 21).

Esquematizando esta evolução que conduziu à mudança vemos como se alteram as conceções de família, as dinâmicas e os valores (Fig.1).



**Figura 1** - Evolução e Fatores da Mudança

De facto, foram os fatores económicos, políticos, sociais, culturais, demográficos e tecnológicos que contribuíram de forma decisiva para as alterações na estrutura e dinâmica familiar. Estes fatores tiveram incidência na organização, nas funções, nas relações, na complexidade e globalidade ao longo do desenvolvimento familiar,

refletindo a evolução da época social, vivenciando estados diferentes (Dias, 2000, p. 82; Leandro, 2001, p. 21).

Ao longo do tempo modificou profundamente a estrutura, a dinâmica da família na sua organização interna, como por exemplo: diminuição do número médio de filhos, diminuição da fecundidade, aumento do número de pessoas sós, diminuição das famílias numerosas, aumento das famílias recompostas, em virtude do aumento do número de divórcios, aumento das uniões de facto e uniões livres, e, mais recentemente o aparecimento das famílias homossexuais.

Como refere este autor Freinet C, (1974)

*"Não há livros, não há métodos artificiais que possam substituir a educação em família. A melhor história ou o quadro mais emocionante visto num livro são para a criança como a visão de um sonho sem vínculos, sem seguimento, sem verdade interior. Pelo contrário, o que se passa em casa, sob os olhos da criança, liga-se, naturalmente, no seu espírito, a mil outras imagens precedentes, pertencendo à mesma ordem de ideias e, portanto, têm para ela uma verdade interior".*

Com isto, este autor atribui grande importância à família na educação da pessoa. Isso pode ser percebido nos estudantes que não enfrentam problemas familiares.

Assistimos na evolução das famílias, e segundo o Fórum Democracia Aberta (2008), a motivos que como vemos originam novas configurações como se pode observar na Fig. 2.

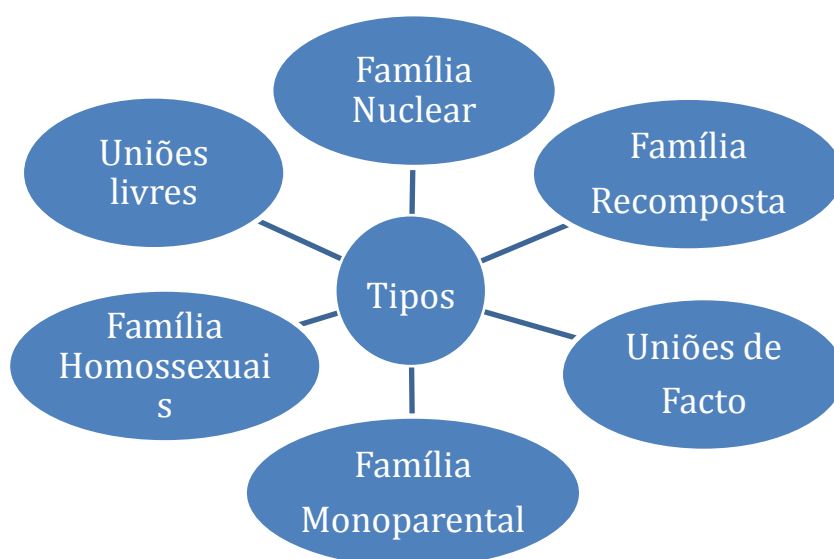


Figura 2 - Modelos de Família

Os diferentes tipos de família são entidades dinâmicas com a sua própria idiossincrasia, compostas por membros unidos por laços de sanguinidade, de afetividade ou interesse e que convivem por um determinado espaço de tempo durante o qual constroem uma história de vida que é única e irreplicável (Giddens, 1999 e 2004; Amaro, 2006, p. 71; Alarcão & Relvas, 2002).

Considerando o esquema da figura 2, os modelos/tipos de família são as seguintes:

- Família Nuclear - são constituída por dois adultos de sexo diferente e os respetivos filhos biológicos ou adotados;
- Uniões de facto - trata-se de uma realidade semelhante ao casamento, no entanto não implica a existência de qualquer contrato escrito;
- Uniões livres - não são muito diferentes das uniões de facto, apenas nestas nunca está presente a ideia de formar família com contratos.
- Famílias recompostas - são constituídas por laços conjugais após o divórcio ou separações. É frequente a existência de filhos de casamentos ou ligações diferentes ocasionando meios-irmãos.
- Famílias monoparentais - são compostas pela mãe ou pelo pai e os filhos. São famílias do fruto de divórcio, viuvez ou da própria opção dos progenitores, mães solteiras, adoção por parte das mulheres ou dos homens sós, recurso a técnicas de reprodução. O aumento dos divórcios fez aumentar o número deste tipo de famílias já que nesta situação os filhos ficam a viver com um dos progenitores. Na maioria das vezes este progenitor é a mãe, embora já haja alguns homens;
- Famílias homossexuais - são constituídas por duas pessoas do mesmo sexo com ou sem filhos.

Se a evidência, no que concerne a um número crescente de diferentes tipos de famílias, é incontestável, as novas formas de estrutura e dinâmica familiar, a nosso ver, da sua essência originaram: a família como grupo social em que os seus membros coabitam ligados por uma ampla complexidade de relações interpessoais (Beltrão, apud, Dias, 2000, p. 81). Daí a importância que no passado e no presente se tem dado à família e às mudanças que a têm caracterizado na sua estrutura, nas suas relações.

De facto, a família desempenha um papel importante no desenvolvimento adequado das crianças e adolescentes e na sua integração no seio da sociedade, assim como na prevenção dos estados de desviação e/ou delinquência. A generalidade dos estudiosos da matéria, são hoje unânimes em considerar que o mau funcionamento familiar constitui uma das principais causas dos distúrbios do comportamento, como a violência na família, ou a delinquência juvenis (Fonseca, 2002). Podemos concluir, que não há crianças em risco ou perigo, sem famílias em perigo ou em risco. Uma vez mais, eleva a necessidade de proteção e a responsabilidade dos centros de saúde e das escolas como promotores dum desenvolvimento saudável.

A nossa sociedade tem que reconhecer que a criança tem direitos e que o primeiro deles é poder crescer numa família que a estime, que a queira, que a proteja e a eduque, tal como refere a convenção dos direitos da criança de 1989.

Em geral, os pais amam os seus filhos e prestam-lhes todos os cuidados adequados, mas como não existem pais perfeitos, a maioria prestam-lhe cuidados satisfatórios. É normal existirem conflitos entre pais e filhos. No entanto em alguns casos esses conflitos podem passar dos limites e transformarem-se em negligência. Basta apenas que um pai deixe de dedicar amor, atenção e não preste os cuidados necessários para um crescimento saudável do seu filho, que estará assim a negligenciá-lo.

Relativamente ao estatuto socioeconómico, hoje em dia o mau trato pode existir em todas as camadas socioeconómicas e culturais, embora que seja mais frequente nas classes sociais mais baixas. Em relação aos fatores de relevância como as condições de pobreza, más condições habitacionais, baixa instrução escolar, existência de promiscuidade e um estilo de vida desorganizado permitem a incidência dos maus-tratos. Infelizmente, muitas crianças continuam a ser vítimas ignoradas porque o trauma ou dano psicológico que elas sofreram não é compreendido. Segundo Burrington (1999, citado por Machado & Abrunhosa, 2002, p. 21), a nível emocional, *“é habitual estas crianças manifestarem reações de evitamento, medo, agressividade, culpa, vergonha, tristeza, ansiedade, insegurança e confusão”*.

Assim podemos dizer que as famílias têm um papel primordial na vida de qualquer pessoa, pois é o primeiro agente da socialização, é a célula base da sociedade, ela constitui o primeiro lugar de pertença da criança e de criação de vínculos, permitindo a construção de uma estrutura afetivo-emocional contribuindo para o seu pleno desenvolvimento. Apesar de tudo, ao longo da vida podemos ir constituindo várias famílias, é no seio desta instituição que nascemos, crescemos e morremos.

## 2. Criança/Jovem em Risco e as Respostas à sua proteção

Segundo a Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco este conceito tem um sentido amplo, uma vez que inclui todas as situações que comprometem ou que colocam em causa a segurança, a saúde, a formação, e a educação ou desenvolvimento pleno do menor. À descrição deste conceito devemos acrescentar todas as situações que coloquem em risco o desenvolvimento da criança ou do jovem, incluindo o equilíbrio emocional. Todas estas situações constituem elementos que podem causar sérios danos ao desenvolvimento das crianças e dos jovens, ou seja, podem causar-se cicatrizes nos estádios posteriores de desenvolvimento. Para Fonseca (2004, p.11): *“o fenómeno das crianças e jovens em risco 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”*. Nos últimos tempos tem aparecidos vários estudos sobre estes coletivos infantojuvenis em situações de risco.

Sabemos que a família é um elemento de primordial importância para todos quanto dela fazem parte. Sendo no dizer de I. Alarcão (2002) o primeiro agente da socialização, a célula base da sociedade, pois constitui o primeiro lugar de pertença da criança e da sua criação de vínculos, permitindo a construção de uma estrutura afetivo-emocional favorecendo o seu pleno desenvolvimento. Apesar de ao longo da vida podemos ir constituindo várias famílias, é no seio desta instituição que nascemos, crescemos e morremos.

O domínio afetivo e emocional das crianças e jovens institucionalizados em Portugal parece constituir uma temática ainda em crescimento no que se refere ao desenvolvimento de estudos empíricos. Em relação à teoria da vinculação, o processo de institucionalização pode ser acompanhado de sentimentos de perda, abandono e solidão na medida em que implica o confronto com a realidade de negligência e insensibilidade parental. De acordo com o autor Bowlby (1988), a base segura implica o sentimento de confiança em si que se prende com uma elaboração precoce de correspondência afetiva por parte de uma figura de apoio e proteção acessível e disponível. No entanto, mesmo quando em presença de cenários de maus tratos, ou da percepção de negligência parental, seja ela de qualquer ordem, percebe-se que para os jovens, o estar inserido num seio familiar é de alguma forma um fator de organização interna e de proteção (Magalhães, 2004). Consideramos que conceber o modo como estes jovens encaram a “nova casa” é fundamental no seu percurso desenvolvimental psíquico e emocional. Torna-se relevante perceber que os fatores de risco que frequentemente são associados à institucionalização podem ser atenuados quando são tidos em conta eventuais fatores protetores relacionados com as circunstâncias contextuais e emocionais, tanto precedentes como no presente, dos jovens.

Nalguns casos, a perspetiva de reorganização dos laços de vinculação e adaptação resiliente aponta para, ser possível é preciso manter ligações afetivamente duradouras com figuras significativas alternativas, ultrapassando as barreiras do risco. Nesta linha, consideramos que o desenvolvimento destes jovens pode ser marcado pela vivência com outras figuras significativas que podem dar respostas pessoais, afetivas e sociais de qualidade, promovendo um desenvolvimento adaptativo.

As experiências relacionais com estas figuras cuidadoras vão criando uma organização interna que progride o desenvolvimento de modelos internos dinâmicos mais positivos de si e dos outros nos jovens. Com isto, apontámos a relação com os professores, os funcionários da escola, os pares e em especial os funcionários da instituição onde vivem (onde se incluem auxiliares, cuidadores, monitores e técnicos).

Para tal, o autor Davis (2003) afirma, que a relação entre estas crianças institucionalizadas e o professor-aluno bem como a relação funcionário da escola-aluno são muitas vezes vistos como um prolongamento e, em alguns casos, um movimento compensatório das relações parentais. Estas figuras tornam-se mais

ativas e principais no processo de regulação emocional e de integração psicossocial promovendo as competências dos jovens e aprovando ao mesmo tempo a expressão das emoções experienciadas.

Hoje em dia, sabemos que a relação com as figuras que rodeiam os jovens institucionalizados é indispensável, a relação com o professor é apenas um exemplo, já que a grande parte destas crianças e jovens permanecem a maior parte do seu tempo na escola. Quando existe disponibilidade e capacidade de escuta por parte do professor, estas sentem-se mais seguros ficando recetivos a uma possível ligação futura.

O grupo de pares representa para as crianças e jovens uma importância fonte de apoio e compreensão. Por isso, tal como o par amoroso, nesta fase não consideramos que se tratem de ligações que possam satisfazer os níveis de segurança necessários a vinculações seguras, embora sejam considerados marcos relevantes na construção emocional do mesmo. No entanto, o grupo de pares representa um excelente cenário de aprendizagem de competências, de resolução de dificuldades, de autocontrolo e de manutenção da proximidade relacional. Em relação à aceitação do grupo no contexto escolar, e o sentimento de pertença ao mesmo tempo mostram-se relevantes na predição das competências sociais e académicas, bem como da autoestima (e.g., Gifford-Smith & Brownell, 2003). O grupo de pares assumem uma grande importância na vida dos adolescentes pelo acompanhamento das mudanças, quer cognitivas, socio-emocionais, familiares, vocacionais e de imagem de si próprio, desafiando o sentido da identidade e da autoestima, estas mudanças aumentam a capacidade dos adolescentes e dos seus pares para estabelecerem verdadeiras relações de vinculação entre si, diz o autor Soares (1990).

Assim sendo, as ligações de proximidade e afeto podem ainda ser proporcionadas pelos funcionários da instituição, bem como podem alcançar a satisfação em muitas dimensões vinculativas necessárias, conferindo a estas crianças e jovens uma maior sensação de confiança. Todavia esta ligação depara muitas vezes com dificuldades que se prendem com a despersonalização e falta de disponibilidade pessoal por parte dos adultos, o que inviabiliza a qualidade das relações com os jovens. Estes autores Yunes, Miranda, e Cuello (2004), apontam que muitas instituições apresentam um quadro de recursos humanos em número insuficiente, o que pressupõe dificuldades no cumprimento das tarefas. Por outro lado, há poucos membros das equipas que assumem a importância da prestação de cuidados emocionais e da educação para o crescimento psicológico enquanto objetivos primários do trabalho institucional. Ao mesmo tempo, e tal como aponta Carvalho (2002), o esquema de trabalho associado a um elevado absentismo, à rotatividade de funcionários e, ainda, a uma grande desproporcionalidade de número de jovens para um só cuidador, parecem dificultar a formação de vínculos estáveis e seguros.

Portanto, a possibilidade dos jovens construírem relações estáveis e satisfatórias com o professor e outros adultos dentro da própria instituição pode fomentar o ser

aceite, neste caso a sensação de “estar em casa”, reforçando o sentimento de pertença e desenvolvendo um processo resiliente. Entre os professores, e os funcionários ou amigos, destaca-se a uma importância da sensibilidade e disponibilidade para resultar numa importante fonte de organização interna dos afetos.

Para Almeida (1998), afirma que a segurança, a formação, a educação, o equilíbrio emocional, todas estas situações constituem elementos que podem causar sérios danos ao desenvolvimento das crianças e dos jovens, logo são consideradas como maus-tratos e afetam, na generalidade, as crianças e jovens provenientes de todos os meios sociais. Na verdade, não as afetam a todas da mesma maneira, já que o contexto sociofamiliar que as rodeia, parece contribuir decisivamente para definir a natureza predominante do mau trato de que são vítimas. Se, por um lado, as práticas de abuso ou violência física, as negligências face à saúde, à escola, à alimentação, são características de meios familiares mais desfavorecidos, as formas de manipulação e negligência dos afetos, incidindo sobre o foro psicológico, são mais frequentes entre as classes privilegiadas.

Para Menezes e Prazeres este conceito é definido como *“Os maus tratos em crianças e jovens dizem respeito a qualquer ação ou omissão não acidental, perpetrada pelos pais, cuidadores ou outrem, que ameaça a segurança, dignidade e desenvolvimento biopsicossocial e afetivo da vítima.”* Consideram ainda estes autores que em relação à tipologia existe uma multiplicidade de situações que consubstanciam a prática dos maus tratos os quais podem apresentar diferentes formas clínicas e por vezes associadas: *“negligência (inclui abandono e mendicidade), mau trato físico, abuso sexual, mau trato psicológico/emocional e Síndrome de Munchausen por Procuração”*. (Menezes e Prazeres, 2011, p.7).

A Negligência entende-se como

*“A incapacidade de proporcionar à criança ou ao jovem a satisfação de necessidades básicas de higiene, alimentação, afeto, educação e saúde, indispensáveis para o crescimento e desenvolvimento adequados. Regra geral, é continuada no tempo, pode manifestar-se de forma ativa, em que existe intenção de causar dano à vítima, ou passiva, quando resulta de incompetência ou incapacidade dos pais, ou outros responsáveis, para assegurar tais necessidades”*.

Quanto ao mau trato físico resulta de *“qualquer ação não acidental, isolada ou repetida, infligida por pais, cuidadores ou outros com responsabilidade face à criança ou jovem, a qual provoque (ou possa vir a provocar) dano físico”*. Este tipo de maus tratos engloba um conjunto diversificado de situações traumáticas, desde a Síndrome da Criança Abanada até a intoxicações provocadas.

Em relação ao mau trato psicológico resulta *“da privação de um ambiente de segurança e de bem-estar afetivo indispensável ao crescimento, desenvolvimento e comportamento equilibrados da criança/jovem”* (Menezes e Prazeres, 2011, p.7).

Engloba diferentes situações, desde a precariedade de cuidados ou de afeição adequados à idade e situação pessoal, até à completa rejeição afetiva, passando pela depreciação permanente da criança/jovem, com frequente repercussão negativa a nível comportamental.

Quanto ao abuso sexual, ele corresponde ao envolvimento de uma criança ou adolescente em atividades, no dizer de Menezes e Prazeres (2011, p.7-9):

*“Finalidade visa a satisfação sexual de um adulto ou outra pessoa mais velha. Baseia-se numa relação de poder ou de autoridade e consubstancia-se em práticas nas quais a criança/adolescente, em função do estágio de desenvolvimento não tem capacidade para compreender que delas é vítima, mesmo percebendo que o é, não tem capacidade para nomear o abuso sexual, não se encontra estruturalmente preparada...nem capaz de dar o seu consentimento livre e esclarecido”*

Frequentemente, o abuso sexual é perpetrado sem que haja qualquer indício físico de que tenha ocorrido, facto que pode dificultar o diagnóstico. Recomenda-se, sempre que possível, a colaboração da saúde mental infantil, tanto na ajuda para o diagnóstico como para a intervenção.

A Síndrome de Munchausen por Procura resulta da atribuição à criança, por parte de um elemento da família ou cuidador, de sinais e sintomas vários, com o intuito de convencer a equipa clínica da existência de uma doença, gerando, por vezes, procedimentos de diagnósticos exaustivos, incluindo o recurso a técnicas invasivas e hospitalizações frequentes. Trata-se de uma forma rara de maus tratos e com grandes dificuldades de diagnóstico abrangendo situações como por exemplo: “ministrar à criança/jovem uma droga/medicamento para provocar determinada sintomatologia; adicionar sangue ou contaminantes bacterianos às amostras de urina da vítima; provocar semi-sufocação de forma repetida antes de acorrer ao serviço de urgência anunciando crises de apneia” (Menezes e Prazeres, 2011, p.10).

A designação de crianças e jovens em risco assume um sentido amplo, pois envolve todas as situações que comprometem ou podem vir a pôr em causa a segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral da criança ou do jovem, enquanto sujeito de direitos comuns a todos os cidadãos e ainda de direitos específicos, em função das características e necessidades próprias do processo de desenvolvimento (Leandro, 2011, cit. por Instituto da Segurança Social, I.P., Ministério da Educação & Instituto do Emprego e Formação Profissional, 2007, pp. 10-12).

Importa assim, definir com clareza o conceito de criança e jovem em risco, para isso importa que a definição não seja ambígua na sua formulação, que tenha fronteiras bem delimitadas e explícitas.

## 2.1. Dispositivo Jurídico à Ação de Proteção

Ernesto Martins (2006) considera que os estudos históricos sobre a infância desprotegida, desvalida, abandonada, desamparada, marginalizada e (pré) delinquente, na sociedade portuguesa, nas últimas décadas, permitiu uma melhor compreensão de tudo o que (não) se fez em cada época, nos diferentes contextos que originaram essas situações e, ainda o modo como a sociedade considerou essa infância e juventude.

A primeira instituição surgiu no século XIII para o acolhimento de crianças órfãs e abandonadas, que ficou conhecida como o *Hospício dos Enjeitados*, fundado em Lisboa, por iniciativa de D. Beatriz, primeira mulher de D. Afonso III. Mais tarde, em 1321, a Rainha Santa Isabel fundou o *Hospital de Meninos de Santarém* (Graça, 2000). No século XV surgem as primeiras medidas de proteção à infância visando as crianças órfãs e vítimas de abandono. Por iniciativa de D. Leonor e D. Manuel, surgiram várias instituições para o acolhimento destas crianças nas áreas de Lisboa e Porto (Martins, 2016; Vilaverde, 2000).

No século XV e XVI surgiram as Misericórdias, marcando o início de estruturas organizadas de caráter religioso vocacionadas para a prática de caridade, de assistência e beneficência para crianças, idosos, pobres e de presos. Posteriormente, criaram-se outros estabelecimentos de assistência e de educação para as crianças abandonadas, órfãs e pobres, tais como hospícios, orfanatos, seminários, recolhimentos, colégios, asilos, etc (Martins, 2006). A partir do século XVI, as Ordenações Manuelinas e Filipinas estabeleceram que a proteção aos “enjeitados” passaria a ser da responsabilidade das autoridades municipais, pelo que se construíram casas de acolhimento em todos os municípios em que não existissem hospitais ou albergarias. Surge uma nova consciencialização e uma preocupação em organizar respostas adequadas às situações de numerosas crianças a viver em situações de grande precariedade (Martins, 2016).

Posteriormente, nos inícios do século XX, a Lei de Proteção à Infância (1911), no âmbito do direito tutelar de menores, foi gradualmente contemplando ao longo do século passado as crianças e jovens vítimas de maus-tratos, autoras de crimes até aos dezasseis anos e de outras situações de abandono, marginalização ou indisciplina, considerando-se jurídica e socialmente merecedores da intervenção tutelar do Estado, através de serviços de apoio de proteção, de prevenção e/ou de internamento, tendo em vista a assistência, a recuperação, reeducação e reinserção desses menores.

O modelo de intervenção estatal junto das crianças e jovens em perigo subjacente à Organização Tutelar de Menores na sua versão inicial manteve-se basicamente inalterado na revisão de 1978. O que estava em causa era a sua visão protecionista, indiferenciada e extensiva à diversidade de problemáticas que afetam as crianças e jovens (Ministério da Justiça, do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação,

2009): a mesma proteção e assistência tanto para as crianças em perigo como para as crianças autoras de factos delinquentes, cujos factos perpetrados são considerados irrelevantes perante a lei, (Rodrigues, 2002). A consciência da ineficácia e inadequação deste modelo de intervenção criou as condições favoráveis para a reforma do Direito Tutelar de Menores (Martins, 2016).

Em relação ao processo de reforma do direito e da justiça de menores inicia-se com a constituição de várias Comissões, designadamente:

- a) Comissão para a Reforma do Sistema de Execução de Penas e Medidas, Epifânio (2001);
- b) Comissão Interministerial para o estudo e articulação entre os Ministérios da Justiça, do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação (2009);
- c) Comissão de Reforma da Legislação de Proteção de Crianças e Jovens em Risco;
- d) Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo;
- e) Criação de uma Rede Nacional de Centros de Acolhimento Temporário e de Emergência e de uma Comissão de Reforma da Legislação sobre o Processo Tutelar Educativo (Ministério da Justiça, do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação).

Quanto à reforma global procedeu à distinção de duas vertentes da intervenção tutelar (Ministério da Justiça, do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, 2009): a dimensão de proteção, que ganha relevo nas situações em que os direitos das crianças são ameaçados por fatores exteriores (maus-tratos, exclusão social, etc.) e a dimensão educativa, estritamente limitada às situações desviantes em rutura evidente com a ordem jurídica estabelecida.

Assim, são elaboradas as propostas de Lei de Proteção das Crianças e Jovens em Perigo e da Lei Tutelar Educativa, que passariam a constituir o novo suporte da intervenção, com áreas de responsabilidade distintas e claramente definidas. A sua entrada em vigor no início de 2001 introduziu novos conceitos legais de intervenção, nomeadamente: a proteção de crianças e jovens em perigo (a cargo do sistema de solidariedade e segurança social), que se estende à promoção dos direitos das crianças e jovens.

A indicação de crianças e jovens em perigo, constituída como conceito jurídico, em detrimento de crianças e jovens em risco, baseia-se no facto de nem todos os riscos para o desenvolvimento da criança legitimarem a intervenção do Estado e da sociedade na sua vida e autonomia e na sua família. São tuteladas por esta lei apenas as situações e circunstâncias que possam pôr em causa a segurança, saúde, formação e educação ou o desenvolvimento da criança ou jovem, cuja proteção, de acordo com o artigo 69.º da Constituição da República Portuguesa, compete ao Estado garantir.

Na verdade, o Estado age porque uma criança se encontra em perigo, carenciada do apoio suficiente dos seus progenitores, ou de quem é responsável pela sua

proteção, traduzindo um sofrimento inaceitável no presente para a própria criança, mas também porque se prevê um mau prognóstico no que concerne aos futuros desempenhos dessa criança enquanto cidadã.

Todavia, são abrangidas pela Lei de Promoção e Proteção crianças e jovens considerados em perigo, dos 0 aos 18 anos de idade. Considera-se que uma criança está em *perigo* quando se encontra numa das seguintes situações:

- a) Está abandonada ou vive entregue a si própria;
- b) Sofre de maus tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais;
- c) Não recebe os cuidados e a afeição adequados à sua idade e situação pessoal;
- d) É obrigada a atividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento;
- e) Está sujeita, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional;
- f) Assume comportamentos ou se entrega a atividades ou consumos que afetem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação. (Lei n.º142/2015 de 8 de setembro, Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo).

A intervenção tutelada por esta lei subordina-se a dez princípios orientadores (Ministério da Justiça, do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, 2009), designadamente:

- a) Interesse superior da criança;
- b) Privacidade;
- c) Intervenção precoce;
- d) Intervenção mínima;
- e) Proporcionalidade e atualidade;
- f) Responsabilidade parental;
- g) Prevalência da família;
- h) Obrigatoriedade da informação;
- i) Audição obrigatória e participação;
- j) Subsidiariedade.

De acordo com estes princípios, o Sistema de Promoção e Proteção organiza-se numa estrutura piramidal, com vista à progressiva desjudicialização da intervenção.

Nos termos da LPCJP, a promoção e proteção das crianças compete em primeiro lugar, às entidades públicas ou privadas com atribuições em matéria de infância e juventude, só depois às Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e, em última instância, aos Tribunais.

A CPCJ desempenham um papel de relevo, enquanto entidade oficial interinstitucional e interdisciplinar não judiciária que articula a participação dos

principais agentes da comunidade na promoção dos direitos e na prevenção das situações de perigo (na modalidade de comissão alargada) e na intervenção em situações concretas que representem perigo para as crianças (na modalidade de restrita) (Pedroso, 1998).

A intervenção das CPCJ, de acordo com o disposto no art. 34.º visa:

- a) Afastar o perigo em que as crianças se encontram;
- b) Proporciona-lhes as condições de proteção e promoção da sua segurança, saúde, formação, educação, bem-estar e desenvolvimento;
- c) Garantir a recuperação física e psicológica das crianças que sofreram qualquer forma de exploração e abuso.

Deste modo, as medidas aplicáveis pelas Comissões de Proteção e pelos Tribunais (art. 35º) consistem em:

- 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 em instituição.

É de extrema importância que as medidas são elencadas pela respetiva ordem de preferência e prevalência, preferindo-se as medidas a executar em meio natural de vida (*a*), *b*), *c*) e *d*) sobre as medidas executadas em regime de colocação (*e*) e *f*). Estas medidas podem ser aplicadas quer pelas Comissões (exceto quanto à aplicação da medida prevista na alínea *g*), reservada apenas ao tribunal) quer pelos Tribunais e podem ser aplicadas a título provisório ou definitivo (Ramião, 2003).

Os conteúdos das medidas, bem como as condições da sua execução, nomeadamente a duração, revisão e cessação, são previstos e regulados. Como por exemplo, para a definição do projeto de vida da criança/jovem, recomenda-se o acolhimento de curta duração em equipamentos de acolhimento temporário pertencentes à rede nacional de centros de acolhimento temporário e de emergência (Epifânio, 2001).

## 2.2. Os Sinais de Alarme e a Prevenção do Perigo/Risco

Em Portugal, quando nos referimos à proteção das crianças e jovens, temos de enquadrar esta problemática a dois níveis. Um primeiro nível, o do risco, e um segundo nível, o de perigo, pois para a maior parte dos especialistas, quando se aborda a questão da proteção das crianças e jovens apenas se define situação de risco, para se avaliar ou intervir.

Assim, a aplicação de medidas de promoção e de proteção está definida pela atual Lei nº 142/2015, de 8 de setembro, que diz no seu artigo 1º, “ (...) *tem por objeto a promoção dos direitos e a proteção das crianças e dos jovens em perigo, por forma a garantir o seu bem-estar e desenvolvimento integral.*” Com isto podemos afirmar, que a CPCJ é fulcral na promoção e na proteção das crianças e jovens em perigo ou em risco.

A Lei de Proteção, deve estar sujeita a uma atuação ordenada e que a mesma deva ser feita sucessivamente pelas entidades em matéria de infância e juventude, seguindo-se num segundo nível a atuação das comissões de proteção e, em última instância, pelos tribunais.

Na prática, a CPCJ reencaminha os casos participados para as entidades com competência em matéria de infância e juventude quando verificar não ter sido esgotada a intervenção adequada no primeiro nível de atuação.

#### *Princípio da subsidiariedade (art.66º) – Prevenir e tratar as situações de perigo*

Dispõe que a intervenção deve ser efetuada, sucessivamente, através das vias informais (sociedade em geral) e das seguintes vias formais:

- a) ECMIJ – Entidades com competência em matéria de infância e juventude – ex: IPSS, escolas, creches e infantários, lares, centros de acolhimento, hospitais, centros de saúde;
- b) CPCJ – Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo;
- c) Tribunais.

*Legitimidade de Intervenção (art. 3º da Lei nº 142/2015, de 8 de setembro) – As crianças e os jovens em situação de perigo quando:*

- Os pais (representante legal, guarda de facto) ponham em perigo a segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento da criança/jovem ou quando,
- Esse perigo resulte de ação ou omissão de terceiros ou da própria criança/jovem e os responsáveis pela criança/jovem não se oponham de modo adequado a removê-lo.

*Situações de Perigo (art. 3º) – Entende-se que a criança está em perigo quando por ex.:*

- Está abandonada ou entregue a si própria;
- Sofre maus tratos físicos e/ou psíquicos;
- É vítima de abusos sexuais;
- Não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação (ex: negligência); etc.

No entanto, as CPCJ só podem intervir, após receberem uma sinalização de uma criança/jovem que esteja numa situação de **perigo**:

❖ Quando a criança se encontra em situação de **risco** a intervenção deve ser feita pelas Entidades com Competência em Matéria de Infância e Juventude (ECMIJ), nomeadamente: hospitais, escolas, juntas de freguesia, família...

❖ Se a criança/jovem se encontra numa situação de perigo as ECMIJ tentam, no âmbito exclusivo das suas funções, assegurar a proteção de que a criança/jovem precisam. Se tal não for possível sinalizam a situação para o “patamar” seguinte: a CPCJ (está acionada a resposta de proteção). No entanto as ECMIJ continuam a sua intervenção (salvo se não houver consentimento).

Assim, se os factos que tenham determinado a situação de perigo constituírem também uma situação crime contemplada no CP, as ECMIJ e/ou a CPCJ dão conhecimento dessa situação ao Ministério Público (acionando a resposta penal).

Os indicadores dos maus-tratos, dão origem a sinais (representam alterações orgânicas objetivas e (ou) mensuráveis, pelo exame clínico ou pelos exames complementares de diagnóstico, que podem resultar de lesão no corpo), e sintomas (alterações subjetivas do estado de saúde, queixas espontâneas de mal estar físico ou psíquico) que são indicativos da existência de uma situação desse tipo, ou seja, da necessidade de levar a cabo um estudo mais aprofundado do caso.

Quando existam sinais ou sintomas, deve-se suspeitar logo da existência de maus-tratos e de um contexto de risco para a criança ou jovem, apesar das manifestações desses abusos serem muito variadas. A maior parte dos sinais ou sintomas não são característicos ou próprios de determinado tipo de maus-tratos, dado que:

- ✓ Qualquer criança ou jovem pode ser objeto de maus tratos e, logo, qualquer deles que apresente lesões pode ser vítima;
- ✓ Em cada um pode haver uma sobreposição de diferentes tipos de maus tratos;
- ✓ Aos sintomas de qualquer tipo de maus tratos associam-se, sempre, sintomas de abuso emocional;
- ✓ Os sinais, mas principalmente os sintomas, variam consoante a gravidade dos maus tratos, o sexo, a fase de desenvolvimento em que se encontra a criança, a capacidade que esta tem para reagir e a existência de estruturas de apoio no meio em que está inserida;
- ✓ Podem existir situações de maus tratos em que não sejam visíveis sinais nem sintomas em que a criança ou jovem revele uma boa relação com os adultos cuidadores, particularmente nos grupos etários mais baixos;
- ✓ Pelo contrário, podem existir sintomas sugestivos de maus tratos sem que estes se verifiquem.

Alguns sinais são claros e evidentes, como a gravidez e certos tipos de lesões ou doenças (sexualmente transmissíveis), havendo sempre a necessidade de uma apreciação médica especializada para o respetivo diagnóstico.

Na generalidade, as crianças vítimas destes maus-tratos, são crianças difíceis, pois têm uma baixa autoestima e imaturidade, sem expectativas em relação ao futuro, e

com algumas dificuldades intelectuais, de aprendizagem, de linguagem e de integração.

Para Canha (2000, p. 39) *“a prevenção pode ser classificada em dois tipos, primária e secundária, consoante os objetivos e os alvos a que é dirigida”*, ou seja, a prevenção primária tem como objetivo identificar as crianças e famílias de risco e a prevenção secundária tem como objetivo em evitar a repetição do mau trato, da negligência. Contudo, a prevenção primária específica deve ser direcionada à população em geral; enfatizar uma cultura anti violência; informar a comunidade; promover a saúde materno-infantil; preparar técnicos para trabalharem com crianças; ensinar os futuros pais; estimular as relações mãe/filho, incluir medidas a nível social; melhorar as condições de vida, de saúde e de emprego; combater o trabalho infantil. Ou seja, esta prevenção primária específica tem como principal objetivo, identificar as crianças e famílias de risco; identificar crianças de risco na maternidade; ensinar regras de puericultura; promover programas de visitas domiciliárias; ensinar prevenção de acidentes; tratar desintoxicação alcoólica ou toxicod dependência dos pais; auxiliar na aquisição de benefícios sociais; etc. Em relação à prevenção secundária, consiste em evitar a repetição do mau trato, da negligência ou do abuso, promovendo o regresso da criança a casa, sem riscos, após o diagnóstico e a intervenção. Inclui várias medidas como: o tratamento adequado da criança e intervenção na família; o apoio e vigilância no domicílio e na comunidade; visitas domiciliárias de enfermeiras, assistentes sociais, a colaboração do médico de família e a integração das crianças em creches ou jardins-de-infância.

Todas estas medidas irão ajudar a melhorar as condições de vida destas famílias e a minimizar situações de risco.

Os níveis de prevenção têm de ser trabalhados e desenvolvidos em comunhão com as ECMIJ, as CPCJ, tribunais, governo, organizações não-governamentais nacionais e internacionais. Assim as estratégias a implementar, devem basear-se na realidade própria de cada criança.

Segundo Magalhães (2002, p. 103-104), os programas de prevenção deparam-se com algumas dificuldades na sua implementação relacionadas:

- “a) A necessidade da sua adaptação às características individuais dos pais, dos menores e das relações familiares, bem como aos tipos de interações e de redes sociais;*
- b) Os recursos disponíveis;*
- c) As modalidades de avaliação da validade e fiabilidade dos programas;*
- d) As questões éticas e normativas relativas à privacidade da família e aos direitos dos pais (particularmente quando está em causa a intervenção na família antes do abuso acontecer);*
- e) A dimensão técnico-operativa baseada no novo paradigma da intervenção, caracterizando pela interdisciplinaridade e transversalidade das políticas e das práticas sociais sustentadas em programas e projetos e não em instituições”.*

Os programas de intervenção devem proporcionar a caracterização do problema, posterior avaliação e eficácia nas suas intervenções, e também devem ser planeados apoiando-se nos vários tipos de abordagem a nível da formação profissional; do apoio familiar; do serviço de saúde; da intervenção comunitária; das estratégias sociais; do sistema legal e judicial; e das estruturas políticas.

O autor Magalhães (2002, p.105-106) afirma que

*“(...) aos profissionais que trabalham com crianças e com jovens deve exigir-se, além de formação específica nesta matéria, capacidade de relacionamento interpessoal e competência variada:*

*a) Formação especializada;*

*b) Capacidade de realização interpessoal e competência variada”.*

A escola como entidade educativa, com educadores de infância, professores, auxiliares de ação educativa, assistentes sociais, psicólogos, entre outros, tem agentes privilegiados, pois têm possibilidade de ver diariamente as crianças, avaliando a sua condição física e o seu comportamento. Também estes profissionais, pela sua proximidade com as crianças, podem construir ambas relações de amizade e empatia, o que favorece a confiança, indispensável para que a criança em risco e/ou perigo, desabafe e seja possível ajudá-la.

É importante que os profissionais que lidam com crianças estejam preparados para reconhecer estes sinais de abuso, a fim de intervirem precocemente, evitando um agravamento da situação, como também é importante dar formação específica aos profissionais, delinear linhas de orientação de acordo com os modos de intervenção mais adequados.

### **2.3. Respostas Sociais à Proteção**

O sistema português de proteção social modificou-se, nos últimos anos, tendo essas alterações e transformações assentado numa lógica de modernização, que visou a promoção dos direitos das crianças, em especial, das mais vulneráveis. Ao nível das políticas para a Infância da Segurança Social (MTSS, 2007), a intervenção, associada a diretrizes internacionais/europeia, orienta-se pelos seguintes princípios: igualdade de oportunidades, cidadania, responsabilidade, participação, multidimensionalidade, intervenção e integração local (comunitária).

No âmbito da intervenção as reformas e documentos estratégicos nos finais do século passado e princípios do atual impulsaram: a reforma legislativa (corporizada pela legislação sobre a Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (PCJP) (Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, alterada pela Lei n.º 31/2003, de 22 de agosto 4 e a Lei Tutelar Educativa (LTE) (Lei n.º 166/99, de 14 de setembro); a Infância como

prioridade nacional através do Plano Nacional de Ação para a Inclusão Social (PNAI), que visa promover a cooperação no domínio da inclusão social, sendo um dos objetivos centrais “*tender para a eliminação das situações de exclusão social que atingem as crianças e dar-lhes todas as oportunidades de uma boa inserção social*”. Neste documento foram definidas algumas das prioridades em matéria de infância: promover os direitos das crianças e dos jovens e prevenir, ou pôr termo, a situações de risco; promover medidas que eliminem situações de pobreza ou exclusão social de que são objeto as crianças e jovens; garantir a disponibilidade de estruturas de acolhimento para as crianças, até à idade da escolaridade obrigatória promover respostas que atuem precocemente, permitindo prevenir as situações de risco infantil e juvenil; promover o incentivo à manutenção da criança/jovem no seu meio natural de vida, garantindo, junto da família, as condições que permitam a assunção das responsabilidades parentais; favorecer a desinstitucionalização; agilizar o processo de adoção; contrariar a tendência para a inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho; etc.

Na Europa, são muito variadas as respostas sociais que existem para as crianças e jovens em risco. Os tipos de acolhimento são também muito diferentes. Na Inglaterra, Eslovénia e Finlândia o acolhimento de crianças e jovens assenta sobretudo nas famílias de acolhimento (*foster families*). Na Alemanha e na Polónia há uma predominância do acolhimento residencial ou institucional. A Alemanha é o único país da Europa onde não houve um aumento do número de famílias de acolhimento em relação ao acolhimento institucional; os restantes países desenvolveram estratégias conducentes ao reforço desta resposta social no âmbito do sistema de proteção de crianças e jovens em risco. Ao nível do tempo de permanência em acolhimento, importa referir que tem vindo a registar-se uma diminuição nos diversos países da Europa, sobretudo em Inglaterra. Por um lado, considera-se cada vez mais que a educação institucional deve assentar numa intervenção de curta duração com o objetivo de fazer regressar a criança ou o jovem à sua família, sempre que seja viável. Por outro lado, porque tem sido constatado que se torna muito dispendioso o acolhimento institucional prolongado. Os dados disponíveis relativamente ao acolhimento de crianças em instituições na Europa são deficitários e difíceis de interpretar, assim como a categorização e organização das diversas tipologias de acolhimento. A dificuldade da comparação europeia deste tema é devida às diferenças nas práticas do acolhimento institucional de crianças entre os diversos países (Santos, 2010). Há no nível da qualificação dos profissionais, no relacionamento entre os utentes e os profissionais, nas atitudes, perspetivas e formas de abordagens no âmbito do sistema de proteção das crianças nos diferentes Estados Europeus, devido ao uso de terminologia específica, às características dos grupos/populações-alvo, aos diversos tipos de cuidados/medidas aplicadas no âmbito da intervenção, aos motivos para o acolhimento, ao estatuto legal da criança definido por cada país, à duração do acolhimento, etc.

Em Portugal, o Sistema Nacional de Acolhimento contempla os seguintes tipos de recursos (Santos, 2010):

- Unidade de Emergência – visa assegurar o acolhimento imediato de crianças e jovens, entre os 0 e os 12 anos, em situações de perigo grave, real, atual e iminente, por um período que não deve ultrapassar as 48 horas.
- Centro de Acolhimento Temporário – destinado ao acolhimento urgente e temporário de crianças e jovens em perigo, por um período que não deve ultrapassar os seis meses, com base na aplicação de medida de promoção e proteção, tendo como objetivo central a realização de diagnósticos e a definição de projetos de vida. Os centros de acolhimento temporário (CAT) acolhem maioritariamente crianças na primeira infância e até à puberdade (0-11 anos).
- Lar de Infância e Juventude – prevê o acolhimento de adolescentes e jovens adultos com mais de 12 anos em situação de perigo, de duração superior a 6 meses, com base na aplicação de medidas de promoção e proteção, tendo como princípio genérico proporcionar estruturas de vida tão aproximadas quanto possível às das famílias. É de referir que apesar do que está legalmente previsto continua ser expressivo o número de crianças e jovens acolhidas em Lares de Infância e Juventude entre os 3 e 5 anos de idade.
- Famílias de Acolhimento – resposta social em que uma família habilitada e tecnicamente enquadrada assegura às crianças/jovens, predominantemente, com idades entre os 12 e os 17 anos os cuidados adequados às suas necessidades, que a família biológica não pode garantir.

O “acolhimento familiar” foi regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 11/2008 de 17 de Janeiro, excluindo a possibilidade de existência de famílias de acolhimento com laços de parentesco às crianças e jovens acolhidas, reforçando a necessidade de aperfeiçoamento do processo de seleção e da existência de uma forte componente de formação inicial e contínua das famílias de acolhimento e a necessidade de maior investimento na criação de acolhimento familiar especializado, destinado a crianças com necessidades especiais (sociais, educativas e psicológicas).

Outras respostas de acolhimento não especificamente destinadas à população de crianças e jovens em perigo:

- Casa de Acolhimento de Emergência – pequenas unidades residenciais vocacionadas exclusivamente para o acolhimento de emergência de crianças e jovens entre os 0 e os 12 anos.
- Centros de Apoio à Vida – vocacionada para o apoio e acompanhamento a jovens com mais de 15 anos grávidas ou puérperas com filhos recém-nascidos, que se encontram em risco emocional ou social.
- Lares Residenciais – instituições vocacionadas sobretudo para o acolhimento de jovens com mais de 15 anos com deficiência ou incapacidades.
- Apartamento de Autonomização – apartamento inserido na comunidade local, destinado a apoiar a transição para a vida autónoma de jovens a partir dos 15 anos,

cujo projeto vida passa de autonomização, oriundos de Lares de Infância e Juventude ou do meio familiar de origem, através da dinamização de serviços que articulem e potenciem recursos existentes nos espaços territoriais.

- Comunidade Terapêutica – unidades especializadas que prestam cuidados a toxicod dependentes que necessitam de internamento prolongado com apoio psicoterapêutico e socio terapêutico.

- Comunidade de Inserção – resposta social, desenvolvida em equipamento, com ou sem alojamento, que compreende um conjunto de ações integradas com vista à inserção social de diversos grupos alvo que, por determinados fatores, se encontram em situação de exclusão ou de marginalização social: mães solteiras, ex. reclusos, sem abrigo.

- Casa Abrigo – resposta social, desenvolvida em equipamento, que consiste no acolhimento temporário a mulheres vítimas de violência, acompanhadas ou não de filhos menores, que não possam, por questões de segurança, permanecer nas suas residências habituais.

Na atualidade ronda cerca de quatro centenas as instituições de acolhimento no país. Para além dos desafios que estas instituições necessitam de enfrentar para melhorar as condições do acolhimento, é fundamental que as mesmas se envolvam e apoiem os jovens no seu processo de adaptação e transição para sua vida ativa e independente.

## 2.4. O Papel e as Funções atribuídas às Instituições

O país tem uma característica específica na criação e evolução histórica de instituições de proteção e acolhimento de crianças e jovens, principalmente desde finais do séc. XVIII. A presença destas instituições na sociedade portuguesa manifesta-se pela existência de comportamentos e situações sociais, familiares e de pobreza, herdados do passado e resultantes do constrangimento a que submeteram esses indivíduos ou agregados familiares, quando inseridos numa sociedade historicamente determinada por crises económicas e pela falta de políticas jurisdicionais, educativas (tutelares) e sociais e de assistência, em muitas épocas (Martins, 2016). Nota-se que a existência de instituições deve-se à necessidade de o social se sobrepôr ao individual.

O significado do conceito de instituição e o seu papel/missão na estrutura e organização de uma sociedade é importante, uma vez que nos permite fazer o enquadramento dessas instituições sociais ou de assistência social e educativa, destacando as instituições de acolhimento residencial no âmbito da proteção de menores.

Ao longo dos tempos, foram-se definindo na arquitetura concetual e organizativa que usavam, nos objetivos e funções que serviam, na população infantojuvenil acolhida, na forma como se organizavam e nos modelos de intervenção que

adotavam. Uma das grandes críticas dirigidas a grande parte destes estabelecimentos está relacionada com a ausência de especialização no seu funcionamento (Martins, 2016). Contudo, a partir de meados do século passado as instituições de acolhimento de menores em risco, um pouco por toda a Europa, sofreu transformações em diversos níveis e a diferentes velocidades de adaptação a novas exigências.

De acordo com Alves (2007: 84), o elevado número de crianças institucionalizadas deve-se a diversos bloqueios, constrangimentos e falhas que caracterizam o funcionamento do sistema de proteção:

*“Falhas na intervenção preventiva no seio das famílias, tornando-se o acolhimento institucional a resposta imediata e exequível para sanar o perigo em que se encontra a criança/jovem, também o acompanhamento assegurado durante o mesmo com vista ao seu rápido regresso ao seu agregado familiar (ou a um outro, quando o de origem não volta a reunir condições para a receber), apresenta várias fragilidades”.*

Algumas instituições de acolhimento, conscientes das fragilidades e constrangimentos que possuem, e reconhecendo o seu papel e a responsabilidade social que lhes é exigida, têm vindo, cada vez mais, a promover alterações na sua organização e funcionamento, preocupando-se com a qualidade dos serviços que prestam, com a resposta às necessidades e interesses das crianças e jovens que acolhem com o impacto que a sua intervenção tem ao nível do desenvolvimento, qualidade de vida e bem-estar.

Independentemente do tipo ou modalidade de acolhimento, as representações sociais que foram sendo construídas à volta do acolhimento institucional ou das instituições são tendencialmente negativas (Martins, 2016). Existem várias explicações para este criticismo social, uma delas está relacionada com a conceção existente no nosso imaginário coletivo acerca das primeiras instituições que já tivemos oportunidade de referenciar: estruturas grandes, fechadas, com notória rigidez no cumprimento das regras, impessoais e estigmatizantes, próximas das *“instituições totais”* que Erving Goffman caracterizou no âmbito de uma pesquisa que efetuou aos asilos/hospitais psiquiátricos, a partir de 1960 (Martins, 2016).

Atualmente, ainda existem problemas e fragilidades no funcionamento das instituições, acrescidos com acontecimentos negativos que têm sido tornados públicos e que merecem inequivocamente a reprovação social devido à violação dos direitos das crianças e jovens acolhidos geraram um criticismo muito acentuado sobre a eficácia, ética e política de adequação deste tipo de instituições, havendo mesmo quem defenda a sua extinção. Apesar dessas críticas e constrangimentos existentes valoriza-se funções variadas das equipas técnicas (multidisciplinares), indo desde a avaliação da situação de cada criança ou jovem que é acolhido, à definição e criação de condições para implementação do seu projeto de promoção e proteção.

Mesmo reconhecendo riscos e fragilidades nas respostas sociais e educativas, o criticismo gerado à sua volta, deve-se, em parte ao papel social e desafios que enfrentam as instituições de acolhimento e apoio. Na verdade, apesar das alterações que as instituições residenciais têm vindo a sofrer ao nível organizacional, estrutural e funcional, ainda revelam fragilidades, constrangimentos e problemas na convivência dos sujeitos (Alves, 2007). Alguns estudos revelam que o ambiente institucional não é o mais adequado porque põe em causa o desenvolvimento Moral, social e cognitivo) das crianças e jovens acolhidos, apontando como aspetos negativos dessa institucionalização (Siqueira & Dell’Aglia, 2006): a padronização do atendimento; o número elevado de crianças por técnico ou monitor; a falta de planeamento e desenvolvimento de atividades; as fragilidades das redes de apoio social e afetivo; serviços de acompanhamento; falta de serviços especializados para tratar problemáticas específicas; etc.

Por conseguinte, o impacto da experiência institucional é mediado pela capacidade de adaptação das crianças e jovens que, uma vez terminado o período de acolhimento, se integram em contextos normalizados de vida. Esta adaptação assenta numa multiplicidade de fatores, internos e externos, nomeadamente na disponibilidade e acessibilidade de recursos materiais, pessoais e sociais, nos níveis de instrução/formação dos sujeitos, no desenvolvimento de competências de vida autónoma, inserção na vida ativa laboral, etc.

A experiência de institucionalização tem produzido pesquisas de investigação, que têm dado contributos sobre os serviços de proteção à infância e juventude, nomeadamente, sobre as respostas institucionais, devido à sua natureza comparativa, longitudinal e retrospectiva, alcançando assim várias fases e dimensões da vida dos sujeitos mas também pelo facto de integrarem na sua análise o ponto de vista dos sujeitos e as suas perceções sobre a experiência institucional (Alves, 2007; Pereira, 2008; Quintãns, 2009; Santos, 2010). Há, pois uma preocupação, cada vez maior, para tentar compreender a forma como foi vivenciada a transição do acolhimento para a vida independente e os contextos pós-institucionais dos sujeitos. Muitos destes estudos efetuados referem dados sobre a influência que o acolhimento pode ter no processo de desenvolvimento, percurso e condições de vida das crianças e jovens que vivenciaram a experiência institucional.

### **3. Encaminhamento e Intervenção**

De acordo com a Lei vigente: 142/2015, de 8 de setembro, qualquer pessoa pode e deve dar conhecimento de uma suspeita de uma criança em risco e/ou perigo, a sinalização e posterior intervenção destes casos deve ser feita em primeira linha às Entidades com Competências em Matéria de Infância e Juventude (ECMIJ) por exemplo:

- ✓ Instituições particulares de solidariedade social;

- ✓ Lares, centros de acolhimento;
- ✓ Às Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (CPCJP);
- ✓ Entidades policiais ou ao Ministério Público junto do tribunal da residência do menor.

O artigo 242º do Código Penal (CP), referido por Magalhães (2002, p.72) afirma: “a denúncia é obrigatória, ainda que os agentes do crime não sejam conhecidos, para os funcionários públicos, na aceção do artigo 386º do (CP), quanto a crimes de que tomaram conhecimento no exercício das suas funções e por causa delas”. Todavia, quando existe uma denúncia, deve ser registada a identificação da criança, da Escola ou Jardim-de-Infância que frequenta, a identificação das pessoas com quem vive e toda a descrição sobre o suspeito ou incidente, como também deve ser registada a descrição de alguma lesão vista e nome do possível agressor.

Para resolver este tipo de situações, 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.

As avaliações e investigações dos profissionais (médicos; assistentes pessoais; psicólogos; pedopsiquiatras entre outros) têm segundo Magalhães (2002, p.74), como objetivos:

- 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 a preocupação: situação de emergência ou situação de perigo;
- d) Intervir de imediato nos casos em que tal se justifique”.

Segundo a mesma autora a investigação requer (Magalhães, 2002, p.75):

- a) “Informação detalhada relativamente aos indicadores de risco e fatores 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 objeto de maus tratos, incluindo o conhecimento da obrigação legal de sinalizar certos casos e a necessidade de colaborar no processo de reabilitação/reintegração”.*

O processo de investigação não deve prejudicar o menor, também não deve ser visto isoladamente, mas sim ser corretamente enquadrado no seu contexto familiar.

Todos os procedimentos (entrevistas; inquéritos; exames médicos; depoimentos) devem reger-se por determinadas parâmetros, para assegurar a segurança da criança vitimizada. Magalhães (2002, p. 75), essas características são:

*a) “Ter sempre como objetivo a promoção do bem-estar e a proteção 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 noutro momento, exceção 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”.*

O artigo 91º da Lei nº 142/2015, de 8 de setembro, refere para o caso de perigo iminente para a criança, pode-se então recorrer aos procedimentos de urgência como diz o mesmo, as medidas podem ser tomadas pelas ECMIJ ou pelas CPCJP e são consideradas como adequadas com o fim de promoverem proteção imediata. Assim, quando é indispensável retirar a criança da sua casa, as autoridades policiais (enquanto aguardam a intervenção do tribunal), podem determinar o acolhimento da criança. Isto é, 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.

Sempre que for possível, devem ser pensadas alternativas que não passem por retirar a criança ou jovem da família, evitando uma maior rutura familiar. Mas por vezes pode ser necessário um afastamento temporário da família por parte da criança vítima de maus-tratos para depois ser possível uma reaproximação e uma reintegração no meio familiar. No dizer de Magalhães (2002, p.79) na reintegração na família é preciso haver um acompanhamento contínuo e uma coordenação (serviços e apoios prestados), durante todo o processo, que implicam as seguintes condutas:

*a) “Informar o centro de saúde e os profissionais que detetaram o caso acerca do resultado de avaliação e das medidas de proteção adotadas;*

*b) Estabelecer linhas de ação conjunta que contemplem os programas da área de saúde (controlos periódicos, etc.) e os das instituições que formem a rede de cuidados de infância em cada área;*

*c) Criar e manter canais de contato e comunicação interprofissional com os técnicos que nos diversos âmbitos intervêm no caso concreto;*

*d) Elaborar com a família um plano individual de acompanhamento”.*

Para isso, existe duas formas de intervenção perante uma suspeita ou certeza de maus-tratos a crianças ou jovens, que é a rede informal, ou rede formal.

- **Rede informal:**

A rede informal deve ser a primeira a ser posta em ação, pois este tipo de processo de intervenção é menos prejudicial a nível moral e afetivo para o menor em causa. Assim o profissional de uma forma informal pode ser informado da situação, deve dá-la a conhecer primeiro às ECMIJ, para ser de imediato formada uma equipa multidisciplinar (assistente social, psicólogo, psiquiatras, se necessário o polícia, professores, médicos, entre outros) para que possam avaliar o tipo de gravidade a que a criança está sujeita, para garantir a proteção da criança.

O Magalhães (2002, p.80) refere que, “nas situações em que se opta por uma intervenção informal é necessário assegurar:

*a) O acompanhamento familiar através dos serviços da comunidade com competência para tal;*

*b) A implicação do centro de saúde da zona da área de residência do menor, onde se realizarão consultas periódicas para controlo pediátrico e social;*

*c) A eventual comunicação do caso à CPCJP da zona;*

*d) Que a família aceita o suporte social sugerido, envolvendo os pais ou outros responsáveis, no decurso do processo e que é informada, de forma adequada, sobre a evolução do mesmo”.*

- **Rede formal:**

Esta rede formal, surge como segunda via, quando a intervenção da rede informal não é eficaz, ou quando se trata de abuso sexual. Assim em alguns casos, a situação deve ser dada a conhecer à CPCJP do conselho de residência da criança.

Para Magalhães (2002, p.81), a intervenção pela rede formal acontece nos casos:

*a)“Urgentes, quando a intervenção da rede informal não é eficaz (se a causa do abuso é desconhecida e os pais não colaboram ou não concordam com o assistente social relativamente à necessidade de proteção, ou se há oposição do jovem maior de 12 anos);*

*b)De suspeita de abuso sexual;*

*c)Em que se detetarem indicadores de maus tratos que façam supor existência de um perigo importante ou imediato, que traduza uma situação de urgência para a saúde da criança ou jovem (a vida da criança ou do jovem está em perigo ou existem lesões graves) ”.*

Assim a CPCJ ou o tribunal, têm o poder de conforme os casos, de acordo com o interesse da criança, determinar a medida a tomar.

Ao determinar essa medida devem ter em conta:

- Natureza do abuso;
- Ponto de vista do menor;
- A resposta por parte dos pais;
- Ponto de vista dos vários profissionais que acompanham o caso.

Todas estas medidas são importantes para a intervenção pela rede formal e informal, quando acontece nos casos urgentes.

### **3.1. Intervenção Reabilitativa**

A crescente sensibilização e interesse dos diferentes profissionais sobre a problemática da criança em situação de risco e/ou perigo, torna previsível, o aumento de deteções de situações de risco e de perigo (Leandro, 1999).

Em consequência, as entidades públicas e privadas com competência em matéria de infância e juventude, referidas na Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, vêm-se na necessidade de articular uma resposta adequada e proporcionada à eventual maior procura e maior exigência.

Para Fonseca (2004), a intervenção reabilitativa é complexa, porque as sintomatologias de maus tratos nem sempre são evidentes, ou quando o são já se apresentam numa fase adiantada ou crónica, sempre extremamente traumáticas e de reabilitação complexa.

A deteção é a primeira fase de qualquer intervenção profissional com crianças em situação de risco e/ou perigo, quiçá até a mais importante, pois se um caso não é detetado, também não é possível intervir adequadamente.

Como já vimos, a fronteira entre a criança em situação de risco ou a criança em perigo é pouco nítida, situando-se a primeira exatamente no limite entre a forte probabilidade de vir a acontecer e a segunda na existência da situação de facto deixando a criança em perigo. Ora, como as situações de perigo resultam de processos dinâmicos e contínuos nem sempre é possível determinar com exatidão onde acaba um e começa o outro.

Assim, o que diferencia o conceito de perigo, da insuficiência e privação de cuidados resultantes da pobreza em que muitas crianças vivem, é a *intencionalidade* atribuída ao mau trato, definindo-se este, pelo carácter não acidental ou intencional da agressão que pode ser física ou psíquica, ativa ou passiva e que tem como significado profundo, consciente ou inconsciente, a rejeição afetiva da criança (Fonseca, 2004).

Com efeito, é difícil identificar quando começa a negligência das responsabilidades parentais, um abuso sexual ou um mau trato psicológico (Dinis, 1993). Assim, o que diferencia o conceito de perigo, da insuficiência e privação de cuidados resultantes da pobreza em que muitas crianças vivem, é a intencionalidade atribuída ao mau trato, definindo-se este, pelo carácter não acidental ou intencional da agressão que pode ser física ou psíquica, ativa ou passiva e que tem como significado profundo, consciente ou inconsciente, a rejeição afetiva da criança (Fonseca, 2004).

É por isso que, a deteção precoce das situações de risco ou perigo requerem uma coordenação e sensibilidade para esta problemática por parte dos diferentes profissionais relacionados com a infância, nomeadamente o setor da saúde, da educação e da ação social, que têm um protagonismo determinante na fase de deteção.

Para Canha (2000), a grande maioria dos estudos realizados, determina que a deteção seja realizada no momento mais precoce possível, nomeadamente nos períodos pré-natal e perinatal.

### **3.2. Intervenção das Comissões de Proteção**

As comissões de proteção, constituem uma estrutura de segunda linha no sistema de promoção e proteção das crianças em situação de perigo, a qual, além da colaboração estreita dos serviços de primeira linha, conta com outros especializados

com os quais se relaciona frequentemente, hospitais, entidades judiciárias e policiais, etc., (Leandro, 1999).

Trata-se assim, de uma estrutura especializada que recebe, verifica, avalia e decide, segundo determinados parâmetros, as medidas adaptadas às situações de perigo/risco, de que os serviços de primeira linha não têm capacidade de dar resposta e naturalmente as mais graves.

A avaliação e o diagnóstico constituem, as tarefas fundamentais das comissões de proteção, isto é, o rigor e a objetividade que devem presidir à execução destas tarefas, exigem a disponibilidade dos meios necessários e adequados à importância das decisões e das medidas que podem propor, tais como, separar uma criança da sua família, colocá-la num lar, etc...

É uma intervenção extremamente complexa e exigente sob o ponto de vista técnico, ético e humano, podendo contudo existirem alguns constrangimentos, algumas limitações que podem afetar a sua atuação, tais como:

- 1) A escassez de meios humanos e técnicos para atender ao volume e complexidade dos casos que lhes são comunicados;
- 2) A utilização de metodologias de avaliação pouco rigorosas, baseadas, essencialmente, na análise de informações escritas;
- 3) A não utilização de instrumentos técnicos de avaliação;
- 4) A aplicação de medidas mais ajustadas aos recursos existentes do que à situação e ao interesse da criança;
- 5) A priorização dos procedimentos legais ou administrativos sobre as questões psicossociais e educativas, ocupando estas um papel muito secundário na valorização real.

A avaliação da situação requer um conjunto de informações de diferente natureza, o que presume um dispositivo técnico altamente especializado que permita o domínio de variáveis de âmbito psicossocial (psicopatologias de crianças, jovens e adultos), sócio dinâmico (estruturas e relações familiares), e sócio estrutural (problemáticas de inserção social), as quais necessitam de integrar um sistema de avaliação rigoroso.

Para considerar um diagnóstico correto, é necessário ponderar algumas variáveis, tais como:

- ✓ Estado evolutivo físico da criança;
- ✓ Estado evolutivo cognitivo e emocional da criança;
- ✓ Estado físico, intelectual e emocional dos pais;
- ✓ Fatores stressantes na família;
- ✓ Temperamento da criança e responsividade da mãe e do pai;
- ✓ Vinculação afetiva pai/mãe - filho;
- ✓ História pessoal da infância da mãe e do pai;
- ✓ Disponibilidade ou não de sistemas de apoio emocional;
- ✓ Competências parentais, crenças e práticas educativas;

- ✓ Experiências parentais, crenças e práticas educativas;
- ✓ Representação e expectativas face à criança;
- ✓ História conjugal da mãe e do pai;
- ✓ Impacto da intervenção já desenvolvida;
- ✓ Disponibilidade/acessibilidade aos serviços de apoio.

As medidas a adotar aos casos cujo diagnóstico seja positivo ou contestável (há probabilidades de que a intervenção no meio familiar tenha êxito) podem ser de natureza diferentes, segundo:

- O tipo e a gravidade do perigo;
- A idade da criança;
- A motivação dos pais para a intervenção;
- A capacidade de resposta do sistema familiar mais alargado.

Um aspeto muito importante a ter em conta relaciona-se com a natureza de urgência na intervenção. Com efeito, mediante situações de crise de extrema violência física ou psicológica torna-se imperioso afastar a criança do agressor. O que seria normal, se o sistema de proteção estivesse preparado para assumir as suas atribuições, era o agressor ser afastado, se necessário compulsivamente, da criança. No entanto, tal como é demais conhecido, o nosso sistema judiciário é lento e ineficaz, o que conduz, a maior parte das vezes, à colocação da criança numa situação transitória, tornando-a duplamente vítima: do agressor e do sistema de proteção (Fonseca, 2004).

Na verdade, ainda é frequente internar uma criança sem ter previamente definido quem, quais e como vão responsabilizar-se do tratamento familiar, mesmo nos casos de colocação em centros de acolhimento.

Por conseguinte, de acordo com a Lei nº142/2015 de 8 de setembro, (Artigo 12º, DL Nº 175/2015 de 8 de setembro), as CPCJP: *“são instituições oficiais, não judiciárias, com autonomia funcional, que visam promover os direitos da criança e do jovem e prevenir ou pôr termo a situações suscetíveis de afetar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral”*. Com isto podemos dizer, que as comissões de proteção exercem as suas atribuições em conformidade com a lei e deliberam com imparcialidade e independência, também são declaradas instaladas por portaria dos membros do Governo responsáveis pelas áreas da justiça, da solidariedade e da segurança social.

### **3.2.1. Os Fatores de Risco e de Proteção**

Para Fonseca (2004), o fator de risco, designa todo e qualquer evento, situação, condição ou característica da criança ou do adolescente, que aumenta a probabilidade de ocorrência de outro fenómeno.

Os fatores de risco são hoje em dia relativamente bem conhecidos e podem ser caracterizados para tríada:

- Criança – A prematuridade, o sofrimento neonatal, a gemelaridade, a patologia somática precoce, as separações precoces;
- Família – A separação parental, o desentendimento crônico, o alcoolismo, a toxicod dependência, a doença crônica, em particular de um dos pais, o monoparentalismo, o falecimento;
- Sociedade – A miséria socioeconômica, a situação migrante, pobreza, etc.

Para identificar um conjunto dos “fatores de risco” pode levar ao estabelecimento de “perfis de risco” que deveriam ter, conforme os autores, um valor preditivo. Se uma psicopatologia se manifesta na primeira infância não prediz necessariamente uma inadaptação posterior, contudo, pode-se considerar que o “estudo dos fatores de risco apresentam um certo interesse epidemiológico ao colocar em evidências fatores psicossociais de sofrimento psíquico, mas é opostamente de interesse restrito na avaliação prognóstica de um indivíduo. É preciso acrescentar aí as noções de competência e de vulnerabilidade” (Ajuriaguerra & Marcelli, 1991).

Podemos agrupar aqueles fatores em quatro categorias:

1. Fatores relacionados com a interação familiar (incluem-se aqui variáveis como a disciplina familiar e as atitudes e educação parentais);
2. Fatores pessoais e comportamentais da criança (personalidade e temperamento, vulnerabilidade psicogenética, etc.);
3. Fatores pessoais e comportamentais dos pais (incluem-se aqui variáveis como os traços psicopatológicos; falta de capacidade para controlar a agressividade, a frustração e a hostilidade; falta de reportório social e hiperatividade face a acontecimentos desagradáveis);
4. Fatores sociais, nos quais se incluem rendimentos baixos, o nível de educação, a profissão, etc.

Martinet (2000), afirma que os fatores de risco dos maus-tratos são condições, elementos, que aumentam a probabilidade de ocorrência dessas situações. São correlações e, algumas vezes causas, que se dividem por características individuais, experiências de vida específicas ou fatores de ordem contextual.

Importa então fazer uma abordagem aos vários fatores que estão relacionados ao risco das crianças e jovens. No entanto, na avaliação destes fatores, deve reger o bom senso profissional, pois deve-se ter em conta todo o contexto da situação, uma vez que quaisquer destes fatores, separadamente, pode não constituir um fator de risco.

Magalhães (2002), comparativamente aos maus-tratos, existem vários fatores que contribuem claramente para a sua ocorrência, que em seguida referimos:

- Características individuais dos pais:
  - ✓ Alcoolismo, toxicod dependência;

- ✓ Perturbação da saúde mental ou física, antecedentes de comportamento desviante;
  - ✓ Personalidade imatura e impulsiva; baixo autocontrole e reduzida tolerância às frustrações; grande vulnerabilidade ao *stress*; baixa autoestima;
  - ✓ Atitude intolerante, indiferente ou muito ansiosa face às responsabilidades relativas à criação dos filhos, levando assim à falta de comunicação;
  - ✓ Incapacidade de admitirem que o filho foi ou possa ser maltratado e impossibilidade de lhe garantirem proteção para o futuro;
  - ✓ Terem sofrido maus tratos na infância;
  - ✓ Idade muito jovem, principalmente as mães;
  - ✓ Gravidezes muito próximas;
  - ✓ Baixo nível económico e cultural, inexperiência e falta de conhecimentos básicos sobre o processo de desenvolvimento da criança;
  - ✓ Desemprego;
  - ✓ Perturbações no processo de vinculação com o filho;
  - ✓ Excesso de vida social ou profissional que dificulta a existência de relações positivas com os filhos;
  - ✓ Ausência de hábitos de trabalho e/ou dependência económica de outrem;
  - ✓ Mudanças frequentes de parceiros e de residência;
  - ✓ Antecedentes de criminalidade;
  - ✓ Hábitos de alcoolismo ou de consumo de drogas.
- Caraterísticas da criança:
- ✓ Vulnerabilidade em termos de idade e de necessidades;
  - ✓ Personalidade e temperamento não ajustados aos pais;
  - ✓ Prematuridade e baixo peso ao nascimento, isto leva a que sejam mais frágeis e mais difíceis de calar;
  - ✓ Perturbação de saúde mental e física;
  - ✓ Sexo;
  - ✓ Idade inferior a 3 anos;
  - ✓ Fruto de gravidez de mãe muito jovem, solteira ou só;
  - ✓ Fruto de gravidez não desejada;
  - ✓ Separação da mãe no período pós parto;
  - ✓ Crianças gémeas;
  - ✓ Crianças que não correspondem às expectativas dos pais;
  - ✓ Crianças deficientes ou portadoras de doença crónica;
  - ✓ Crianças com insucesso escolar.
- Caraterísticas do contexto familiar:
- ✓ Gravidez indesejada;

- ✓ Família monoparental;
- ✓ Família reconstituída com filhos de outras ligações;
- ✓ Família com muitos filhos;
- ✓ Família desestruturada:
  - Relação disfuncional entre os pais, quando existem situações de violência doméstica, vínculos conjugais pouco sólidos, mudança frequente de companheiro, etc.;
  - Crises na vida familiar, morte, separação, divórcio, etc.;
  - Mudança frequente de residência ou emigração;
  - Famílias com problemas socioeconómicos e habitacionais;
  - Extrema pobreza;
  - Situações profissionais instáveis e com más condições de trabalho;
  - Isolamento social, não existindo uma família alargada, vizinhos ou amigos, ou pelo contrário o relacionamento com estes pode ser conflituoso.

➤ Caraterísticas do contexto social e cultural:

- ✓ Atitude social para com as crianças (a importância que concedem à criança, até que ponto elas são consideradas como sujeitos de direitos e deveres, se os pais são responsáveis por conceder proteção aos filhos, se o castigo físico é considerado educativo, se existe uma preocupação sociopolítica sobre a infância, etc.)
- ✓ Atitude social para com as famílias (se a família constitui sempre o melhor grupo para a criança viver, se o poder paternal é um dever, etc.)
- ✓ Atitude social em relação à conduta violenta (aumento das molduras penais, características das redes de apoio à vítima, seu envolvimento e qualidade).

Para além de todos estes fatores, deveremos considerar ainda os fatores de intensificação do trauma:

- Início precoce do abuso;
- Duração e frequência do abuso;
- Grau de violência envolvido;
- Ocorrência de abusos múltiplos por diferentes indivíduos;
- Diferença acentuada entre as idades do abusador e da vítima.

Todos estes fatores de risco referidos, constituem-se preditores de problemas de comportamento futuros da criança. Vários estudos comprovam de forma clara de que existem alguns fatores de risco que são bons preditores, como por exemplo a partir do tipo de pais cuidadores com relação ao desenvolvimento de comportamentos sociais no futuro da criança.

Com isto, podemos dizer que a probabilidade do risco estar associado a um conjunto de fatores que podem ser previstos, somos confrontados muitas vezes com crianças ou jovens que tendo sido expostos a estas condições adversas de desenvolvimento parecem conseguir contorna-las, tornando-se mais ajustados. A

estas competências, corresponde aquilo a que em termos desenvolvimentais, designamos de resiliência e que já falamos anteriormente.

Para Schön (2006), a melhor definição de resiliência, baseia-se na expectativa de sucesso na capacidade de adaptação a um problema, em resposta aos fatores de risco que ele assume para efetuar a adaptação.

Como já referimos, quando há dificuldades de adaptação perante as situações adversas de desenvolvimento, então falamos de vulnerabilidade. Ora, para Fonseca (2004), o conceito de vulnerabilidade está associado ao conceito de fatores de risco, e define-o como *“a suscetibilidade intrínseca ou psicossocial para uma evolução negativa ou problemática do indivíduo”*. Contudo, é importante referir, que crianças em situação de grande vulnerabilidade (biológica, psicológica ou social) podem abranger níveis de desenvolvimento ou de adaptação normais.

Para Schön (2006), a resiliência tem duas dimensões de constructo definidas pela constelação da exposição à adversidade e as manifestações de sucesso adaptativo face ao risco.

As investigações têm mostrado que estas constelações sociais de risco e a capacidade de adaptação variam com a idade, contexto ou duração das experiências, sugerindo que estes fatores e processos talvez sejam importantes em diferentes estádios de desenvolvimento, em diferentes contextos e para diferentes desfechos de desenvolvimento. Para o Schön (2006), temos de considerar na maneira como cada indivíduo responde à adversidade ou às dificuldades, e muitos jovens crescem em condições socioeconómicas e familiares desvantajosas e vão desenvolver vidas gratificantes e bem ajustadas.

Tal como fizemos para os fatores de risco, e seguindo a categorização de Lösel e Bender (2003) transcrevemos a seguir alguns fatores de proteção a título de exemplo:

- ✓ Temperamento “fácil”;
- ✓ Uma adaptação flexível das fronteiras do ego;
- ✓ Inteligência acima da média;
- ✓ Grande autonomia de desenvolvimento;
- ✓ Existência de um vínculo materno, seguro;
- ✓ Calor emocional, supervisão e consistência no desenvolvimento da criança;
- ✓ Um estilo de “coping” ativo e não evitante;
- ✓ Apoio social dos adultos e amigos;
- ✓ Aproveitamento escolar e compromisso com os valores e normas da escola;
- ✓ Relações sociais fortes; etc.

### **3.2.2. Fatores de Risco e a sua Repercussão na Conduta Infracional**

Hoje discute-se muito os fatores de risco que provocam que uma criança ou adolescente caia em situações de conflito com a Lei. De facto, os fatores de risco são condições que se unem à probabilidade de ocorrência de resultados negativos ou indesejáveis ao desenvolvimento do ser humano, como sejam os comportamentos que comprometem a saúde, o bem-estar ou o desempenho social do indivíduo. É

frequente associar-se os adolescentes que cometem uma infração com a ocorrência de problemas de comportamento (antissociais, de transgressão ou incumprimento). Segundo a DSM-IV TR -Associação Americana de Psiquiatria (American Psychiatric Association, 2002), esses problemas envolvem um conjunto de comportamentos, numa banda de situações que vão desde o impulsivo e agressivo até o depressivo e de retraimento, todas elas alterando as expectativas da idade. Isto é, as crianças ou jovens que apresentam padrões persistentes de comportamentos hostis ou antissociais, nos quais são violadas os direitos básicos dos outros ou das normas sociais apropriadas à idade. Tais comportamentos, nesse Manual do DSM-IV TR (American Psychiatric Association, 2002), estão associados:

- Transtorno Desafiador Opositivo apresenta um padrão persistente de comportamento negativista, hostil, desobedientes e desafiador, na ausência de sérias violações de normas sociais ou direitos alheios;
- Transtorno da Conduta apresenta vários padrões repetitivos e persistentes de conduta, no qual são violados os direitos básicos dos outros ou as normas e regras sociais apropriadas à idade;
- Transtorno do Comportamento Disruptivo sem outra Especificação. São transtornos que são comuns na infância, apresentando comportamentos violentos, agitação psicomotora, dificuldade no aprendizado e de obedecer a ordens de seus cuidadores;
- Transtorno Desafiador Opositivo. Trata-se de um transtorno disruptivo, caracterizado por um padrão global de desobediência, desafio e comportamento hostil. Os jovens discutem excessivamente com adultos, não aceitam responsabilidade pela sua má conduta, incomodam deliberadamente os demais, possuem dificuldade em aceitar as regras ou normas e perdem facilmente o controle se as coisas não seguem a forma que eles desejam. O DSM-IV (American Psychiatric Association, 2002) diagnostica como um modelo de comportamento que satisfaz quatro (entre oito) critérios extensivos a pelo menos seis meses com essa disfunção social ou ocupacional.

Pode-se dividir os fatores de risco para a conduta infracional em fatores de natureza biológica ou de natureza ambiental. Tal divisão é apenas didática, uma vez que estes dois conjuntos de variáveis não são naturalmente exclusivos e, sim, interagem de forma a multidimensional na conduta.

É óbvio que o comportamento humano não é determinado por um simples conjunto de variáveis, mas multideterminado por relações complexas entre as variáveis biológicas e as ambientais. É impensável sustentar que um fator de risco possa acarretar problemas a quem a ele está exposto, tais como problemas de conduta. Considera-se, portanto, um indivíduo que viola normas sociais, tal como no caso de um adolescente em conflito com a lei, como sendo uma pessoa exposta a diversos fatores de risco pessoais, familiares, sociais, escolares e biológicos. Há muitos jovens que foram ou são expostos a uma série de fatores de risco, mas são socialmente adaptados, não exibindo níveis de agressões e/ou de comportamentos

infracionais. Nesse caso, pode-se dizer que fatores de proteção estão atuando na determinação dos comportamentos desses adolescentes. A diferença entre as influências biológicas e ambientais é uma questão complexa e talvez impossível de se responder no atual estágio de desenvolvimento da ciência.

Há vários estudos que indicam uma relação entre variáveis fisiológico-biológicas e a ocorrência de comportamentos agressivos. Em termos genéticos, Christiansen e Knusmann (1987) realizaram um estudo pioneiro, comparando a agressividade apresentada por irmãos gêmeos do sexo masculino de uma mesma região na Finlândia, em que os fatores ambientais tinham um papel importante na determinação das condutas agressivas do que os biológicos.

Outros desses fatores podem ser as dificuldades de aprendizagem e baixa capacidade verbal na escolaridade, os quais se associam a outros fatores que contribuem para a conduta infracional. Quando tais dificuldades estão presentes, surgem dificuldades na escola e, por sua vez, tais dificuldades podem levar a uma série de problemas escolares, culminando em problemas de comportamento. As próprias habilidades verbais inadequadas associam-se a uma multiplicidade de problemas psicossociais, de tal modo que Murray Arnold Straus & Dennise Donnelly (1994) aponta para o fato de que o QI dos adolescentes em conflito com a Lei é mais baixo que o de outros adolescentes não-infratores. Essa diferença é independente da classe social e da etnia, não sendo afetada por qualquer propensão dos adolescentes menos inteligentes a serem retidos mais facilmente pela polícia (Straus, 1994). Entretanto, esta relação entre o baixo desempenho intelectual e ocorrência de atos infracionais, nem sempre é possível utilizar instrumentos para medir a inteligência. Muitos dos jovens que praticam delitos provêm de famílias em risco ou em situação socioeconômica desfavorável. O grau de escolaridade desses adolescentes apresentarem dificuldades de aprendizagem. Ou seja, os adolescentes com baixo nível intelectual têm maior probabilidade de praticar crimes do que jovens com maior escolaridade e, também, havendo maior probabilidade de se envolverem em zangas, brigas ou atos de agressão, precisando de intervenção psicopedagógica.

Ainda referindo a Murray Straus & Dennise Donnelly (1994), os adolescentes em conflito com a Lei caracterizam-se segundo os estudos de interação social, como pessoas com sérias deficiências em habilidades sociais e em resolução de problemas, bem como pessoas que sofrem de sentimento de inferioridade, mantendo-se fiéis a um sistema de padrões de comportamento bastante divergente daquele que é adotado pelos outros jovens respeitadores das normas cívicas ou a Lei. Neste sentido as instituições de acolhimento e a escola devem ensinar a esses jovens adolescentes a resolver problemas interpessoais e sociais de maneira assertiva, sem uso de técnicas coercitivas. Ou seja, os jovens em conflito com a lei, com capacidade de aprendizagem limitada, mas que respondem rapidamente a estímulos, têm menos probabilidade de se tornarem violentos ou criminosos. As pessoas violentas tendem a perceber hostilidade em outras pessoas mesmo quando tal hostilidade não existe, sendo menos eficientes no uso de soluções não-violentas para conflitos sociais e aceitando a

agressão como uma maneira 'normalizada' de se comportarem. Parece que não havia uma relação entre depressão e os *deficits* em habilidades de resolução de problemas, especificamente com os adolescentes com problemas de conduta.

A dedução é que os adolescentes com problemas de conduta não percebem os obstáculos encontrados ao implementar uma ação para resolver determinado problema. Ou seja, ao agirem rápido, sem antecipar os obstáculos a ser encontrados, é possível que isso gere frustração e, quando frustrados, desenvolvem comportamentos agressivos (Joffe, Dobson, Fine, Marriage & Haley, 1990).

### 3.3. O Papel dos Serviços Sociais e de Saúde

O papel dos serviços sociais comunitários na detecção de situações de risco e/ou perigo tem importância, sobretudo nos casos mais graves, pela própria natureza das suas atribuições conhecem a realidade social, os problemas, as atitudes e dificuldades da comunidade em que estão inseridos.

Os profissionais abordam as situações de detecções de perigo com os seguintes objetivos:

- Ampliar, a maior quantidade de informação possível, tanto em relação à situação, ao problema em si, como à criança objeto da suspeita e ao respetivo agente;
- Validar, com a máxima fiabilidade possível, qualquer suspeita de mau trato ou outra qualquer situação de perigo.

No que se refere a estes objetivos, é importante insistir que toda a informação deve ser investigada, mesmo que, em princípio, possa parecer pouco fiável.

O primeiro objetivo da detecção implica ampliar a informação com outros profissionais tendo em vista obter os seguintes elementos:

- a) Avaliar o risco e/ou perigo em que se encontra a criança sobre a qual recai a suspeita;
- b) Conhecer as diferentes variáveis que incidem na situação para se determinar se o caso pode ser abordado pelos próprios serviços setoriais, especialmente através:
  - Da observação da criança em todo o seu contexto – aspeto, rosto, atitudes, jogos, conduta...;
  - Da escuta à criança, quando esta se expressa, sendo de realçar que a criança utiliza muitas linguagens para se expressar, mesmo antes da aquisição da linguagem verbal;
  - Do reconhecimento de indicadores de risco e/ou perigo que por si só transmitem situações anormais significativas, tanto ao nível da criança como do contexto familiar.

Por outro lado a intervenção dos profissionais da saúde constitui, um contributo importante em várias fases do processo, pois talvez o mais importante é a informação e a detecção, sobretudo nas primeiras idades.

Os profissionais de saúde têm acesso a um conjunto de indicadores que lhes permitem identificar situações familiares de risco e o início da história de vida da criança, sobretudo os cuidados médicos durante a gravidez, a conduta face aos preparativos do parto e da futura presença do bebé.

Estes indicadores associados a uma relação de confiança e ajuda junto da mãe, permitem estabelecer um laço facilitador da compreensão de outros fatores, tais como, o desejo daquele filho e o conceito que tem dele. Por outro lado, através das pessoas que a acompanham e do tipo de interação existente, é possível a apreensão da sua inserção familiar, inclusive com o pai da criança, com a sua própria mãe e até da rede social de apoio. No entanto, exceto em situações extremas de perigo, em que é necessário tomar medidas urgentes, como nos casos de abandono, rejeição severa da criança, mães adolescentes sem enquadramento familiar, doença grave dos pais, tais como, doenças mentais, toxicodependências ou alcoolismo severos, só a partir da observação de determinados indicadores, se poderá avaliar com um certo rigor a verdadeira situação de risco e/ou perigo da criança.

### **3.4. Os Estabelecimentos Educativos de Acolhimento**

Outro aspeto importante na deteção é o ingresso da criança em centros educativos, tais como, as creches, educação pré-escolar, escolar.

A educação é outro setor que está numa posição privilegiada para a deteção precoce das situações de risco e para a prevenção sobretudo nas primeiras idades.

A importância e o papel chave da educação são evidentes se considerarmos os seguintes aspetos:

- São instituições que têm por objetivo contribuir para o pleno desenvolvimento da personalidade humana;
- Considerar que as famílias recorrem cada vez mais a soluções extra familiares para educar e cuidar das crianças, estas entram cada vez mais cedo no sistema educativo;
- Além do mais, a escola é o único espaço por onde obrigatoriamente passam todas as crianças, durante um bom número de anos, o que a torna num observatório privilegiado.

No entanto a nível comunitário, a escola é a instituição privilegiada para a prevenção primária e deteção precoce de situações de risco, necessitando para isso de contar com o apoio tais como pedopsiquiatras, médicos, psicólogos, assistentes sociais, com quem possam trabalhar em conjunto, num sistema de trabalho em rede (Damião, Fonseca, Alcoforado, Vilar. & Vieira, 2004).

Todos os estabelecimentos educativos são direcionados para as atividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade, em função da idade e necessidades específicas das crianças e de acordo com o projeto educativo e curricular de sala; é também

importante para os cuidados adequados à satisfação das necessidades da criança; ao atendimento individualizado, de acordo com as capacidades e competências das crianças; disponibilização de informação à família, sobre o funcionamento do jardim-de-infância e escolas.

#### 4. Pressupostos e Modelos de Institucionalização

A colocação institucional da criança ou do jovem deve obedecer a determinados pressupostos legais que legitimam e justificam a adoção desta medida: ser considerada uma criança em perigo ou ter cometido um facto qualificado pela lei penal como crime.

No entanto, 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):

*“Na colocação da criança e/ou jovem aos cuidados de uma entidade que disponha de instalações e equipamento de acolhimento permanente e de uma equipa técnica que lhe garanta os cuidados adequados às suas necessidades e lhe proporcione condições que permitam a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral”.*

Para isso é pertinente que a equipa técnica garante os cuidados adequados às necessidades das crianças e jovens na colocação de equipamento de acolhimento.

Como tal, a Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco, considera que o acolhimento institucional inclui (CNPCJR, 2000, p.21):

*“A assunção das responsabilidades educativas (ao nível jurídico, moral, social e escolar) cometidas normativamente aos progenitores biológicos, por parte dos lares de crianças e/ou jovens que acolhem. Estas responsabilidades, implicando a substituição das famílias de origem, incluem o acompanhamento das crianças e dos jovens quer ao nível do seu desenvolvimento físico (alimentação, cuidados de saúde) quer ao nível psicológico (equilíbrio emocional, desenvolvimento cognitivo e afetivo), tendo em conta a adequação à sua idade, género de pertença, origens sociais, percursos de vida e características de personalidade”.*

Quando uma criança ou jovem cometeu um facto qualificado como crime, pode, entre outras, aplicar-se uma medida tutelar educativa designada de internamento, que tem como finalidade (art. 17, Lei nº 166/99):

*“Proporcionar ao menor, por via de afastamento temporário do seu meio habitual e da utilização de programas e métodos pedagógicos, a interiorização de valores conformes ao direito e a aquisição de recursos que lhe permitam, no futuro, conduzir a sua vida de modo social e juridicamente responsável”, “sem no entanto lhe retirar a sua qualidade de titular de direitos e deveres” (art.2º, nº1, RGDCE).*

Para Mosteirin (2000), considera que os objetivos de uma instituição são “mandatos” sociais (e.g., atender a infância em risco). Estes mandatos correspondem à antecipação de um estado futuro desejável, para obtenção do qual se dirigem os meios e enunciam metas que a organização deve alcançar mediante ações planificadas dirigidas ao objetivo.

Acrescenta ainda que a diferença entre os agregados sociais tradicionais conhecidos como *sociedade, comunidade ou família* é que estes *são*, as organizações que produzem, ou seja, ao contrário de uma família, uma organização é feita para cumprir um propósito, é especializada numa tarefa e define-se pela sua especialidade.

Para compararmos entre a função e razão de existência das organizações e dos especialistas é que *“os especialistas sejam eficazes e as organizações sejam eficientes”* Idem (2000). Todos os especialistas que são especializados nas áreas vertentes devem ser eficientes.

Para tal, a organização institucional deve ter uma missão clara e um propósito único, caso contrário os seus membros confundem-se e dedicam-se à sua especialidade, ditando os seus próprios valores à tarefa comum, avaliando os resultados apenas pela sua área de intervenção.

No que respeita às crianças e jovens, compete às instituições:

- A prestação de cuidados. Parker (1998) considera que a convicção de que o contexto próprio para estes tipos de cuidados é a família, pois, para além da associação entre institucionalização e definição de objetivos instrumentais (escolarização, disciplina, etc.), as próprias dinâmicas institucionais, caracterização por várias crianças, cuidadas por vários adultos, não facilitam o estabelecimento de relações de proximidade afetiva.

Para Parker (1988), existem investigadores que consideram que a assunção das tarefas usualmente cometidas à responsabilidade parental é uma característica essencial destes serviços, designadamente, cuidar, confortar e conter, desenvolver competências físicas, sociais culturais e encorajar e preservar a integridade dos menores. Podemos mencionar, segundo os estudos de Casas (1993), Department of Health (1998) e Raymond (1996 e 1988):

- A educação no sentido em que as crianças e jovens institucionalizadas tendem a manifestar dificuldades ao nível do desempenho escolar,

explicadas pelo meio de origem, pelas ruturas, mudanças sucessivas e traumas emocionais vividos, entre outros fatores;

- A preservação da integridade e o desenvolvimento da identidade cultural, étnica, linguística e do património simbólico da criança, promoveu a reconstrução das suas perceções relativamente ao seu passado, à sua família, à sua personalidade e ao seu futuro, criando, deste modo, expectativas positivas em relação a si, aos outros e à vida. As memórias e as pessoas significativas são essenciais neste processo;
- A preparação para a independência dos jovens, na qual o trabalho de apoio ao processo de saída e eventual retorno a casa da criança/adolescente se reveste de extrema importância;
- A reinserção social dos adolescentes é resultado do trabalho institucional, apesar de não o ser único, pois, sendo a inadaptação o resultado da convergência de vários fatores, a readaptação na sociedade também dependerá de numerosos fatores, exigindo a colaboração de todos os que trabalham para a educação do jovem.

Em relação a estes objetivos referidos anteriormente, integram claramente uma dimensão de ação psicoterapêutica junto das crianças/jovens. Esta é, contudo, uma questão controversa. A crescente complexidade do perfil dos beneficiários destes serviços conduziu – sobretudo em países como o Reino Unido, a Dinamarca, a Alemanha, a Irlanda e Itália, quanto à criação de unidades especializadas para crianças e jovens com perturbações mentais – as instituições terapêuticas ou de tratamento.

Todavia, a maior parte destas instituições, apesar de integrar equipas profissionais especializadas para o efeito, não oferece respostas terapêuticas definidas e sistematicamente aplicadas, sendo a modificação do comportamento – objetivo mais ou menos explícito de grande parte das instituições que acolhem crianças – limitada às interações sociais ocorridas nos centros e à qualidade dos cuidados diários dispensados (Parker, 1998).

Estes centros têm sido objeto de extensas críticas, que contestam a validade das intervenções desenvolvidas em contexto artificial, argumentando a favor da intervenção no âmbito da família.

O tipo de trabalho que os profissionais de saúde mental infantil costumam desenvolver defronta, por outro lado, dificuldades acrescidas nas unidades residenciais, caracterizadas por sistemas complexos de comunicação e pela rotatividade dos responsáveis pela prestação dos cuidados às crianças (Martins, 2004).

Apesar destas dificuldades, no entender destes autores Calheiros, Fornelos e Dinis (1993), a colocação institucional tem uma dimensão educacional e terapêutica inerente. A orientação terapêutica é importante para a compreensão da experiência subjetiva das crianças face à separação, à rutura, à perda e à distorção que marcam as

suas trajetórias de vida, condicionando o sucesso da sua adaptação ao contexto residencial. Contende a estes estabelecimentos promover a experiência de acolhimento residencial como uma oportunidade positiva de desenvolvimento.

Nesta linha, Berger (1998) defende a internacionalização terapêutica da gestão do cotidiano da criança, numa intervenção concertada, coerente e contínua, das vertentes social, clínica, administrativa, educacional e pedagógica, que compreenda o acompanhamento da família no mesmo plano global de ação. Concetualizar a prestação de cuidados extrafamiliares a crianças e jovens – tenha como pressuposto a “proteção” ou a “educação para o direito” – envolve reconhecer que as suas necessidades e problemas não se resolvem pela mera transferência e colocação num contexto sócio relacional mais organizado.

Bullock, Little e Millham, (1993, cit. por Martins, 2004) notam que no que respeita aos modelos que enquadram as instituições que acolhem estas crianças e jovens, os serviços residenciais não têm sido objeto de teorização explícita, sendo as conceções subjacentes inferidas a partir das práticas adotadas. Como também Leandro (2002) considera que os serviços residenciais não têm modelos de funcionamento definidos, pelo que devem organizar a prestação dos seus serviços no quadro das disposições legais relevantes e dos conhecimentos científicos atuais, nomeadamente na área das ciências humanas. Assim, para Hill (2000, cit. por Martins, 2004), em contraponto, declara três modelos fundamentais ou perspetivas do funcionamento dos serviços residenciais:

#### **a) Os modelos focados na instituição**

Estes modelos assentam no pressuposto de que a modificação do comportamento e reestruturação das crianças, necessárias ao seu funcionamento adaptativo, decorrem das suas experiências relacionais com a equipa de profissionais e com os pares 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 perspetiva das crianças/jovens acolhidos**

Estes modelos focados podem conciliar-se com o modelo anterior, porém, procuram situar a criança 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 ao longo do seu ciclo de vida. Entende-se que as decisões sobre a colocação da criança ou do jovem devem obedecer a uma perspetiva longitudinal, tendo em consideração o seu historial de perdas, mudanças e separações, os seus sucessos e dificuldades e as suas possibilidades futuras.

### **c) Os modelos sistémicos**

Assentam no pressuposto de que os serviços residenciais constituem uma das respostas sociais do sistema de proteção infantil, que, em última análise, os delimita e configura.

Deste modo, vários fatores influenciam o funcionamento das instituições que acolhem crianças e jovens, (Ainsworth & Fulcher, 1981, cit. por Martins, 2004):

- As políticas sociais;
- A localização e arquitetura do centro;
- Clima social;
- Relações com a família, a escola e a comunidade;
- Critérios de avaliação do desempenho;
- Determinações teóricas e ideológicas;
- Custos do serviço prestado;
- Dinâmicas organizacionais exteriores ao centro.

Por conseguinte, a eficiência da instituição articula-se e é interdependente dos sistemas mais vastos na qual se integra e com os quais interage.

Considera-se, assim, a história de vida da criança, integrada nos diversos sistemas, designadamente, o meio familiar, social e cultural, a instituição que a acolhe, unificada na diversidade de recursos de que dispõe e nos sistemas na qual se integra e a própria sociedade, tendo presente a complexa interação de fatores nos diferentes níveis de análise, numa determinada sociedade, num determinado tempo e numa determinada relação.

## **5. A Inclusão Escolar das crianças em risco e o Papel dos Técnicos**

A sociedade atual aposta na escola como fator de capacitação dos indivíduos, de desenvolvimento e coesão social. Fonseca (1994, p.27) aponta a importância da escola, que ocupa um novo lugar na vida dos jovens, recebendo tarefas que antes eram a 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 dos tempos, originaram fenómenos sobre as funções educativas da família para o espaço escolar, ou seja, a família tornou-se importante nos contextos educativos.

Por outro lado, a experiência escolar é primordial para a construção das representações de futuro dos jovens e na criação dos seus projetos profissionais. Contudo, alerta que a escola não é a única instituição na qual o jovem se insere e que gerará representações sobre si próprio. No entanto, a escola por ser uma instituição que se tem afirmado como um bem universal, muitas vezes falha na concretização do

*“(…) princípio de igualdade, de oportunidades, de sucesso que depende de uma confrontação cultural da escola de massas.”* (Silva, 2010, p. 222). De facto, a escola 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).

A escola de massas valorizou mais a aquisição de competências do que a aquisição de conhecimentos, sendo importante o “aprender a aprender” e o “aprender a saber fazer”, tal como indica o Relatório de J. Delors de 1992 ao indicar os quatro pilares da educação. No contexto da escola democrática e inclusiva, que transmite e deseja transmitir competências e saberes socialmente vinculados e culturalmente estruturados a todos os alunos e, que dissimula e legitima ainda as desigualdades, não deve penalizar os alunos das classes desfavorecidas e/ou as crianças com problemas de adaptação e de aprendizagem. Poderemos então dizer que também esta escola sob o pretexto de não querer excluir ninguém acaba também ela por excluir.

Atualmente na escola pública, o alargamento da escolaridade obrigatória, do papel e das finalidades educativas às necessidades que apresentam os alunos, levanta grandes desafios para a intervenção socioeducativa, sobretudo, como se deve atuar perante situações e problemas que nela exigem técnicos com múltiplas competências. É que esses problemas são gerados dentro do recinto escolar, mas transportados pelas crianças e jovens, pois, muitas delas apresentam histórias de vida bastante desprotegidas e muitas delas vivem em condições sociais adversas.

No que respeita às crianças e jovens, provenientes de instituições de acolhimento, a escola a determinada altura, é um espaço sem espaços para mistérios, ou seja, elas 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, original. Esta dificuldade que a escola revela em oferecer algo de novo, tem haver, essencialmente, com o facto de esta possuir dificuldades em implementar medidas (respostas) às mais diversas características e problemas apresentadas pela população escolar, cada vez mais heterogénea, singularizando cada indivíduo que a frequenta.

As crianças e os jovens institucionalizados quando entram para a escola, já levam uma grande bagagem relacionada com a sua história de vida e vida familiar e esperam da escola estabelecer afetos e sentimentos de compreensão, mas por vezes encontram um vazio relacional entre si, dos professores e dos seus pares. Este vazio pode originar carências afetivo-emocionais ou desencadear comportamentos desviantes, de desrespeito ou desobediência às normas. Na maior parte das vezes as histórias de vida destas crianças e jovens 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), com os outros colegas (grupo/turma), com os professores e demais profissionais que nela trabalham. Essas situações podem originar um desinteresse/desmotivação generalizado pelos saberes, acabando estas por experienciar, na sua maioria, situações de fracasso e de insucesso escolar.

Estas situações de sucesso e/ou insucesso escolar constitui 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 ou jovem e a avaliação escolar, da qual ela é objeto.

Sabemos que a aprendizagem expressa-se em processos de funcionamento cognitivo que leva a uma reorganizações sucessivas de conduta. Consideramos que a aprendizagem o processo pela qual, o aluno, na sua interação com o meio, integra e processa a informação recebida, segundo as estruturas cognitivas que possui, as suas necessidades e interesses, modificando a sua conduta, de modo a aceitar novas propostas e realizar outras transformações. De facto o processo de conciliação a informação obtida num organismo em amadurecimento e capacitado para captar estímulos do ambiente envolvente, precisa de que esses estímulos sejam estáveis. Assim devemos compreender os fatores que se produzem numa rutura do normal desenvolvimento da aprendizagem das crianças em risco. Deste modo, podemos caracterizar essas alterações, ao nível cognitivo, nos mecanismos da atividade cerebral, na atividade analítica-sintética, no défice da informação, nos dispositivos básicos da funcionalidade, etc., independentemente dos fatores etiológicos.

Em geral quando aquelas crianças apresentam as dificuldades de aprendizagem, temos que distinguir os problemas gerais dos específicos, isto é, os problemas gerais manifestam-se com lentidão, em situações de desinteresse ou défice de atenção. Em relação aos problemas específicos compreendem dificuldades com a leitura, escrita, etc., ou seja, aprendizagem básica. As dificuldades específicas da aprendizagem (*learning disabilities*), demonstram vários aspetos quer no nível teórico, quer no nível prático (American Psychological Association, 2002).

No manual DSM-IV, referido pela APA, indica alguns critérios diagnósticos da aprendizagem:

- Rendimento na leitura, cálculo ou escrita valorizada nos testes ou fichas individuais, obtendo valores mais baixos do que os esperados no nível da escolaridade em que se encontra;
- Rendimento nas atividades quotidianas que exigem habilidades específicas no cálculo ou escrita;
- Alguns défices sensoriais ou algum atraso mental dificuldades de leitura rendimento na matemática ou capacidade para escrever.

Na revisão da literatura que especifica à associação aos fatores evolutivos de risco e as dificuldades na aprendizagem escolar, podemos agrupar em 3 grandes linhas de análise: estudos genéticos, dislexia determinada; estudos neuroanatômicos (anormalidades cerebrais); estudos sobre os fatores de risco predominantemente orgânicos tendo em conta que se produziram antes, durante e depois do nascimento;

estudos sobre fatores neuropsicólogos associados aos atrasos no desenvolvimento nos processos psicológicos básicos e a relação com a aprendizagem.

Admitindo que a escola é um espaço privilegiado de educação, socialização e de aprendizagens (formais e não-formais), torna-se preocupante constatar o desgaste da relação que estas crianças e jovens (em risco) estabelecem com a escola. Sendo assim, quase se pode afirmar que a escola é um lugar com o qual aquelas crianças e jovens têm dificuldades em se identificar, não esperando que a construção da sua identidade passe por ela. Este facto revela que, apesar das várias reformas educativas (e a educação inclusiva), o modo como a escola se apresenta a estas crianças e jovens ainda mostra que continuam a existir desigualdades sociais e reprodução de percursos de insucesso escolar. Ou seja, para Manuel Sarmiento (2000, p. 173): *“a escola reconstitui as desigualdades sociais de partida, gerando, através da inculcação do «habitus», as desigualdades escolares que se produzem em novas desigualdades sociais”*. Com isto, podemos mencionar que entre as desigualdades sociais e escolares produzem-se em novas desigualdades sociais.

É óbvio que na sociedade do conhecimento a escola não tem a exclusividade da instrução. Parte dos saberes são parcialmente construídos fora da escola, principalmente nas famílias, começando pelo saber ler, saber aprender ao longo da vida. A escola não se deve furtar à obrigação de fazer a sua parte específica dentro de um conjunto de influências, sejam favoráveis ou desfavoráveis, em relação às quais ela não pode ser considerada a única responsável (Costa, 1997). É importante definir o conceito de sucesso educativo global, no qual não só se incluiria a ação da escola, mas também levando em consideração o trabalho de outras instâncias, organismos e entidades escolares, por exemplo a família ou a comunidade em geral (Piotto, 2009).

Para garantir um sucesso de um aluno é o seu próprio interesse em aprender, o esforço e a sua força de vontade. Além da família e da escola, o próprio aluno tem um importante papel no seu sucesso escolar. Ressaltam também, 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, de desenvolvimento e de 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.

É necessário, que todos os profissionais, que atuem na área da infância e da adolescência em situação de risco, tenham conhecimento dos fatores envolvidos no prejuízo ao desenvolvimento infantojuvenil, para que possam intervir de forma precisa na prevenção e/ou interrupção do risco e, ainda orientar-lhes o seu projeto de vida. Vejamos nos subpontos seguintes o papel de alguns desses profissionais que em equipa contribuem para detetar, encaminhar ou intervir nas crianças e jovens que se encontram em situações de risco/perigo.

## 5.1. Papel dos Profissionais na Prevenção das Situações de Risco

Todos os profissionais enquanto agentes individuais, têm capacidades técnicas e obrigações específicas face à problemática dos maus-tratos, bem como à sua deteção e à sua prevenção.

Na realidade, existem várias entidades com competência em matéria da infância e juventude (ECMIJ) que têm como fins, dar apoio educativo, social e proteger as crianças e os jovens, como por exemplo internatos, centros de acolhimento temporário e outras instituições com respostas sócio/educativas referentes a crianças e jovens.

Normalmente, estas entidades estão habilitadas com técnicos da área do serviço social, da educação e da psicologia. Têm competência para avaliar as situações das crianças ou jovens que frequentam os seus serviços, para que em conjunto com as suas famílias organizem um plano de trabalho com o objetivo de controlar a situação de perigo.

Atualmente em Portugal, existem respostas sociais com caráter de emergência, dirigidas a crianças e jovens em situação de perigo. Existem por exemplo, várias linhas telefónicas que qualquer pessoa pode utilizar:

- Linha Nacional de Emergência (144): é um serviço nacional, funciona 24 horas por dia através de equipas do Instituto de Solidariedade e Segurança Social;
- Linha de Emergência Criança Maltratada do Projeto de Apoio à Família e à Criança;
- Linha SOS Criança, serviço do Instituto de Apoio à criança.

### 5.1.1. O Papel dos Técnicos de Serviço Social

Os assistentes sociais são profissionais na área que se encontram dispersos a trabalhar em várias estruturas enquadradas nas ECMIJ.

De acordo com a lei nº 142/2015, de 8 de setembro, e no âmbito do trabalho que realizam, os assistentes sociais têm *“a competência de investigar e avaliar os casos de suspeita de maus-tratos em crianças e jovens.”* É para isso que os assistentes sociais servem para intervir nas situações de risco ou perigo.

O assistente social elabora, com a família e a criança (se tiver idade para tal envolvimento) ou jovem, um plano de intervenção que vai ao encontro das necessidades identificadas pelos intervenientes. O principal objetivo deste plano é acabar com a situação de risco na qual a criança ou jovem se encontram.

O assistente social, no dizer de Magalhães (2002, p.89), compete-lhe *“intervir de forma coordenada de forma a assegurar uma continuidade nas diferentes fases de*

*proteção, privilegiando-se a cooperação intersectorial que pressupõe a colaboração e articulação entre os serviços públicos e privados...". Tudo isto são as funções que competem às assistentes sociais.*

### **5.1.2. O Papel dos Médicos, Enfermeiros e outros Técnicos de Saúde**

Quer os médicos, enfermeiros e outros técnicos de saúde, é importante para o nosso dia-a-dia, pois sem a ajuda médica, não conseguimos tratar das situações de maus-tratos e das necessidades.

Na fase inicial, os médicos que tratam das necessidades da criança e do jovem, são especializados na área de médicos legistas e pediatras, e psicólogos clínicos.

Normalmente, os agentes que acompanham as crianças e jovens ao médico, são os assistentes sociais, e/ou encarregado de educação.

É de referir que o papel dos médicos legistas, dos pediatras e dos psicólogos sobrepõe-se, em certa medida. Segundo Magalhães (2002, p.90) *"o pediatra está mais habilitado para diagnosticar situações patológicas e definir tratamentos e o médico legista para proceder ao exame nos casos que impliquem a preservação e colheita de vestígios, designadamente nos abusos sexuais"*. Por existir duas entidades diferentes, cada entidade têm a sua importância no papel que pratica.

É importante para os técnicos que seja fornecida o máximo possível de informação sobre o caso, incluindo a história clínica anterior e o mecanismo do suspeito abuso, de modo a evitar que o menor tenha de repetir a sua "história".

Para os médicos, enfermeiros e técnicos de saúde devem fazer esforços no sentido de o exame ser realizado num ambiente físico e emocionalmente confortável. Porém, têm sempre que obter o consentimento do responsável pelo menor, ou do próprio, para a realização do mesmo.

Quando são situações de abuso sexual, para o caso das crianças mais velhas, o exame deve ser realizado por um médico do mesmo sexo que a criança.

Magalhães (2002, p.93), afirma que

*"O exame médico, nestes casos, exige prudência e ponderação dado que a falta de diagnóstico pode permitir perpetuar uma situação de maus-tratos, mas um diagnóstico incorreto pode contribuir para punir um inocente e (ou) separar uma família"*.

É preciso tomar atenção para estes casos quando apresentam incorreções nos exames de médico ou diagnóstico.

Os médicos têm mesmo que ser cuidadosos e tentar obter um diagnóstico correto, porque se assim não for, as consequências podem ser gravíssimas.

### 5.1.3. O Papel dos Psicólogos

Normalmente, os psicólogos encontram as crianças ou jovens em situações de perigo nos contextos escolares e da saúde. Nesta linha, estes profissionais, tomam naturalmente conhecimento de muitas histórias de vida das crianças e jovens ou são chamados a intervir junto deles pelo facto de o seu comportamento ser considerado suspeito.

Em relação à escola, o absentismo, o insucesso escolar e os problemas de disciplina são os motivos que mais frequentemente levam a recorrer à intervenção do psicólogo.

Segundo Magalhães (2002, p. 93), em qualquer dos âmbitos de intervenção, compete ao psicólogo:

- Avaliar a situação de risco psicológico e o grau de sofrimento emocional em que o menor se encontra;*
- Avaliar o significado real dos comportamentos que apresenta;*
- Analisar o seu grau de vinculação afetiva aos pais ou seus representantes, aos seus irmãos ou outros familiares;*
- Valorizar as informações por ele prestadas, no que se refere à sua veracidade, bem como a sua capacidade para testemunhar;*
- Determinar a sua capacidade para compreender o caso e o sentido de uma eventual intervenção;*
- Estabelecer um diagnóstico psicológico e solicitar, se necessário, a intervenção da pedopsiquiatria;*
- Determinar as medidas a adotar tendo em vista minorar as consequências do abuso, diminuir o risco de recidiva e reintegrar o menor na família, realizando:*
  - Trabalho de reforço da autoestima e de confiança nos outros;*
  - Trabalho de um projeto de vida, com o menor e com a família.*
- Elaborar um relatório pormenorizado sobre o caso, com conclusões e propostas fundamentadas;*
- Assegurar-se que os restantes profissionais envolvidos serão informados sobre as suas observações, e estar disponível para participar em reuniões de discussão do caso e em audiências judiciais.*

Todos os psicólogos devem seguir todos estes parâmetros para intervir ou acompanhar todos os casos. Quando estes profissionais têm conhecimentos de casos que colocam a criança em situação de perigo, ou são comprometedores da sua vida física e psicológica, eles têm o dever de comunicar essa situação às CPCJP, à polícia ou ao tribunal.

## 5.2. O Papel dos Professores e outros Profissionais da Educação

A escola é compreendida como uma comunidade educativa, da qual fazem parte os educadores de infância e os professores, como também, os auxiliares de ação educativa, os assistentes sociais, psicólogos, animadores sociais e outros profissionais dos centros de atividades livres, as associações de pais e os próprios encarregados de educação.

De facto, a escola é um dos espaços mais importantes para as crianças ou jovens e suas famílias, relativamente às medidas de controlo e de prevenção das situações de risco. Como espaço privilegiado de socialização ela é também uma instituição privilegiada de prevenção primária e o lugar onde se podem detetar os primeiros indicadores de risco ou perigo. Assim, o papel do professor, como mediador e elemento de referência da família e da criança. Assim como também é fundamental a sua participação no diagnóstico global da situação e na escolha das medidas reparadoras que, face às limitações da família, tenham que ser decididas em sede da CPCJ competente. É neste sentido que o sistema de proteção à infância e juventude em Portugal integra o sistema educativo como uma das entidades com competência em matéria de infância e juventude que é chamado a participar enquanto membro de pleno direito nas CPCJ.

Na verdade, a representação do sistema educativo nesta estrutura organizativa decorre da aplicação da Lei de Proteção de Crianças e Jovens nº 147/99, consolidada na nomeação de um docente com especial interesse e conhecimentos na área de crianças e jovens, segundo determina a alínea c) do artigo 17º da referida lei. Nos últimos anos as estatísticas referentes às sinalizações pelos estabelecimentos de ensino junto das estruturas de proteção, têm revelado um claro aumento de casos de absentismo e abandono escolar que apontaram para medidas específicas ao nível do Sistema Educativo.

Ora dando resposta às exigências legais a participação ativa dos professores representantes do sistema educativo na proteção de crianças e jovens em Portugal contemplando a afetação de recursos humanos da Educação para ações especificamente relacionadas com a proteção nas 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 e que se dirigiam em especial a combater o absentismo e o abandono escolar, sem prejuízo da 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.

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. É o caso das crianças de algumas etnias, ainda que se reconheça não existir um total consenso em torno de respostas educativas, que por vezes não se consideram completamente ajustadas à promoção do direito à educação e simultaneamente ao direito ao reconhecimento da diferença, cabe às escolas, contando com o seu conhecimento profundo do contexto socioeducativo de cada criança ou de cada grupo, mobilizar recursos internos e externos para a eventual concretização de alguma das respostas educativas (Delgado, 2006; Torres, 2008)

Neste enquadramento ao nível educativo cabe à Escola dar iguais oportunidades a todas as crianças e jovens, independentemente, do sexo, da raça, e principalmente do seu extrato sociocultural. Ou seja, no âmbito da escola inclusiva, esta tem que ser um espaço aberto, onde todas as crianças e jovens 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).

Por outro lado, os professores nesse contexto inclusivo devem dispor do seu saber científico e profissional, bem como todas as suas competências científicas e pedagógicas ao serviço dos seus alunos. A atividade docente não se limita apenas às metodologias de transmissão de conhecimentos, pois os professores contribuem para a melhoria das condições e do ambiente educativo da escola, desenvolvendo medidas de apoio, nomeadamente a integração na turma e na escola, promoção da articulação das atividades de ensino formal com outras de teor não formal, desenvolvendo a sua ação de forma articulada quer com a família, quer com outros serviços especializados de apoio educativo.

Por outro lado, a comunidade escolar tem a possibilidade de observar diariamente os alunos, na sua condição física e no seu comportamento, no sentido de se aperceber se estes estão a ser vítimas de maus tratos, negligência, ou abuso.

Entre os professores e alunos podem desenvolver uma relação de empatia que levará os alunos a depositarem confiança nos professores para partilharem os seus sentimentos. Na maioria das vezes de hoje em dia, os primeiros sinais de alarme de grande parte das situações de risco e/ou perigo em crianças e jovens quando são vítimas de maus-tratos, são detetados nas escolas, sendo o professor ou outro profissional do contexto escolar. 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 combater este tipo de situações, é necessário dar formação específica a todos estes profissionais e estabelecer linhas de orientação relativas aos modos de intervenção, mas vai existir sempre o problema entre solicitar a colaboração formal das autoridades ou deixar o processo evoluir informalmente. O que acontece, é que há

muitas 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 intata, sem necessidade de recorrer às autoridades.

Há situações que existe barreira que por vezes impede a resolução destes casos, é o disfuncionamento e até a inexistência das equipas interescolares, que englobam assistentes sociais, psicólogos e médicos. As equipas multiprofissionais, conseguem levar a cabo uma intervenção mais específica de acordo com cada caso.

Geralmente estas equipas interagem em conjunto com a escola e a família, além de promoverem programas de formação para pais, crianças e jovens, pois, todo este apoio é muito importante para as crianças e famílias.

Todos estes profissionais e todas estas entidades ou instituições, devem estar atentos e seguir todos os procedimentos corretos de forma a minimizar estas situações.



## CAPÍTULO II - METODOLOGIA EMPÍRICA

Frequentemente interrogamo-nos sobre qual das abordagens a utilizar numa investigação ou trabalho de projeto: a quantitativa ou a qualitativa ou ambas. A resposta é que ambas são importantes, o uso de cada uma depende do que queremos estudar e a que perguntas (objetivos) pretendemos responder. Finalmente, as abordagens qualitativas e quantitativas têm sido usadas, com muito sucesso, conjuntamente. Os dados qualitativos podem também ser usados para suplementar, validar, explicar, iluminar ou reinterpretar dados quantitativos obtidos dos mesmos sujeitos. De facto, as abordagens de investigação, quantitativa e qualitativa, devem ser vistas como técnicas complementares, cada uma delas dando as suas próprias visões a um determinado problema, assim, podem, então, ser mais complementares que dicotómicas.

Optámos pela investigação qualitativa já que é muito utilizada nas ciências sociais pela riqueza de informação que consegue obter através do seu procedimento indutivo, assentando o seu foco de interesse em problemas, acontecimentos, situações específicas ou nas pessoas, dando ênfase sobretudo às palavras em vez dos números. Este tipo de investigação permite perceber o significado e as intenções atribuídos pelos participantes aos acontecimentos e ações em que estão envolvidos e à apreciação que fazem das suas experiências de vida (Bogdan e Biklen, 1994, p. 51). Esta pesquisa segue assim uma metodologia qualitativa, procurando fazer uma abordagem interpretativa do objeto de estudo. Através desta metodologia de investigação para além de se ficar a conhecer a perspetiva dos entrevistados sobre o que relatam, pode perceber-se o contexto em que o participante está envolvido e a influência que esse contexto exerce sobre as suas ações. Por esta razão, a investigação qualitativa normalmente utiliza um pequeno número de sujeitos ou problemas, preservando assim a individualidade própria de cada um na sua análise. Algumas das características mais comuns da investigação qualitativa apresentadas por Bogdan e Biklen (1994, p. 52-54) dizem respeito à relevância que o investigador assume enquanto instrumento principal na recolha da informação, ao carácter descritivo deste tipo de pesquisa, ao interesse do investigador mais focado no processo do que nos resultados, à análise indutiva dos dados e, por fim, ao significado que os participantes atribuem ao objeto de estudo. Percebemos que a natureza interpretativa deste tipo de investigação demarca o papel do investigador na medida em que, ao estabelecer contacto com as pessoas, vai decidir “*o que quer olhar, porque quer olhar e como quer olhar*” (Gomes, 2007, p. 53), por isso, a questão do método a seguir e do referencial teórico – metodológico constituem algumas das condições prévias que devem ser asseguradas.

Pretendemos neste capítulo caracterizar o contexto institucional, onde estão acolhidas os sujeitos de estudo, as opções metodológicas, a problemática e os

objetivos que orientam este estudo, os procedimentos e os instrumentos envolvidos, e em seguida, anuncia-se a caracterização dos participantes.

O desenvolvimento das crianças institucionalizadas na CIJE - Casa da Infância e Juventude de Castelo Branco, as condições institucionais (contextuais, físicas e humanas) e o percurso escolar da criança é uma problemática que tem vindo a assumir nos dias de hoje, quer a nível social e político.

Nesta linha, o presente trabalho consiste num estudo de caso com as crianças acolhidas na Casa da Infância e Juventude, tendo por base num conjunto de entrevistas semiestruturadas e assente em questões referentes: à escola na perspetiva das crianças, à relação que as crianças têm com a escola e a sua perceção sobre o sucesso escolar, às perceções e aos sonhos e ambições.

Assim, o Trabalho de Projeto insere-se na metodologia qualitativa, correspondente ao paradigma interpretativo. De facto, a nossa metodologia qualitativa incide especificamente no estudo de caso (instituição de acolhimento com crianças e jovens em risco), que segundo Flick (2009) pretende investigar o modo como os sujeitos constroem o mundo à sua volta, o que fazem ou o que lhes sucede. A particularidade que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica é o facto de se tratar de um plano de investigação que diz respeito ao estudo intenso e aprofundado de um indivíduo bem definido: o “caso”.

Para Yin (1994), Punch (1998) e Gomez, Flores & Jimenez (1996), no estudo de caso analisa-se o “caso”, no seu contexto natural, detalhadamente e em profundidade, reconhecendo-se a sua complexidade e recorrendo-se a todos os métodos apropriados.

O propósito da pesquisa é sempre holístico (sistémica, ampla, integrada) uma vez que pretende preservar e compreender o “caso”, no seu todo e na sua singularidade, razão porque Yin (1994), Punch (1998) e Gomez, Flores & Jiménez (1996) utilizam a expressão estratégia em vez de metodologia de investigação. Já para Goode & Hatt (1952, cit. in Punch, 1998, p.150) *“o estudo de caso não é uma metodologia específica, mas uma forma de ordenar dados preservando o carácter único do objeto social em estudo”*. Na opinião de Guerra (2006), a metodologia qualitativa pretende, ainda, compreender os fenómenos mais restritivos em relação a um ambiente mais vasto numa visão holística, considerando o respeito pelo todo social, que não se impõe ao individual. Os resultados das pesquisas na metodologia qualitativa impõem um conjunto de conhecimentos válidos que surgem de tendências repetidas a longo termo, permitindo, assim, uma melhor compreensão das conjunturas relativas às interações individuais.

A mesma autora salienta, ainda, que o investigador ao interagir, não o faz com um sujeito isolado, mas com atores que representam diversos papéis frente aos outros, sendo destacados os seus comportamentos por constrangimentos sociais que apresentam tendências complexas e interativas (sujeito versus meio social).

Em relação às finalidades do estudo de caso, Guba e Lincoln (1994) consideram que, num estudo de caso o investigador pode:

- a) Narrar ou registar os fatos tal como ocorreram;
- b) Descrever situações ou acontecimentos;
- c) Facultar conhecimento sobre o fenómeno estudado;
- d) Confirmar ou contestar resultados e relações presentes no caso.

Para Merriam (1988) e 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.

No caso da investigação qualitativa, a fiabilidade relaciona-se com a credibilidade e a objetividade, (Miller, 2008).

## **1. Natureza da Investigação: Estudo de Caso Exploratório- Descritivo**

Segundo Yin (1994) deve ser dada importância à escolha da metodologia e à natureza das principais questões de investigação. Ele refere que um estudo de caso é a estratégia privilegiada quando se pretende investigar o como e o porquê das situações, quando o investigador tem pouco controlo sobre os fenómenos e estes são contemporâneos, fazendo parte do contexto da vida real.

O modelo geral de investigação escolhido para o nosso estudo será o estudo de caso, uma vez que o estudo de caso consiste numa investigação detalhada de pessoas, organizações, ou grupos dentro de uma organização, com vista a prover uma análise do contexto e de que Yin (1994, p. 37) considera como processos envolvidos no fenómeno em estudo: *“o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são bem definidas (...) em que múltiplas fontes de evidência são usadas”*. Segundo o mesmo autor, o caso e os seus limites podem ser definidos pelo tamanho da unidade social (um indivíduo, um papel, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou uma nação) e pela localização espacial ou temporal (um episódio, um acontecimento, um dia). Com isto, podemos dizer que cada caso é um caso e deve ser tratado como tal. Yin (1994) refere, ainda que o estudo de caso pode ser conduzido para um dos três propósitos básicos: explorar, descrever e explicar. Também para ele, é a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “como” e o “porquê” de acontecimentos atuais sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo.

Para caracterizar o estudo de caso podemos indicar sete características para este tipo de investigação qualitativa:

Visar 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, (Ludke e André, 1986).

As características de um estudo caso, segundo Marcelo et al. (1991) são as seguintes:

**-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.

Existem diversas modalidades de estudo de casos e distinguem-se pelas características e procedimentos que adotam (Colás, 1992b:252):

**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 motivos pelos quais recorreremos a um exercício compreensivo e à metodologia de estudo de caso, é por julgarmos que seja a mais adequada aos propósitos da nossa investigação, uma vez que nos vai permitir uma análise mais profunda de uma situação particular.

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 ou hipóteses para uma investigação posterior. Isto é, a iniciação para uma investigação subsequente, mas não necessariamente um estudo de caso. Estes estudos são diferentes dos descritivos, podendo buscar hipóteses e proposições relevantes para orientar estudos posteriores. Pretendem fornecer um certo suporte para a teorização. Os estudos exploratórios são, talvez, os de reputação mais notória. Por outro lado, os estudos descritivos representam a descrição completa de um fenómeno inserido no seu 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.

## 2. Questões de investigação

Iniciaremos este ponto, com a apresentação da pergunta de partida deste trabalho, e os objetivos do estudo, seguindo-se a descrição dos instrumentos utilizados, a metodologia adotada em termos de descrição dos critérios de seleção da amostra.

O problema deste estudo é identificar e analisar o percurso escolar de crianças institucionalizadas.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2003), o fio condutor de um problema consiste em o investigador procurar enunciar o problema da investigação na forma de uma pergunta de partida, mediante a qual, o investigador consiga, de forma tão clara

quanto possível, exprimir o que procura e o que pretende compreender melhor (Quivy & Campenhoudt, 2003).

Desta forma, e tendo em consideração o problema formulado anteriormente, surge a seguinte pergunta como ponto de partida para o seu estudo:

- A institucionalização é promotora do sucesso escolar das crianças?

Esta investigação, cujo objeto de estudo se prende com o *Percurso Escolar de crianças institucionalizadas na CIJE de Castelo Branco*, resultou da necessidade estabelecer uma compreensão mais profundada sobre a problemática das crianças em situação de risco escolar e social. Perante isto, sentimos a necessidade de perceber que fatores são considerados como geradores de situações de sucesso escolar e sociais vivenciados por estas crianças no estabelecimento de ensino que frequentam.

Os problemas infantis 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 social e política pelos problemas das crianças e conseqüentemente, 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 conceção social da criança aliada à noção de risco e de perigo (dois conceitos recentes). Perante a nova conceção social da criança (e dos seus problemas) também se inicia um processo de questionamento crítico quanto à forma como as instituições tradicionais de assistência funcionavam (os orfanatos, as instituições que fechavam a criança, estigmatizando-a) e, conseqüentemente, a necessidade de refazer o paradigma de funcionamento das instituições.

Nas últimas décadas temos assistido a diversas transformações nas sociedades contemporâneas: sociais, económicas, políticas e tecnológicas evidenciando a incerteza e o risco que atualmente nos governam. Ainda que toda a sociedade partilhe essa incerteza, há grupos mais sensíveis a essas alterações. As crianças e os jovens institucionalizados constituem um desses grupos, pelo fato destes se encontrarem imersos num contexto social marcado pela alteração do núcleo e das dinâmicas familiares, através do desemprego, do alcoolismo, da toxicodependência, da criminalidade e da falta de serviços de apoio comunitário e social<sup>1</sup>.

A melhor forma de começar um trabalho de investigação consiste em nos esforçarmos por conseguir traduzir esse trabalho sob a forma de uma pergunta de

---

<sup>1</sup> As "causas" aqui mencionadas não se resumem apenas a estas. Apenas referimos estas para ilustrar situações geradoras ou que podem gerar alterações no núcleo e nas dinâmicas familiares das crianças e jovens institucionalizadas, revelando a vulnerabilidade e a fragilidade deste grupo face às alterações das sociedades.

partida. Sendo esta a primeira etapa do procedimento, é necessário que a mesma esteja corretamente formulada, para poder trabalhar de forma eficaz a partir dela e, em particular, proporcionar elementos para lhe responder (Quivy & Campenhoudt, 2003).

Com base no tema e na pergunta de partida, formulados anteriormente, são definidos as seguintes questões desta investigação para este estudo:

- Questão 1 - Analisar o percurso escolar das crianças da CIJE que frequentam a escola;
- Questão 2 - Compreender a relação pedagógica das crianças institucionalizadas com os seus colegas e os professores;
- Questão 3 - Verificar as formas de colaboração entre os técnicos da instituição com a escola;
- Questão 4 - Identificar as perceções, sonhos e ambições das crianças institucionalizadas;
- Questão 5 - Conhecer a história de vida das crianças institucionalizadas;
- Questão 6 - Compreender a relação pedagógica entre as crianças da CPCJ com os seus pares da turma;
- Questão 7 - Analisar as motivações que as crianças têm sobre as aprendizagens relativas às escolas (Escola de São Tiago e a Escola da Nossa Senhora da Piedade);
- Questão 8 - Descrever a relação entre a escola e a Casa da Infância e Juventude de Castelo Branco;
- Questão 9 - Identificar as medidas que a instituição de acolhimento (CPCJ) disponibiliza às crianças institucionalizadas nas suas dificuldades e necessidades.

No que diz respeito ao acolhimento institucional, consideramos o modo como as crianças sentem a instituição se reflete nas suas trajetórias de vida nomeadamente ao nível do sucesso escolar. Pesquisar sobre esta problemática parece-nos ser um caminho que nos permite compreender não só o papel que o acolhimento executa nas suas vidas, mas também outros fatores igualmente influentes.

Pretendemos trazer aqui as motivações que estão por detrás das ações das crianças institucionalizadas, partindo do princípio que enquanto atores sociais, agem e interagem num mundo com significado para eles.

Pelo exposto e tendo em consideração que a realização deste trabalho se desenvolve no âmbito de um mestrado em Intervenção Social Escolar, julgamos que este objeto de estudo é pertinente na área do mesmo.

### 3. A Instituição de Acolhimento CIJE

O distrito de Castelo Branco localiza-se, no interior do País sendo esse constituído pelos seguintes concelhos: Belmonte, Castelo Branco, Covilhã, Fundão, Idanha-a-Nova, Oleiros, Penamacor, Proença-a-Nova, Sertã, Vila de Rei e Vila Velha de Ródão.

Atualmente o distrito é constituído por 196 264 habitantes (INE, 2011), estes encontram-se dispersados pelos vários concelhos mencionados em cima.

A cidade Castelo Branco insere-se na área de intervenção da Comissão de Coordenação da Região Centro (Corresponde a NUTS II), agrupando-se os seus concelhos segundo as NUTS III da Beira Interior Sul (Castelo Branco, Idanha-a-Nova, Penamacor e Vila Velha de Ródão), da Cova da Beira (Belmonte, Covilhã, Fundão), e do Pinhal Interior Sul.

De acordo com os dados estatísticos do relatório anual de avaliação da atividade das CPCJ do ano 2014, 73019 crianças e jovens encontravam-se em situações de perigo a nível nacional. Estas situações de perigo que são comunicadas às Comissões de Proteção incidem, maioritariamente, em cinco problemáticas:

- Exposição a comportamentos que possam comprometer o bem-estar e desenvolvimento da criança;
- Negligência;
- Situações de perigo em que esteja em causa o direito à educação;
- A criança/jovem assume comportamentos que afetam o seu bem-estar;
- Mau trato físico;
- Maus tratos psicológicos/abuso emocional;
- A criança abandonada ou entregue a si própria;
- Abuso sexual;
- Exploração do trabalho infantil.

Ainda assim, é de referir que no distrito de Castelo Branco tem 938 casos de crianças e jovens em risco, na qual a maioria referentes a negligência, por falta de supervisão e acompanhamento familiar. Estes dados foram avançados na conferência “*Para uma parentalidade*” promovido pela CPCJ do Fundão, Câmara Municipal e Entrelaços.

O mesmo relatório revela que os distritos com números mais elevados de institucionalizações, são Porto, Lisboa e Braga, sendo estes os distritos que também contribuíram para maior número de saídas.

Em contrapartida, os distritos de Beja, Portalegre e Évora apresentam um número de crianças e jovens institucionalizados mais reduzidos, apresentando um menor número de desinstitucionalizações, assim como os distritos de Castelo Branco e Guarda.

Nesta linha enfrenta alguns dos grandes problemas sociais que atualmente preocupa o país. É notória a parte rural enraizada no distrito de Castelo Branco,

maior parte da população sobrevive da agricultura modificação primária dos produtos agrícolas e pecuários, nas zonas com maior número populacional estão inseridas as pequenas indústrias de ramos diferenciados ou pequenas empresas de serviços.

A falta de recursos económicos leva à existência de uma baixa escolaridade, sendo esta fundamental para o desenvolvimento da mentalidade da população. Devido, a estes fatos, está muito presente o consumo e tráfico de substâncias psicoativas.

Todos estes aspetos justificam, a necessidade da CIJE em Castelo Branco, oriundo das problemáticas acima referidas, é notória as situações de maus tratos a crianças e jovens através da negligência, mau trato físico e psicológico e do abuso sexual.

### **3.1. Caracterização da Casa da Infância e Juventude de Castelo Branco**

A Casa da Infância e Juventude de Castelo Branco (CIJE) é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sem fins lucrativos, em funcionamento de regime de internato aberto, financiada pela Segurança Social, situa-se na Rua dos Chões em Castelo Branco, tendo como base regulamento interno, este é realizado com base no suporte legal o Decreto-Lei nº 142/2015, de 8 de setembro em junção com o Decreto-Lei nº 2/86, de 2 de janeiro.

A CIJE acolhe crianças e jovens do sexo feminino, com idades entre os 4 e os 18 anos vindos de famílias com várias carências e dificuldades tanto a nível psicológico, social e emocional. Recebe principalmente crianças e jovens do distrito de Castelo Branco, Idanha-a-Nova e Oleiros, mas eventualmente pode receber crianças e jovens de vários pontos do país caso exista vaga.

Atualmente a instituição acolhe 33 crianças/jovens do sexo feminino, divididas por três faixas etárias. A primeira faixa etária corresponde a crianças com idades compreendidas entre 4 e 11 anos de idade. A segunda faixa diz respeito a crianças e jovens com idades compreendidas entre os 12 e 15 anos e a última faixa contempla as jovens com idades compreendidas entre os 16 e 18 anos, tendo ainda incluída, nesta última, as jovens até aos 21 anos de idade, desde que assim tenha sido requerido por estas, antes de completarem 18 anos, a sua continuação na instituição.

Esta instituição não acolhe somente crianças e jovens pertencentes ao Distrito a que pertence a Casa da Infância e Juventude, acolhe também crianças e jovens de qualquer distrito de Portugal, tendo em consideração as suas necessidades. Esta instituição tem maior preocupação em acolher crianças e jovens pertencentes ao seu distrito, para assim, não romper o laço afetivo entre crianças e as suas famílias e também para que a intervenção da equipa técnica, se torna mais eficaz e célere.

A preferência por ser do distrito de Castelo Branco, deve-se ao fato de ser mais fácil trabalhar e acompanhar as famílias das crianças e jovens.

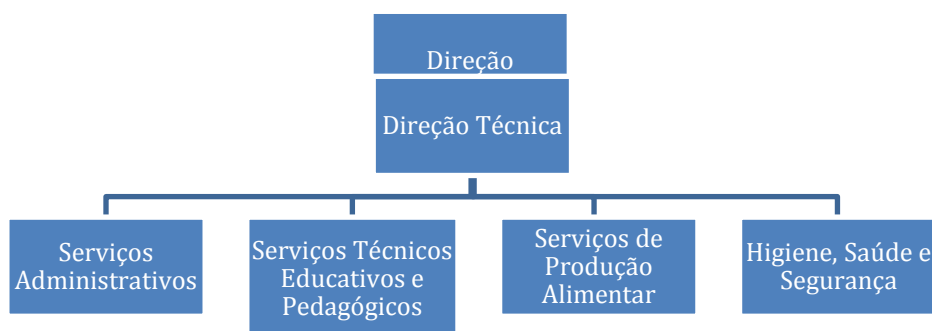
A CIJE tem como objetivos formar, socializar e proporcionar meios para uma valorização profissional, social e afetiva facultando as crianças e jovens uma vida aproximada da estrutura familiar com a finalidade de desenvolver o físico, intelectual e moral e promover uma reintegração na comunidade e família.

Missão institucional: *“Educar e Socializar para a Autonomia no Desenvolvimento Integral da Criança e da Jovem”*.

Visão institucional: *“ser uma referência nacional no acolhimento de crianças e jovens, através de estratégia inovadoras com modelos terapêuticos de intervenção”*.

Valores institucional: *“Solidariedade, Confidencialidade, Responsabilidade, Compreensão, Coerência e Amizade”*.

Relativamente aos recursos humanos a CIJE dispõe: 2 Serviços de Administrativos; 3 Equipa Técnica; 8 Equipa Técnica; 8 Serviços Gerais; Voluntários.



**Figura 1:** Organograma da CIJE

**Fonte:** Manual de Gestão de qualidade das respostas sociais, lar de infância e juventude.

### 3.1.1. Os Antecedentes Históricos: Asilo da Infância Desvalida

No ano 1865, foi fundado o Asilo<sup>1</sup> da Infância Desvalida pelo Dr. Guilhermino de Barros, governador civil de Castelo Branco, estando esta só em funcionamento 1886.

Apesar da conjuntura económica sentida em Portugal, o Dr. Guilhermino de Barros, uma pessoa de bem e com uma enorme generosidade, refletiu em criar um Asilo para crianças órfãs de ambos os sexos, entre os 6 e os 12 anos. Vindo mais tarde ser ele o próprio diretor.

O Dr. Guilhermino defendia que todas as crianças têm direito a usufruir das necessidades básicas (alimentação, vestuário e educação). O Asilo tinha como

<sup>1</sup> Os Asilos davam resposta a crianças em precárias condições familiares o que levava a institucionalização.

objetivo oferecer um novo lar a crianças dando-lhes a oportunidade de fugir assim de uma vida destinada à pobreza e ao abandono.

O primeiro edifício, onde se encontrava o Asilo era no antigo Recolhimento de Santa Maria Madalena na Rua do Cavaleiro. Até à data, era habitada por cinco recolhidas, onde posteriormente funcionou o Asilo e o Recolhimento no mesmo edifício, onde veio a permanecer durante largos anos.

Mais tarde Manuel Vaz Preto Geraldês, diretor do Asilo, político e importante homem de ação, preocupou-se com a educação e com a cultura das crianças do Asilo, oferecendo assim diversos livros de áreas diferentes. Aquele diretivo foi essencial na construção do primeiro dormitório para as meninas asiladas com cerca de 12 camas de ferro e preparada com toda a roupa necessária.

O Asilo sentia a necessidade de combater o analfabetismo, por isso apostava bastante na educação. Acreditava-se que ao instruírem e elucidando-lhes a mente as crianças e jovens tornar-se-iam pessoas do bem no futuro, visto que estas se tornaram os próximos adultos, resultando uma sociedade com menos crimes.

Os meninos e as meninas tinham escola de lados diferentes, de forma, a que existisse uma divisão de sexos. Às meninas era-lhes ensinado como ser uma boa dona de casa, e aos rapazes focavam-se mais nas matérias escolares.

Nos anos 60, o Asilo tinha como gerência as Irmãs Franciscanas hospitaleiras, sendo que no ano de 1965 deu-se uma rutura, pois as Irmãs não conseguiam por ordem nem disciplina na instituição, vindo estas a abandonarem a instituição no ano 1971 devido à falta de preparação no que respeita a educação das crianças.

No que concerne à idade de admissão e de saída da instituição, foi-se alterando ao longo dos tempos devido às exigências da sociedade bem como às políticas vigentes. Não se aceitavam crianças com menos de seis anos nem com mais de nove anos, tendo de sair aos dezasseis anos.

No final dos anos 60 deram-se os primeiros passos para uma integração das crianças na sociedade, devido à permissão da direção do Asilo da participação das crianças/jovens em atividades fora da instituição. A instituição sentiu a necessidade de pedir auxílio ao Instituto de assistência a menores o envio de uma assistente social especializada em serviço de formação social e familiar.

Em 1970, após várias batalhas, foi aprovada a compra de um novo terreno, destinada a construção de um novo edifício, sendo a atual Casa de Infância e Juventude.

A necessidade de se deslocarem de edifício foi devido às fortes degradações do mesmo, bem como as condições miseráveis de habitabilidade.

Alguns meses depois da revolução de Abril, inaugurou-se a nova casa, existindo assim a necessidade de modernizar o quadro de pessoal contratando pessoal mais técnico e especializado.

Após um ano, o nome da Instituição passou a designar-se por Casa da Infância e Juventude, tendo a Sigla CIJE. Com a alteração do nome trouxe subjacente uma alteração radical no que diz respeito aos hábitos, no quotidiano e no vestir, tornando-se mais flexível, uma das alterações notáveis consistiram em alugar uma casa na praia de Nazaré proporcionando alguns dias de lazer e descontração à beira mar. Em 1977 estavam acolhidas cerca de 52 crianças de diferentes idades e com necessidades distintas.

Em 1990, foi criado um protocolo de cooperação entre o Ministério de Emprego e a Segurança Social, as junções das Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e as Misericórdias posteriormente estabelece-se um protocolo com a APPACDM<sup>1</sup> de Castelo Branco onde recebiam Ensino Especial constituído por cursos de formação pelo IEFP<sup>2</sup> e pelo INOFOR<sup>3</sup>. Atualmente tem parcerias com a: APPACDM, ETEPA<sup>4</sup>, Escola Afonso de Paiva a Escola Amato Lusitano que contribui para um dos objetivos da instituição que passa pela educação e formação profissional das crianças/jovens. Associação Amato Lusitano, Câmara Municipal de Castelo Branco colabora ao nível de remodelações na instituição, o Centro de Respostas Integradas (CRI), a Cruz Vermelha de Castelo Branco proporciona férias e atividades de tempos livre. Junta de freguesia de Castelo Branco contribui com verbas, a Danone oferece iogurtes, o Jumbo colabora com produtos alimentares, as tintas CIN disponibiliza quando necessário as tintas. A ERID trabalha a nível da motricidade e da integração de serviços, a Delphi faculta roupas e brinquedos às crianças/jovens, o Hospital Amato Lusitano presta serviços ao nível de saúde e por último a CPCJ. Todas estas parcerias são fundamentais para o funcionamento da Instituição, bem como para as próprias parcerias pois assim usufruem de publicidade associadas à solidariedade.

No decorrer, de várias experiências observou-se, um elevado insucesso escolar, o que se sugeriu que as crianças iniciassem um apoio especial ou formações profissionais de modo a desenvolver as suas aptidões práticas. De forma a promover a autonomia económica, integração no mercado de trabalho permitindo certificar-se da sua independência e sobrevivência.

### **3.1.2. Políticas Sociais subjacentes à CIJE**

A Instituição Casa da Infância e Juventude de Castelo Branco rege-se pelo suporte legal o Decreto-Lei nº. 142/2015, de 8 de setembro em conjunção com o Decreto-Lei nº2/86, de 2 de janeiro.

Sendo que as políticas sociais são ações com vista a concretização do bem-estar social, a CIJE guia-se pela lei de proteção de crianças e jovens em perigo que têm como objetivo garantir o bem-estar e o desenvolvimento integral da criança/jovem.

---

<sup>1</sup> Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão com Deficiência Mental

<sup>2</sup> Instituto de Emprego e Formação Profissional

<sup>3</sup> Instituto para Inovação e Formação

<sup>4</sup> Escola Tecnológica e Profissional Alcabastrense

Segundo o artigo 1º. Da Convenção sobre os Direitos da Criança, explica o conceito de criança como todo o ser humano com menos de 18 anos de idade, salvo se nos termos da lei de cada país, atingir a maioridade mais cedo.

De acordo com as disposições gerais da lei de proteção de crianças e jovens em risco o artigo 3º refere que se deve intervir sempre que o jovem se encontre em perigo de segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento. Ora, segundo Cummings et all (1992), citado por Melo e Alarcão (2011) consideramos uma criança em risco, quando no seu percurso de desenvolvimento é possível reconhecer um conjunto de fatores relacionados com a criança, com as suas circunstâncias familiares, sociais e ambientais que estão associados, de acordo com a investigação, a uma maior probabilidade de desajustamento futuro.

Uma criança confrontada com uma situação de perigo encara de imediato com situações ameaçadoras da sua integridade física e psicológica. A criança quando colocada em risco o dano é menos imediato, existindo ainda a possibilidade de haver risco para a exposição ao perigo.

A noção de risco segundo alguns autores e sistema de proteção abrange as crianças “em necessidades” (Department of Health, 2000; Little, Axford, & Morpeth, 2004). Considera crianças “em necessidade” quando na inexistência da intervenção pode resultar um desenvolvimento afetado ou que anteriormente tenha sido exposta a situações de calamidade, resultando algum dano ou desordem para o seu desenvolvimento integral, carecendo de um apoio especializado.

Conforme o artigo 4º das disposições gerais da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP) em a intervenção para a promoção dos direitos e proteção da criança/jovem obedece a dez princípios orientadores sendo eles os seguintes:

- a) Interesse superior da criança/jovem – a intervenção deve considerar em primeiro lugar os interesses e direitos da criança.
- b) Privacidade – todas as crianças e jovens têm o direito à sua privacidade no que respeita à sua intimidade e a sua vida privada.
- c) Intervenção precoce – a intervenção deve-se realizar logo que seja do conhecimento o perigo.
- d) Intervenção mínima – a intervenção compete às entidades e instituições responsáveis para tal.
- e) Proporcionalidade e atualidade – a intervenção deve ser adequada à situação de perigo em que a criança se encontra no momento em que se sabe a tomada de decisão.
- f) Responsabilidade parental – a intervenção deve orientar os pais na medida que estes assumam os seus deveres para com a criança/jovem.
- g) Prevalência da família – deve-se dar prioridade as medidas que a incorporem a criança na sua família ou que promovam a sua adoção.
- h) Obrigatoriedade da intervenção – todos os intervenientes da intervenção devem ser informados dos seus direitos e dos motivos da intervenção.

i) Audição obrigatória e participação – a criança/jovem, os pais, representante legal ou a pessoa que tenha a guarda de fato, deverão ser ouvidos e convidados a participar nos atos e nas medidas de promoção dos direitos e de proteção.

j) Subsidiariedade – a intervenção deve ser realizada pelas entidades competentes na infância e juventude, pelas comissões de proteção de crianças e jovens e em último caso pelos tribunais.

Relativamente às medidas de promoção dos direitos e de proteção das crianças e jovens, estas são importantes na medida que têm como objetivo colocar a criança fora de perigo, criando condições que permitam um crescimento e desenvolvimento positivo da criança/jovem.

No que concerne às medidas são as seguintes:

a) Apoio junto dos pais (artigo 39º, Lei nº 142/2015, de 8 de setembro): esta medida consiste em proporcionar apoio psicopedagógico, social e económico, bem como programas de educação parental.

b) Apoios junto de outro familiar (artigo 40º, Lei nº 142/2015, de 8 de setembro): esta medida visa que a criança/jovem permaneça sob a guarda de um familiar facultando-lhe apoio psicopedagógico, social e económico e programas de educação parental quando necessário.

c) Confiança a pessoa idónea (artigo 43º, Lei nº 142/2015, de 8 de setembro): esta medida abrange a colocação da criança/jovem sob a guarda de uma pessoa, que não sendo da família seja capaz de instituir uma relação de afetividade.

d) Apoio para a autonomia de vida (artigo 45º, Lei nº 142/2015, de 8 de setembro): esta medida é aplicada diretamente às jovens com idades superiores a 15 anos proporcionando-lhe apoio económico, psicopedagógico e social, através do acesso a programas de formação que permita obter uma autonomia de vida.

e) Acolhimento familiar (artigo 46º, Lei nº 142/2015, de 8 de setembro): o acolhimento familiar diz respeito a entrega da criança/jovem a uma pessoa idónea e capacitada para proporcionar um desenvolvimento integral da criança.

f) Acolhimento em instituição (artigo 49º, Lei nº 142/2015, de 8 de setembro): o acolhimento institucional comporta a colocação da criança/jovem aos cuidados de uma entidade competente, que disponha de todos os recursos imprescindíveis às necessidades das crianças/jovens com a finalidade de um desenvolvimento integral da mesma.

### **3.1.3. Objetivos e Estrutura Organizativa da CIJE**

Os objetivos da Casa da Infância e Juventude prendem-se com o acolhimento, a educação e profissionalização de crianças e jovens do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 4 e os 18 anos, podendo ir até aos 21 anos, tal como já foi justificado anteriormente, provenientes de agregados familiares desfavorecidos, com carências económicas, sociais e/ou afetivas.

Esta instituição, funcionando em regime aberto, procura proporcionar à vida destas crianças e jovens institucionalizadas, um ambiente tão próximo, quanto possível, ao ambiente de uma família, com vista a uma correta inserção da criança na comunidade ao nível da educação, formação pessoal e profissional, desporto e tempos livres, visando o melhor desenvolvimento possível das mesmas. As decisões da direção da instituição e das suas colaboradoras são sempre orientadas pelo princípio do pleno desenvolvimento científico, técnico e humano destas crianças e jovens. Cabe ainda o direito e o dever a todos os colaboradores da Casa da Infância e Juventude, de contribuírem e incutirem no desenvolvimento destas crianças e jovens, comportamentos ajustados e assertórios no âmbito de uma cidadania responsável, para que deste modo, as crianças e jovens acolhidas possam começar a definir a sua personalidade, com base em novos modelos e possam progredir e assimilar novas aprendizagens.

No que diz respeito à Casa da Infância e Juventude esta localiza-se numa área antiga da cidade de Castelo Branco, tendo sede, na Rua dos Chões, nº29, 6000-203, Castelo Branco. No que respeita à sua estrutura física, é um edifício renovado e de grandes dimensões. Relativamente aos seus recursos materiais, esta instituição compreende, quanto à direção dos serviços socioeducativos: um gabinete para o diretor técnico, dois gabinetes de serviço social, dois gabinetes de psicologia, um gabinete de educação social, uma sala de estagiários, uma sala de arquivo com os processos individuais das utentes, cinco salas de estudo e uma sala de informática.

Para os serviços gerais existem um gabinete para a encarregada dos serviços gerais, um armazém de vestuário, um refeitório, seis despensas, duas arrecadações, uma lavandaria e um ateliê de costura.

A gestão da Casa da Infância e Juventude está a cargo dos órgãos diretivos constituídos pela Assembleia-Geral, Direção e Conselho Fiscal, conforme consta na tabela 1 – Órgãos Diretivos da Casa da Infância e Juventude.

<b>Assembleia-Geral</b>	<b>Direção</b>	<b>Conselho Fiscal</b>
Um presidente Dois secretários	Um presidente Um secretário Um tesoureiro Dois vogais	Um presidente Dois vogais

Relativamente aos recursos humanos da instituição, estes estão distribuídos da seguinte forma: Equipa Técnica, Equipa Educativa, Serviços Gerais e Administrativos, conforme consta na tabela 2 – Recursos Humanos da Casa da Infância e Juventude.

<b>Número de elementos</b>	<b>Função</b>
<b>Equipa Técnica</b>	
Um	Serviço Social Diretor/a Técnico/a
Um	Serviço social
Um	Psicologia
<b>Equipa Educativa</b>	
Seis	Ajudantes de Ação Direta
Três	Encarregadas de Educação
<b>Serviços Gerais</b>	
Uma	Lavadeira
Uma	Empregada de Limpeza
Um	Jardineiro
Duas	Cozinheiras
Uma	Vigilante Noturna
<b>Serviços Administrativos</b>	
Duas	Administrativas
Um	Técnico oficial de contas

Os serviços administrativos estão equipados com uma secretária e uma sala de reunião.

O espaço mais reservado para os utentes são os seus quartos, que estão organizados em grupos, existindo quatro dormitórios, perfazendo um total de quarenta e quatro camas. Em cada dormitório existe, também, uma sala de lazer que, em conjunto com as outras salas de lazer destinadas a estas, perfaz o total de sete salas.

No que respeita aos espaços exteriores existe um jardim, um campo de atividades, um parque infantil e uma carrinha de nove lugares.

Quanto a outros espaços é possível indicar a sala das visitas, a sala de convívio e dez instalações sanitárias.

No que concerne aos seus recursos financeiros, a Casa da Infância e Juventude é uma Instituição Particular de Solidariedade Social sem fins lucrativos. Desta forma, foi celebrado um acordo de cooperação com a Segurança Social e os seus recursos financeiros derivam da comparticipação mensal proveniente da segurança social para cada utente, das mensalidades pagas pelos familiares das utentes e subsídios complementares de apoio à família (abonos e outros), do produto da quotização dos

sócios, de donativos provenientes de privados e de terrenos alugados (bens da instituição – Património).

Esta instituição estabeleceu, oficialmente, protocolos com diversos parceiros sociais, com o intuito de cumprir os objetivos propostos e de responder a seis grandes níveis: Saúde, Educação, Jurídico, Apoio Social, Apoio Sociocultural e Apoios Empresariais, conforme se listam na tabela 3 – Parceiros Sociais da Casa da Infância e Juventude.

<b>Parceiros Sociais</b>		
Comissão de Proteção de Crianças e jovens	Instituto politécnico local	Fundação Gil
Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade	Associação Amato Lusitano	Cruz Vermelha
Rede Europeia Anti Pobreza	Centro de Respostas Integradas	Grupo Rotar
<b>Ao nível da Saúde</b>	<b>Ao nível da Educação</b>	<b>Ao nível Jurídico</b>
Hospital Pedopsiquiátrico	ETEPA	IPJ
Centro de Saúde Local	Biblioteca	Tribunal
Farmácias Locais	APPACDM	Segurança Social
<b>Ao nível de Apoio Social</b>	<b>Ao nível de Apoio Sociocultural</b>	<b>Ao nível de Apoios Empresariais</b>
Câmara Municipal	CIN	Danone
Junta de Freguesia	Pastelarias	Jumbo

A Casa da Infância e Juventude de Castelo Branco serve para educar e socializar para a autonomia e desenvolvimento integral das crianças e jovens institucionalizados. Todas estas crianças têm êxito no seu percurso escolar, derivado à instituição que consegue ser promotora do sucesso escolar. Todas elas têm um bom rendimento escolar, derivado aos apoios que têm na instituição fora das suas aulas.

#### **4. Os Sujeitos em Estudo em Contexto Institucional**

Em 2016 encontravam-se institucionalizadas no CIJE trinta e cinco crianças e jovens com idades abrangidas entre os 4 e os 18 anos de idade, podendo permanecer institucionalizados, em caso de revisão da medida, até aos 21 anos. Esses utentes, na sua maioria, provêm do distrito de Castelo Branco, principalmente dos concelhos de Castelo Branco, Idanha-a-Nova e Oleiros, podendo igualmente provirem de outros pontos do país.

Relativamente aos pedidos de acolhimento, a maioria é emitida pelo Tribunal de família e Menores, posteriormente pela CPCJ e, por fim, pela Segurança Social.

As crianças institucionalizadas expõem problemas de comportamento e atitudes relacionadas com o seu estado de espírito e problemas psicológicos e emocionais. A constatar este facto estão as nossas observações espontâneas/informais durante o estudo e, ainda a observação participante regista em notas de campo.

De facto, aquelas crianças ao serem retiradas do seu contexto familiar habitual, por se encontrarem em situação de perigo eminente para o seu desenvolvimento normal, para a sua vida ou integridade física, aplica-se-lhes medidas de acolhimento institucional, de acordo com a Lei 142/2015, de 1 de setembro, cujo objetivo primordial é retirar a criança em perigo da situação em que está, garantindo-lhe os direitos e a proteção e promovendo-lhe o bem-estar e o desenvolvimento integral (projeto de vida).

No que diz respeito à integração e adaptação ao contexto institucional, a maioria das crianças institucionalizadas no CIJE tiveram facilidade na adaptação e/ou integração às rotinas e ao funcionamento da instituição, mantendo um bom relacionamento com o grupo de pares e com toda a equipa técnica e auxiliar envolvente. No entanto, algumas delas nos primeiros dias revelaram algumas dificuldades em conhecer e descobrir o meio envolvente (importância dos espaços e da sua funcionalidade) mostrando-se retraídas e receosas, o que se torna normal, pois a institucionalização é um processo complexo e muito diferente do ambiente familiar e social anteriormente vivido.

Em relação às fragilidades gerais destas crianças, é de realçar a fraca motivação e, autoestima, manifestação de interesses, baixa concentração e uma elevada insegurança sentida diariamente. Essas manifestações psicossociais e pessoais implicam várias dificuldades no processo de aprendizagem, sendo notória a elevada impulsividade.

É importante ainda não esquecer a falta de solidariedade das crianças quando confrontadas com emoções diferentes das suas (assimilação anterior de vivências), reagindo de forma insensível, passiva e desinteressada. É notável, pela observação participante que fizemos expressarem algumas perturbações de comportamento, tais como: instabilidade psicomotora; desobediência; desafio; teimosia; postura agressiva e incumprimento de regras.

Relativamente às capacidades cognitivas verificámos dificuldades acentuadas (raciocínio lógico e expressão escrita e oral), o que é compreensível na medida em que estas crianças têm um défice de atenção reduzido, o que se traduz na fraca concentração nas atividades escolares, levando muitas vezes ao desinteresse e desmotivação, bem como em ouvir atentamente as instruções dos professores, não obtendo assim um desenvolvimento cognitivo esperado para a sua idade.

Por outro lado, segundo os nossos registos observacionais efetuados e confirmados pelos técnicos da instituição de acolhimento, apresentam comportamentos disruptivos (na instituição e na escola), tais como: falar alto ou gritar em momentos inapropriados, elevada impulsividade, revelam-se bastantes impacientes e de fácil aborrecimento e por vezes bastante barulhentas e agitadas. Aquela disrupção comportamental traduz-se em formas expressivas de libertação de *stress*, ansiedade e angústias vivenciadas pelas crianças, podendo mesmo vir a desenvolver comportamentos de indisciplina e pré delinquência.

Outro indicador de observação diz respeito, aos padrões de comunicação (textual e intertextual), revelando as crianças bastantes dificuldades, principalmente em expressar-se oralmente e por escrito (falta de vocabulário e argumentação), sentido alguma vergonha e represália em exprimir os seus pensamentos e opiniões (linguagem vulgar assimilada em outros meios), quando expressada é feita através de um vocabulário pobre e pouco coerente. Assim, existe uma baixa tolerância e autoestima no seu relacionamento com os seus pares, pouca confiança em si própria, elevados níveis de ansiedade, de agressividade e tendência à indisciplina ou desrespeito pelas normas, bem como oscilações de humor constantes na qual se estabelece um ambiente pouco calmo e tranquilo. Tudo isto põe em causa o seu desenvolvimento, psicológico, cognitivo, social e afetivo-emocional.

Podemos referir que todas as crianças em estudo gostam da sua escola e da sua instituição de acolhimento, mostrando-se mais seguras e confiantes, sentem-se mais protegidas/seguras (reforço da sua autoestima). Devido à idade, todas elas têm a frequência de brincar na escola com os seus colegas de turma (1.ºCEB) e com os seus pares pertencentes à Casa da Infância e Juventude, o que demonstra ser muito positivo para elas. Por vezes, elas às vezes têm mau comportamento devido à sua instabilidade e outras vezes comportam-se bem.

## **5. As Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

A seleção das técnicas e dos instrumentos dependem das questões de investigação, mas também da modalidade de investigação, ou seja, do contexto e sujeitos, pois só a visão global permite determinar o que será mais adequado e que permitirá alcançar os objetivos pretendidos. Segundo Turato (2003), para que um método de pesquisa seja considerado adequado, é preciso sabermos se ele responderá aos objetivos da investigação que queremos levar a cabo. Logo, a escolha das técnicas e/ou dos instrumentos de recolha de dados depende dos objetivos do estudo e do universo a ser investigado (instituição de acolhimento e escola do 1.º CEB). Assim sendo, tivemos em conta as características dos sujeitos de estudo, a sua situação concreta e os contextos (escolar e de apoio), numa perspetiva de recolha de dados ajustado à elaboração ou construção dos instrumentos (entrevistas, observações) e os procedimentos utilizados.

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. 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, mas variando em função da natureza do problema e objetivos, em questão. Tuckman (2000) refere que normalmente existem três tipos de formas de recolha de dados que se podem utilizar num estudo de caso são: entrevistas; observações; e documentos vários (análise documental e/ou análise de conteúdo). Posteriormente, segundo Blásquez e Alonso (2009) para assegurar uma correta recolha de dados, deve-se realizar uma análise e interpretação aos resultados, através de uma triangulação de técnicas e de fontes.

Noutra perspetiva, Lincoln e Guba (1995) referem ainda que a recolha de dados deve ser interrompida quando os depoimentos começam a tornar-se repetitivos, pois nesta etapa, estes autores dizem que se atingiu o “ponto de saturação”. No nosso caso os contactos assíduos observacionais e de entrevistas informais (diálogo, conversas) complementaram os dados formais recolhidos. De facto, para Moresi (2003, p. 29) a recolha de informação constitui *“o conjunto de processos e instrumentos elaborados para garantir o registo das informações, o controlo e a análise dos dados”*. Neste sentido, foi muito importante que o investigador se inserisse no cenário/contexto dos sujeitos em estudo (CIJE e escolas do 1.º CEB), munido de diversos instrumentos que lhe permitam recolher as informações pretendidas. Daí o uso de guiões de observação, registo de notas de campo, diário de pesquisa e gravações áudio (ou em vídeo).

Por conseguinte, a escolha das técnicas de recolha de dados foi feita em função da metodologia qualitativa (Carmo & Ferreira, 2008). 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 no contexto escolar e na CIJE, baseando-se fundamentalmente: nas entrevistas, observações e análise aos documentos e processos das crianças institucionalizadas. Todo o nosso processo de recolha decorreu em 2016. Deste modo, utilizámos as seguintes técnicas de recolha de dados: observação participante e observação documental; entrevistas semiestruturadas, com respetiva validação; e registos de notas de campo.

Também tivemos acesso a imagens fotográficas, referentes à CIJE (espólio histórico), tendo sido úteis para a nossa investigação social ao nível histórico-descritivo da instituição, já que a iconografia (fontes visuais) apresentam atualmente um grande interesse e utilidade, permitindo ser um complemento ao texto escrito ou à parte narrativa e, daí a importância atual na intervenção social da metodologia participativa do ‘Photo Voice’. De facto, a imagem fotográfica como elemento cultural

é útil tanto para a memória (individual, coletiva), para a comunicação, quanto no apoio para a construção histórico-descritiva da instituição CIJE. As imagens fotográficas a que tivemos acesso dizem respeito à instituição em termos históricos, registrando momentos de celebrações, de atividades ou momentos cruciais na vida da instituição. Estas imagens fotográficas é da maioria das festas que são marcadas durante o ano letivo, como por exemplo, da festa de natal, festa de carnaval, festa do fim de aulas, festa da celebração do aniversário da instituição, das aulas de culinária.

Em seguida, analisemos cada uma das técnicas utilizadas, os respetivos procedimentos científicos da investigação, assim como o período temporal em que foram utilizadas. Importa, ainda, salientar que o nosso Trabalho de Projeto cumpriu os procedimentos legais, científicos e éticos, de modo a não colocar em causa a privacidade, anonimato e confidencialidade dos participantes da mesma sendo uma investigação rigorosa e de qualidade (Carmo & Ferreira, 2008, p. 197-283).

## 5.1. As Entrevistas Semiestruturadas

A entrevista é uma das técnicas mais comuns no estudo da compreensão do ser humano. A entrevista é tida como uma técnica de investigação que permite recolher informações, dados, utilizando a comunicação verbal. Existem entrevistas individuais faladas, entrevistas de grupo (*focus group*), entrevistas por correio ou computador. Ou seja, há categorias de entrevistas estruturadas (guião rígido), semiestruturadas (guião mais flexível) e não estruturadas (abertas, clínicas ou em profundidade ou simplesmente qualitativas), como é a tipologia de Marlene Grawitz (Carmo & Ferreira, 2008, p. 142). O investigador/entrevistador realiza entrevistas (conversação dirigida entre entrevistador-entrevistado) para ter acesso ao conteúdo das informações que uma pessoa tem sobre um determinado assunto. Um dos argumentos para seu uso está na natureza dos conteúdos dos fatos, eventos, ideias e conceitos que as recordações e evocações do entrevistado podem representar. De facto, a forma oral ou escrita, presencial ou não presencial, aberta ou fechada, estruturada, não estruturada e semiestruturada assumidas como opções livres do investigador na elaboração e desenvolvimento do guião de entrevista, instrumento para recolher, através de questões, as informações que pretende em relação ao estudo (Carmo & Ferreira, 2008, p. 145-153).

Na verdade, a entrevista constitui um complemento da observação (participante ou não participante), permitindo avaliar ou consolidar determinadas anotações da observação participante ou mesmo ultrapassar algumas limitações desta técnica de recolha de dados. De facto, a entrevista nasce da necessidade do investigador conhecer o sentido que os sujeitos dão aos seus atos e ao acesso a esse conhecimento profundo e complexo é proporcionado pelos discursos enunciados pelos sujeitos. Por isso, a entrevista é uma técnica muito importante na investigação, pois através dela, o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências já que

ela “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1999, p. 134).

Afigurou-se que a entrevista tal como a observação (participante e não participante) seriam duas técnicas importantes para o nosso estudo, visto que nos permitiria recolher dados com o intuito de caracterizar o objeto do nosso estudo. Assim entendemos que a entrevista constituía o instrumento mais indicado na nossa pesquisa. Pelas características dos sujeitos em estudo optámos pela modalidade da entrevista semiestruturada.

A opção por este formato de entrevista semiestruturada decorre da sua adequação ao objeto de estudo em causa, focado no conhecimento das perceções e os significados que os sujeitos atribuem à experiência vivenciada na instituição no seu percurso escolar, mas também pela necessidade de focalizar as narrativas dos sujeitos em aspetos específicos, circunscritos pelas questões, não se revelando, por isso, apropriada uma entrevista livre e exploratória (Bogdan & Biklen, 1999). Não obstante esta orientação, procurou-se sempre respeitar a continuidade do discurso e do pensamento do entrevistado. Pretendeu-se assim criar uma situação propícia à retrospeção, onde os entrevistados, de forma livre, vão recordando as suas vivências e experiências, permitindo obter elementos fundamentais à identificação e melhoramento no seu rendimento escolar, para que estas crianças tenham sucesso no seu percurso escolar.

Assim, as entrevistas semiestruturadas foram aplicadas a um grupo/amostra de cinco crianças (N1=5) da Casa da Infância e Juventude de Castelo Branco (CIJE), com idades compreendidas entre os 8 aos 13 anos; entrevistas a quatro professores/diretores de turma da Escola (N2=4) da qual fazem parte cada uma destas crianças; entrevistas aos quatro agentes de acompanhamento da instituição CIJE (N3=4). Todas estas entrevistas foram fundamentais para o levantamento dos obstáculos da investigação, que dos seus pontos de vista, dificultam ou condicionam o percurso escolar daquelas crianças.

Em relação à estrutura da entrevista, baseamo-nos em guiões flexíveis de entrevistas, integrando as perguntas com base nos objetivos do tema escolhido. Os guiões, na sua globalidade apresentam um conjunto de questões comuns/idênticas para as entrevistas às crianças (N1=5), aos professores/diretores de turma (N2=4) e aos agentes de acompanhamento (N3=4) (Apêndice: Guiões de entrevista).

A aplicação da entrevista semiestruturada às crianças foi pertinente pois, pretendeu-se compreender os episódios e experiências escolares destas e o modo como eles os interpretam, que argumentos apresentam para considerar essas vivências e experiências escolares e/ou educativas na sua formação. A realização de entrevistas aos professores/diretores de turma e equipa técnica da CIJE justifica-se com a pretensão de cruzar com outras informações (triangulação), que poderão ou

não, ser contrastantes com as informações obtidas mediante a análise de conteúdo às entrevistas realizadas às crianças.

Antes da aplicação das entrevistas realizámos o Protocolo da investigação (inserido no acordo existente de Protocolo entre Instituto Politécnico e o CIJE), o consentimento informado às responsáveis das crianças institucionalizadas (Diretora Técnica da Instituição – Apêndice I), aos professores e técnicas de acompanhamento. As entrevistas foram gravadas em formato áudio (ficha técnica), respeitando-se as normas éticas de privacidade, anonimato e confidencialidade dos mesmos (Apêndice 1). Todos os registos áudio foram posteriormente redigidos e transcritos na sua íntegra, sob o controlo do orientador e validados posteriormente pelos sujeitos entrevistados ou seus tutores.

De facto, estabelecemos condições no ‘antes’ (protocolo, ‘*rapport*’, data e lugar, dar conhecimento dos objetivos e do guião), no ‘durante’ (cumprimento do guião com flexibilidade de introduzir outras questões resultantes da conversação) e ‘depois’ da entrevista (análise de conteúdo, estabelecendo as categorias de análise). Na verdade, as entrevistas realizadas foram presenciais e o local escolhido foi a sala de aula das professoras, o que proporcionou um ambiente acolhedor (‘*rapport*’). Antes da realização da entrevista, explicámos os nossos propósitos aos entrevistados, quanto aos objetivos e garantimos a confidencialidade, anonimato e privacidade das informações fornecidas. Durante a entrevista, fomos anotando as respostas num caderno (notas de campo). No final da entrevista transcrevemos e lemos todas as perguntas e as respetivas respostas, dando aos sujeitos entrevistados a possibilidade de validação do referido texto das respostas dadas.

## 5.2. Observação Participante

Lakatos e Marconi (1990, p. 186), consideram a observação como uma técnica de recolha de dados com a finalidade de conseguir informações e utilizar os sentidos na obtenção de determinados aspetos da realidade educativa. Assim, a observação serve, no essencial, para obter informações através da visão e do registo do que se observa.

De facto, a observação não pode nem deve ser realizada de qualquer maneira, o investigador deve ter em conta o que pretende observar (objetivos de focagem – modelo de análise), pois, é quase impossível observar tudo. O facto de a observação ser participante, como o próprio nome indica, no dizer de Hermano Carmo & Manuela M. Ferreira (2008, p. 120-122) implica uma participação, isto é, permite um investigador em contacto direto com os intervenientes na investigação.

A técnica observacional apresenta algumas limitações, nomeadamente, pelo facto de se basear muito na memória do investigador, uma vez que nem sempre tem possibilidade de realizar as anotações no momento em que observa (Carmo & Ferreira, 2008). De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998, p. 87):

*“ (...) A observação apresenta alguns problemas, tais como: nem sempre é possível tomar notas no próprio momento o que faz com que o observador não possa confiar totalmente na sua memória, porque esta é seletiva e elimina os comportamentos que aparentemente possam não ser importantes”.*

Apesar das suas limitações, esta técnica é muito utilizada na investigação social e, em particular metodologia qualitativa. Tuckman (2005) refere que a observação, na investigação qualitativa, visa examinar o ambiente através de um esquema geral para nos orientarmos e que o produto dessa observação é registado em notas de campo.

Na verdade, a observação constitui a melhor técnica de recolha de dados na observação à CIJE e às atividades dos sujeitos em estudo. Este tipo de observação converte-se num método de avaliação mais direto e menos inferencial: observar os espaços, as relações e os comportamentos tal como eles ocorrem naturalmente. Utilizamos no nosso estudo a observação natural, espontânea (não-participante com registos) e a observação participante (espaços e instalações da CIJE e escola com registos nas notas de campo).

É pertinente referir que a observação participante apresenta três fases diferentes, são elas designadas por: observação descritiva, observação focalizada e observação seletiva. A forma descritiva da observação ocorre normalmente numa fase prévia e, ao investigador/observador, permite adquirir uma visão global do contexto, no qual se encontra inserido e é protagonista. Ele analisa os dados recolhidos e limita o foco de observação, na medida em que passa a preocupar-se com os aspetos que são importantes para o estudo que se propôs realizar. Com a observação seletiva, o investigador/observador refinou as evidências encontradas, procurando mais exemplos das mesmas (notas de registo). Sabemos, que os objetivos da observação participante vão muito além de uma mera descrição pormenorizada das situações observadas (registos anotados em notas de campo).

Por conseguinte, o uso da observação foi uma constante às crianças e jovens em risco do nosso estudo no contexto da instituição de acolhimento. A observação participante possibilitou-nos um maior conhecimento e uma maior compreensão acerca das crianças, no que diz respeito às suas atitudes, preocupações, sensibilidades, problemas, relações e projeto de vida (Carmo & Ferreira, 2008, p. 123-126).

### **5.3. Observação Documental**

No que respeita à observação documental, esta tem como objeto a descrição da literatura (tipologia e codificação dos documentos consultados) relativa ao objeto de estudo (instituição e sujeitos em estudo – crianças) e como finalidade à sua exploração e análise (Ketele & Roegiers, 1993). Neste trabalho a análise documental teve como objetivo recolher toda a informação documental, pertinente, relativa à

instituição de acolhimento (CIJE), às crianças 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 versará sobre os processos institucionais e escolares das crianças, a população-alvo da nossa investigação. Consultámos vários tipos de documentos/relatórios (diagnóstico) inerentes aos processos (familiar, médico/psicológico, social e escolar) das crianças na CIJE, ao dossiê da turma e aos processos individuais de cada aluno nas escolas do 1.º CEB,; relatórios da professora da turma, nos quais descreve os progressos e as dificuldades dos alunos; etc.

As informações retiradas dos processos institucionais, que julgámos mais pertinentes, serviram de suporte a um conhecimento mais aprofundado sobre cada uma destas crianças em estudo, fornecendo-nos pistas de intervenção, principalmente os que versam sobre: naturalidade, local de residência, data do acolhimento, idade à data do acolhimento, idade atual, tempo de institucionalização, tipificação dos motivos da institucionalização, a sua história de vida, a caracterização das famílias, comportamentos e dificuldades quanto à sua adaptação, resposta da instituição e por fim a intervenção na instituição ou na escola.

Relativamente às informações retiradas 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.

Por conseguinte, a análise documental foi importante para este trabalho pois, todo o material extraído/recolhido vai ser utilizado para validar evidências de outras fontes e/ou acrescentar informações. De acordo, com Albarello, Digneffe, Hiernaux, Maroy, Ruquoy e Saint-Georges (1997, p. 31), a análise documental, apesar de, por definição, se apresentar como um método de recolha e de verificação de dados visando o acesso às fontes pertinentes existentes, escritas ou não, o qual faz parte integrante 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”*. Isto é, utilizámos estas fontes impressas (documentais), de acordo com os nossos propósitos.

Desta maneira as informações recolhidas foram por nós interpretadas (análise de conteúdo) atribuindo-lhe o significado (subjetivo) de compreensão, remetendo para as notas de campo e outros registos, numa triangulação de fontes/metodologias, que serviram de apoio à interpretação do conteúdo das entrevistas.

## 5.4. Notas de Campo

Nas notas de campo registámos muitos momentos observacionais (observação informal, natural) na CIJE, mas essencialmente destinaram-se aos dados provenientes da observação documental e participante realizada durante o contacto mantido com os sujeitos em estudo. No dizer de Bogdan e Biklen (1994, p. 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 aceder às perceções e representações das crianças e jovens institucionalizados na CIJE, aos técnicos da instituição, às professoras da escola e aos acompanhantes das crianças, em relação às questões do estudo. Já Flick (2005, p. 172) considera as notas de campo como *“registos da perspectiva do sujeito que podem ser confrontados com as notas do investigador”*.

Durante o nosso Trabalho de Projeto e à medida que iam sendo feitas as observações, 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 contatos iniciais com as crianças e a CIJE (conhecimento do seu funcionamento e modos de intervenção), com a escola e professores, onde as crianças frequentam o seu ensino (percurso escolar). De facto, constituiu, uma técnica complementar à pesquisa, que nos ajudou na fase de interpretação dos dados, já que para Bolívar (2001, p. 183) *“é um registo reflexivo 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 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, pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva, durante o Trabalho de Projeto. 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 e preocupações escolares e sociais e, ainda as suas opiniões, as dúvidas e expectativas sobre determinados aspetos de vida institucional (CIJE) e escolar (escolas básicas do 1.º CEB, pertencentes aos Agrupamentos de Escola Afonso de Paiva e Nuno Álvares de Castelo Branco).

## 6. Procedimentos éticos e legais

Qualquer investigação social deve ter em primeira linha de atenção os procedimentos científicos e os princípios éticos e legais (Carmo & Ferreira, 2008, p. 283). A autorização para a realização do Trabalho de Projeto foi solicitada em ofício ao Sr.ª Diretora da Casa da Infância e Juventude de Castelo Branco (CIJE) para aceder aos dados fornecidos pelos sujeitos (observação documental, participante e entrevistas às crianças e aos técnicos da Instituição, por exemplo à psicóloga,

assistente social, etc.) e, ainda ao Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva e Nuno Álvares de Castelo Branco, para podermos entrevistar os Professores e/ou Diretores de turma das escolas onde frequentam as crianças institucionalizadas do CIJE (Apêndice II, III, IV). Todo esse Protocolo fez-se ao abrigo dos protocolos existentes entre o Instituto Politécnico de Castelo Branco/Escola Superior de Educação e essas instituições educativas, tendo no caso particular submetido o termo de livre aceitação aos entrevistados ou responsáveis das crianças. Foi também superiormente dado conhecimento da consulta aos diagnósticos, relatórios sociais e documentos e relatórios escolares.

Primeiramente, realizámos contatos informais resultantes do Protocolo existente entre o Instituto Politécnico e a referida instituição (CIJE), para além de estabelecermos o Protocolo institucional com os responsáveis da instituição, efetuando o pedido formal para realizámos o nosso estudo. Explicámos os objetivos aos responsáveis e às técnicas e mostrámos o esquema de *'design'* e os instrumentos de recolha de dados. A observação (documental, participante e não participante) foi-nos logo autorizada no contacto com os documentos e as crianças e jovens em risco institucionalizados. Sendo, assim, procedemos à elaboração do Protocolo de autorização e termo de livre aceitação, solicitando as respetivas autorizações para realizar as entrevistas.

Antes de dar início às entrevistas foi explicado a cada sujeito, através de uma linguagem clara e simples, 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 CIJE, quais as perceções, sonhos e ambições, o que entendem pelo conceito Percurso Escolar, a sua história de vida das crianças institucionalizadas, a sua caracterização das famílias das crianças institucionalizadas, os seus comportamentos e dificuldades manifestados pelas crianças institucionalizadas quanto à sua adaptação à Instituição, e por último a opinião dos elementos da Equipa Técnica da CIJE relativamente a uma possível intervenção 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 às professoras da escola e às acompanhantes das crianças, após expormos os objetivos e finalidades do estudo, obtivemos o respetivo Termo de Livre Aceitação, onde assegurámos o cumprimento dos princípios e procedimentos éticos (anonimato, privacidade e confidencialidade dos sujeitos de estudo), de modo a podermos utilizar as suas na investigação (Apêndice II, III, IV – Guiões de entrevista). Bogdan e Biklen (1994) acreditam que existem princípios éticos básicos a qualquer investigação social, que são: 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. Cumprimos, pois todos os referidos procedimentos científicos, legais e éticos que exige um Trabalho de Projeto.

Relativamente aos documentos 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 das alunas em questão, daí não serem anexados ao estudo.

As entrevistas tiveram a duração mais ou menos de 30 minutos cada uma, selecionando o lugar mais apropriado e neutro possível, que fosse calmo, sujeito ao máximo de reflexão, de modo a permitir a concentração de ambos os interlocutores (entrevistador/entrevistado): 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 CIJE. Tivemos em conta alguma inibição dos entrevistados perante o gravador, o que obviamente poderia condicionar a qualidade das respostas. Posteriormente, foram transcritas integralmente todas as entrevistas pelo investigador e validadas pelos entrevistados.



## CAPÍTULO III - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para o tratamento da informação recolhida e dada a natureza exploratória do estudo (de caso), foi utilizada a técnica da análise de conteúdo. A finalidade da análise de conteúdo está na sistematização da informação e configura-se numa estratégia de encobrimento de uma “significação profunda” que se deseja recuperar. A pretensão da análise de conteúdo é promover a possibilidade de fornecer técnicas precisas e objetivas que sejam suficientes para garantir a descoberta do verdadeiro significado dos conteúdos e estruturas das informações dadas (mensagens, discursos) pelos entrevistados que confirmam (ou infirmam) o esclarecimento de elementos suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não detínhamos a sua compreensão.

De acordo com Bardin (1979) existem vários tipos de análise de conteúdo podendo agrupar-se: a) categorial, b) avaliação, c) enunciação, d) expressão. Através da análise de conteúdo categorial que “tem como primeiro objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados em bruto”) foram percorridas diversas etapas, a primeira assentou na redução e seleção da informação, a segunda na descrição dessa informação, a terceira na interpretação e verificação e por fim a escrita e divulgação dos resultados encontrados. Para a organização do quadro de categorias e dada a complexidade dos discursos, passou-se por um período de “apalpadelas”, de tentativas e erros, de idas e vindas às entrevistas dos sujeitos, até conseguirmos juntar, para cada uma das categorias temáticas, os fragmentos ou excertos com ela relacionada. O guião (flexível) com o qual partimos para as entrevistas forneceu-nos *a priori* as dimensões, os temas e as categorias principais ou temáticas.

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 tem no discurso. Essa categorização teve um carácter essencialmente descritivo, agregando as diferentes lógicas do que os sujeitos nos contaram, no fundo permitiu colocar em ordem o material recolhido, classificá-lo segundo critérios pertinentes, encontrar variáveis escondidas que explicam as variações das diferentes realidades observáveis, encontrar semelhanças e diferenças nas narrativas dos sujeitos (Guerra, 2006). Em termos gerais, a análise inventariada permitiu reconstruir do discurso original e efetuar 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: o período que antecede a institucionalização, o período de institucionalização, o período de transição e o período atual. Cada um destes blocos temporais é analisado de acordo com um conjunto de categorias temáticas, algumas delas subdivididas em subcategorias que foram emergindo ao longo da análise dos dados. Importa referir que alguns tópicos inicialmente previstos não foram possíveis de ser abordados pelo

facto de alguns sujeitos não terem memória e recordações sobre os mesmos ou por alguns assuntos serem demasiado delicados e influenciarem emocionalmente os sujeitos. Antes de fazermos a apresentação dos dados interessa conhecer o processo de descrição das dimensões, categorias e subcategorias que resultaram da análise da informação, expostas no ponto que se segue, cujo formato final se apresenta em tabelas.

Seguindo os pressupostos metodológicos atrás referidos, são apresentados neste capítulo, os resultados da investigação realizada. Tivemos em consideração a complexidade da informação tratada, assim como os limites de exposição desta investigação, optámos por organizar a análise e discussão dos mesmos, revelando todas as categorias. À descrição dos resultados relativos a cada grande grupo de categorias e subcategorias seguiu-se a sua análise e interpretação fundamentadas nos conhecimentos teóricos e empíricos disponíveis neste domínio.

Inicialmente descrevem-se os dados relativos ao percurso escolar, no que se refere à satisfação global das crianças institucionalizadas, história de vida das crianças institucionalizadas, a importância da história de vida delas, motivos de institucionalização, caracterização das famílias das crianças institucionalizadas, relações sociais na instituição, comportamentos e dificuldades manifestados pelas crianças institucionalizadas quanto à sua adaptação à instituição, resposta da instituição e por último a opinião dos elementos da equipa técnica da CIJE relativamente a uma possível intervenção na instituição ou na escola. Pretendemos assim identificar os traços dominantes das produções verbais dos participantes.

Para uma compreensão mais clara, iremos apresentar uma grelha analítica expondo categorias, subcategorias e unidades de registo, que irá ao encontro da problemática e dos objetivos delineados neste estudo.

## **1. Caracterização dos Sujeitos das amostras submetidos às entrevistas**

Neste ponto iremos abordar a caracterização de variáveis de identificação de todos os sujeitos das amostras subjacentes às entrevistas, como também as características dos sujeitos das três amostras, correspondentes às crianças da CIJE, professores/diretor de turma e agentes de acompanhamento, e que daí resultou o processo de estabelecer Categorias e subcategorias nas entrevistas realizadas.

Os dados emergentes da aplicação das entrevistas foram analisados tendo por base a análise de conteúdo. De acordo com Quivy e Campenhout (2003, p. 224), o tratamento da informação mediante a análise do conteúdo *“oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade”*.

A análise de conteúdo tem por finalidade efetuar inferências estabelecendo categorias e subcategorias de análise, com base numa lógica explicitada sobre as respostas obtidas, cujas características foram inventariadas e sistematizadas. De acordo com Rocha e Deusdará (2005), a finalidade da análise de conteúdo está na sistematização da informação que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que, *à priori*, não detínhamos a compreensão. Esta técnica permite ainda satisfazer as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva quando se está perante um material rico em informações (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 225).

Na perspetiva de Bardin (2009), a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos) extremamente diversificados. É uma técnica de investigação que permite a descrição objetiva, sistemática e codificada do conteúdo manifesto da comunicação. Assim, segundo essa autora, esta técnica é objetiva, pois exige a definição de categorias de análise e de subcategorias; é sistemática, na medida em que a totalidade de conteúdo deve ser analisado em relação a todas as categorias e visa a etapa da codificação, na qual são feitos recortes em unidades de contexto e unidades de registo (Bardin, 2009).

Tendo por base estas orientações, depois de transcritas as entrevistas, o conteúdo das mesmas foi objeto de uma análise sistemática, com o intuito de verificar os objetivos propostos. Inicialmente efetuou-se uma leitura flutuante sobre as mesmas. Após várias leituras aprofundadas do seu conteúdo, foram definidos os temas das respostas dos entrevistados. De seguida, foram identificados, para cada tema, unidades de contexto e de registo temáticas que, posteriormente foram reagrupadas em categorias e subcategorias definidas.

Assim, com base nas entrevistas das crianças (sigla C) foram identificadas cinco categorias: Percurso escolar; a escola na perspetiva das crianças; a relação com a escola; Apoio prestado pela CIJE; Perceções, sonhos e ambições. Na categoria C1-‘Percurso escolar’ foi identificada a subcategoria ‘satisfação global’. Relativamente à categoria C2-‘A escola na perspetiva das crianças’, foram identificadas duas subcategorias: repetências e importância da escola na vida das crianças. No que concerne à categoria C3-‘A tua relação com a escola’ foram identificadas três subcategorias: a tua relação com os teus colegas de escola; os teus melhores amigos; e a relação com os professores. Relativamente à categoria C4-‘O apoio prestado pela CIJE’, identificámos cinco subcategorias: Viver na CIJE ou viver na tua casa; na CIJE, em que local estudar; sala de estudo adequada; quem te ajuda a fazer os TPC; evolução das notas desde que estás na CIJE. Na última categoria C5-‘Perceções, sonhos e ambições’, foi identificada duas subcategorias: o teu maior sonho; e a escola ideal.

Com base nas entrevistas dos professores/diretor de turma foram definidas as seguintes seis categorias (sigla P): Percurso escolar; Institucionalização; Turma e adaptação; Relações sociais na turma; Comportamentos e dificuldades escolares; Relação entre a escola e a CIJE. Na categoria P1-‘percurso escolar’ foram identificadas as seguintes duas subcategorias: satisfação global; função da escola. Na categoria P2-‘Institucionalização’, identificamos as seguintes subcategorias: a história de vida das crianças institucionalizadas; fontes de informação; professores, condescendentes, alunas institucionalizadas; fator de risco, percurso escolar. Relativamente à categoria P3-‘Turma e adaptação’ estabelecemos as seguintes subcategorias: a caracterização da direção de turma; alunas institucionalizadas; descrição da adaptação das alunas institucionalizadas à turma; impacto das alunas institucionalizadas na turma; colegas de turma, estigmatização, percurso escolar. No que concerne à categoria P4-‘Relações sociais na turma’, foram identificadas as seguintes subcategorias: institucionalização, consequências, relações entre pares; alunas institucionalizadas, colegas de turma, professores, comunidade escolar, influência, percurso escolar. Relativamente à categoria P5-‘Comportamentos e dificuldades escolares’ estabelecemos as seguintes subcategorias: comportamento, motivação, aprendizagem; condição de institucionalização, consequências, desempenho escolar; desempenho escolar; fatores, dificuldades, sucesso escolar; obstáculos, sucesso escolar, estratégias. Por último a categoria P6-‘Relação entre a Escola e a CIJE’ identificamos duas subcategorias: atuação conjunta entre a escola e a CIJE; as perspectivas futuras.

Por outro lado, nas entrevistas aos agentes de acompanhamento (sigla A) estabelecemos sete categorias: Percurso escolar; Institucionalização; Caracterização das famílias das crianças institucionalizadas; Relações sociais na instituição; Comportamentos e dificuldades manifestados pelas crianças institucionalizadas quanto à sua adaptação à instituição; Resposta da instituição; Intervenção na instituição ou na escola. Na categoria A1-‘Percurso escolar’, foram identificadas as duas subcategorias: satisfação global; função da instituição. Relativamente à categoria A2-‘Institucionalização’ foram identificadas quatro subcategorias: história de vida das crianças institucionalizadas; fontes de informação; motivos de institucionalização; influência no percurso escolar. Na categoria A3-‘Caracterização das famílias das crianças institucionalizadas’, foram identificadas três subcategorias: a caracterização das famílias; comportamentos das famílias; contribui ou não para o percurso escolar. Na categoria A4-‘Relações sociais na instituição’, foram identificadas duas subcategorias: descrição da relação das crianças institucionalizadas entre si; relação das crianças institucionalizadas entre os técnicos e profissionais da instituição. Na categoria A5-‘Comportamentos e dificuldades manifestadas pelas crianças institucionalizadas quanto à sua adaptação à instituição’, foram identificadas duas subcategorias: descrição do comportamento e/ou dificuldades; fator de risco ao percurso escolar. Na categoria A6-‘Resposta da instituição’, foram identificadas três subcategorias: papel da instituição; descrição da atuação entre a instituição e a escola, tipo de comunicação, acompanhamento do percurso escolar; casos de indisciplina, insucesso escolar. Por último a categoria A7-‘Intervenção na instituição ou na escola’,

foi identificada uma subcategoria: dificuldades, obstáculos e progresso no percurso escolar.

## 1.1. Amostra das Crianças da CIJE em Estudo

Neste ponto abordaremos os vários aspetos relacionados com os participantes, com vista à caracterização da amostra estudada (N=5 crianças, todas do sexo feminino). Os dados apresentados decorrem maioritariamente de informação obtida nos *dossiers* individuais (observação documental – análise de conteúdo), relativos à situação pessoal familiar e social dos participantes. No que se refere aos dados relativos ao acolhimento, decorrem também de informação recolhida junto dos sujeitos.

Os sujeitos em estudo são crianças que se encontram acolhidas na CIJE. A amostra foi constituída por cinco crianças, do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e 12 anos. Trata-se de crianças meigas, afáveis e colaborantes, apesar da constante instabilidade emocional a que foram submetidas e com repercussões na atualidade. Apresentam um elevado nível ansiogénico e de forte destrutibilidade, influenciando as suas competências cognitivas. A este nível, estes indicadores situam a maioria destas crianças a um nível global abaixo da média esperada para a sua faixa etária, constatando-se a falta de concentração e fraca capacidade de abstração e um conhecimento informal pobre aliado a um baixo nível de concentração e memorização de dados, que se traduzem em dificuldades no relacionamento e articulação dos conhecimentos adquiridos e aplicação dos mesmos em contexto escolar. Deste modo, constatamos que estas necessidades revestem-se de contornos muito específicos, exigindo a ativação de apoios especializados. Estas crianças beneficiam dos seguintes apoios, ao nível escolar: Ensino Especial e Apoio Individualizado, Adequações Curriculares, Adequações no Processo de Avaliação, Currículo Específico Individual e Plano de Recuperação da Escola.

Aliadas a estes apoios, algumas destas crianças frequentam consultas de psicologia, psiquiatria, pediatria/desenvolvimento e pedopsiquiatria e decorrente de avaliação efetuada após a sua frequência, estas encontram-se a tomar medicação com o intuito de atenuar o seu elevado nível ansiogénico, sintomas característicos da síndrome depressiva e perturbações de hiperatividade e défice de atenção.

**Tabela 4** - Distribuição das crianças em função: idade, escolaridade, naturalidade/nacionalidade, e concelho onde residiam antes da institucionalização na CIJE.

Participantes	Idades (nomes fictícios)	Ano letivo Frequentado 2015/2016	Naturalidade/ Nacionalidade	Concelho onde viviam antes da institucionalização
C1	9 (M. R.)	3ºano	Portuguesa	Castelo Branco
C2	13 (A. S.)	4ºano	Romena/Bistrita	Castelo Branco
C3	13 (M. A.)	4ºano	Portuguesa	Castelo Branco
C4	9 (L. M)	3ºano	Portuguesa	Castelo Branco
C5	10 (A. T.)	3ºano	Portuguesa	Castelo Branco

Elaborámos a Tabela 4, a qual mostra a distribuição das crianças em função de: naturalidade, escolaridade, nacionalidade e concelho onde residiam antes da institucionalização. Na análise a essa Tabela 4 verificámos que, todas as crianças frequentam a escola no 1ºciclo do Ensino Básico (1.ºCEB), sendo 3 crianças a frequentar o 3ºano e 2 o 4ºano, sendo que uma destas crianças do 4ºano, já reprovou uma vez o mesmo ano. Isto quer dizer, que a maioria têm sucesso escolar, pois, tendo ajuda dos testes de CEI e PEI (educação especial), que facilita as transições das crianças. O PEI responsabiliza a escola e os encarregados de educação pela implementação destas medidas na medida em que tenham como principal objetivo a promoção da aprendizagem e a participação do aluno com NEE no processo educativo e na vida da escola. Em relação à CEI é uma medida educativa que prevê alterações significativas no currículo comum, impedindo os alunos a quem foi aplicado de prosseguir estudos de nível académico, sendo-lhes atribuído um certificado de frequência. É o nível de funcionalidade do aluno que determina o tipo de modificações a realizar no currículo e deverá dar resposta às necessidades mais específicas deste. No que diz respeito à naturalidade, a maior parte nasceram dentro do distrito de Castelo Branco, sendo que uma das 5 crianças, nasceu na Roménia, na cidade Bistrita. Quanto à nacionalidade, a maioria são portuguesas.

Dessa análise confirmamos que a maioria das crianças não se encontram deslocados dos seus concelhos de origem (residência familiar), mesmo a C2 (romena), que vive na zona há mais de dez anos. A maioria das crianças passam os fins-de-semana na cidade de Castelo Branco, na freguesia da Sertã e Proença-a-Nova, dentro do Distrito.

Tal como dissemos anteriormente todas as crianças, antes da institucionalização, viviam no Concelho de Castelo Branco. Para caraterizar os tempos de institucionalização elaborámos a tabela 5, a qual foca a duração do acolhimento institucional e que passamos a apresentar:

**Tabela 5 - Duração do acolhimento institucional**

Participantes	Tempo de institucionalização	Total
C1	1 mês a 4 meses	4 meses
C2	1 mês a 2 anos	2 Anos e 4 meses
C3	1 mês a 5 anos	5 anos
C4	1 mês a 5 anos	5 anos
C5	1 mês a 6 anos	6 anos

Observamos na Tabela 5 que o tempo médio de institucionalização atual das participantes no estudo é de quatro anos (oscilação entre menos de um ano até 6 anos), sendo que o C5 é o que tem maior tempo de institucionalização (6 anos), enquanto que com menor duração de institucionalização é C1 (4 meses). No entanto nos casos dos sujeitos C3 e C4, o tempo total de institucionalização é muito similar, aproximado a cinco anos. Neste sentido com esse período de institucionalização à CIJE verificámos que à exceção de C1 (menor período) as restantes quatro crianças estão já adaptadas à instituição de acolhimento. Verificámos, que para todos estes sujeitos em estudo esta é a sua primeira institucionalização.

Passamos em seguida, tal como exige o estudo de caso (exploratório) a analisar e interpretar, segundo os dados obtidos pelas diversas técnicas de recolha de dados, a características das crianças em estudo:

### **-Caraterização do C1**

A primeira criança entrevistada tem 9 anos, é uma criança afável, doce e meiga. Os pais desta são da naturalidade de Castelo Branco, residem no mesmo concelho, são desempregados, e são de uma estrutura familiar muito fraca. Esta criança foi acolhida para a instituição através da Comissão de Proteção de Crianças de Castelo Branco no dia 17 de Fevereiro de 2016, derivado à negligência parental, pois os pais não têm via financeira para criar um ambiente estruturado, com acessos a atividades formativas, desportivas, de carácter lúdico e cultural. Uma vez que os pais dela são divorciados, dificulta a situação.

A nível de diligências, ela passa todos os fins-de-semana à casa da mãe.

A nível de percurso escolar, ela frequenta o 3ºano de escolaridade, na Escola Básica de São Tiago de Castelo Branco. Ela atingiu as metas definidas para este período, com um aproveitamento global de suficiente. O seu interesse e empenho pela atividade escolar piorou, pois a nível de comportamento, é uma criança distraída e

está sempre a conversar com os colegas. Nem sempre realiza ou conclui os trabalhos. Tem dificuldade em cumprir as regras definidas dentro da sala de aula.

Nas áreas de Português, em relação ao apoio de estudo realiza os percursos de aprendizagem apresentados com alguma autonomia, adquirindo satisfatoriamente os conhecimentos e as competências essenciais exploradas. Na área de Estudo do Meio, houve uma grande evolução, revelando estudo. Na área de Matemática, apresenta maiores dificuldades, nomeadamente: conceito de número, ordenação de números, memorização da tabuada, algoritmos, compreensão e resolução de problemas. Para ter sucesso escolar, e um melhor aproveitamento, na área de Português, precisa melhorar a compreensão e a escrita de textos, a ortografia e a caligrafia, também precisa de estudar a gramática. Sendo assim, ela precisa de melhorar o comportamento e, por consequência ter um melhor aproveitamento.

### **-Caraterização do C2**

A criança tem 13 anos e frequenta o 4ºano de escolaridade na Escola Básica de São Tiago de Castelo Branco. Ela é da nacionalidade Romena, com naturalidade Bistrita. A mãe é da Idanha-a-Nova e o pai de Castelo Branco. Os pais são divorciados e têm uma estrutura familiar muito fraca ou desestruturada. Ela tem uma postura dócil, meiga e respeitadora, quer pelo grupo de pares, quer pelos adultos da casa. Tem uma boa integração (social – habilidades sociais), colabora e interage com o meio circundante. Contudo, ela fica ansiosa e apreensiva aos períodos de contacto com a mãe, principalmente quando esta realiza chamadas telefónicas.

A C2 foi acolhida para a Instituição através da Comissão de Protecção de Crianças de Castelo Branco, no dia 28 de Janeiro de 2014, pelos motivos de negligência, violência doméstica e de alcoolismo. A mãe envolveu-se com vários homens, alcooliza-se e frequenta cafés até à madrugada (comportamos imorais para a formação da filha). Contudo, a criança passa todos os fins-de-semana na casa da família de afeto.

A nível de saúde, tem um cheque válido para 2 anos para a saúde oral, para resolver os tratamentos básicos, e também é seguida pelo oftalmologista. É acompanhada pelo psicólogo de 15 dias em 15 dias, no Centro de Saúde de Castelo Branco.

Nos anos anteriores a nível do percurso escolar, reteu uma vez o 4ºano. Na área de português manteve dificuldade na leitura, compreensão da leitura. Era algumas vezes indelicada com a professora de apoio, recusando em fazer as atividades. Na área de matemática, tem falta de raciocínio na resolução de problemas, não sabe as tabuadas da multiplicação, lê e escreve com muita dificuldade números até milhão. Na área de estudo do meio, tem falta de interesse pelos temas tratados, fraco nível de compreensão da leitura e de atenção/concentração durante as aulas.

No ano corrente, é uma aluna empenhada, escreve textos em situações de ditados com pouca correção ortográfica, uma vez que dá imensos erros ortográficos, mas procura respeitar as relações de concordância, entre os elementos das frases. Revela algumas dificuldades a matemática. Revela, interesse e alguma compreensão e estudo relativo aos conteúdos abordados pelo estudo do meio. Por repetir uma vez o 4ºano, melhorou bastante o aproveitamento escolar e o seu rendimento, se continuar assim, transita para o 5ºano.

### **-Caraterização do C3**

A criança tem 13 anos, é uma criança meiga, carinhosa, e está no ensino especial, frequenta o 4ºano de escolaridade na Escola da Nossa Senhora da Piedade de Castelo Branco. A C3 tem uma irmã no centro temporário da casa do adulto, ao lado da Casa da Infância e Juventude de Castelo Branco, frequenta o 10ºano no curso vocacional de turismo e sustentabilidade. Esta criança foi acolhida no dia 13 de Outubro de 2011, através da correspondência do Tribunal de Castelo Branco, pelos motivos que apresentam, a mãe é uma pessoa narcísica, e é acompanhada pelo tratamento psiquiátrico. A mãe vive na freguesia de Vila de Rei, no Concelho de Castelo Branco, e o pai vive na França (família desestruturada, com ausência do pai).

A nível de saúde, tem consultas quinzenais para a terapia da fala, e também é seguida pelo psicólogo. Depois de ela ter sido acolhida na instituição, acompanhou as consultas da terapia da fala durante algum tempo, houve uma grande melhoria, e ainda hoje continua a ser seguida. A nível do percurso escolar, na área de português, é uma aluna interessada, melhorou a organização na escrita, revela alguns hábitos de estudo. Na área de estudo do meio, é interessada e adquiriu conhecimentos sobre a matéria dada. Na área de matemática melhorou, adquiriu alguns conhecimentos e amplia-os minimamente, em situações problemáticas muito simples. C3 é uma criança esforçada e empenhada, melhorou o seu aproveitamento ao longo do período, evoluiu na atenção e concentração que dedica às tarefas, mas continua lenta na realização das mesmas. Ela tem muito bom comportamento.

Nos anos anteriores, na área de português comunica oralmente e com alguma clareza com outras pessoas. Lê de forma pouco clara e com alguma entoação, consegue identificar nomes, determinantes, adjetivos e verbos. Na área de matemática, consegue ordenar números inteiros em sequências crescentes e decrescentes. Na área de estudo do meio, atingiu os objetivos propostos para o 2ºano de forma satisfatória. Apresentou algumas dificuldades na aquisição dos conteúdos, na área de português, deve trabalhar com mais empenho. C3 revelou ao longo do ano letivo, interesse em aprender. Foi autónoma e mostrou empenhada nas atividades realizadas, revelou espírito de entreatajuda. Tem duas irmãs que frequentam as atividades extracurriculares na mesma instituição, nas áreas de *atelier* de crochet e de cozinha.

#### **-Caraterização do C4**

A criança tem 9 anos e frequenta o 3ºano de escolaridade na Escola Básica da Nossa Senhora da Piedade. É uma criança meiga, atenciosa, e apresenta alguns défices de carência afetivo-emocional, mas é comunicativa, participativa e alegre. Apresenta, igualmente, dificuldades em aceitar o “não”, manifestando baixa tolerância à frustração e, por isso adota comportamentos desafiadores e oposicionistas com os adultos e alguma reatividade verbal com o grupo de pares com passagens ao ato sendo frequente de agressão (bater nos seus colegas), quer no contexto institucional CIJE, quer no contexto escolar. Deste modo, trata-se pois de uma criança que apresenta dificuldade em acatar a orientação do adulto tentando sempre alcançar os seus objetivos. Tem uma irmã que está no centro temporário da casa do adulto e passa a maior parte do tempo com a família de um colega, logo a criança mal vê a irmã, e devido a isso sente-se um pouco rejeitada por ela.

A C4 é da nacionalidade portuguesa e natural de Castelo Branco. Pertence a uma família de pais divorciados, tendo uma estrutura familiar muito fraca. A mãe vive em Cebolais de Cima e o pai no centro de Castelo Branco. Foi acolhida para a instituição no dia 31 de Outubro de 2011, através do Tribunal Judicial de Castelo Branco pelo motivo de negligência parental. Ela passa os fins-de-semana à casa de uma família de afeto, apesar de continuar a receber visitas e telefonemas dos avós maternos.

A nível de saúde C4 tem problemas alérgicos, faz medicação diária, em relação à sua gaguez é de querer falar muito depressa, ou ter a chamada gaguez passageira, própria da fase de desenvolvimento em que se encontra. Usa óculos, e fala alto por ter problemas de audição. É acompanhada por vários especialistas nas áreas de psicologia, pedopsiquiatria, neurologia infantil, terapia da fala, e oftalmologista.

A C4 nível escolar foi melhorando o seu aproveitamento ao longo do ano letivo escolar. Evoluiu ligeiramente na atenção e concentração que dedica às tarefas realizadas. O seu comportamento foi bastante preocupante, revelou muita agressividade para com os seus colegas e falta de regras na sala de aula, principalmente nas atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo.

Nos anos letivos anteriores, C4 obteve um bom aproveitamento e sucesso escolar, em todas as áreas curriculares, com um bom rendimento escolar, motivado pelo esforço pessoal e apoio que teve no CIJE e na escola.

#### **-Caraterização do C5**

A última criança entrevistada é natural de Castelo Branco, tem 9 anos, frequenta o 3ºano de escolaridade, na Escola da Nossa Senhora da Piedade. É uma criança tímida, e meiga que se adaptou bem à instituição. Foi acolhida para a instituição no dia 19 de Novembro de 2010, através do Tribunal Judicial de Castelo Branco, pelas razões que os pais não tem condições para viverem com os 5 filhos, pois assim a preocupação em

possibilitar um desenvolvimento equilibrado e um projeto de vida adequado para eles.

A C5 tem uma estrutura familiar muito fraca. A mãe é natural de Castelo Branco e o pai vive na Proença-a-Nova, exerce a profissão de manobrador de máquinas.

A nível da saúde C5 é orientada pela psicóloga quinzenalmente, e é acompanhada pela estomatologia, devido aos problemas relacionados com a saúde oral (boca e dentes). Nos anos letivos anteriores, ela reprovou o 2º ano de escolaridade, pois uma vez que ainda continua com algumas dificuldades em acompanhar o programa (cálculo mental, raciocínio, redação de textos, ortografia, interpretação).

No âmbito escolar corrente, C5 mostra interesse, e participa na área de matemática. Deverá ler muito em voz alta, todos os dias, de forma a ultrapassar as dificuldades que ainda sente ao nível da escrita (ortografia e pontuação).

## 1.2. Caracterização da amostra dos Professores/Diretor de turma

Realizámos entrevistas semiestruturadas aos professores titulares de turma (N2=4), pelos seus conhecimentos da turma e dos alunos em estudo e, sobretudo, pelas suas experiências profissionais no nível de ensino destas crianças em risco. Designámos por P1, P2, P3 e P4 os professores entrevistados com uma entrevista semiestruturada que, de acordo com Esteves (2008, p. 96):

*“Está orientada para a intervenção mútua. O investigador coloca uma série de questões amplas, na procura de um significado partilhado por ambos. Ocorre numa só sessão, não ultrapassando regra geral, mais de quarenta e cinco minutos. É mais controlada que a entrevista em profundidade, dado que tem como ponto de partida um guião mais estruturado, que versa um leque de tópicos previamente definidos pelo entrevistador”.*

As entrevistas aos professores P1, P2, P3, P4 foram realizadas num ambiente formal, num pequeno gabinete para os professores se juntarem nas horas do intervalo. Todos eles apresentam uma média de tempo de serviço superior aos 20 anos. As questões tiveram o intuito de obter informações essenciais ao nosso estudo, junto das pessoas que estão mais próximas dos sujeitos alvo da investigação. A caracterização da amostra dos professores foi a seguinte:

\*- P1 tem 42 anos, é da nacionalidade portuguesa, do género feminino. Formou-se em licenciatura em Ensino – EVT, bacharelato em Educação Pré-escolar e em Ensino Primário, e tem o 1º semestre de Mestrado de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor. Atualmente leciona o 3º ano de escolaridade na Escola Nossa Senhora da Piedade – Agrupamento de Escolas Nuno Álvares, é professora da turma onde irá incidir o estudo, esta tem duas alunas institucionalizadas na turma.

\*- P2 tem 49 anos, é da nacionalidade portuguesa, do género masculino. Formou-se em bacharelato no 1º ciclo do Ensino Básico. Atualmente leciona o 3º ano de escolaridade na Escola Nossa Senhora da Piedade – Agrupamento de Escolas Nuno Álvares, é professor da turma onde irá incidir o estudo, esta tem uma aluna institucionalizada na turma.

\*- P3 tem 42 anos, da nacionalidade portuguesa, do género feminino. Formou-se em bacharelato em Educação Pré-escolar e em Ensino Primário. Atualmente leciona o 3º ano de escolaridade na Escola Básica de São Tiago – Agrupamento Afonso de Paiva, é professora da turma onde irá incidir o estudo, esta tem uma aluna institucionalizada.

\*- P4 tem 49 anos, da nacionalidade portuguesa, do género feminino. Formou-se no bacharelato em Educação Pré-escolar e em Ensino Primário. Atualmente leciona o 4º ano de escolaridade na Escola Básica de São Tiago – Agrupamento Afonso de Paiva, é professora da turma onde irá incidir o estudo, esta tem uma aluna institucionalizada.

Para que fosse possível realizar as entrevistas aos professores, que estavam a cargo das quatro turmas 1.º CEB, três do 3º ano e uma do 4º ano, estabelecemos contactos (diálogo em entrevistas informais, com registos nas notas de campo), marcámos o dia para a entrevista formal, de modo a reunirmos, no dia e hora combinada. Fizemos várias visitas à escola onde os professores lecionam, observando simultaneamente e em vários momentos de contexto de aula, as crianças em estudo. Todos os professores aceitaram participar no estudo. Depois de realizadas as entrevistas, transcritas e/ou redigidas, elas foram validadas pelos entrevistados, para posteriormente ser analisada categorialmente.

Durante as entrevistas aos professores seguimos o ‘guião’, de forma flexível, criando-se uma empatia (*rapport*), de modo que o diálogo fosse mais aprofundado, sobre questões dos alunos/sujeitos em estudo e do Grupo/Turma recolhendo elementos relevantes para o estudo.

Na entrevista dos professores/diretor de turma estabelecemos seis categorias com as respetivas subcategorias. Na categoria P1-‘Percurso escolar’ que subdividimos em subcategorias satisfação global; função da escola; de seguida a categoria institucionalização subdividimos em subcategorias como a história de vida das crianças institucionalizadas; fontes de informação; professores condescendentes, alunas institucionalizadas; fator de risco, percurso escolar. A outra categoria é a turma e adaptação subdividimos em subcategorias como caracterização da direção de turma; alunas institucionalizadas; descrição da adaptação das alunas institucionalizadas à turma; impacto, alunas institucionalizadas, turma; colegas de turma, estigmatização, percurso escolar; a outra categoria trata-se sobre as relações sociais, subdividimos em subcategorias institucionalização, consequências, relações entre pares; alunas institucionalizadas, colegas de turma, professores, comunidade escolar, influência, percurso escolar; as categorias comportamentos e dificuldades

subdivide-se em comportamento, motivação, aprendizagem; condição de institucionalização, consequências, desempenho escolar; desempenho escolar, fatores, dificuldades; sucesso escolar, obstáculos, sucesso escolar, estratégias; por último a categoria relação entre escola e a casa da infância e juventude de castelo branco subdivide-se duas subcategorias atuação conjunta entre a Escola e a CIJE, e as perspectivas futuras.

### 1.3. Caracterização dos agentes de acompanhamento das crianças

As entrevistas aos agentes de acompanhamento (N3=4) (Apêndice IV) foram realizadas num ambiente formal, num gabinete de atendimento das visitas na instituição. As perguntas tinham como objetivo obter dados necessários para a nossa investigação, ou seja, junto aos agentes de acompanhamento pretendeu-se saber como: acompanhavam e orientavam 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 e dificuldades escolares, manifestados pelas crianças institucionalizadas quanto à sua adaptação à instituição (CIJE); quais as respostas da instituição CIJE perante as necessidades, problemas e situações das crianças institucionalizadas; elementos diversos da equipa técnica da CIJE, relativamente a uma possível intervenção na instituição de acolhimento ou na escola, que as crianças em estudo frequentam.

A caracterização da amostra dos quatro agentes de acompanhamento, designados por A1, A2, A3 e A4 foi a seguinte:

\*-**A1** tem 46 anos, do género feminino. Formou-se na Licenciatura de Serviço Social. Atualmente trabalha na Casa da Infância e Juventude há 20 anos, e tem como função de Técnica Superior Serviço Social.

\*-**A2** tem 40 anos, do género feminino. Formou-se na Licenciatura de Psicologia. Atualmente trabalha na Casa da Infância e Juventude há 11 anos como função de Técnica Superior de Psicologia.

\*-**A3** tem 37 anos, do género feminino. Formou-se na Licenciatura de Educação Social. Atualmente trabalha na Casa da Infância e Juventude há 8 anos como função de Assistente Social e também como encarregada de educação das crianças institucionalizadas do 1º ciclo.

\*-**A4** tem 24 anos, do género feminino. A sua escolaridade é o 12º ano. Atualmente trabalha na Casa da Infância e Juventude há 6 meses como função de colaboradora da equipa educativa (esta técnica está na adequação à estrutura funcional da instituição).

O A1 é a Assistente Social da instituição tem como função a desempenhar, atender todos os casos que sejam para resolver com as famílias das crianças. O A2 é a

psicóloga da instituição, dá várias sessões de atendimento aquelas crianças e jovens que necessitam de ajuda. O A3 trabalha na instituição como Assistente Social de todas as crianças e jovens, ou seja, trata das atividades que são feitas no estabelecimento, ajuda as crianças e aos jovens nos seus apoios de estudo, e também é a encarregada de educação das crianças do 1º ciclo. O A4 é uma funcionária da instituição como colaboradora da equipa educativa, trabalha há pouco tempo.

## 2. Análise categorial às entrevistas

Tratando-se de um estudo de caso, que no dizer de Ponte (2006, p.110) “*é sempre preciso dar atenção à sua história (o modo como se desenvolveu) e ao seu contexto (os elementos exteriores, quer da realidade local, quer de natureza social e sistémica que mais o influenciaram*”. Ou seja, ter uma análise de conteúdo em detalhe para uma melhor caracterização das crianças em estudo e podermos utilizar a técnica de triangulação, que é característica da metodologia qualitativa. Assim, antes de analisarmos as categorias resultantes das entrevistas aos sujeitos (N1= 5 Crianças; N2=4 Professores do 1.ºCEB; N3=4 Agentes de acompanhamento da CIJE), fizemos, tal como foi dito anteriormente, uma análise aos diversos documentos relacionados com as crianças ao nível da instituição CIJE e da Escola, de modo a complementar os dados das entrevistas, cruzando-as com as observações participantes e não participantes (notas de campo). Consultámos os processos institucionais que julgamos mais pertinentes e que servirão de suporte a um conhecimento mais profundo sobre cada uma destas crianças e por conseguinte, poderão fornecer pistas de intervenção, versam sobre os seguintes dados: naturalidade, local de residência, data do acolhimento, idade à data do acolhimento, idade atual, tempo de institucionalização, tipificação dos motivos da institucionalização. Relativamente às informações retiradas dos processos escolares, estas versam 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, comportamento registado na sala de aula.

Ora bem ao conteúdo das entrevistas aplicámos a técnica de análise de conteúdo que, seguindo a perspetiva de Bardin (2009), trata-se de uma metodologia aplicada aos “discursos” (conteúdos) proferidos pelos entrevistados. É uma técnica de investigação que permite a descrição objetiva, sistemática e codificada do conteúdo manifesto da comunicação. Assim, segundo essa autora, esta técnica é objetiva, pois exige a definição de categorias de análise e de subcategorias; é sistemática, na medida em que a totalidade de conteúdo deve ser analisado em relação a todas as categorias e visa a etapa da codificação, na qual são feitos recortes em unidades de registo. Confirmando essa ideia, Flick (2009, p. 291) afirma que a análise de conteúdo “*é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material*”. Assim, existem diversas formas de material textual: notas de campo, diário de pesquisa, fichas de documentação, transcrição etc.

Efetivamente, a análise de conteúdo permite uma descrição objetiva e sistemática do conteúdo que está a ser analisado (Bardin, 2007, cit. in Malaca, 2007/2008). Desta forma, torna-se uma técnica imprescindível em investigação, pois muitas vezes o documento original é demasiado volumoso para ser utilizado como tal. Quivy & Campenhoudt (1998), a análise de conteúdo obriga o investigador a manter uma grande distância em relação a interpretações espontâneas e, em particular, às suas próprias. Porque não se trata de utilizar as suas próprias referências ideológicas ou normativas para julgar as dos outros, mas sim de analisá-las a partir de critérios que incidem mais sobre a organização interna do discurso do que sobre o seu conteúdo explícito.

É verdade que podíamos ter recorrido à análise de imagens fotográficas, filmes, registos áudios e outros, que constituem o espólio documental da CIJE, pois todas as formas de documentação têm relevância no processo de pesquisa (Flick, 2009), com contributos na triangulação de dados. Contudo, essa análise às fontes visuais não foi por nós explorada.

## 2.1. Categorias de Análise às narrativas das Crianças

Após várias leituras das transcrições das entrevistas, procurámos encontrar as categorias (incluem informações mais abrangentes) e as respetivas subcategorias (incluem informações mais específicas) as 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 globais (categorias, subcategorias e evidências ou unidades de registo), obtidos através da análise às respostas dadas pelas crianças do CIJE nas suas entrevistas (Tabela 6).

**Tabela 6 - Grelha analítica das crianças**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>
<b>PERCURSO ESCOLAR</b>	Satisfação global	<p>“Um pouco bom, faço os tpc todos os dias e tenho dificuldades, as minhas dificuldades são nos problemas de matemática.” <b>C4</b></p> <p>“Bom, tive as notas mais ou menos, algumas dificuldades durante o ano letivo, por exemplo a matemática e inglês.” <b>C3</b></p> <p>“Foi bom, estou no 3ºano pela 1ªvez, já repeti uma vez, 1º e 2º período tive boas notas, até na matemática melhorei.” <b>C1</b></p> <p>“Mais ou menos, porque algumas vezes estava distraída a falar com o menino.” <b>C2</b></p> <p>“Educação física, para correremos...” <b>C5</b></p>
<b>A ESCOLA NA PERSPETIVA DAS CRIANÇAS</b>	Repetências	<p>“Sim, 4ºano.” <b>C4</b></p> <p>“Não, nunca chumbei.” <b>C3</b></p> <p>“Repeti uma vez, foi o 2ºano.” <b>C1</b></p> <p>“Não.” <b>C2</b></p>

		“Não.” <b>C5</b>
	Importância da escola na vida das crianças	“(…) aprendemos o que não sabemos ainda, os professores ajudam-nos...” <b>C4</b> “Aprendemos muito, podemos estudar quando quisermos, a escola é para toda a vida.” <b>C3</b> “(…) aprendemos muitas coisas, os professores são amigos.” <b>C1</b> “Para mim é tudo, porque é importante para aprendermos.” <b>C2</b> “(…) aprendemos, dá para brincar, dá para jogar futebol...” <b>C5</b>
	Gosto pelo estudo	“Sim, gosto muito de estudar, porque ficamos a saber mais.” <b>C4</b> “Sim, porque aprendo muito.” <b>C3</b> “Sim, quando vier os testes já sei de tudo, quando chegar ao 10ºano já sabemos.” <b>C1</b> “Gosto, porque aprendemos mais...” <b>C2</b> “Gosto, porque faz bem.” <b>C5</b>
	Gosto pelos TPC	“Sim, faço sempre os tpc e gosto só às vezes.” <b>C4</b> “Sim, gosto.” <b>C2</b> “Sempre, sim gosto.” <b>C1</b> “Sim faço, gosto.” <b>C5</b> “Sim, gosto.” <b>C3</b>
	Dificuldades em fazer os TPC	“Sim, na matemática.” <b>C4</b> “Algumas, por exemplo matemática, inglês, estudo do meio.” <b>C3</b> “Às vezes, algumas coisas são difíceis, por exemplo a matemática.” <b>C1</b> “Algumas vezes, e outras vezes não, por exemplo fazer a tabuada é fácil para mim, sei fazer contas, mas fazer trabalhos difíceis não consigo, por exemplo, escrever números por extenso, estou sempre a perguntar aos professores.” <b>C2</b> “Às vezes, porque não sei fazer os tpc, como por exemplo na matemática.” <b>C5</b>
<b>A TUA RELAÇÃO COM A ESCOLA</b>	Relação com os teus colegas de escola	“(…) é boa.” <b>C4</b> “Mais ou menos, algumas vezes discutimos.” <b>C3</b> “Boa, quando entrei para a turma deles, eles foram logo os meus amigos.” <b>C1</b> “Boa, porque ajudam-me quando eu preciso, e são sempre os meus amigos.” <b>C2</b> “Outras vezes bem, e outras vezes não, porque bato neles, pois eles às vezes chateiam-me, e vão dizer aos professores e às funcionárias que bato neles, e depois fico de castigo.” <b>C5</b>
	Melhores amigos	“É a Íris, a Ana Paula.” <b>C4</b> “Tomás, Maria Leonor, Guilherme, Francisco, Leonor, Rafaela, Laura, todos os colegas da turma.” <b>C3</b> “Madalena e o João e a Maria, são os colegas da minha turma.” <b>C1</b> “Joana, Maria Leonor, Leonor Maria, são os colegas da minha turma.” <b>C2</b> “Matilde, Joana, Leonor, Maria Leonor, e a Leonor Maria, são todos da minha turma.” <b>C5</b>
	Relação com os	“Boa.” <b>C4</b>

	professores	<p>“Bem, algumas vezes estou distraída, os professores mandam recados.” <b>C3</b></p> <p>“Boa, porque a professora é muito boa.” <b>C1</b></p> <p>“Boa, porque às vezes brincámos com os professores, e outras vezes temos que estar sempre com atenção, e às vezes o professor deixa-nos fazer um desenho livre quando falta pouco tempo para o intervalo.” <b>C2</b></p> <p>“Bem, porque ajudam as crianças.” <b>C5</b></p>
<b>APOIO PRESTADO PELA CIJE</b>	Viver na CIJE ou na tua casa	<p>“Gosto de viver nos dois lados, porque em casa estamos com a família e na CIJE estamos com as amigas, fazemos muitas atividades.” <b>C4</b></p> <p>“Nos dois lados, porque num lado está a minha mãe e os amigos, na CIJE é divertido, vou à catequese, e se fosse na casa não ia.” <b>C3</b></p> <p>“Nos dois lados, na CIJE faço muitas atividades e em casa estou ao pé da minha família.” <b>C1</b></p> <p>“Nos dois lados, porque em casa é a mesma coisa que a da CIJE, faço os trabalhos como fazia lá em casa, e também numa parte tenho os meus amigos na CIJE, e na outra parte tenho a minha cadela e a minha mãe.” <b>C2</b></p> <p>“Na minha casa, porque na CIJE tratam-me mal, e em casa tratam-me bem.” <b>C5</b></p>
	Na CIJE, em que local estudar	<p>“Costumo estudar na sala de estudo, porque temos gente que nos ajude.” <b>C4</b></p> <p>“Sala de estudo, é onde se faz os tpc.” <b>C3</b></p> <p>“Na sala, porque chegamos da escola temos de ir para a sala fazer os tpc.” <b>C1</b></p> <p>“Na sala de estudo, porque tem menos barulho, e outras vezes há barulho.” <b>C2</b></p> <p>“Na sala de estudo, é porque onde trabalhamos, e estamos num sítio quentinho.” <b>C5</b></p>
	Sala de estudo adequada	<p>“Sim.” <b>C4</b></p> <p>“Sim, porque há espaço e silêncio, dá para trabalhar à vontade.” <b>C3</b></p> <p>“Sim, a Dona Bernardete pode ajudar a todas as crianças, fazemos muitas atividades.” <b>C1</b></p> <p>“Sim...” <b>C2</b></p> <p>“Sim.” <b>C5</b></p>
	Quem te ajuda a fazer os tpc	<p>“(...) é a Bernardete.” <b>C4</b></p> <p>“Ilda e Bernardete.” <b>C3</b></p> <p>“A dona Bernardete.” <b>C1</b></p> <p>“A Ilda e a Bernardete.” <b>C2</b></p> <p>“A Ilda e a Bernardete.” <b>C5</b></p>
	Evolução das notas desde que estás na CIJE	<p>“Mais ou menos.” <b>C4</b></p> <p>“Português foi bom, estudo do meio suficiente, matemática insuficiente, inglês insuficiente menos, expressões muito bom.” <b>C3</b></p> <p>“Mais ou menos.” <b>C1</b></p> <p>“Foram boas, todos os anos, algumas foram suficientes e outras foram bom, nunca tive um muito bom porque às vezes,</p>

		eu tenho dificuldade na matemática.” C2 “Boas, porque melhorei a minha leitura, estudo, tenho uma letra bonita.” C5
<b>PERCEÇÕES, SONHOS E AMBIÇÕES</b>	Maior sonho	“(…) é ter sempre boas notas, não ser tao preguiçosa, ficar com a minha família...” C4 “Ir à Disneylândia, a minha mãe e o meu pai voltassem a estar juntos.” C3 “Ganhar o euro milhões, e ser uma princesa.” C1 “É estar no foguetão, porque às vezes à noite quando vou dormir, sonho com o meu foguetão.” C2 “Ir para casa.” C5
	Escola ideal	“(…) seria as maiores salas do mundo, com um bar, com uma sala enorme para brincar...” C4 “Elevador, três pisos, dez salas, quiosque de gomas.” C3 “Várias salas, muitas plantas, cozinha, bar, biblioteca, sala de professores. Muito grande, com muitas casas de banho, sala de atendimento. Pátio fechado para não chover, ginásio grande, com cesto de basquetebol, corredores grandes, muitos quadros com as coisas que nós fazemos no dia-a-dia.” C1 “Que tivesse escorrega, baloiços, um campo para jogar futebol, um elevador, e umas escadas rolantes, e algumas salas.” C2 “Tivesse lá um parque, e uma gelataria, e uma pastelaria.” C5

Em seguida analisaremos as categorias e subcategorias de análise, relacionadas com as informações provenientes das entrevistas das cinco crianças da CIJE.

### 2.1.1. Percurso Escolar

No que se refere à categoria percurso escolar, existe várias subcategorias e a primeira delas que iremos abordar será a **satisfação global**. Através das narrativas dos participantes, durante a entrevista às crianças verificámos que através da questão formulada, tiveram a dificuldade em respondê-la estivemos a perguntarmos de outra forma para elas poderem perceber qual seria a melhor resposta para a questão. Nesta linha na maioria das respostas, analisámos que das quatro crianças souberam responder à questão formulada, menos uma criança não soube responder, pois a questão era sobre *‘como foi o teu percurso escolar?’* Respondendo a criança *‘educação física para correremos’*. Não obtivemos sucesso para esta questão, o que significa que a criança estava nervosa, não sentia-se confiante e segura para responder.

Dados estes factos, tivemos que arranjar outra estratégia. No início das entrevistas, levamos cada criança para um gabinete de modo a podermos estar à vontade. Contudo, vi que não estava a ter bons resultados em relação à entrevista, optámos por outra estratégia, fazendo a entrevista a duas crianças no mesmo lugar. Com esta estratégia, verificámos melhores resultados.

### 2.1.2. A Escola na perspectiva das crianças

Dentro da categoria '**escola na perspectiva das crianças**', estabelecemos várias subcategorias. A primeira foi o número de **repetências**. Pelas narrativas das cinco crianças só três é que disseram que nunca repetiram o ano escolar, havendo duas que já repetiram o ano, sendo uma delas no 4ºano e a outra foi o 2ºano.

No que se refere à segunda subcategoria '**importância da escola na vida das crianças**', obtivemos em todas as respostas sucesso, pois para elas a escola é tudo porque é importante para elas aprenderem e estudar, ao ritmo que elas quiserem e sendo assim a escola é para toda a vida.

Quanto à subcategoria '**gosto pelo estudo**', através das narrativas dos participantes analisámos que todas elas gostam de estudar porque ficam a saber mais, aprendem mais, faz bem, e quando chegar a data dos testes elas já sabem de tudo.

Em relação à subcategoria **gosto pelos trabalhos de casa**, através das narrativas dos participantes analisámos que todas elas gostam de fazer os trabalhos de casa e fazem todas as vezes que chegam à instituição depois das aulas.

A última subcategoria foi sobre '**dificuldades em fazer os trabalhos de casa**'. Verificámos que todas as crianças têm dificuldades em fazer os trabalhos de casa, na maioria demonstram dificuldades na disciplina de matemática (raciocínio lógico), no inglês e no estudo do meio. Por isso, necessitam de apoio acompanhado no estudo e na realização das tarefas escolares.

Atualmente, a formação e as qualificações obtidas por uma pessoa constituem um pré-requisito cada vez mais importante para participar na sociedade que se encontra exigente ao nível do conhecimento (Azevedo, 1998, citado por Arroiteia, 2008). Deste modo, 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, provenientes de instituições de acolhimento, a escola a determinada altura, é um espaço sem espaços para mistérios, ou seja, elas 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, original. Esta dificuldade que a escola revela em oferecer algo de novo, tem haver, essencialmente, com o facto de esta possuir dificuldades em implementar medidas (respostas) às mais diversas características e problemas apresentadas pela população escolar, cada vez mais heterogénea, singularizando cada indivíduo que a frequenta (Relatório de J. Delors de 1992).

Para garantir um sucesso de um aluno é o seu próprio interesse em aprender, o esforço e a sua força de vontade. Além da família e da escola, o próprio aluno tem um

importante papel no seu sucesso escolar. Ressaltam também, 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, de desenvolvimento e de 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.

### 2.1.3. A tua Relação com a Escola

A categoria **‘tua relação com a escola’** apresenta várias subcategorias e a primeira delas é **‘relação com os colegas da escola’**. As crianças participantes demonstraram que têm boa relação com os seus colegas das escolas. Por exemplo, a **C1** quando entrou para a turma os seus colegas foram logo amigos, enquanto o **C2** justificou-se que eles ajudam-na quando precisa e são sempre seus amigos. Entre as cinco participantes a resposta menos positiva à questão formulada foi a da **C5** revelou-se que tem vezes que a sua relação com os colegas é boa e outras vezes não, porque ela bate neles devido ao facto de eles chatearam-na, e os colegas foram dizer aos professores e às funcionárias o mau comportamento desta, e as consequências para ela é um castigo.

Quanto à subcategoria **melhores amigos**, através das narrativas dos participantes referiram que os seus melhores amigos são todos colegas de turma.

Quanto à subcategoria **a tua relação com os professores**, através das narrativas dos participantes verificámos que todas as crianças têm uma boa relação com os seus professores, porque eles ajudam-nas e como são bem comportadas e a turma também, às vezes o professor deixam-nas fazer um desenho livre quando falta pouco tempo para o intervalo. E quando elas estão distraídas durante as aulas, os professores reagem mandando recados na caderneta do aluno para o encarregado de educação verificar o seu mau comportamento.

Neste enquadramento ao nível educativo cabe à Escola dar iguais oportunidades a todas as crianças e jovens, independentemente, do sexo, da raça, e principalmente do seu extrato sociocultural. Ou seja, no âmbito da escola inclusiva, esta tem que ser um espaço aberto, onde todas as crianças e jovens 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).

Por outro lado, os professores nesse contexto inclusivo devem dispor do seu saber científico e profissional, bem como todas as suas competências científicas e pedagógicas ao serviço dos seus alunos. A atividade docente não se limita apenas às metodologias de transmissão de conhecimentos, pois os professores contribuem para a melhoria das condições e do ambiente educativo da escola, desenvolvendo medidas de apoio, nomeadamente a integração na turma e na escola, promoção da articulação das atividades de ensino formal com outras de teor não formal, desenvolvendo a sua ação de forma articulada quer com a família, quer com outros serviços especializados de apoio educativo (Martins, 2004).

#### 2.1.4. Apoio prestado pela CIJE

A subcategoria **viver na CIJE ou na tua casa**, através das narrativas dos participantes verificámos que todas as crianças gostam de viver nos dois lados, ou seja, na sua casa e na instituição, porque em casa estão com a sua família e na CIJE estão com as suas amigas e gostam de fazer atividades que se realizam na instituição, vão também à catequese e no entanto se fosse em casa não iam. A C2 menciona que viver em casa é a mesma coisa que a da CIJE, justificou-se que faz os trabalhos como fazia lá em casa, e tem a sua mãe e a sua cadela e na CIJE tem os seus amigos. A C5 prefere viver em casa porque tratam-na bem e na CIJE tratam-na mal. Esta criança não quis justificar o seu motivo.

Quanto à subcategoria **na CIJE em que local estudar**, através das narrativas dos participantes analisámos que todas as crianças estudam na sala de estudo, pois chegam da escola e vão todos os dias para lá para trabalhar, porque tem menos barulho e têm professores voluntários que ajudam-nas.

Em relação à subcategoria **sala de estudo adequada**, através das narrativas dos participantes verificámos que a sala de estudo é adequada para elas estudarem, pois há espaço e silêncio e dá para trabalhar à vontade. No entanto a educadora social ajuda a todas as crianças nos seus trabalhos de casa e no seu estudo e fazem muitas atividades durante as horas livres quando não têm nada para estudar.

Quanto à subcategoria **quem te ajuda a fazer os trabalhos de casa** na CIJE, através das narrativas dos participantes verificámos que na instituição têm professores voluntários, e funcionárias da instituição para poderem ajudarem às crianças na realização dos seus trabalhos de casa e nas horas de estudo que fazem diariamente.

Em relação à subcategoria **a evolução das tuas notas desde que estás na CIJE**, através das narrativas dos participantes, durante a entrevista o C4 e o C1 responderam à questão formulada *mais ou menos*, nós ainda queríamos que elas nos justificassem o porquê de ser mais ou menos, mas elas não sentiram-se à vontade para falar abertamente sobre o seu rendimento escolar. As restantes participantes

tiveram boas notas desde que estão na CIJE, pois melhoraram a sua leitura, tiveram mais horas de estudo do que o habitual, e melhoraram a sua caligrafia. Apesar destas ainda hoje em dia terem dificuldades principalmente na área da matemática.

A experiência de institucionalização tem produzido pesquisas de investigação, que têm dado contributos sobre os serviços de proteção à infância e juventude, nomeadamente, sobre as respostas institucionais, devido à sua natureza comparativa, longitudinal e retrospectiva, alcançando assim várias fases e dimensões da vida dos sujeitos mas também pelo facto de integrarem na sua análise o ponto de vista dos sujeitos e as suas perceções sobre a experiência institucional (Alves, 2007; Pereira, 2008; Quintãns, 2009; Santos, 2010). Há, pois uma preocupação, cada vez maior, para tentar compreender a forma como foi vivenciada a transição do acolhimento para a vida independente e os contextos pós-institucionais dos sujeitos. Muitos destes estudos efetuados referem dados sobre a influência que o acolhimento pode ter no processo de desenvolvimento, percurso e condições de vida das crianças e jovens que vivenciaram a experiência institucional.

#### 2.1.4. Perceções, Sonhos e Ambições

Dentro da categoria **perceções, sonhos e ambições**, existe duas subcategorias **o maior sonho** e **a escola ideal**, a primeira que iremos abordar será o maior sonho.

Através das narrativas dos participantes, esta questão formulada da entrevista foi a mais pertinente para nós, pois envolveu-se uma mistura de sentimentos pessoais com um sabor de esperança, confiança, acreditar que um dia se realize esse sonho para elas. Todas as crianças têm um sonho no qual se envolve voltar para a sua família um dia mais tarde, ficam sempre na esperança que as estruturas económicas das suas famílias melhoram para um dia terem estabilidade para estas voltarem. Todas elas responderam o mesmo sonho, tendo mencionado outros sonhos também, como por exemplo *ter sempre boas notas, ganhar o euro milhões, ser uma princesa*. Todavia, quer as crianças, quer os adultos, quer os idosos, todos nós temos vários sonhos.

Na subcategoria **a escola ideal**, através das narrativas dos participantes, na questão formulada qual seria a tua escola ideal, na maioria são positivas, pois todas elas queriam que as vossas escolas ideais tivessem as maiores salas do mundo, com um bar, elevador, umas escadas rolantes e um quiosque de gomas, e entre outros. A **C3** e a **C2** mencionaram que queriam um elevador e umas escadas rolantes na sua escola ideal por elas serem alunas preguiçosas para praticarem exercício físico, pois não gostam de praticar desporto.

De facto, a escola é um dos espaços mais importantes para as crianças ou jovens e suas famílias, relativamente às medidas de controlo e de prevenção das situações de risco. Como espaço privilegiado de socialização ela é também uma instituição

privilegiada de prevenção primária e o lugar onde se podem detetar os primeiros indicadores de risco ou perigo. Assim, o papel do professor, como mediador e elemento de referência da família e da criança. Assim como também é fundamental a sua participação no diagnóstico global da situação e na escolha das medidas reparadoras que, face às limitações da família, tenham que ser decididas em sede da CPCJ competente. É neste sentido que o sistema de proteção à infância e juventude em Portugal integra o sistema educativo como uma das entidades com competência em matéria de infância e juventude que é chamado a participar enquanto membro de pleno direito nas CPCJ.

A experiência escolar é primordial para a construção das representações de futuro dos jovens e na criação dos seus projetos profissionais. Contudo, alerta que a escola não é a única instituição na qual o jovem se insere e que gerará representações sobre si próprio. No entanto, a escola por ser uma instituição que se tem afirmado como um bem universal, muitas vezes falha na concretização do “(...) princípio de igualdade, de oportunidades, de sucesso que depende de uma confrontação cultural da escola de massas.” (Silva, 2010, p. 222). De facto, a escola 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).

## 2.2. Categorias de análise aos Professores/Diretor de turma

Após várias leituras das transcrições das entrevistas estabelecemos as categorias (incluem informações mais abrangentes) e as respetivas subcategorias (incluem informações mais específicas), as quais foram selecionadas e extraídas das narrativas. Tivemos em mente encontrar respostas para a questão formulada no nosso estudo.

Deste modo apresentamos os resultados obtidos através da análise das respostas dadas pelas crianças participantes nas entrevistas. Seguidamente serão analisados e discutidos os resultados obtidos.

Tabela 7 - Grelha analítica dos professores/diretor de turma

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
<b>PERCURSO ESCOLAR</b>	Satisfação global	<p>“(…) percurso escolar é todo o “caminho” percorrido pelo aluno no seio escolar, desde o jardim-de-infância até ao fim da sua escolaridade.” <b>(P1)</b></p> <p>“Percurso escolar da criança é o progresso escolar da mesma, ao longo da escolaridade obrigatória.” <b>(P2)</b></p> <p>“Percurso escolar é o “caminho” que o aluno realiza ao longo da sua vida escolar. Está dividido em várias etapas de acordo com o nosso sistema educativo.”</p>

		<p><b>(P3)</b>  “É uma caminhada em que se processam aprendizagens/conhecimentos úteis para a vida atual e futura do indivíduo. É uma partilha de conhecimentos. Um processo de interajuda e de cooperação.” <b>(P4)</b></p>
	Função da escola	<p>“(…) Contudo, deve estar mais alerta a qualquer oscilação comportamental e de aproveitamento na medida em que já são crianças com algumas vivências eventualmente traumáticas e marcantes. Em casos especiais e sempre que se justifique deverá tentar-se ser ainda mais ouvinte e apoiar.” <b>(P1)</b>  “A função da escola é igual para todas as crianças. Todas tem direito à educação e ao ensino de igual modo.” <b>(P2)</b>  “As alunas institucionalizadas, devido a uma série de fatores, podem apresentar algumas dificuldades ou problemas de várias naturezas, e que a escola deve estar atenta e sensibilizada.” <b>(P3)</b>  “Dar-lhe o acompanhamento (...). Dar-lhe o apoio individualizado de que necessitam de forma a criar maiores oportunidades de aprendizagem contribuindo assim para diminuir as desigualdades sociais e os estigmas sociais.” <b>(P4)</b></p>
<b>INSTITUCIONALIZAÇÃO</b>	História de vida das crianças institucionalizadas	<p>“É importante conhecer a sua história de vida para as compreender melhor e, caso seja necessário, orientar, apoiar e até incentivar.” <b>(P1)</b>  “(…) disponível para perceber a sua maneira de ser, as suas atitudes e reações, compreender e ajudar em tudo o que for possível.” <b>(P2)</b>  “Considero que sim, mas sem a criação de preconceitos. (...) Acompanhamento destas alunas pode ser mais eficaz, podendo mudar a atitude da escola e da comunidade nas relações com elas.” <b>(P3)</b>  “(…) Embora por vezes elas sejam um pouco reservadas em relação a falar sobre a sua vida. Dá impressão que já estão preparadas para isso. Mas há outras formas de conhecer, através da encarregada de educação, da psicóloga da CIJE e do processo da aluna. Conhecendo melhor a aluna é mais fácil trabalhar com ela.” <b>(P4)</b></p>
	Fontes de informação	<p>“(…) encarregada de educação.” <b>(P1)</b>  “Da CPCJ não tenho informação nenhuma. Soube oralmente pelas auxiliares e pela própria mãe que me contou algumas coisas.” <b>(P2)</b>  “(…) encarregado da instituição, sempre que se ache necessário, devendo ser essa informação mantida em sigilo.” <b>(P3)</b>  “Processo da aluna, Encarregada de Educação da CIJE, Psicóloga da CIJE, Aluna, Colegas da aluna.” <b>(P4)</b></p>
	Professores Condscendentes	<p>“Não digo condscendentes, mas sim compreensivos e orientadores. Elas, tal como os</p>

	Alunas institucionalizadas	<p>outros, têm regras a cumprir e a respeitar para também serem respeitadas. É assim, ou pelo menos deveria ser assim, na vida, por isso, para se integrarem numa sociedade têm de se habituar a isso. São crianças que precisam de ser amadas, respeitadas, mas também educadas e o ser condescendente não é propriamente do que elas mais precisam.” (P1)</p> <p>“Não, não considero. Têm que ser tratadas com igualdade.” (P2)</p> <p>“(…) devem fazer tudo em prol das alunas institucionalizadas, assim como fazem com todos os outros que também podiam apresentar história de vida, de certa forma problemáticas.” (P3)</p> <p>“(…) Agora sabemos que cada caso é um caso. Dó e piedade é o que nunca podemos ter mas é preciso uma atenção especializada para cada um dos alunos, seja ou não da Cije.” (P4)</p>
	Fator de risco Percurso escolar	<p>“Poderá ser um fator de risco se quem as rodeia, neste caso os adultos, não as protegerem dessa história ao ponto dos colegas as poderem rejeitar ou gozar. (...) Devido acompanhamento, se a sua história de vida for negativa poderá influenciar o seu futuro, (...) visões da vida podem estar distorcidas.” (P1)</p> <p>“(…) Aluna que tenho, neste momento está a ser mais acompanhada pela instituição.” (P2)</p> <p>“Sim e não. A história de vida destas alunas não tem necessariamente que ser uma condição para o sucesso escolar. É importante conhecê-lo para ajudar e obter esse sucesso embora em determinadas situações pode efetivamente ser um factor de risco que tem de ser cuidado ao máximo.” (P3)</p> <p>“Pode, se não tiverem um acompanhado personalizado e respostas educativas adequadas. É o que muitas vezes acontece e estas alunas acabam por ‘se perder’”. (P4)</p>
<b>TURMA E ADAPTAÇÃO</b>	Caraterização da direção de turma Alunas institucionalizadas	<p>“A minha turma é razoável em termos de comportamento, não havendo grandes conflitos.” (P1)</p> <p>“São crianças faladoras e com algum défice de atenção e concentração. (...) Tem aproveitamento escolar e são educadas e bem formadas.” (P2)</p> <p>“É uma turma com 20 alunos (1 em ensino de especial e duas alunas no NBB. (...) apresenta um comportamento e aproveitamento que podem ser considerados ‘bons’.” (P3)</p> <p>“Alunos muito meigos, dóceis, mas muito ativos. São todos muito diferentes uns dos outros. Ritmos diferentes de aprendizagem. Gostam de colaborar uns com os outros e com a professora.” (P4)</p>
	Descrição da adaptação das alunas institucionalizadas à	<p>“A adaptação da aluna foi excelente, pois relaciona-se muito bem com todos os colegas, que a aceitam e gostam dela, e também comigo.” (P1)</p>

	turma	<p>“A aluna já conhecia a turma do ano transato, por isso não houve problemas e as colegas apoiaram-na.” <b>(P2)</b></p> <p>“A adaptação dos alunos à turma foi boa, embora uma delas tenha revelado mais dificuldades por força do seu comportamento que por vezes é conflituoso.” <b>(P3)</b></p> <p>“A aluna no início do ano passado teve dificuldades de adaptação. Sentia-se triste e isso não me agradava. Hoje está perfeitamente bem integrada. Gosta de elogios em público, com ela funciona muito bem.” <b>(P4)</b></p>
	Impacto Alunas institucionalizadas Turma	<p>“A aluna é encarada como outro aluno qualquer.” <b>(P1)</b></p> <p>“ (...) Se conheciam praticamente há um ano e como tal, foi mais a surpresa nos primeiros dias. A menina continua a ser tratada de igual modo.” <b>(P2)</b></p> <p>“Não alteram em modo o funcionamento normal da turma.” <b>(P3)</b></p> <p>“Por vezes ainda mente, era muito mentirosa mas tem vindo a ultrapassar este aspeto.” <b>(P4)</b></p>
	Colegas de turma Estigmatização Percurso escolar	<p>“ (...) Tudo o que conhecerem terá sido a própria aluna a contar, mas ninguém a rejeita. Pelo contrário, gostam muito dela e, talvez por ser mais velha, todos querem a sua amizade.” <b>(P1)</b></p> <p>“Não têm conhecimento e não se verifica qualquer estigmatização.” <b>(P3)</b></p> <p>“Penso que não.” <b>(P2)</b></p> <p>“Não têm conhecimento da sua história de vida na totalidade mas sabem que vive na instituição e que vai passar o fim-de-semana com os pais às vezes (de 15/15 dias). Isto acaba por estigmatizar um pouco a aluna embora este aspeto esteja a ser ultrapassado.” <b>(P4)</b></p>
<b>RELAÇÕES SOCIAIS NA TURMA</b>	Institucionalização Consequências Relações entre pares	<p>“Talvez, depende da turma, do modo como a integração é feita ou do comportamento da própria aluna institucionalizada. No caso da minha aluna, essa situação não se verifica.” <b>(P1)</b></p> <p>“Não, ela continua a ser tratada de igual modo, no entanto, tem tendência para ir brincar com a outra criança da CIJE, que está noutra turma (...)” <b>(P2)</b></p> <p>“(…) nível de escolaridade não se verifica que haja qualquer consequência nas relações. As alunas são tratados pelos colegas de forma idêntica à dos outros alunos.” <b>(P3)</b></p> <p>“(…) Ela não é das primeiras a ser escolhidas na formação de grupos. (...) quando é para fazer trabalho de grupo em casa isso é condicionada pois elas nunca se juntam com as outras colegas, ou seja, não vai brincar para a casa de outras colegas.” <b>(P4)</b></p>
	Alunas institucionalizadas Colegas de turma Professores Comunidade escolar	<p>“É evidente que se a relação da aluna com a comunidade escolar não for boa, o seu percurso escolar é influenciado, podendo haver até rejeição à escola (...)” <b>(P1)</b></p> <p>“Ela mantém uma boa relação. É conversadora e</p>

	Influência Percurso escolar	gosta de contar situações e funcionalidades da CIJE. É claro que um bom ambiente será mais propício à aprendizagem.” (P2) “A relação é normal o que a este nível não me parece influenciar o seu percurso escolar.” (P3) “Relaciona-se, atualmente, cada vez melhor com os colegas. Hoje já a sinto uma criança feliz. Tem um ótimo relacionamento com a professora da turma e também se relaciona bem/normal com a comunidade escolar.” (P4)
<b>COMPORTAMENTOS E DIFICULDADES</b>	Comportamento Motivação Aprendizagem	“A minha aluna tem bom comportamento e é aplicada e esforçada. É pena que possua algumas dificuldades e lacunas ao nível da matemática, pois podia ter resultados positivos nessa área e não tem, além de que sinto nela desgosto por isso.” (P1) “Até à data, o comportamento pouco alterou, continua muito distraída e com pouca atenção/concentração. O comportamento e a falta de motivação tem prejudicado a sua aprendizagem. Na instituição têm regras, horas de estudo e já realiza os tpc.” (P2) “A motivação é adequada a esta faixa etária. Uma das alunas revela um comportamento, por vezes instável.” (P3) “Comportamento um pouco perturbador. Maior motivação ultimamente na área de matemática quando é estimulada, quando as perguntas lhe são dirigidas a ela. Aprendizagem na ordem do suficiente.” (P4)
	Condição de institucionalização Consequências Desempenho escolar	“Tem algumas. Porque ela própria, a nível emocional apresenta problemas que se refletem no desempenho escolar.” (P4) “A falta de uma família é sempre uma marca negativa na vida de alguém. A minha aluna não é exceção, pois ela valoriza a família e gosta muito da sua mãe, apesar de tudo. No entanto, penso que o apoio que é dado na instituição consegue minimizar de alguma forma a falta de apoio familiar e além disso, se estão nesse local é porque não tinham condições no seio familiar, portanto só podem estar melhor, num ambiente mais favorável ao estudo.” (P1) “Poderá vir a ter, e neste caso, um papel positivo. Porque a criança não tinha regras, não estudava, não fazia os tpc e a mãe queixava-se que não conseguia fazer nada por dela. Neste momento, tem orientação e se melhorar o interesse e a concentração, melhorará a sua aprendizagem.” (P2) “Nesta situação não me parece.” (P3)
	Desempenho escolar	“O seu desempenho global é satisfatório.” (P1) “É uma aluna com avaliação de suficiente (-) a todas as disciplinas.” (P2) “Globalmente o desempenho escolar destas alunas é satisfatório.” (P3) “Pouco satisfatório. Não satisfatório na área de escrita e da leitura (ortografia).” (P4)

	Fatores Dificuldades Sucesso escolar	<p>“Esta aluna não tem sucesso na área de matemática porque não domina conteúdos de anos anteriores. Com apoio extra e intensivo acredito que superaria algumas das suas dificuldades e seria até mais feliz.” <b>(P1)</b></p> <p>“Falta de empenho e dedicação, pouco estudo, pouca concentração e bastante preguiçosa.” <b>(P2)</b></p> <p>“Até ao momento têm mantido um percurso escolar com sucesso.” <b>(P3)</b></p> <p>“Dificuldades específicas ao nível da escrita (disortografia) e da leitura (dislexia) e problemas emocionais.” <b>(P4)</b></p>
	Obstáculos Sucesso escolar Estratégias	<p>“A escola tenta, na medida do possível, apoiar esta aluna, mas os horários do 1º ciclo não estão adequados para que este apoio dê frutos.” <b>(P1)</b></p> <p>“Poderia ter um melhor aproveitamento se melhorasse o seu comportamento, postura, atenção/concentração e empenho. Quando possível tem apoio direto da professora e neste momento tem 2 horas de apoio semanal.” <b>(P2)</b></p> <p>“A escola não identifica obstáculos do maior. As alunas são devidamente apoiadas e estão enquadradas no decreto-lei 3/2008 que possibilita o desenvolvimento de estratégias adequadas aos seus problemas.” <b>(P3)</b></p> <p>“Falta de apoios pedagógicos especializados. Implementa apoios pedagógicos não especializados e trabalho cooperativo dentro da sala de aula.” <b>(P4)</b></p>
<b>RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E CIJE</b>	Atuação conjunta entre a Escola e a CIJE	<p>“Até agora tem havido boa colaboração.” <b>(P1)</b></p> <p>“(…) a responsável pela criança desloca-se à escola para saber da sua educanda e também existe a correspondência através da caderneta do aluno, por isso penso ser boa.” <b>(P2)</b></p> <p>“Muito boa.” <b>(P3)</b></p> <p>“Excelente relacionamento entre a professora e o encarregado de educação.” <b>(P4)</b></p>
	Perspetivas futuras	<p>“Deveria haver um diálogo entre o encarregado de educação da aluna e o professor no sentido deste estar informado de quem pode visitar ou falar com a aluna, por exemplo. A mãe desta aluna veio à escola e procurou falar com ela e nós (escola) não sabíamos bem como agir. Só posteriormente soubemos mais informações a esse nível.” <b>(P1)</b></p> <p>“(…) esta criança está há pouco tempo na instituição e como tal, ainda é prematuro estar a tirar conclusões.” <b>(P2)</b></p> <p>“Penso que não.” <b>(P3)</b></p> <p>“Deverá haver ainda mais contato (no mínimo semanal) entre a professora e a encarregada de educação.” <b>(P4)</b></p>

### 2.2.1. Percurso Escolar

Na categoria '**percurso escolar**' estabelecemos a subcategoria **satisfação global**, proveniente das narrativas dos participantes. Verificámos que a maioria das respostas dos professores são idênticas, pois definem o mesmo conceito do percurso escolar, afirmando que é o caminho percorrido pelo aluno no seio escolar, desde o jardim-de-infância até ao fim da sua escolaridade.

Relativamente à subcategoria '**função da escola**' analisámos as respostas, dando cada professor a sua opinião concreta. O **P1** mencionou que deve estar mais alerta a qualquer oscilação comportamental e de aproveitamento destes alunos, na medida que são crianças com algumas vivências traumáticas e marcantes comparativamente ao percurso escolar das crianças ditas normais ou normalizadas na escolaridade do 1.º CEB. Por outro lado, o **P4** referiu durante a entrevista, que essas crianças necessitam de apoio individualizado, de forma a terem maiores oportunidades de aprendizagem (ativa e interativa) contribuindo assim para diminuir as desigualdades e os estigmas sociais que apresentam. Referem, ainda que a função da escola é o de dar uma educação igual para todas as crianças (escola inclusiva, escola para todos), tendo cada um o direito à educação e ao ensino de igual modo.

### 2.2.2. Institucionalização

Nesta categoria estabelecemos a subcategoria '**história de vida**', através das narrativas dos participantes. A maioria das respostas referem que é importante conhecer a história de vida das alunas institucionalizadas, pois para as compreender melhor e, caso seja necessário, orientar, apoiar e até incentivar. Mas o **P4**, menciona que estas crianças por vezes são um pouco reservadas em relação a falar sobre a sua vida, dá impressão que já estão preparadas para isso. É de constatar que todos os participantes sabem a importância da história de vida das alunas institucionalizadas, através da encarregada de educação, da psicóloga da CIJE, e do processo da aluna.

A subcategoria **fontes de informação**, através das narrativas dos participantes, analisámos na maioria das respostas deles são idênticas, pois provém o conhecimento da história de vida das alunas através da encarregada de educação da CIJE, processo da aluna, psicóloga da CIJE, aluna, colegas da aluna. Mas é de salientar que só houve um participante **P2**, que constatou que não tem informação nenhuma da CPCJ, que soube oralmente pelas auxiliares e pela própria mãe que lhe contou algumas coisas.

Quanto às subcategorias **os professores condescendentes, alunas institucionalizadas**, através das narrativas dos participantes, as respostas que me deram, foram diferentes, pois cada um respondeu com uma opinião concreta, mas é de comparar as respostas entre si, o **P1** respondeu com uma mistura de sentimentos compreensíveis a estas alunas institucionalizadas, referindo que tal como os outros têm regras a cumprir e a respeitar para também serem respeitadas, que devem ser assim na vida, para se integrarem numa sociedade onde têm de se habituar a isso, pois são crianças que precisam de ser amadas, respeitadas e também educadas, e o ser condescendente não é propriamente do que elas mais precisam. O **P2** respondeu à

questão formulada na entrevista, com frieza, menciona que estas crianças devem ser tratadas com igualdade. O outro participante também cita que cada caso é um caso, dó e piedade é o que nunca podem ter mas é preciso uma atenção especializada para cada um dos alunos, seja ou não da CIJE.

Quanto às subcategorias **fator de risco, percurso escolar**, através das narrativas dos participantes, todos mencionam que a história de vida das alunas institucionalizadas podem constituir um fator de risco no percurso escolar, porque caso os adultos não as protegerem dessa história, que os colegas chegam a um ponto de as poderem rejeitar ou gozar com a situação, mas também outros participantes indicam que se a história de vida for negativa poderá influenciar os seus futuros.

No ponto de vista do P3, a história de vida das alunas não tem necessariamente que ser uma condição para o sucesso escolar. Refere que é importante conhecê-lo para ajudar e obter esse sucesso embora em determinadas situações pode efetivamente ser um fator de risco que tem de ser cuidado ao máximo. Porém, se elas não tiverem um acompanhamento personalizado e respostas educativas adequadas, estas alunas acabam por se 'perder'.

### 2.2.3. Turma e Adaptação

Nesta categoria estabelecemos as subcategorias **caraterização da direção de turma, alunas institucionalizadas**, através das narrativas dos participantes. A maioria das respostas foram idênticas, caraterizando a sua turma, referindo que essas crianças apresentam uns comportamentos razoáveis, não havendo grandes conflitos, nem indisciplina. Todos os professores mencionam que as crianças são faladoras (constantemente mando-as calar), muito meigas, dóceis, mas muito ativos. Ou seja, são todas muito diferentes umas das outras, expressando algum défice de atenção e concentração, com ritmos diferentes de aprendizagem (necessidade de apoio).

Todas estas crianças têm aproveitamento escolar e são educadas (expressam valores), gostam de colaborar umas com as outras, possuem uma adequada relação pedagógica com a professora. Assim, referiram os entrevistados que se continuarem nesse caminho, conseguiram o sucesso escolar.

Quanto às subcategorias da **descrição da adaptação das alunas institucionalizadas à turma**. Tratando-se de uma resposta aberta, isto o que quer dizer, podiam responder em relação a todas as alunas institucionalizadas ou apenas referindo-se a uma aluna. Através das narrativas os participantes deram mais importância à criança mais velha neste caso a C2, pois, a adaptação dela foi excelente, relaciona-se muito bem com todos os colegas, que a aceitam e gostam muito dela, apesar de ser repetente. Por isso, adaptou-se bem sem problemas com o apoio das colegas. Quanto às restantes alunas, a adaptação à turma foi muito boa.

Relativamente às subcategorias **impacto, alunas institucionalizadas, turma**, os professores mencionaram novamente na criança mais velha do grupo, a C2 referiram

que ela é encarada como outro aluno qualquer, mas por vezes ainda mente (tendência proveniente de ambientes anteriores), mas com esforço tem suprido este aspeto.

Em relação às subcategorias **colegas de turma, estigmatização, percurso escolar**, houve dois professores (**P2 e P3**) que não responderam de forma positiva, relativamente se os colegas de turma têm conhecimento das histórias de vida das crianças institucionalizadas na CIJE e se estas são estigmatizadas pelos seus colegas, influenciando o seu percurso escolar. Porém os outros dois professores **P1 e P4** justificaram à questão formulada, dizendo que tudo o que conhecerem terá sido a própria aluna a contar, mas ninguém a rejeita, pelo contrário gostam muito dela e, talvez por ser mais velha, todos querem a sua amizade. O P4 conta que alguns alunos não têm conhecimento da sua história de vida na totalidade mas sabem que vive na instituição e que vai passar o fim-de-semana com os pais às vezes (15/15 dias), isto acaba por estigmatizar um pouco a aluna embora este aspeto esteja a ser ultrapassado.

#### 2.2.4. Relações sociais na turma

Esta categoria contém a subcategoria **'institucionalização, consequências, relações entre pares'**, proveniente das narrativas dos participantes. Analisámos que o **P2** dá aulas numa escola diferente dos outros colegas professores. Devido a este facto, P2 refere que a criança institucionalizada da sua turma tem tendência para ir brincar com a outra criança da CIJE que está na outra turma, pois como se conhecem, melhoram a sua confiança e segurança juntas. A maioria das respostas confirmam que a condição de institucionalização não provoca consequências nas relações entre pares (relação pedagógica), porque todas as crianças são tratadas de forma igual.

É de salientar que **P4** refere que estas crianças não são as primeiras a ser escolhidas na formação de grupos (dinâmica de grupos nas atividades), ou seja, no momento de fazerem trabalhos de grupo na turma elas nunca se juntam com as outras colegas.

Quanto às subcategorias **alunas institucionalizadas, colegas de turma, professores, comunidade escolar, influência, percurso escolar**, através da narrativa do **P1**, analisámos através da descrição da relação das alunas institucionalizadas com os colegas da turma, com os professores e com a comunidade escolar, de que a forma a relação pode influenciar o percurso escolar delas, caso se a relação das alunas com a comunidade escolar não for boa, indica que o seu percurso escolar é influenciado, podendo haver até rejeição à escola.

Em relação às respostas dos **P2, P3, P4**, afirmam que a relação é normal com a comunidade escolar, ou seja, relacionam-se cada vez melhor com os seus colegas, têm um ótimo relacionamento com os professores da turma, e por serem assim, são crianças felizes.

### 2.2.5. Comportamentos e dificuldades

Esta categoria inclui a subcategoria '**comportamento, motivação, aprendizagem**'. Verificámos que a maioria das respostas deles, são crianças que têm bom comportamento, são aplicadas e esforçadas, mesmo com algumas dificuldades. Quanto à aprendizagem, as crianças em estudo do CIJE possuem dificuldades ao nível da matemática. Em relação à motivação é adequada a esta faixa etária.

Em relação à subcategoria **condição de institucionalização, consequências, desempenho escolar**, através das narrativas dos participantes, durante a entrevista pedi a opinião aos professores, se a condição de institucionalização, têm consequências no desempenho escolar, na maioria das respostas, verificámos que a falta de uma família é sempre uma marca negativa na vida de alguém. Estas crianças apresentam algumas consequências a nível emocional que se refletem no desempenho escolar. Mas por outro lado, neste caso, a instituição apresenta um papel positivo na vida delas, têm regras, horários de estudo, assim com isto têm interesse e concentração, para melhorar as suas aprendizagens a nível escolar.

Quanto à subcategoria **desempenho escolar**, a maioria dos participantes, **P1, P2, P3**, estão de acordo globalmente, relativamente ao desempenho escolar dessas alunas institucionalizadas sendo o mesmo satisfatório. No entanto **P4** discorda do mesmo, afirmando que o desempenho escolar delas é pouco satisfatório, principalmente na área de escrita e de leitura (ortografia).

Relativamente à subcategoria '**fatores, dificuldades, sucesso escolar**', o **P3** afirma que todas as alunas institucionalizadas até ao momento têm mantido um percurso escolar com sucesso (aprovados), no entanto o **P1, P2** e o **P4**, afirmam que elas têm dificuldades específicas ao nível da escrita (disortografia), e da leitura (dislexia), falta de empenho e dedicação, pouco estudo e pouca concentração e alguns problemas emocionais. Estes fatores que foram mencionados anteriormente situam-se mais na área de matemática, pois não gostam da disciplina (não compreendem e têm dificuldades de raciocínio lógico). Mas os **P1, P2, P3, P4** referem que com o apoio extra e intensivo dado faz superar as suas dificuldades, convertendo as crianças mais felizes (autoestima e confiança nas suas possibilidades mesmo com esforço).

No que se refere à subcategoria **obstáculos, sucesso escolar, estratégias**, o **P1, P2** e o **P3**, responderam à questão formulada, dizendo que a escola não identifica obstáculos. Para que as crianças sejam encaminhadas para o sucesso escolar têm que melhorar o seu comportamento (controlo da parte emocional), postura nas carteiras e na sala de aula, atenção/concentração e empenho nas atividades. No entanto elas têm apoio direto dos professores, durante a semana, num total de 2 horas, integrando-se no disposto do Decreto-lei nº 3/2008, que possibilita o desenvolvimento de estratégias adequadas aos seus problemas e necessidades. O **P4** identifica que a escola tem falta de apoios pedagógicos mais especializados para estas crianças, ou seja, que a escola implementa apoios pedagógicos não especializados.

### 2.2.6. Relação entre a escola e a CIJE

Esta categoria integra a subcategoria **‘atuação conjunta entre a escola e a CIJE’**. Os Professores afirmaram que a colaboração entre a escola e a CIJE é boa, o que significa que a encarregada de educação das alunas institucionalizadas desloca-se periodicamente à escola, várias vezes por semana, para saber dos seus educandos. Além disso, existe o contacto de correspondência através da caderneta das alunas.

Quanto à subcategoria **perspetivas futuras**, o **P1** considerou que deveria haver um diálogo adequado entre o encarregado de educação da aluna e o professor, no sentido deste estar informado de quem pode visitar ou falar com a aluna institucionalizada. Isto deve-se ao facto de que já aconteceu a vinda da mãe da aluna institucionalizada à escola, procurando falar com ela e com professores e responsáveis da escola. Nesta situação os professores não sabem como agir. Só posteriormente é que souberam mais informações a esse respeito. Entretanto o **P4** considerou que deveria haver mais contato (no mínimo semanal) entre o professor e a encarregada de educação. O **P2** e o **P3** consideram que não há nada a melhorar a nível das perspetivas futuras desse contacto relacional: escola e CIJE.

## 2.3. Categorias de análise nas entrevistas aos agentes de acompanhamento

Após várias leituras das transcrições das entrevistas, procurámos encontrar as categorias (incluem informações mais abrangentes) e as respetivas subcategorias (incluem informações mais específicas) as quais foram selecionadas e extraídas das narrativas dos participantes, tendo em mente encontrar respostas para a questão formulada no nosso estudo. Optamos ainda pelas unidades de registo que são constituídas, de acordo com Vala (1986, p.114), por *“a palavra, a frase (...) ou ainda um item”* ou por *“o tema ou a unidade de informação”*. Isto significa que são analisadas as respostas das entrevistas das crianças institucionalizadas, dos agentes de acompanhamento e dos professores/diretores de turma.

Deste modo serão apresentados os resultados obtidos através da análise das respostas dadas pelos participantes nas entrevistas. Seguidamente serão analisados e discutidos os resultados obtidos.

**Tabela 8** - Grelha analítica dos agentes de acompanhamento

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>
<b>Percurso escolar</b>	Satisfação global	<p>“Competências escolares pessoais e cidadania jovem, inclusão de vida ativa.” <b>(A1)</b></p> <p>“Percurso escolar são várias etapas da aprendizagem ao longo da sua vida e em idade</p>

		<p>escolar”. <b>(A2)</b></p> <p>“Processo de aprendizagem, métodos de ensino, várias etapas que a criança/jovem vai encarar com o todo que é a educação escolar.” <b>(A5)</b></p> <p>“Adquirir competências pessoais, sociais e profissionais para um futuro integração na vida adulta”. <b>(A3)</b></p>
	Função da instituição	<p>“Educar, socializar, promover o sucesso escolar, fomentar o interesse e motivação para a aprendizagem.” <b>(A1)</b></p> <p>“Missão da CIJE: educar e socializar para autonomia e desenvolvimento integral.” <b>(A2)</b></p> <p>“Fator social, político e pedagógico, autonomia e desenvolvimento da criança/jovem é primordial.” <b>(A5)</b></p> <p>“Interesse e a motivação (...) aprendizagens, proporcionar todas as condições que promovam o sucesso escolar.” <b>(A3)</b></p>
<b>Institucionalização</b>	História de vida das crianças institucionalizadas	<p>“Por relatórios elaborados que são encaminhadas para a CIJE da segurança social e comissões.” <b>(A4)</b></p> <p>“Para intervir tanto com a criança como a nível familiar no sentido de promover a mudança.” <b>(A1)</b></p> <p>“Há fatores biológicos, sociais, genéticas e ambientais que contribuem para a formação/personalidade.” <b>(A2)</b></p> <p>“Intervir e mecanizar todos os meios para a sua integração, formação e estabilidade emocional.” <b>(A5)</b></p> <p>“Avaliar as necessidades de família, promover o relacionamento filio-parental, mudanças de comportamentos e atitudes.” <b>(A3)</b></p>
	Fontes de informação	<p>“Relatórios sociais.” <b>(A1)</b></p> <p>“Relatórios elaborados pelas entidades (...);(...) CIJE, segurança social. Família sinalizada na segurança social. Diálogos com a criança/jovem. Interação com a família.” <b>(A2)</b></p> <p>“Centro regional da segurança social; comissão de proteção de menores; tribunais.” <b>(A5)</b></p> <p>“CPCJ, segurança social, tribunal.” <b>(A3)</b></p>
	Motivos de institucionalização	<p>“(…) Maus-tratos, alcoolismo, familiar...” <b>(A1)</b></p> <p>“(…) Negligência familiar, maus-tratos.” <b>(A2)</b></p>

		<p>“Alcoolismo, maus tratos, absentismo escolar, falta de higiene.” <b>(A5)</b></p> <p>“Negligência familiar.” <b>(A3)</b></p>
	Influência no percurso escolar	<p>“Falta de apoio afetivo dos pais, integração/adaptação, fatores emocionais (...) desenvolvimento cognitivo.” <b>(A1)</b></p> <p>“Carentes nos afetos. Inteligência emocional. Inteligência cognitiva. (...) Controlar o impulso, dificuldade em canalizar as emoções. Fraco controlo emocional, pouca capacidade de empatia.” <b>(A2)</b></p> <p>“ (...) Autoestima muito baixa, fraco rendimento escolar e com uma carga de negativismo muito acentuada. (...) Peso da sua história de vida e da institucionalização, (...) revolta. (...) Dificuldades a nível da concentração e de auto controlo, impulsividade e comunicação.” <b>(A5)</b></p> <p>“ (...) Influenciar (...) integração e aproveitamento escolar. Os fatores emocionais condicionam as suas aprendizagens.” <b>(A3)</b></p>
<b>Caraterização das famílias das crianças institucionalizadas</b>	Caraterização das famílias	<p>“Disfuncionais, baixo nível cultural, falta de competências parentais, assistencialismo, doença mental.” <b>(A1)</b></p> <p>“ (...) Famílias carenciadas a nível socioeconómico. (...) Estrato social de baixo nível, (...) baixo estrato cultural. (...) Subsídio e assistencialismo...” <b>(A2)</b></p> <p>“Famílias (...) destruturadas, (...) orientação e noção de determinados valores e definições tais como: educação, escola, respeito, regras, cultura, afeto, saúde, bem-estar, conforto.” <b>(A5)</b></p> <p>“ (...) Famílias disfuncionais, (...) ausência de competências parentais para prestar os devidos cuidados às crianças; (...) são famílias com baixo nível cultural e escolar, (...) apoios sociais/assistencialismo das diversas entidades.” <b>(A3)</b></p>
	Comportamento das famílias	<p>“ (...) Há sucesso, aceitando não ter capacidades. Outras não reconhecem, manifestam revolta e provocam maior agitação e dificuldades.” <b>(A1)</b></p> <p>“Há famílias que alertem o acolhimento e colaboram com a CIJE... Há as famílias que rejeitam o acolhimento em criança, uma rejeição ao facto de estarem acolhidas.” <b>(A2)</b></p> <p>“ (...) Comportamentos adequados à institucionalização da criança/jovem e colaboram com a CIJE, (...) comportamentos de negação, (...)”</p>

		<p>insegurança, revolta e inconformidade. (...) Incrementam o sentido e sentimento de “posse”.” <b>(A5)</b></p> <p>“ (...) Aceitam o acolhimento das crianças; (...) integrante da adoção. (...) Fragilidades pelo que não concordam com o acolhimento, (...) rejeição da própria criança, (...) permanência no lar residencial.” <b>(A3)</b></p>
	Contribui ou não para o percurso escolar	<p>“Famílias autocentradas, (...) frequência percurso escolar...” <b>(A1)</b></p> <p>“ (...) Frequência da escola; (...) processo de aprendizagem.” <b>(A2)</b></p> <p>“ (...) Percurso escolar; (...) desinteresse (...) aprendizagem.” <b>(A5)</b></p> <p>“ (...) Famílias não revelam interesse pelo percurso escolar, (...) não considerem importante a frequência escolar. As famílias não motivem (...) frequência escolar e aquisição das aprendizagens significativas para o sucesso escolar.” <b>(A3)</b></p>
<b>Relações sociais na instituição</b>	Descrição da relação das crianças institucionalizadas entre si	<p>“Portam-se pelo distanciamento afetivo, ausência parcial da partilha e sentido de solidariedade mútuo, (...) alheamento e desinteresse dos estudos, desinvestimento nas marcadas alterações do humor, forte instabilidade emocional e períodos de conflitualidade.” <b>(A1)</b></p> <p>“A relação entre si é ambígua. (...) Solidariedade e companheirismo (...) momentos de conflitualidade. É frequente a formação de grupos entre as adolescentes, (...) alianças entre as jovens com o fim de contrariar as normas e regras de instituições, (...) percurso escolar.” <b>(A2)</b></p> <p>“ (...) Não são “amigas” solidárias, afetuosas, são desinteressadas de quase todos os valores solidários (...) vivem em grupo, para atingirem os seus fins, metas. (...) Comportamento individualista (...) frieza de afetos, partilha, fraco desenvolvimento nos estudos e na sua personalidade.” <b>(A5)</b></p> <p>“ (...) Não tem influência direta no percurso escolar. (...) Não têm motivação para frequentarem a escola, (...) aproveitamento escolar.” <b>(A3)</b></p>
	Relação das crianças institucionalizadas entre os técnicos e profissionais da instituição	<p>“ (...) Um laço terapeuta/confiança (...) facilita diálogo mas iguala a expansão da consciência que lhes ajuda a criar um objetivo para o seu futuro, promovendo uma relação terapêutica e segurança para o jovem.” <b>(A1)</b></p> <p>“ (...) Técnica (...) função terapêutica. O diálogo é</p>

		<p>fundamental (...) relação de confiança, para tomada de uma melhor consciência e compreensão e desenvolvimento de um projeto de vida em conjunto.” <b>(A2)</b></p> <p>“ (...) O diálogo, confiança, estabilidade, compreensão (...) estabilizar e alcançar-lhes as metas propostas...” <b>(A5)</b></p> <p>“ (...) Relação de confiança, empatia (...) intervenção dos técnicos e profissionais (...) desenvolvimentos das suas aprendizagens no delineamento do seu projeto de vida.” <b>(A3)</b></p>
<b>Comportamentos e dificuldades manifestados pelas crianças institucionalizadas quanto à sua adaptação à instituição</b>	Descrição do comportamentos e/ou dificuldades	<p>“Boa integração com comportamentos adequados respeito e cumprimento de normas, bom relacionamento (...) rejeição pelas normas; (...) ausência de limites impulsividade e extrema dificuldade em aceitar “o não”.” <b>(A1)</b></p> <p>“Boa integração, comportamentos adequados, respeito pelas normas e regras e pelas pessoas. Adaptação difícil, demonstram revolta, rejeição pelas normas e regras... Têm dificuldade em lidar com o “não”, não compreendem que tem que haver limites.” <b>(A2)</b></p> <p>“ (...) Boa integração, (...) comportamentos, atitudes adequadas, respeito de regras, normas, e bom relacionamento com as pessoas. (...) Adaptação difícil, onde demonstram revolta, rejeição, não sabem o que são regras, limites, normas. (...) Esforço para entenderem o facto da institucionalização e aceitar as normas e regras.” <b>(A5)</b></p> <p>“ (...) Boa adaptação/integração; (...) dificuldade em acertar as normas do lar; (...) sinais de regras e limites por parte da família.” <b>(A3)</b></p>
	Fator de risco ao percurso escolar	<p>“ (...) Ausência de limites; (...) sentimentais de rejeição e revolta (...) subverter as regras sociais.” <b>(A1)</b></p> <p>“ (...) Ausência de limites; forte sentimento de revolta, rejeição ao acolhimento, (...) finalizar a sua condição de institucionalização.” <b>(A2)</b></p> <p>“ (...) Revolta e ausência de normas e regras. (...) “Furar o sistema e seguir com as suas próprias ideias, regras, normas, para que a institucionalização termine.” <b>(A5)</b></p> <p>“Porém, há situações em que os próprios colegas da escola as questionam do porquê de estarem numa instituição e não com os pais, algo que a desestabiliza emocionalmente. (...) Os profissionais da instituição têm sensibilização a comunidade educativa.” <b>(A3)</b></p>

<p><b>Resposta da instituição</b></p>	<p>Papel da instituição</p>	<p>“Missão, educar, socializar para autonomia e desenvolvimento, integração da criança/jovem.” <b>(A2)</b></p> <p>“Missão: educar e socializar para a autonomia e desenvolvimento integral da criança/jovem.” <b>(A1)</b></p> <p>“ (...) Missão: educar e socializar, para a autonomia e desenvolvimento integral da criança/jovem. (...) Implementar na criança/jovem todos os objetivos.” <b>(A5)</b></p> <p>“ (...) Missão educar e socializar para a autonomia e desenvolvimento integral da criança/jovens.” <b>(A3)</b></p>
	<p>Descrição da atuação entre a instituição e a escola Tipo de comunicação Acompanhamento do percurso escolar</p>	<p>“Integração instituição/escola é feita um funcionamento semanal. Reúne com a diretora recolhendo informações escolares e comportamentais e levando igualmente alguns dados familiares ou clínicos considerados úteis para uma melhor compreensão dos professores em relação às dificuldades, mas sem contato revelar dados sigilosos.” <b>(A1)</b></p> <p>“A interação da instituição e a escola é feita por uma pessoa designada para o efeito. (...) Acompanhamento no seu percurso escolar. A comunicação entre a instituição e escola flui facilmente. Há uma boa articulação, comunicação aberta entre as duas instituições. A escola está aberta (...) aproveitamento e comportamento.” <b>(A2)</b></p> <p>“A atuação conjunta entre a instituição e a escola é feita pelo colaborador designado, (...) acompanhamento quer escolar e comportamental. (...) Articulação com o diretor de turma, (...) boa articulação, diálogo e troca de informação. Tanto a instituição bem como a escola são sensíveis aos problemas das nossas crianças e jovens.” <b>(A5)</b></p> <p>“ (...) Relação de proximidade, colaboração e articulação entre a instituição e a escola. As educadoras contatem a escola quer através de telefonemas quer através de reuniões...” <b>(A3)</b></p>
	<p>Casos de indisciplina Insucesso escolar</p>	<p>“A indisciplina é tratada através de trabalho diário das equipas que reúne individual ou em grupo no sentido de fornecer ao jovem diretrizes orientadoras que promovam um melhor conhecimento de si próprio e da necessidade em criar objetivos para futuro. (...) Acompanhamento psicológico e/ou psiquiátrico no exterior. (...) Corte de semanada; retirada de saída de fins-de-semana; retirada de telemóveis. (...) Insucesso após avaliação psicológica e escolar é feita encaminhamento para usufruírem dos benefícios de um PEI e/ou CEI, (...) percurso que lhe permita transitar de ano e ser incluído no ensino</p>

		<p>profissional.” <b>(A1)</b></p> <p>“A indisciplina é tratada diariamente através de um trabalho de equipa, (...) orientar para um autoconhecimento. O insucesso escolar é tratado com apoio escolar extra na escola, (...) apoios na instituição dado por professores que fazem trabalho voluntário na instituição. Os casos de insucesso estão ao abrigo de Dec. Lei 3/2008, encaminhados após avaliação.” <b>(A2)</b></p> <p>“A indisciplina na escola é trabalhada todos os dias através da equipa (...) no âmbito de as consciencializar e promover um melhor autoconhecimento. O insucesso escolar é trabalhado dentro da escola (...) apoios extracurriculares (...) instituições com os voluntários (professores aposentador). Alguns casos de insucesso estão ao abrigo do 3/2008, PEI e CEI. Tanto a escola como a instituição são bastantes sensíveis e cooperantes com os casos de insucesso escolar.” <b>(A5)</b></p> <p>“ (...) Estratégias em parceria com a escola por forma e promover a mudança de comportamentos. (...) Insucesso escolar; (...) espaços educativos quer na escola quer na instituição. (...) Realização de uma avaliação, há crianças que estão abrangidas pelo decreto-lei nº3/2008, beneficiando de medidas educativas (PEI e CEI).” <b>(A3)</b></p>
<b>Intervenção na instituição ou na escola</b>	Dificuldades Obstáculos e progresso no percurso escolar	<p>“Afeto, falta de segurança, baixo limiar à frustração.” <b>(A1)</b></p> <p>“Baixa tolerância à frustração.” <b>(A2)</b></p> <p>“ (...) Estas crianças/jovens têm uma autoestima muito baixa, pouca segurança, uma carga de negativismo muito acentuado, uma revolta enorme, afeto quase nulo, a responsabilidade (...). (...) Influenciam o percurso escolar das crianças e jovens. (...) Provoca um turbilhão dentro da personalidade da criança/jovem que a deixa a maior parte das vezes “bloqueada”, “estagnada” perante uma sala de aula ou qualquer outra situação.” <b>(A5)</b></p> <p>“ (...) Baixa autoestima, baixa tolerância à frustração, instabilidade emocional e desmotivação para as aprendizagens por não considerarem ser uma mais-valia para a constituição do seu projeto de vida.” <b>(A3)</b></p>

Através da tabela 8, podemos observar que foram extraídas das narrativas dos agentes de acompanhamento, sete categorias e várias subcategorias que foram emergindo ao longo desta investigação e que irão ser analisadas e discutidas.

### 2.3.1. Percurso Escolar

Passamos a analisar o discurso dos agentes de acompanhamento no que se refere à categoria do **percurso escolar**, no que se refere ao conceito do mesmo, identificando os traços dominantes das produções verbais dos agentes de acompanhamento, se estas têm satisfação global pela aprendizagem, e qual é a função da instituição relativamente ao percurso escolar das crianças institucionalizadas. Consoante a tabela 1, os agentes de acompanhamento relativamente à subcategoria satisfação global, eles mencionaram respostas diferentes relativamente ao conceito de percurso escolar, enquanto que a **A3**, realçou que o percurso escolar é a preparação para uma futura integração na vida adulta, pois, é pertinente na vida destas crianças institucionalizadas, para adquirir competências quer a nível pessoal, social e profissional.

Posto esta análise, é de referir que quando nós fizemos as entrevistas a todos os agentes de acompanhamento, houve um agente de acompanhamento que não quis responder algumas questões da entrevista, pelo facto de estar a trabalhar pouco tempo na instituição.

Quanto à subcategoria **função da instituição**, analisamos as unidades de registo idênticas, através das verbalizações dos agentes de acompanhamento, que a missão da CIJE, é educar e socializar para autonomia e desenvolvimento integral. Com isto, serve para proporcionar todas as condições para promover o sucesso escolar.

No que respeita às crianças e jovens, compete às instituições: a prestação de cuidados. Parker (1998) considera que a convicção de que o contexto próprio para estes tipos de cuidados é a família, pois, para além da associação entre institucionalização e definição de objetivos instrumentais (escolarização, disciplina, etc.), as próprias dinâmicas institucionais, caracterização por várias crianças, cuidadas por vários adultos, não facilitam o estabelecimento de relações de proximidade afetiva.

Para Idem (1988), existem investigadores que consideram que a assunção das tarefas usualmente cometidas à responsabilidade parental é uma característica essencial destes serviços, designadamente, cuidar, confortar e conter, desenvolver competências físicas, sociais culturais e encorajar e preservar a integridade dos menores.

A educação (Department of Health, 1998), no sentido em que as crianças e jovens institucionalizadas tendem a manifestar dificuldades ao nível do desempenho escolar, explicadas pelo meio de origem, pelas ruturas, mudanças sucessivas (Raymond, 1996, 1988) e traumas emocionais vividos, entre outros fatores.

### 2.3.2. Institucionalização

A categoria institucionalização subdivide em várias subcategorias que são a história de vida das crianças institucionalizadas, as fontes de informação, os motivos

de institucionalização, e a influência no percurso escolar. Quanto à subcategoria **história de vida das crianças institucionalizadas**, através das verbalizações dos agentes de acompanhamento, não conseguimos interligar os dados das unidades de registo, pois, as respostas são distintas. Mas o A1 e o A5 têm respostas idênticas, que menciona para intervir e mecanizar todos os meios para a sua integração, formação e estabilidade emocional das crianças institucionalizadas.

Quanto à subcategoria **fontes de informação**, através das verbalizações dos agentes de acompanhamento, analisamos que provém o conhecimento da história de vida destas crianças, através de relatórios sociais, ou seja, pelas entidades CIJE, segurança social, comissão de proteção de menores e por último pelos tribunais.

Relativamente à subcategoria **motivos de institucionalização**, através das verbalizações dos participantes, identificamos as respostas idênticas, pois, para a função dos agentes de acompanhamento, para acompanhar no desenvolvimento da criança, é pertinente saber as causas do internamento na instituição, sabendo que para a maioria das crianças é um fator negativo nas suas vidas. Os resultados da nossa investigação vão ao encontro dos resultados obtidos a nível nacional (Instituto Desenvolvimento Social, 2000; Instituto Segurança Social, 2007) que verificam, que os motivos da institucionalização se prendem sobretudo, com o abandono, absentismo escolar, maus-tratos físicos e psicológicos, alcoolismo, negligência e a carência socioeconómica, dando origem a comportamentos disruptivos, tal como podemos observar através das caracterizações das crianças da nossa amostra.

Em relação à subcategoria **influência no percurso escolar**, através das verbalizações dos participantes, têm o conhecimento da história de vida destas crianças, portanto há vários factos que influencia no percurso escolar, como analisamos nas unidades de registo, é a falta de apoio afetivo dos pais, fatores emocionais, desenvolvimento cognitivo, estas crianças têm uma carga de negativismo muito acentuada.

Sabemos que a família é um elemento de primordial importância para todos quanto dela fazem parte. Sendo no dizer de I. Alarcão (2002) o primeiro agente da socialização, a célula base da sociedade, pois constitui o primeiro lugar de pertença da criança e da sua criação de vínculos, permitindo a construção de uma estrutura afetivo-emocional favorecendo o seu pleno desenvolvimento. Apesar de ao longo da vida podemos ir constituindo várias famílias, é no seio desta instituição que nascemos, crescemos e morremos.

Para Almeida (1998), afirma que a segurança, a formação, a educação, o equilíbrio emocional, todas estas situações constituem elementos que podem causar sérios danos ao desenvolvimento das crianças e dos jovens, logo são consideradas como maus-tratos e afetam, na generalidade, as crianças e jovens provenientes de todos os meios sociais. Na verdade, não as afetam a todas da mesma maneira, já que o contexto sociofamiliar que as rodeia, parece contribuir decisivamente para definir a natureza predominante do mau trato de que são vítimas. Se, por um lado, as práticas de abuso

ou violência física, as negligências face à saúde, à escola, à alimentação, são características de meios familiares mais desfavorecidos, as formas de manipulação e negligência dos afetos, incidindo sobre o foro psicológico, são mais frequentes entre as classes privilegiadas.

### 2.3.3. Caracterização das famílias das crianças institucionalizadas

Relativamente à subcategoria **caraterização das famílias**, através das verbalizações dos participantes, analisamos que as famílias são destruturadas a nível socioeconómico, são famílias disfuncionais, têm baixo nível cultural e escolar, são ausentes de competências parentais para prestar os devidos cuidados às crianças, derivado a estas razões, estas famílias têm direito ao subsídio e assistencialismo pela segurança social. Quanto à subcategoria **comportamentos das famílias** das crianças institucionalizadas, através das verbalizações dos participantes, é dado que estas famílias têm comportamentos de negação, insegurança, revolta e inconformidade. O **A3** realçou na entrevista, que há famílias que querem as crianças permanentes no lar residencial, por não terem capacidades para criar os seus filhos.

A subcategoria **contribui ou não para o percurso escolar**, através das verbalizações dos sujeitos, analisamos que a relação que cada família estabelece com a sua criança, são famílias autocentradas, não revelam interesse pelo percurso escolar, pois não considerem importante a frequência escolar. Na maioria, estas famílias não contribuem para o percurso escolar destas crianças institucionalizadas, pois são pessoas desinteressadas na vida delas.

### 2.3.4. Relações Sociais na instituição

Quanto à subcategoria **descrição da relação das crianças institucionalizadas entre si**, através das verbalizações dos participantes, analisamos que estas crianças não são “amigas”, solidárias, afetuosas, são desinteressadas de quase todos os valores solidários. Mas por outro lado o **A1** e o **A2** afirma que a relação entre si é ambígua, têm solidariedade e companheirismo, pois, é frequente a formação de grupos entre as adolescentes.

Em relação à subcategoria **a relação das crianças institucionalizadas entre os técnicos e profissionais da instituição**, através das verbalizações dos agentes de acompanhamento, para os técnicos e profissionais da instituição serve para as crianças criarem um laço de terapeuta/confiança, pois facilita o diálogo, é fundamental na relação de confiança, para a tomada de uma melhor consciência e compreensão e desenvolvimento de um projeto de vida em conjunto. Desta forma, esta relação entre os técnicos e profissionais da instituição e as crianças institucionalizadas, é fundamental no acompanhamento do percurso escolar nas escolas.

O domínio afetivo e emocional das crianças e jovens institucionalizados em Portugal parece constituir uma temática ainda em crescimento no que se refere ao desenvolvimento de estudos empíricos. Em relação à teoria da vinculação, o processo de institucionalização pode ser acompanhado de sentimentos de perda, abandono e solidão na medida em que implica o confronto com a realidade de negligência e insensibilidade parental. De acordo com o autor Bowlby (1988), a base segura implica o sentimento de confiança em si que se prende com uma elaboração precoce de correspondência afetiva por parte de uma figura de apoio e proteção acessível e disponível. No entanto, mesmo quando em presença de cenários de maus tratos, ou da percepção de negligência parental, seja ela de qualquer ordem, percebe-se que para os jovens, o estar inserido num seio familiar é de alguma forma um fator de organização interna e de proteção (Magalhães, 2004). Consideramos que conceber o modo como estes jovens encaram a “nova casa” é fundamental no seu percurso desenvolvimental psíquico e emocional. Torna-se relevante perceber que os fatores de risco que frequentemente são associados à institucionalização podem ser atenuados quando são tidos em conta eventuais fatores protetores relacionados com as circunstâncias contextuais e emocionais, tanto precedentes como no presente, dos jovens.

Assim sendo, as ligações de proximidade e afeto podem ainda ser proporcionadas pelos funcionários da instituição, bem como podem alcançar a satisfação em muitas dimensões vincutivas necessárias, conferindo a estas crianças e jovens uma maior sensação de confiança. Todavia esta ligação depara muitas vezes com dificuldades que se prendem com a despersonalização e falta de disponibilidade pessoal por parte dos adultos, o que inviabiliza a qualidade das relações com os jovens. Estes autores Yunes, Miranda, e Cuello (2004), apontam que muitas instituições apresentam um quadro de recursos humanos em número insuficiente, o que pressupõe dificuldades no cumprimento das tarefas. Por outro lado, há poucos membros das equipas que assumem a importância da prestação de cuidados emocionais e da educação para o crescimento psicológico enquanto objetivos primários do trabalho institucional. Ao mesmo tempo, e tal como aponta Carvalho (2002), o esquema de trabalho associado a um elevado absentismo, à rotatividade de funcionários e, ainda, a uma grande desproporcionalidade de número de jovens para um só cuidador, parecem dificultar a formação de vínculos estáveis e seguros.

### **2.3.5. Comportamentos e dificuldades manifestados pelas crianças institucionalizadas quanto à sua adaptação à Instituição**

No que respeita à subcategoria **descrição dos comportamentos e/ou dificuldades das crianças institucionalizadas**, o que se evidencia com maior frequência de respostas, dos agentes de acompanhamento, é que as crianças manifestam comportamentos adequados e boa integração, e quanto às dificuldades,

estas crianças têm dificuldade em lidar com o “não”, pois não compreendem que tem que haver limites.

Através da tabela 1, no que respeita à subcategoria **fator de risco ao percurso escolar**, dentro da categoria **comportamentos e dificuldades manifestados pelas crianças institucionalizadas quanto à sua adaptação à instituição**, verificámos nas narrativas dos agentes de acompanhamento, que a condição de institucionalização e os comportamentos manifestados em torno desta podem constituir um fator de risco no percurso escolar destas crianças institucionalizadas, na maioria das respostas da entrevista mencionaram que estas crianças manifestam sentimentos de rejeição e revolta, ausência de limites, ausência de normas e regras. Para além destas respostas, houve um caso do agente de acompanhamento, que durante a entrevista, mencionou que os próprios colegas da escola as questionam do porquê de estarem numa instituição e não com os pais, algo que a desestabiliza emocionalmente.

Para Fonseca (2004, p.11), *“o fenómeno das crianças e jovens em risco tem sido analisado por numerosos investigadores de várias disciplinas (v.g. psicologia, sociologia, medicina, saúde pública, comunicação, ciências da educação ou economia) em perspectivas muito diferentes”*. Nos últimos tempos tem aparecidos vários estudos sobre estes coletivos infantojuvenis em situações de risco.

Para Almeida (1998), afirma que a segurança, a formação, a educação, o equilíbrio emocional, todas estas situações constituem elementos que podem causar sérios danos ao desenvolvimento das crianças e dos jovens, logo são consideradas como maus-tratos e afetam, na generalidade, as crianças e jovens provenientes de todos os meios sociais. Na verdade, não as afetam a todas da mesma maneira, já que o contexto sociofamiliar que as rodeia, parece contribuir decisivamente para definir a natureza predominante do mau trato de que são vítimas. Se, por um lado, as práticas de abuso ou violência física, as negligências face à saúde, à escola, à alimentação, são características de meios familiares mais desfavorecidos, as formas de manipulação e negligência dos afetos, incidindo sobre o foro psicológico, são mais frequentes entre as classes privilegiadas.

Para Menezes e Prazeres este conceito é definido como *“Os maus tratos em crianças e jovens dizem respeito a qualquer ação ou omissão não acidental, perpetrada pelos pais, cuidadores ou outrem, que ameaça a segurança, dignidade e desenvolvimento biopsicossocial e afetivo da vítima.”* Consideram ainda estes autores que em relação à tipologia existe uma multiplicidade de situações que consubstanciam a prática dos maus tratos os quais podem apresentar diferentes formas clínicas e por vezes associadas: *“negligência (inclui abandono e mendicidade), mau trato físico, abuso sexual, mau trato psicológico/emocional e Síndrome de Munchausen por Procuração”*. (Menezes e Prazeres, 2011, p.7).

### 2.3.6. Resposta da Instituição

No que respeita à subcategoria **papel da instituição**, na maioria das narrativas dos agentes de acompanhamento, tiveram respostas idênticas durante a entrevista, pois o principal papel da instituição é uma missão que serve para educar, socializar para autonomia e desenvolvimento integral da criança/jovem.

Dentro da categoria resposta da instituição, as subcategorias **descrição da atuação entre a instituição e a escola, qual o tipo de comunicação, acompanhamento do percurso escolar**, através das narrativas dos participantes, verificámos que as respostas são idênticas, dado que a atuação conjunta entre a instituição e a escola frequentada pelas crianças institucionalizadas, é feita um funcionamento semanal, reúnem com a diretora recolhendo informações escolares e comportamentais. A comunicação entre a instituição e escola flui facilmente, boa articulação, diálogo e troca de informação. Tanto a escola bem como a instituição são sensíveis aos problemas das nossas crianças. Todas as crianças são permanentemente acompanhadas no seu percurso escolar, pois, a escola está aberta à elas a nível de aproveitamento e comportamento.

Quanto às subcategorias **casos de indisciplina, insucesso escolar**, através das narrativas dos participantes, verificámos na maioria das respostas, que a indisciplina é tratada através de trabalho diário das equipas que reúne individual ou em grupo no sentido de fornecer às crianças diretrizes orientadoras que promovam um melhor conhecimento de si próprio e da necessidade em criar objetivos para o futuro. Em relação ao insucesso, quando existe casos de insucesso, após avaliação psicológica e escolar é feita encaminhamento para usufruírem dos benefícios de um PEI e/ou CEI, que significa que o percurso que lhe permita transitar de ano e ser incluído no ensino profissional. Tanto a escola como a instituição são bastantes sensíveis e cooperantes com os casos de insucesso escolar.

As crianças e os jovens institucionalizados quando entram para a escola, já levam uma grande bagagem relacionada com a sua história de vida e vida familiar e esperam da escola estabelecer afetos e sentimentos de compreensão, mas por vezes encontram um vazio relacional entre si, dos professores e dos seus pares. Este vazio pode originar carências afetivo-emocionais ou desencadear comportamentos desviantes, de desrespeito ou desobediência às normas. Na maior parte das vezes as histórias de vida destas crianças e jovens 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), com os outros colegas (grupo/turma), com os professores e demais profissionais que nela trabalham. Essas situações podem originar um desinteresse/desmotivação generalizado pelos saberes, acabando estas por experienciar, na sua maioria, situações de fracasso e de insucesso escolar.

Estas situações de sucesso e/ou insucesso escolar constitui 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 ou jovem e a avaliação escolar, da qual ela é objeto (American Psychological Association, 2002).

### 2.3.7. Intervenção na Instituição ou na Escola

Quanto às subcategorias **dificuldades, obstáculos, e progresso no percurso escolar**, através das narrativas dos participantes, verificámos na maioria das respostas dos participantes, relativamente à instituição, as principais dificuldades que podem representar um obstáculo no percurso escolar e progresso das alunas institucionalizadas, é que estas crianças têm uma autoestima muito baixa, pouca segurança, uma carga de negativismo muito acentuado, uma revolta enorme, afeto quase nulo, baixo limiar à frustração, assim influenciam o seu rendimento escolar.

Por conseguinte, o impacto da experiência institucional é mediado pela capacidade de adaptação das crianças e jovens que, uma vez terminado o período de acolhimento, se integram em contextos normalizados de vida. Esta adaptação assenta numa multiplicidade de fatores, internos e externos, nomeadamente na disponibilidade e acessibilidade de recursos materiais, pessoais e sociais, nos níveis de instrução/formação dos sujeitos, no desenvolvimento de competências de vida autónoma, inserção na vida ativa laboral, etc.

A experiência de institucionalização tem produzido pesquisas de investigação, que têm dado contributos sobre os serviços de proteção à infância e juventude, nomeadamente, sobre as respostas institucionais, devido à sua natureza comparativa, longitudinal e retrospectiva, alcançando assim várias fases e dimensões da vida dos sujeitos mas também pelo facto de integrarem na sua análise o ponto de vista dos sujeitos e as suas perceções sobre a experiência institucional (Alves, 2007; Pereira, 2008; Quintãns, 2009; Santos, 2010). Há, pois uma preocupação, cada vez maior, para tentar compreender a forma como foi vivenciada a transição do acolhimento para a vida independente e os contextos pós-institucionais dos sujeitos. Muitos destes estudos efetuados referem dados sobre a influência que o acolhimento pode ter no processo de desenvolvimento, percurso e condições de vida das crianças e jovens que vivenciaram a experiência institucional.

O artigo 242º do Código Penal (CP) Magalhães (2002, p.72) refere: *“a denúncia é obrigatória, ainda que os agentes do crime não sejam conhecidos, para os funcionários públicos, na aceção do artigo 386º do (CP), quanto a crimes de que tomaram conhecimento no exercício das suas funções e por causa delas”*. Todavia, quando existe uma denúncia, deve ser registada a identificação da criança, da Escola ou Jardim-de-Infância que frequenta, a identificação das pessoas com quem vive e toda a descrição sobre o suspeito ou incidente, como também deve ser registada a descrição de alguma lesão vista e nome do possível agressor.

Para resolver este tipo de situações, 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.

As avaliações e investigações dos profissionais (médicos; assistentes pessoais; psicólogos; pedopsiquiatras entre outros) têm segundo Magalhães (2002, p.74-75), como objetivo: “*Esclarecer os factos relativamente às circunstâncias que deram lugar à suspeita de abuso; 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; Fazer um diagnóstico inicial, determinando se há matéria para a preocupação: situação de emergência ou situação de perigo; Intervir de imediato nos casos em que tal se justifique*”.

Segundo a mesma autora a investigação requer: “*Informação detalhada relativamente aos indicadores de risco e fatores 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; Coordenação das avaliações e intervenções transdisciplinares; Responsabilidade profissional face aos menores que estão a ser objeto de maus tratos, incluindo o conhecimento da obrigação legal de sinalizar certos casos e a necessidade de colaborar no processo de reabilitação/reintegração*”. O processo de investigação não deve prejudicar o menor, também não deve ser visto isoladamente, mas sim ser corretamente enquadrado no seu contexto familiar.

### **3. Triangulação de dados na validação das questões**

Diante da importância da validade e da confiabilidade de uma pesquisa, Creswell (2007, p. 200) expõe oito estratégias para confirmar a exatidão dos resultados em pesquisa qualitativa: “*faça uma triangulação de diferentes fontes de informações de dados*”, “*use conferências dos membros para determinar a precisão dos resultados*”, ou seja “*use descrição rica e densa para transmitir os resultados*”, “*esclareça os vieses que o pesquisador traz para o estudo*”, “*apresente informações negativas ou discrepantes que vão contra os temas*”, “*passe um tempo prolongado no campo*”, “*use interrogatório de pares para aumentar a precisão do relato*”, “*use um auditor externo para rever o projeto todo*”. Enfim, o pesquisador precisa saber que existem diferentes lógicas de pesquisa e se mantiver uma consonância com o método adotado é sinal de coerência.

De facto, o saber explicitar a sua opção metodológica e todo o procedimento desenvolvido na construção de sua investigação também credita validade e

confiabilidade ao estudo. Contudo, os resultados, para que tenham valor científico, devem reunir certas condições. A coerência, a consistência, a originalidade e a objetivização (não objetividade), por um lado, constituindo os aspetos do critério interno da verdade, e, por outro, a intersubjetividade, o critério externo.

Devido às características da metodologia qualitativa e às multiestratégias utilizadas realizámos a triangulação dos dados (e metodologias). Esta técnica é na opinião de Denzin e Lincoln (2006), citados por Figaro, (2014) um caminho seguro para a validação da pesquisa, tornando-se uma alternativa para se empreender múltiplas práticas metodológicas, perspectivas e observadoras numa pesquisa, 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.

Assim, com o intuito de dar maior validade aos dados recolhidos, recorreremos à triangulação da informação recolhida no estudo, resultante da “*combinação de diferentes métodos (...)*” (Flick, 2005, p. 231). Nesse tratamento de dados, concordamos com Flick (2005, p. 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 constitui uma alternativa à validação que uma estratégia, daí poder validar os resultados, melhorar o alcance, a profundidade e a consistência dos procedimentos metodológicos utilizados.

Por conseguinte, recorreremos à triangulação dos dados, para além da triangulação de metodologias e triangulação de Teoria Fundamentada (diferentes perspectivas teóricas de interpretação) (Flick, 2005; Quivy & Champenhoudt, 2003), caracterizando-se, assim como uma abordagem à interdisciplinaridade de metodologias e multiplicidade de informações. Ou seja, utilizámos a triangulação de dados (informações dos alunos, observações, entrevistas às professoras, etc.), a metodológica (uso de métodos ou técnicas) e a teórica (teoria fundamentada na interpretação das informações recolhidas). Em base às metodologias utilizadas na recolha de dados pudemos triangular os dados, tendo em conta os objetivos do nosso estudo. Deste modo, a nossa triangulação (qualitativa) utilizou as informações/narrativas das entrevistas dos vários sujeitos em estudo (crianças

institucionalizadas, professores e agentes de acompanhamento), relacionadas com a formação escolar das crianças da CIJE.

Pudemos confirmar que as questões que nos nortearam na realização do estudo foram interpretativamente fundamentadas teoricamente. Assim, em seguida analisaremos para cada uma das questões formuladas, intentámos fundamentá-las, na base das informações recolhidas, com o âmbito teórico-concetual.

### **Q.1. Analisar o percurso escolar das crianças da CIJE que frequentam a escola.**

Com base nas respostas das crianças (C) às entrevistas e observações efetuadas, constatámos que, em geral, todas elas tiveram um adequado rendimento escolar, ou seja, tiveram boas notas nas áreas específicas, exceto na área da matemática, onde estas crianças apresentam maiores dificuldades. Para justificar a nossa argumentação, vejamos algumas das respostas obtidas pelas crianças de estudo: *“Um pouco bom (...) tenho dificuldades (...) nos problemas de matemática”* (C4); *“Bom, tive as notas mais ou menos (...) dificuldades (...) matemática e inglês.”* (C3); *“Foi bom, estou no 3ºano pela 1ªvez, já repeti uma vez (...) na matemática melhorei.”* (C1); *“Mais ou menos (...)”* (C2); *“Educação física, para correremos (...)”* (C5). Em relação ao C5, a resposta dela não teve nada a ver com a pergunta, pois esta aluna estava um pouco nervosa e deu uma resposta que não conjunge com a pergunta que lhe tinha feito durante a entrevista.

É de realçar que todos os professores/diretores de turma evidenciaram a mesma opinião relativamente à categoria ‘Percurso escolar’ daquelas crianças, considerando que é todo o caminho percorrido pelo aluno no seio escolar. Anotámos algumas respostas dos professores entrevistados (P1, P2, P3): *“(...) percurso escolar é todo o “caminho” percorrido pelo aluno no seio escolar, desde o jardim-de-infância até ao fim da sua escolaridade.”* (P1); *“Percurso escolar da criança é o progresso escolar da mesma, ao longo da escolaridade obrigatória.”* (P2); *“Percurso escolar é o “caminho” que o aluno realiza ao longo da sua vida escolar. Está dividido em várias etapas de acordo com o nosso sistema educativo.”* (P3).

De facto, o percurso escolar é de extrema importância na vida destas alunas, pois é uma caminhada em que se processam aprendizagens/conhecimentos úteis para a vida atual e futura das alunas. Para P4 *“(...) uma caminhada em que se processam aprendizagens/conhecimentos úteis para a vida atual e futura do indivíduo (...) partilha de conhecimentos (...) processo de interajuda e de cooperação.”*

Para garantir um sucesso de um aluno é o seu próprio interesse em aprender, o esforço e a sua força de vontade. Além da família e da escola, o próprio aluno tem um importante papel no seu sucesso escolar. Ressaltam também, 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, de desenvolvimento e de coesão social, mas *“falando-se em igualdade de oportunidades, a escola tem garantido mais o acesso do que o sucesso, persistindo as desigualdades sociais”* (Bourdieu, 2000, citado por Carneiro *et al*, 2005, p. 33). A escola garante o acesso para todos os alunos, isto é, para qualquer classe social.

Podemos, igualmente constatar que os agentes de acompanhamento tiveram outra opinião diferente relativamente aos professores, sendo que o percurso escolar são *“competências escolares pessoais e cidadania jovem, inclusão devida ativa.”* (A1); *“(…) são várias etapas da aprendizagem ao longo da sua vida e em idade escolar.”* (A2); *“processo de aprendizagem, métodos de ensino, várias etapas que a criança/jovem vai encarar com o todo que é a educação escolar.”* (A5); *“adquirir competências pessoais, sociais e profissionais para um futuro integração na vida adulta.”* (A3). Com base nestas linhas orientadoras, podemos afirmar que é importante adquirir competências pessoais, sociais e profissionais para um futuro na vida adulta destas alunas.

É óbvio que na sociedade do conhecimento a escola não tem a exclusividade da instrução. Parte dos saberes são parcialmente construídos fora da escola, principalmente nas famílias, começando pelo saber ler, saber aprender (ao longo da vida). A escola não se deve furtar à obrigação de fazer a sua parte específica dentro de um conjunto de influências, sejam favoráveis ou desfavoráveis, em relação às quais ela não pode ser considerada a única responsável (Costa, 1997). É importante definir o conceito de sucesso educativo global, no qual não só se incluiria a ação da escola, mas também levando em consideração o trabalho de outras instâncias, organismos e entidades escolares, como por exemplo a família ou a comunidade em geral (Piotto, 2009).

Para garantir um sucesso de um aluno é o seu próprio interesse em aprender, o esforço e a sua força de vontade. Além da família e da escola, o próprio aluno tem um importante papel no seu sucesso escolar. Ressaltam também, 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, de desenvolvimento e de 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.

## **Q.2. Compreender a relação pedagógica das crianças institucionalizadas com os seus colegas e os professores.**

De acordo com os dados das entrevistas feita aos agentes de acompanhamento, relativamente à questão Q.2, o A2 e o A5 estão de acordo, “(...) o diálogo é fundamental (...) relação de confiança, para tomada de uma melhor consciência e compreensão e desenvolvimento de um projeto de vida em conjunto.” (A2); “(...) o diálogo, confiança, estabilidade, compreensão (...) estabilizar e alcançar-lhes as metas propostas...” (A5). Entre os professores e alunos podem desenvolver uma relação de empatia que levará os alunos a depositarem confiança nos professores para partilharem os seus sentimentos. Na maioria das vezes de hoje em dia, os primeiros sinais de alarme de grande parte das situações de risco e/ou perigo em crianças e jovens quando são vítimas de maus-tratos, são detetados nas escolas, sendo o professor ou outro profissional do contexto escolar. 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 combater este tipo de situações, é necessário dar formação específica a todos estes profissionais e estabelecer linhas de orientação relativas aos modos de intervenção, mas vai existir sempre o problema entre solicitar a colaboração formal das autoridades ou deixar o processo evoluir informalmente. O que acontece, é que há muitas 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 intata, sem necessidade de recorrer às autoridades.

Quanto às entrevistas aos professores, consoante os dados relativos à questão investigativa, o P4 afirma que estas crianças relacionam-se bem com os seus colegas e professores, “(...) cada vez melhor com os colegas. Hoje já a sinto uma criança feliz. Tem um ótimo relacionamento com a professora da turma e também se relaciona bem/normal com a comunidade escolar.” (P4). O P2 e o P3 afirma que a relação é boa e normal com os seus colegas. O P1 afirma que “(...) se a relação da aluna com a comunidade escolar não for boa, o seu percurso escolar é influenciado, podendo haver até rejeição à escola (...)” Em relação às entrevistas feitas às crianças C1, C2, C3, C4, todas elas afirmaram que têm uma boa relação com os seus professores, pois estes ajudam-nas no que for necessário.

O grupo de pares representa para as crianças e jovens uma importância fonte de apoio e compreensão. Por isso, tal como o par amoroso, nesta fase não consideramos que se tratem de ligações que possam satisfazer os níveis de segurança necessários a vinculações seguras, embora sejam considerados marcos relevantes na construção emocional do mesmo. No entanto, o grupo de pares representa um excelente cenário de aprendizagem de competências, de resolução de dificuldades, de autocontrolo e de manutenção da proximidade relacional. Em relação à aceitação do grupo no contexto escolar, e o sentimento de pertença ao mesmo tempo mostram-se relevantes na predição das competências sociais e académicas, bem como da autoestima (e.g., Gifford-Smith & Brownell, 2003). O grupo de pares assumem uma grande importância na vida dos adolescentes pelo acompanhamento das mudanças, quer cognitivas, socio-emocionais, familiares, vocacionais e de imagem de si próprio, desafiando o

sentido da identidade e da autoestima, estas mudanças aumentam a capacidade dos adolescentes e dos seus pares para estabelecerem verdadeiras relações de vinculação entre si, diz o autor Soares (1990).

Entre os professores e alunos podem desenvolver uma relação de empatia que levará os alunos a depositarem confiança nos professores para partilharem os seus sentimentos. Na maioria das vezes de hoje em dia, os primeiros sinais de alarme de grande parte das situações de risco e/ou perigo em crianças e jovens quando são vítimas de maus-tratos, são detetados nas escolas, sendo o professor ou outro profissional do contexto escolar. 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 (Martins, 2004).

Para combater este tipo de situações, é necessário dar formação específica a todos estes profissionais e estabelecer linhas de orientação relativas aos modos de intervenção, mas vai existir sempre o problema entre solicitar a colaboração formal das autoridades ou deixar o processo evoluir informalmente. O que acontece, é que há muitas 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 intata, sem necessidade de recorrer às autoridades (Martins, 2004).

### **Q.3. Verificar as formas de colaboração entre os técnicos da instituição com a escola**

De acordo com os dados da entrevista feita aos professores, as formas de colaboração entre os técnicos da instituição com a escola, é muito boa, o P2 afirma que *"(...) a responsável pela criança desloca-se à escola para saber da sua educanda e também existe a correspondência através da caderneta do aluno, por isso penso ser boa"*. (P2). E os restantes professores P1, P3, P4, afirmaram que têm uma boa colaboração com a instituição.

Cruzando aqueles dados com os obtidos nos agentes de acompanhamento, o A1, A2, A5, afirmam que a integração instituição/escola é feita um funcionamento semanal com uma pessoa designada para o efeito, esta pessoa reúne-se com a diretora recolhendo informações escolares e comportamentais e levando igualmente alguns dados familiares ou clínicos considerados úteis para uma melhor compreensão dos professores em relação às dificuldades, mas sem contato revelar dados sigilosos. Enquanto que o A3, afirma que *"(...) a relação de proximidade, colaboração e articulação entre a instituição e a escola. As educadoras contatem a escola quer através de telefonemas quer através de reuniões..."* (A3).

Na verdade, a escola deve ser considerada como fator de capacitação dos indivíduos, de desenvolvimento e de coesão social, mas *"falando-se em igualdade de oportunidades, a escola tem garantido mais o acesso do que o sucesso, persistindo as desigualdades sociais"* (Boudon, 2000, citado por Carneiro et al, 2005, p.33). A escola garante o acesso para todos os alunos, isto é, para qualquer classe social.

É necessário, que todos os profissionais, que atuem na área da infância e da adolescência em situação de risco, tenham conhecimento dos fatores envolvidos no prejuízo ao desenvolvimento infantojuvenil, para que possam intervir de forma precisa na prevenção e/ou interrupção do risco e, ainda orientar-lhes o seu projeto de vida. Vejamos nos subpontos seguintes o papel de alguns desses profissionais que em equipa contribuem para detetar, encaminhar ou intervir nas crianças e jovens que se encontram em situações de risco/perigo.

Entre os professores e alunos podem desenvolver uma relação de empatia que levará os alunos a depositarem confiança nos professores para partilharem os seus sentimentos. Na maioria das vezes de hoje em dia, os primeiros sinais de alarme de grande parte das situações de risco e/ou perigo em crianças e jovens quando são vítimas de maus-tratos, são detetados nas escolas, sendo o professor ou outro profissional do contexto escolar. 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 (Martins, 2004).

#### **Q.4. Identificar as perceções, sonhos e ambições das crianças institucionalizadas.**

De acordo com os dados das entrevistas feita às crianças, da qual procurávamos respostas em relação às suas perceções, sonhos e ambições (Tabela 1), a maioria delas afirmaram que querem muito voltar para a sua família *“ir para casa”*C5, ou no caso da C3 quer que o pai e a mãe voltassem *“...a minha mãe e o meu pai voltassem a estar juntos”*, a C4 sonha ter sempre boas notas e não ser tão preguiçosa *“(...) é ter sempre boas notas, não ser tão preguiçosa, ficar com a minha família...”*, a C1 sonha ganhar o euro milhões e ser uma princesa *“ganhar o euro milhões, e ser uma princesa”*, e por última a C2 sonha estar no foguetão quando esta dorme, *“é estar no foguetão, porque às vezes à noite quando vou dormir, sonho com o meu foguetão”*. Na perspetiva teórica, autores, por exemplo, Damião et al. (2004) afirmam que a nível comunitário, a escola é a instituição privilegiada para a prevenção primária e deteção precoce de situações de risco, necessitando para isso de contar com o apoio tais como pedopsiquiatras, médicos, psicólogos, assistentes sociais, com quem possam trabalhar em conjunto, num sistema de trabalho em rede.

Outro aspeto importante na deteção é o ingresso da criança em centros educativos, tais como, as creches, educação pré-escolar, escolar. Neste sentido a educação é uma dimensão que está numa posição privilegiada para a deteção precoce das situações de risco e para a prevenção sobretudo nas primeiras idades. A importância e o papel chave da educação são evidentes nas evidências manifestadas pelos entrevistados e confirmados por nós nas observações, se considerarmos os seguintes aspetos: são instituições que têm por objetivo contribuir para o pleno desenvolvimento da personalidade humana; considerar que as famílias recorrem cada vez mais a soluções extra familiares para educar e cuidar das crianças, estas entram cada vez mais cedo no sistema educativo; além do mais, a escola é o único

espaço por onde obrigatoriamente passam todas as crianças, durante um bom número de anos, o que a torna num observatório privilegiado.

#### **Q.5. Conhecer a história de vida das crianças institucionalizadas.**

De acordo com os dados das entrevistas aos agentes de acompanhamento, todos eles referem aspetos diversos, tais como: *“(...) relatórios elaborados que são encaminhadas para a CIJE da segurança social e comissões”* (A4); *“(...) intervir tanto com a criança como a nível familiar no sentido de promover a mudança.”* (A1); *“Há fatores biológicos, sociais, genéticas e ambientais que contribuem para a formação/personalidade.”* (A2); *“Intervir e mecanizar todos os meios para a sua integração, formação e estabilidade emocional.”* (A5); *“Avaliar as necessidades de família, promover o relacionamento filio-parental, mudanças de comportamentos e atitudes.”* (A3). No que diz respeito aos dados dos professores, relativamente à importância da história de vida das crianças institucionalizadas, há diferenças entre o P1, P2 e P3, respondendo de forma idêntica: *“É importante conhecer a sua história de vida para as compreender melhor e, caso seja necessário, orientar, apoiar e até incentivar.”* (P1); *“(...) disponível para perceber a sua maneira de ser, as suas atitudes e reações, compreender e ajudar em tudo o que for possível.”* (P2); *“Considero que sim, mas sem a criação de preconceitos. (...) Acompanhamento destas alunas pode ser mais eficaz, podendo mudar a atitude da escola e da comunidade nas relações com elas.”* (P3). O P4 diferiu em relação aos restantes professores, baseia-se *“(...) elas sejam um pouco reservadas em relação a falar sobre a sua vida. Dá impressão que já estão preparadas para isso. Mas há outras formas de conhecer, através da encarregada de educação, da psicóloga da CIJE e do processo da aluna. Conhecendo melhor a aluna é mais fácil trabalhar com ela.”* (P4).

Alguns dos principais fundamentos teóricos associados à evolução e à mudança conduziram as novas conceções de família, novas dinâmicas, novos valores, diferentes tipos com identidade própria, construindo uma história de vida que não se pode replicar. As transformações levaram a alterações na família que deixou de ser um modelo tradicional prevalente, aparecendo novas formas de organização familiar tornando-se um fenómeno de carácter global e complexo (Dias, 2000, p. 82).

#### **Q.6. Compreender a relação pedagógica entre as crianças da CPCJ com os seus pares da turma.**

De acordo com os dados das entrevistas aos professores/diretores de turma, a relação pedagógica entre as crianças institucionalizadas com os seus pares de turma, são mais ou menos normais. No caso da P2 afirma, *“não, ela continua a ser tratada de igual modo, no entanto, tem tendência para ir brincar com a outra criança da CIJE, que está noutra turma (...)”* e a P1 expressa que depende da turma, do modo como a integração é feita ou do comportamento da própria aluna institucionalizada, mas não

se verifica o caso desta aluna, “... no caso da minha aluna, essa situação não se verifica”, a P3 afirma que a nível de escolaridade não se verifica que haja qualquer consequência nas relações, “as alunas são tratados pelos colegas de forma idêntica à dos outros alunos”, enquanto que a P4 deu uma resposta diferente dos outros professores, afirmando que a criança institucionalizada que está inserida na sua turma, nunca é a primeira a ser escolhida na formação de grupos, pois os outros alunos excluem a presença dela, “(...) quando é para fazer trabalho de grupo em casa isso é condicionada pois elas nunca se juntam com as outras colegas, ou seja, não vai brincar para a casa de outras colegas”.

Quanto aos dados da entrevista feita às crianças, para compreender a relação pedagógica entre as crianças institucionalizadas com os seus pares de turma, é que a C4 afirma que “(...) é boa”, a C3 afirma que é mais ou menos, pois esta criança discute algumas vezes com os seus colegas de turma, “mais ou menos, algumas vezes discutimos”, e a C1 e a C2 afirmaram positivamente: “boa, quando entrei para a turma deles, eles foram logo os meus amigos” (C1); “boa, porque ajudam-me quando eu preciso, e são sempre os meus amigos” (C2). Enquanto a C5 diz que é uma criança mais agressiva e muito rebelde, pois afirmou que às vezes dá-se bem e outras vezes não, “porque bato neles, pois eles às vezes chateiam-me, e vão dizer aos professores e às funcionárias que bato neles, e depois fico de castigo” (C5).

O domínio afetivo e emocional destas crianças e jovens institucionalizados constitui uma temática ainda em crescimento no que se refere ao desenvolvimento de estudos empíricos. Em relação à teoria da vinculação, o processo de institucionalização pode ser acompanhado de sentimentos de perda, abandono e solidão na medida em que implica o confronto com a realidade de negligência e insensibilidade parental. De acordo com o autor Bowlby (1988), a base segura implica o sentimento de confiança em si que se prende com uma elaboração precoce de correspondência afetiva por parte de uma figura de apoio e proteção acessível e disponível.

Nalguns casos, a perspetiva de reorganização dos laços de vinculação e adaptação resiliente aponta para, ser possível é preciso manter ligações afetivamente duradouras com figuras significativas alternativas, ultrapassando as barreiras do risco. Nesta linha, consideramos que o desenvolvimento destes jovens pode ser marcado pela vivência com outras figuras significativas que podem dar respostas pessoais, afetivas e sociais de qualidade, promovendo um desenvolvimento adaptativo.

As experiências relacionais com estas figuras cuidadoras vão criando uma organização interna que progride o desenvolvimento de modelos internos dinâmicos mais positivos de si e dos outros nos jovens. Com isto, apontámos a relação com os professores, os funcionários da escola, os pares e em especial os funcionários da instituição onde vivem (onde se incluem auxiliares, cuidadores, monitores e técnicos).

Hoje em dia, sabemos que a relação com as figuras que rodeiam os jovens institucionalizados é indispensável, a relação com o professor é apenas um exemplo, já que a grande parte destas crianças e jovens permanecem a maior parte do seu tempo na escola. Quando existe disponibilidade e capacidade de escuta por parte do professor, estas sentem-se mais seguros ficando recetivos a uma possível ligação futura.

Gifford-Smith e Brownell (2003) afirmam que o grupo de pares representa para as crianças e jovens uma importância fonte de apoio e compreensão. Por isso, nesta fase não consideramos que se tratem de ligações que possam satisfazer os níveis de segurança necessários a vinculações seguras, embora sejam considerados marcos relevantes na construção emocional do mesmo. No entanto, o grupo de pares representa um excelente cenário de aprendizagem de competências, de resolução de dificuldades, de autocontrolo e de manutenção da proximidade relacional. Em relação à aceitação do grupo no contexto escolar, e o sentimento de pertença ao mesmo tempo mostram-se relevantes na predição das competências sociais e académicas, bem como da autoestima. De facto, Soares (1990) afirma que o grupo de pares assume uma grande importância na vida dos adolescentes pelo acompanhamento das mudanças, quer cognitivas, socio-emocionais, familiares, vocacionais e de imagem de si próprio, desafiando o sentido da identidade e da autoestima, estas mudanças aumentam a capacidade dos adolescentes e dos seus pares para estabelecerem verdadeiras relações de vinculação entre si.

**Q. 7. Analisar as motivações que as crianças têm sobre as aprendizagens relativas às escolas (Escola de São Tiago e a Escola da Nossa Senhora da Piedade).**

De acordo com os dados das entrevistas aos professores/diretores de turma, quanto às motivações que as crianças têm sobre as aprendizagens relativas às suas escolas, todos eles divergem. A P1 afirma que a sua aluna tem bom comportamento e é aplicada e esforçada, mas por outro lado diz que *“(...) é pena que possua algumas dificuldades e lacunas ao nível da matemática, pois podia ter resultados positivos nessa área e não tem, além de que sinto nela desgosto por isso”*. O P2 afirma que até à data, o comportamento da aluna pouco alterou, e continua muito distraída e com pouca atenção/concentração, *“(...) o comportamento e a falta de motivação tem prejudicado a sua aprendizagem. Na instituição têm regras, horas de estudo e já realiza os TPC”*. O P3 afirma que a motivação é adequada a esta faixa etária, *“(...) uma das alunas revela um comportamento, por vezes instável”*. O P4 afirma que o comportamento da aluna é um pouco perturbador, *“comportamento um pouco perturbador. Maior motivação ultimamente na área de matemática quando é estimulada, quando as perguntas lhe são dirigidas a ela. Aprendizagem na ordem do suficiente”*.

As crianças e os jovens institucionalizados quando entram para a escola, já levam uma grande bagagem relacionada com a sua história de vida e vida familiar e esperam

da escola estabelecer afetos e sentimentos de compreensão, mas por vezes encontram um vazio relacional entre si, dos professores e dos seus pares. Este vazio pode originar carências afetivo-emocionais ou desencadear comportamentos desviantes, de desrespeito ou desobediência às normas. Na maior parte das vezes as histórias de vida destas crianças e jovens 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), com os outros colegas (grupo/turma), com os professores e demais profissionais que nela trabalham. Essas situações podem originar um desinteresse/desmotivação generalizado pelos saberes, acabando estas por experienciar, na sua maioria, situações de fracasso e de insucesso escolar.

Estas situações de sucesso e/ou insucesso escolar constitui 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 ou jovem e a avaliação escolar, da qual ela é objeto (Martins, 2004).

Sabemos que a aprendizagem expressa-se em processos de funcionamento cognitivo que leva a uma reorganizações sucessivas de conduta. Consideramos que a aprendizagem o processo pela qual, o aluno, na sua interação com o meio, integra e processa a informação recebida, segundo as estruturas cognitivas que possui, as suas necessidades e interesses, modificando a sua conduta, de modo a aceitar novas propostas e realizar outras transformações. De facto o processo de conciliação a informação obtida num organismo em amadurecimento e capacitado para captar estímulos do ambiente envolvente, precisa de que esses estímulos sejam estáveis. Assim devemos compreender os fatores que se produzem numa rutura do normal desenvolvimento da aprendizagem das crianças em risco. Deste modo, podemos caracterizar essas alterações, ao nível cognitivo, nos mecanismos da atividade cerebral, na atividade analítica-sintética, no défice da informação, nos dispositivos básicos da funcionalidade, etc, independentemente dos fatores etiológicos.

Como refere no relatório de Relatório de J. Delors de 1992, quando as crianças apresentam dificuldades de aprendizagem temos que distinguir os problemas gerais dos específicos, isto é, os problemas gerais manifestam-se com lentidão, em situações de desinteresse ou défice de atenção. Em relação aos problemas específicos compreendem dificuldades com a leitura, escrita, etc, ou seja, aprendizagem básica. As dificuldades específicas da aprendizagem (*learning disabilities*), demonstram vários aspetos quer no nível teórico, quer no nível prático (American Psychological Association, 2002).

No manual DSM-IV (APA, 2002) indica alguns critérios diagnósticos da aprendizagem:

- Rendimento na leitura, cálculo ou escrita valorizada nos testes ou fichas individuais, obtendo valores mais baixos do que os esperados no nível da escolaridade em que se encontra;
- Rendimento nas atividades quotidianas que exigem habilidades específicas no cálculo ou escrita;
- Alguns défices sensoriais ou algum atraso mental dificuldades de leitura rendimento na matemática ou capacidade para escrever.

Na revisão da literatura relacionada com os fatores evolutivos de risco e as dificuldades na aprendizagem escolar das crianças, destacamos três linhas de análise: estudos genéticos, dislexia determinada; estudos neuroanatômicos (anormalidades cerebrais); estudos sobre os fatores de risco predominantemente orgânicos tendo em conta que se produziram antes, durante e depois do nascimento; estudos sobre fatores neuropsicólogos associados aos atrasos no desenvolvimento nos processos psicológicos básicos e a relação com a aprendizagem.

Admitindo que a escola é um espaço privilegiado de educação, socialização e de aprendizagens (formais e não-formais), torna-se preocupante constatar o desgaste da relação que estas crianças e jovens (em risco) estabelecem com a escola. Sendo assim, quase se pode afirmar que a escola é um lugar com o qual aquelas crianças e jovens têm dificuldades em se identificar, não esperando que a construção da sua identidade passe por ela. Este facto revela que, apesar das várias reformas educativas (e a educação inclusiva), o modo como a escola se apresenta a estas crianças e jovens ainda mostra que continuam a existir desigualdades sociais e reprodução de percursos de insucesso escolar. Ou seja, para Manuel Sarmiento (2000, p. 173): *“a escola reconstitui as desigualdades sociais de partida, gerando, através da inculcação do «habitus», as desigualdades escolares que se produzem em novas desigualdades sociais”*. Com isto, podemos mencionar que entre as desigualdades sociais e escolares produzem-se em novas desigualdades sociais.

É óbvio que na sociedade do conhecimento a escola não tem a exclusividade da instrução. Parte dos saberes são parcialmente construídos fora da escola, principalmente nas famílias, começando pelo saber ler, saber aprender (ao longo da vida). A escola não se deve furtar à obrigação de fazer a sua parte específica dentro de um conjunto de influências, sejam favoráveis ou desfavoráveis, em relação às quais ela não pode ser considerada a única responsável (Costa, 1997). É importante definir o conceito de sucesso educativo global, no qual não só se inclui a ação da escola, mas também o trabalho de outras instâncias, organismos e entidades escolares, como por exemplo a família ou a comunidade em geral (Piotto, 2009).

Para garantir um sucesso de um aluno é o seu próprio interesse em aprender, o esforço e a sua força de vontade. Além da família e da escola, o próprio aluno tem um importante papel no seu sucesso escolar. Ressaltam também, 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.

**Q. 8. Descrever a relação entre a escola e a Casa da Infância e Juventude de Castelo Branco.**

De acordo com os dados da entrevista feita aos agentes de acompanhamento, sobre a relação entre a escola e a Casa da Infância e Juventude de Castelo Branco, é que todas elas obterem uma resposta muito positiva. O A1 diz que a escola e a instituição é feita um funcionamento semanal, *“Integração instituição/escola é feita um funcionamento semanal. Reúne com a diretora recolhendo informações escolares e comportamentos e levando igualmente alguns dados familiares ou clínicos considerados úteis para uma melhor compreensão dos professores em relação às dificuldades, mas sem contato revelar dados sigilosos”*. O A2 afirma que a comunicação entre a instituição e a escola flui facilmente, há uma boa articulação, comunicação aberta entre as duas instituições, *“A interação da instituição e a escola é feita por uma pessoa designada para o efeito. (...) Acompanhamento no seu percurso escolar. A comunicação entre a instituição e escola flui facilmente. Há uma boa articulação, comunicação aberta entre as duas instituições. A escola está aberta (...) aproveitamento e comportamento”*.

Por seu lado o A5 afirma que a instituição e a escola são sensíveis aos problemas das crianças e jovens, *“A atuação conjunta entre a instituição e a escola é feita pelo colaborador designado, (...) acompanhamento quer escolar e comportamental. (...) Articulação com o diretor de turma, (...) boa articulação, diálogo e troca de informação. Tanto a instituição bem como a escola são sensíveis aos problemas das nossas crianças e jovens”*. O A3 afirma que as educadoras contatem a escola quer através de telefonemas quer através de reuniões, *“(…) relação de proximidade, colaboração e articulação entre a instituição e a escola. As educadoras contatem a escola quer através de telefonemas quer através de reuniões...”*.

Quanto às informações dos professores/diretores de turma, sobre a relação entre a escola e a instituição, todos eles afirmam que há uma boa colaboração entre a escola e a instituição. O P1 afirma que *“até agora tem havido boa colaboração”*. O P2 afirma que a responsável pela criança desloca-se à escola para saber da sua educanda, também existe a correspondência através da caderneta do aluno. O P3 afirma que é *“muito boa”*. O P4 afirma que têm *“excelente relacionamento entre a professora e o encarregado de educação”*.

Como diz o Relatório de J. Delors de 1992, no que respeita às crianças e jovens, provenientes de instituições de acolhimento, a escola a determinada altura, é um espaço sem espaços para mistérios, ou seja, elas 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, original. Esta dificuldade que a escola revela em oferecer algo de novo, tem haver, essencialmente, com o facto de esta possuir dificuldades em implementar medidas (respostas) às mais diversas

características e problemas apresentadas pela população escolar, cada vez mais heterogênea, singularizando cada indivíduo que a frequenta.

De acordo com a Lei nº142/2015 de 8 de setembro, (Artigo 12º, DL Nº 175/2015 de 8 de setembro), as CPCJP: *“são instituições oficiais, não judiciais, com autonomia funcional, que visam promover os direitos da criança e do jovem e prevenir ou pôr termo a situações suscetíveis de afetar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral”*.

**Q. 9. Identificar as medidas que a instituição de acolhimento (CPCJ) disponibiliza às crianças institucionalizadas nas suas dificuldades e necessidades.**

De acordo com os dados da entrevista feita aos agentes de acompanhamento, sobre as medidas que a instituição de acolhimento (CPCJ) disponibiliza às crianças institucionalizadas nas suas dificuldades e necessidades é que a missão é educar e socializar, para a autonomia e desenvolvimento integral da criança/jovem, implementar na criança/jovem todos os objetivos.

A institucionalização da criança ou do jovem num LIJ consiste numa resposta social de acolhimento prolongado com duração superior a seis meses dirigidos a menores que se encontram transitória ou definitivamente desintegrados do contexto familiar devido a diferentes condições e problemáticas do seu ambiente natural. Deste modo, neste sistema, os Lares de Infância e Juventude, por serem uma resposta a longo prazo, assumem um papel determinante enquanto agentes de socialização das suas crianças e jovens, uma vez que substituem total ou parcialmente a sua família de origem, durante um maior período de tempo.

O LIJ tem outros objetivos, como por exemplo, permitir que o menor viva num ambiente estável e securizante (Fernandes e Silva, 1996), promover o seu bem-estar, a sua educação, a sua valorização pessoal, social e profissional, bem como a reintegração na família e na comunidade. A sua ação remete-se, no âmbito da proteção, para uma intervenção personalizada através de modelos educativos adequados a cada criança e jovem acolhido para que se desenvolva o projeto de vida mais viável e aconselhável. Os projetos de vida de cada criança e jovem são concretizados através da revisão da medida de promoção e proteção.

Neste sentido, e de acordo com a LPCJP (artigo 34º) procura-se proteger e promover a segurança, a saúde, a formação, a educação, o bem-estar e o desenvolvimento integral do menor, bem como garantir a sua recuperação física e psicológica.

Apesar destas dificuldades, no entender destes autores Calheiros, Fornelos e Dinis (1993), a colocação institucional tem uma dimensão educacional e terapêutica inerente. A orientação terapêutica é importante para a compreensão da experiência subjetiva das crianças face à separação, à rutura, à perda e à distorção que marcam as

suas trajetórias de vida, condicionando o sucesso da sua adaptação ao contexto residencial. Contende a estes estabelecimentos promover a experiência de acolhimento residencial como uma oportunidade positiva de desenvolvimento.

Ao longo dos tempos, foram-se definindo na arquitetura concetual e organizativa que usavam, nos objetivos e funções que serviam, na população infantojuvenil acolhida, na forma como se organizavam e nos modelos de intervenção que adotavam. Uma das grandes críticas dirigidas a grande parte destes estabelecimentos está relacionada com a ausência de especialização no seu funcionamento (Martins, 2016). Contudo, a partir de meados do século passado as instituições de acolhimento de menores em risco, um pouco por toda a Europa, sofreu transformações em diversos níveis e a diferentes velocidades de adaptação a novas exigências.

Ainda referindo a Murray Straus & Dennise Donnelly (1994), os adolescentes em conflito com a Lei caracterizam-se segundo os estudos de interação social, como pessoas com sérias deficiências em habilidades sociais e em resolução de problemas, bem como pessoas que sofrem de sentimento de inferioridade, mantendo-se fiéis a um sistema de padrões de comportamento bastante divergente daquele que é adotado pelos outros jovens respeitadores das normas cívicas ou a Lei. Neste sentido as instituições de acolhimento e a escola devem ensinar a esses jovens adolescentes a resolver problemas interpessoais e sociais de maneira assertiva, sem uso de técnicas coercitivas. Ou seja, os jovens em conflito com a lei, com capacidade de aprendizagem limitada, mas que respondem rapidamente a estímulos, têm menos probabilidade de se tornarem violentos ou criminosos. As pessoas violentas tendem a perceber hostilidade em outras pessoas mesmo quando tal hostilidade não existe, sendo menos eficientes no uso de soluções não-violentas para conflitos sociais e aceitando a agressão como uma maneira 'normalizada' de se comportarem. Parece que não havia uma relação entre depressão e os *deficits* em habilidades de resolução de problemas, especificamente com os adolescentes com problemas de conduta.

## **CAPÍTULO IV - PLANO DE INTERVENÇÃO: FUNDAMENTAÇÃO E PERTINÊNCIA**

O plano de intervenção que propomos tem como objetivo o percurso escolar das crianças institucionalizadas da CIJE. Neste ponto explicamos a estrutura da proposta do Plano de Intervenção com as orientações ou finalidades essenciais. Trata-se assim, de estabelecer o sentido geral da intervenção articulada ao tipo dos destinatários e ao (s) território (s) onde estão inseridas. Neste sentido, começamos com a fase de diagnóstico e de identificação das problemáticas e necessidades existentes para a fase de desenvolvimento das crianças, com programas e/ou projetos (s) complementares. O plano articula-se de forma integrada, conjugando os esforços entre as diversas instituições envolvidas (CIJE, Escola, família, autarquia, juntas de freguesia, comunidade local, etc.), de modo a executar ou implementar o referido plano de intervenção que aqui projetamos.

Na verdade, a proposta do plano de intervenção a apresentar resulta, principalmente, das informações recolhidas e dos testemunhos prestados pelas crianças da Casa da Infância e Juventude, das sugestões da equipa técnica da instituição e dos professores/diretores de turma, para além da nossa pesquisa em termos observacionais e documentais realizada aos processos institucionais e escolares das crianças envolvidas na investigação. Todos estes testemunhos contribuíram para a identificação das situações, dos problemas/desafios e das necessidades constituindo a base primordial do nosso Plano de Intervenção. Ou seja, a adoção de estratégias de intervenção que possam melhorar a situações destas crianças, criando-lhes um melhor ambiente de bem-estar (Projeto autónomo de vida).

Como tal e perante os problemas identificados no nosso estudo, bem como o apuramento das necessidades de intervenção prioritárias (observações), o referido plano de intervenção a arquitetar está orientado para a prevenção e reparação das mesmas, centralizando-se, sobretudo, na reflexão sobre as medidas a adotar, na escola, com a sugestão de estratégias e atividades que possam contribuir para o sucesso escolar e para a melhoria do rendimento escolar destas crianças.

Consideramos importante refletir sobre a identificação dos obstáculos ao percurso escolar destas crianças e também como deve ser operacionalizado na prática. Ou seja, como passar do plano teórico do Projeto para as ações de intervenção.

Neste projeto devemos promover a inclusão social e escolar destas crianças e jovens em risco, provenientes de contextos socioeconómicos muito vulneráveis, famílias desestruturadas e fragilizadas no seu apoio parental, tendo em vista o projeto de vida delas numa igualdade de oportunidades e do reforço da coesão social.

O trabalho efetuado no âmbito do Programa da Fundação Calouste Gulbenkian «Crianças e Jovens em Risco», iniciado em 2007, coordenado por Daniel Sampaio et al.

(2011), vem dar conta da importância do envolvimento parental/familiar na intervenção, assim como o papel da Escola e comunidade. Deste reconhecimento resultou justamente a proposta de projetos de intervenção, financiados, cujos resultados reconhecem a necessidade de colocar a família no centro da intervenção.

Nesta proposta do plano de intervenção abordaremos em primeiro lugar os objetivos e estratégias de intervenção, subdividindo em vários subpontos como: a explicação dos objetivos gerais; dos resultados esperados; das estratégias de intervenção; e dos procedimentos e metodologias a utilizar na implementação do projeto. No segundo ponto será a abordagem à tipologia dos destinatários, às atividades propostas e às parcerias (colaboração), subdividindo em vários subpontos, tais como: a caracterização dos destinatários; a descrição das atividades; e papel das parcerias. Por último trataremos a avaliação e autoavaliação do Projeto de Intervenção, subdividido nos seguintes subpontos: os indicadores de avaliação; a avaliação da exequibilidade do projeto; e os pontos fortes e obstáculos/desafios.

## **1. Objetivos e estratégias de intervenção**

### **1.1. Definição dos objetivos**

Os objetivos possui uma relação direta com os resultados que se espera alcançar com a realização do projeto. Também estabelece a linha geral do projeto, definindo o que se quer atingir. Os objetivos devem partir das informações detetadas pela análise diagnóstica, convergindo para a descrição clara e precisa dos resultados a ser alcançados. Uma vez efetuada a fase de diagnóstico e a hierarquizadas as necessidades dos sujeitos a intervir (lista de inventário recolhida), torna-se necessário definir os objetivos que pretendemos atingir na elaboração do *'design'* do projeto.

De acordo, com Serrano (2008, p. 44), os objetivos de um projeto são os propósitos que pretendemos alcançar com a execução de uma ação planificada. Neste sentido, os objetivos constituem-se como referentes centrais de um projeto, definindo a sua natureza mais específica e dando coerência ao plano de ação a delinear. Para Espinoza (citado em Serrano, 2008) é muito importante que os objetivos sejam claros, isto é, devem ser enunciados numa linguagem acessível e precisa para que não sejam interpretados de formas distintas. Ou seja, realistas, no sentido de serem exequíveis mediante os recursos disponíveis e metodologia adotada e pertinentes ou coerentes com a natureza dos problemas que pretendemos dar resposta.

Como afirma Guerra, *“os objetivos gerais descrevem grandes orientações para as ações e são coerentes com as finalidades do projeto (...)”* (Guerra, 2002, p. 163). Os objetivos gerais, pretendendo descrever as grandes linhas orientadoras do trabalho a

seguir, são globalizantes, isto é, são definidos para todo o projeto de intervenção explicitando as intenções do mesmo.

Deste modo, são definidos os seguintes objetivos gerais:

- Analisar o percurso escolar dessas crianças institucionalizadas na CIJE;
- Compreender as dificuldades escolares que estas crianças têm no seu processo escolar (escola pública);
- Conhecer quais os apoios e/ou medidas socioeducativas que a escola e a instituição de acolhimento disponibilizam a estas crianças institucionalizadas;
- Propor um programa de intervenção para melhorar a formação escolar e a integração destas crianças institucionalizadas.

## 1.2. Estratégias de Intervenção

Uma vez definidos os objetivos do projeto de intervenção, é necessário analisar as formas de os atingir. Neste sentido, qual a melhor forma de concretizar os objetivos que pretendemos atingir? A forma a que nos referimos não é mais do que as estratégias de intervenção. De facto, *“A etapa de seleção de estratégias é uma das etapas fundamentais num processo de planeamento”* (Imperatori & Giraldes, 1996, citado em Guerra, 2002, p. 166). Num projeto de intervenção, as estratégias são um processo que permite vencer os problemas identificados utilizando os recursos existentes, isto é, maximizando as potencialidades e reduzindo as fragilidades. Guerra define as estratégias de intervenção *“como as grandes orientações metodológicas de intervenção consideradas em termos da relação entre recursos e objetivos (...) as estratégias são as grandes opções que o projeto faz, face às possíveis linhas de orientação”* (Guerra, 2002, p. 167).

Deste modo, são definidas as seguintes estratégias de intervenção:

- Realizar debates e/ou palestras na Escola, com vista ao entendimento consensual do conceito de percurso escolar, sucesso escolar;
- Construir um espaço físico na escola, destinado a toda a comunidade educativa, principalmente, a todos os alunos, com vista ao desenvolvimento de atividades promotoras para o reconhecimento, valorização e respeito pelas diferenças individuais, culturais e sociais;
- Criar e desenvolver um programa de atividades na escola e na comunidade adaptado às características destas crianças, pretendendo contribuir para a sua autonomia e promover o incentivo à escolarização/formação.
- Criar um espaço físico na comunidade com o intuito de sustentar a intervenção com as famílias destas crianças, nomeadamente, a realização de sessões de grupo para pais e sessões individuais e sessões temáticas objetivando a responsabilização e capacitação para o exercício de funções parentais;

- Criar e desenvolver um programa de formação parental adaptado às características das famílias destas crianças, promovendo a articulação entre os conteúdos teóricos da formação e a sua operacionalização no quotidiano destas famílias, mediante formação em domicílio-tutoria;
- Dinamizar atividades de risco controlado promotoras de interações entre as famílias e as suas filhas e entre as famílias e a escola;
- Potenciar a capacidade de envolvimento e a motivação das famílias, da escola e da instituição de acolhimento, tendo em vista uma aproximação e correlação na formação/educação das crianças institucionalizadas;
- Capacitar o pessoal docente e não docente, mediante uma formação adequada, de forma a garantir uma melhor compreensão e forma de trabalhar com as crianças institucionalizadas.

### **1.3. Procedimentos e Metodologias a utilizar na Implementação do Projeto**

Relativamente à implementação do projeto perspetivam-se diversos procedimentos e uma metodologia assente numa modalidade ativa e participativa. Estes procedimentos são:

- Criar uma estrutura física, na comunidade, que funcionará, para além da sede do projeto, como local de desenvolvimento das atividades com as famílias e crianças;
- Apresentar e divulgar o projeto junto da Escola, da Instituição de acolhimento e da Comunidade, em geral, nomeadamente, junto dos parceiros sociais a projetar-,
- Implementar o projeto em três fases: 1ª fase (2016) – Iniciação; 2ª fase (2017) – Aprofundamento da Intervenção e 3ª fase (2018) – Consolidação da intervenção;
- Potenciar e maximizar os recursos humanos e materiais existentes na comunidade para a concretização de todas as atividades contempladas no projeto;
- Constituir uma equipa técnica multidisciplinar formada por cinco elementos, com formação em Ciências Sociais e Humanas das áreas da Educação, Psicologia, Serviço Social, Animação Sociocultural e Intervenção Social e Escolar, promotora de diversas abordagens na confrontação e reparação/resolução dos problemas. A esta equipa une-se, ocasionalmente, uma ou outra pessoa que colabora nas atividades. A esta equipa caberá assegurar todas as atividades propostas neste projeto, sendo os técnicos distribuídos de acordo com a área de intervenção. Será também responsável pela avaliação do projeto e pelo contato e articulação com as entidades parceiras para concretização do mesmo e de todas as atividades contempladas. Tendo em consideração que este projeto assume um carácter flexível, para uma efetiva avaliação do trabalho a desenvolver serão realizadas reuniões mensais com toda a equipa técnica, como forma de refletir sobre todas as práticas realizadas, validação de instrumentos, definição ou redefinição de estratégias e objetivos, em síntese, para aferir as dúvidas dos diferentes técnicos e participantes, que eventualmente, possam surgir mediante a prática do trabalho no terreno;

- Formalizar protocolos com parceiros sociais que projetamos serem fundamentais para a concretização do mesmo e para a partilha de informação que vier a ser necessária, por forma a potenciar a intervenção;
- Apostar no trabalho em parceria socioeducativa e no trabalho em rede, por forma a contribuir para a transversalidade das ações a realizar e para a mudança e coesão social;
- Realizar um esforço de gestão dos tempos, ritmos e práticas distintas, nomeadamente, os tempos das famílias, os tempos da escola, os tempos da instituição de acolhimento e os tempos das crianças acolhidas.

#### **1.4. Resultados Esperados**

Centrando-se este projeto de intervenção nos impactos que o mesmo pretende causar no percurso escolar, com o intuito destas crianças institucionalizadas obterem o sucesso escolar, os resultados que esperamos alcançar com o mesmo, prendem-se, sobretudo, com a concretização dos objetivos propostos pois, se se verificar o cumprimento dos mesmos (como ambicionamos), julgamos contribuir para que estas crianças sejam mais satisfeitas. Assim, esperamos que o projeto gere um impacto positivo, não só para estas crianças mas também para todos os participantes no mesmo e, sobretudo, que o mesmo seja promotor de mudanças, quer nas crianças, nas suas famílias, na escola, no pessoal docente e não docente e na instituição de acolhimento.

Esperamos também, de uma forma global, que todos os participantes criem atitudes de otimismo, autoconhecimento, aumento/reforço da autoestima e, principalmente, reconhecimento da necessidade de alterar comportamentos/atitudes, sejam criados laços de colaboração entre as instituições de acolhimento, escolas e famílias, evidenciar os saberes e práticas culturais, diminuir o número de crianças institucionalizadas e, sobretudo, a satisfação de todos os participantes.

Por outro lado, o projeto deve contribuir para uma definição consensual do que deve ser o percurso escolar deste tipo de crianças, por parte de todos os agentes educativos envolvidos na educação/formação das crianças acolhidas, por forma, a que todos possam caminhar na mesma direção, objetivando e contribuindo para a elevação de uma escola mais acolhedora, e uma escola cuja perspetiva seja centrada no currículo escolar. Ou seja, deve-se ajudar as crianças nesse percurso a estabelecer o seu Projeto de Vida.

Pretendemos que o projeto envolva as famílias das crianças acolhidas (forma terapêutica na convivência e melhoria das relações), havendo um retorno positivo das mesmas, de modo a contribuir para o seu envolvimento. Subjacente a esta intervenção, esperamos possibilitar o regresso das crianças à sua família biológica e/ou nuclear, uma vez que, para a maioria destas crianças, o projeto de vida

delineado pela instituição de acolhimento, prende-se, justamente, como o retorno das mesmas à sua família biológica e/ou nuclear. Sabendo, *à priori*, que a intervenção no seio das famílias destas crianças revela dificuldades, devida à complexificação crescente das problemáticas familiares, ambicionamos que este projeto possa contribuir para a concretização, o mais breve possível, dos projetos de vida delineados para estas crianças, reforçar os laços de vinculação entre as mesmas e as suas famílias e reduzir o tempo de institucionalização destas.

Embora *o design* e execução deste projeto de intervenção esteja direcionado para as crianças institucionalizadas na Casa da Infância e Juventude, para as suas famílias e para a escola que frequentam, não pretendemos que o mesmo seja desenvolvido apenas com e para estes participantes. Um dos resultados que muito ambicionamos está relacionado com o aumento do número de crianças acolhidas, o número de famílias e de escolas que possam também beneficiar deste projeto, isto é, esperamos que este projeto de intervenção se possa estender a todas as crianças acolhidas, famílias e escolas do distrito a que pertence esta Casa da Infância e Juventude e não só. A possibilidade de, partir de uma avaliação positiva da eficácia da intervenção, o projeto poder constituir-se como um exemplo de boas práticas a poder disseminar a outros contextos institucionais e escolares que se defrontam com problemáticas semelhantes.

## **2. Atividades e Parcerias**

### **2.1. Caracterização dos Destinatários**

Este projeto de intervenção, como referimos anteriormente, centra-se no percurso escolar, rendimento escolar e o sucesso escolar das crianças institucionalizadas, quer na escola quer na comunidade, no entanto, e relativamente aos destinatários do mesmo, estes não se cingem apenas às crianças. Consideramos também como destinatários do mesmo, por entendermos que o trabalho a realizar com estes contribuirá para atingir, por um lado, os objetivos propostos neste projeto e por outro, influenciará de forma positiva o percurso escolar, o rendimento escolar e o sucesso escolar destas crianças, as suas famílias, os seus professores/diretores de turma, o pessoal não docente da sua escola e a Casa da Infância e Juventude. Julgamos pertinente este projeto ser dirigido a estes destinatários, pelo facto de todos estarem presentes na vida destas crianças, influenciando a mesma.

Pretendendo desenvolver esta intervenção numa dinâmica relacional que permita a expressão de sentimentos, emoções e conhecimentos, mediante, aplicação de diversas atividades e utilizando diversos recursos para a concretização das mesmas, intervir nas famílias revela-se fundamental, por um lado, pelo facto destas serem muito importantes para as suas filhas (não obstante às complicadas situações que estiveram na origem da sua institucionalização) e por outro, por se confrontarem com

grandes dificuldades e muitas dúvidas quanto à forma adequada de exercerem as suas funções parentais. Intervir na escola, junto do pessoal docente e não docente é, também, fundamental, uma vez que as crianças, hoje, estão na escola a tempo inteiro, logo, a escola, para além de se responsabilizar pela educação/formação destas crianças assume um papel “parental” substituindo, neste caso, as famílias. A instituição de acolhimento é também destinatária, pelo facto de ser a “família” atual destas crianças, por ser responsável pela educação/formação destas crianças, entre outras funções e também no sentido de complementar o trabalho que esta tem vindo a desenvolver com estas crianças e com as suas famílias.

Por conseguinte, querendo esta intervenção envolver a comunidade escolar, as famílias e a instituição de acolhimento num mesmo dinamismo de ação e intervenção, provocando alterações que objetivem a edificação de uma escola, o percurso escolar, o rendimento escolar e o sucesso escolar destas crianças, é importante que todos participem, assumindo um papel corresponsável na vida das mesmas.

## 2.2. Descrição das Atividades

Tendo em consideração os objetivos propostos e as estratégias de intervenção para atingir os mesmos são propostas as seguintes atividades, adequadas às características das crianças a intervir social e educativamente:

**Tema:** Apresentação/divulgação do projeto de intervenção.

**Tipo:** é uma apresentação e divulgação do projeto de intervenção.

**Breve descrição da atividade:** Esta atividade consiste na apresentação e divulgação do nosso projeto de intervenção junto do Agrupamento da Escola Afonso Paiva, Agrupamento de Escolas Nuno Álvares de Castelo Branco, da Casa da Infância e Juventude e da Comunidade, em geral, nomeadamente, junto dos parceiros sociais (Instituições IPSS) que projetamos para este projeto.

**Objetivo:** apresentar e divulgar o projeto de intervenção.

**Destinatários e parceiros:** Esta atividade destina-se aos parceiros Agrupamento de Escola Afonso Paiva, Agrupamento de Escolas Nuno Álvares e à Casa da Infância e Juventude, às Câmaras Municipais A, D, E e F, às Juntas de Freguesia B e C, à Rolpel, Lda., aos Hipermercados, Jumbo, Continente, Pingo Doce e Intermarché e aos jornais semanários A e B.

**Estratégia (s):** A apresentação do Projeto junto destas entidades é realizada, mediante contatos prévios com as mesmas. Relativamente à sua apresentação junto dos Municípios, Juntas de Freguesia, Rolpel, Hipermercados e Jornais, os elementos da equipa do projeto serão divididos, em grupos de dois e três elementos, com o intuito de o divulgar de forma mais célere. Por julgarmos importante, a cada entidade será entregue uma cópia do projeto de intervenção para que estes possam refletir e

conhecer, com maior profundidade, as intenções do mesmo. Prevê-se que esta atividade seja desenvolvida ao longo dos primeiros dois meses.

**Recursos Humanos e Materiais:** Relativamente aos recursos humanos, esta atividade é da responsabilidade dos cinco elementos da equipa do Projeto. No que respeita aos recursos materiais serão necessárias: onze cópias do Projeto de Intervenção.

**Indicadores/Instrumentos de avaliação:** Para avaliar esta atividade serão utilizados os seguintes instrumentos de avaliação: Questionário de Satisfação e Registo do Número de Participantes.

**Resultados esperados:** Com esta atividade esperamos que o nosso projeto cause um impacto positivo junto das entidades a quem o pretendemos divulgar, por forma a tornar possível a sua implementação. A apresentação/divulgação deste projeto, junto da Escola e da Instituição de Acolhimento é da responsabilidade de todos os elementos da equipa técnica do projeto.

**Tema:** Debates e/ou Palestras:

**Tipo:** é um debate e/ou palestra que decorre no auditório da escola.

**Breve descrição da atividade:** Os debates e/ou palestras pretendem discutir e refletir sobre o conceito de percurso escolar, rendimento escolar e o sucesso escolar por forma, a que todos os agentes educativos envolvidos na educação e formação destas crianças, tenham o mesmo entendimento sobre este conceito e o seu significado. Consideramos que é necessário o seu esclarecimento e entendimento para que seja, também possível identificar os obstáculos ao rendimento escolar e introduzir mudanças que visem a edificação de uma escola mais acolhedora mediante ações que tornem este conceito real.

**Objetivos:** promover a discussão e a reflexão sobre o percurso escolar.

**Destinatários:** Esta atividade é dirigida a toda a comunidade educativa, em especial, ao pessoal docente e não docente e equipa técnica da instituição.

**Parceiros:** Agrupamento da Escola de Afonso Paiva, Agrupamento de Escolas Nuno Álvares de Castelo Branco e Casa da Infância e Juventude.

**Estratégias:** Esta atividade será desenvolvida, no Agrupamento da Escola Afonso Paiva e Agrupamento de Escolas Nuno Álvares, por dois elementos da equipa do projeto, com formação em Intervenção Social Escolar e Serviço Social em colaboração com um profissional especialista em Educação/Percorso escolar. Prevêem-se realizar quatro debates/palestras por anos com o intuito de renovar conhecimentos. Cada debate/palestra terá uma carga horária de 180 minutos.

**Recursos humanos e materiais:** Os recursos humanos para o desenvolvimento desta atividade prendem-se com os dois elementos da equipa do Projeto e com o profissional convidado. Os recursos materiais necessários para a realização da mesma

são: uma sala/um anfiteatro, um computador, um projetor, dois blocos de notas e canetas.

**Indicadores/Instrumentos de Avaliação:** Para avaliar esta atividade serão utilizados os seguintes instrumentos de avaliação: Questionário de Satisfação e Registo do Número de Participantes.

**Resultados esperados:** Com esta atividade, pretendemos, essencialmente, que o conceito do percurso escolar queira ter o mesmo significado entre todos os agentes educativos destas crianças e jovens e também desafiar e incentivar a escola e toda a comunidade educativa, a refletir sobre as suas atitudes e comportamentos relativamente ao percurso escolar.

**Tema:** Laboratório de conhecimentos: oficinas de aprendizagem.

**Tipo:** será construído um espaço na escola para dar desenvolvimento às atividades do laboratório de conhecimentos.

**Breve descrição da atividade:** O Laboratório de Conhecimentos pretende ser um espaço na escola, com vista ao desenvolvimento de atividades promotoras para o reconhecimento, valorização e respeito pelas diferenças individuais, culturais e sociais, e ainda, para a vivência entre todos. Estas atividades serão desenvolvidas em Oficinas de Aprendizagem.

**Objetivo:** Promover a valorização e o respeito pelas diferenças individuais, culturais e sociais de cada aluno.

**Destinatários:** Os destinatários desta atividade são todos os alunos do Agrupamento da Escola Afonso Paiva e Agrupamento de Escolas Nuno Álvares de Castelo Branco.

**Parceiros:** Para a concretização das atividades e, uma vez que estas envolvem a utilização de diverso material escolar, nomeadamente, artigos de papelaria, é importante o apoio do parceiro, Rolpel, Lda. São também parceiros, o Agrupamento da Escola Afonso Paiva e Agrupamento de Escolas Nuno Álvares de Castelo Branco.

**Estratégias:** Este Laboratório com as suas oficinas de aprendizagem pretende, mediante, atividades de expressão artística, jogos e visualização de vídeos temáticos explorar diversos conceitos, juntos dos alunos, nomeadamente, os conceitos de Percurso escolar, Rendimento escolar, Sucesso escolar, Direitos e Deveres, Igualdade entre Todos, Felicidade, Justiça, Amizade, Discriminação, Solidariedade, Tolerância, Diversidade e Respeito, entre outros. O planeamento destas oficinas será realizado nos primeiros sete meses do ano 2016, com reuniões quinzenais e as mesmas serão desenvolvidas, ao longo do ano 2016 e anos letivos 2016/2017 e 2017/2018, por dois elementos da equipa técnica do projeto, com formação em Educação e Animação Sociocultural. Prevê-se que esta atividade se desenvolva durante 120 minutos e com uma periodicidade semanal.

**Recursos Humanos e Materiais:** Para a realização desta atividade serão necessários dois elementos da equipa do Projeto. No que concerne aos recursos materiais são necessários: blocos de desenho, materiais de pintura, lápis de carvão, borrachas, bolas, dados, cartão, uma televisão, um DVD, um computador, um projetor, um bloco de notas e canetas.

**Indicadores/Instrumentos de avaliação:** Registo de Participantes, Questionário de Satisfação, Registo da motivação e interação entre os alunos.

**Resultados esperados:** Com esta atividade esperamos contribuir para mudanças comportamentais efetivas nos participantes, culminando numa melhor convivência entre todos, nomeadamente, contribuir para uma melhor relação interpessoal entre todos.

**Tema:** Programa Impulso: Atividades temáticas.

**Tipo:** será desenvolvido um leque de atividades para promover o seu desenvolvimento de competências para a sua vida diária.

**Breve descrição da atividade:** O Programa Impulso visa, num primeiro momento e numa ação conjunta entre os professores/diretores de turma das crianças institucionalizadas e com a Instituição de Acolhimento (CIJE), a planificação de diversas atividades orientadas para a promoção da autonomia destas crianças e incentivo à escolarização/formação das mesmas, fomentando o gosto pela aprendizagem, pelo saber. Estas atividades, atendendo as características destas crianças, visam, por um lado complementar a sua educação/formação, introduzindo atividades que promovam o desenvolvimento de competências para atividades da vida diária (ir ao supermercado, confeccionar refeições, higiene pessoal, sexualidade e métodos contraceptivos, gestão doméstica: gestão do orçamento familiar e gestão de recursos financeiros, tratamento da roupa, realização de limpezas) e por outro, reforçar/adaptar e complementar os conteúdos programáticos abordados pelos seus professores visando contribuir para o seu sucesso escolar e incentivar a sua escolarização.

**Objetivos:** promover a autonomia das crianças; incentivar a sua escolarização/formação.

**Destinatários:** Todas as crianças e jovens institucionalizadas que estão na Escola Afonso Paiva e da Escola da Nossa Senhora da Piedade.

**Parceiros:** Agrupamento da Escola Afonso Paiva e da Escola da Nossa Senhora da Piedade e Casa da Infância e Juventude.

**Estratégias:** Prevê-se o planeamento deste programa ao longo dos primeiros sete meses do ano 2016, na sede do Projeto, com reuniões quinzenais de 90 minutos entre o professor/coordenador das direções de turma, equipa do projeto e diretora técnica da Casa da Infância e Juventude e a sua execução ao longo dos anos letivos 2016/2017 e 2017/2018. A execução deste programa será da responsabilidade de

três elementos da equipa do projeto em colaboração com a Equipa Técnica da Instituição e com os professores destas, com uma periodicidade semanal e com uma carga horária inicial de 180 minutos, distribuídos por dois dias.

**Recursos Humanos e Materiais:** Os recursos humanos necessários ao desenvolvimento desta atividade são: três elementos da equipa do Projeto em colaboração com os três elementos da Equipa Técnica da Instituição e com os quatro professores/diretores de turma destas. Relativamente aos recursos materiais são necessários cadernos, canetas, lápis, materiais de pintura, borrachas, um computador, uma televisão e um DVD.

**Indicadores/Instrumentos de Avaliação:** Questionário de Satisfação, Registo da Participação e Interesse das Crianças e Jovens, Registo da Adesão ao Programa.

**Resultados esperados:** Esperamos que este programa introduza alterações significativas na qualidade de vida escolar e social destas crianças.

**Tema:** Programa de formação: “Formar para Formar”.

**Tipo:** será um programa de formação de diversos temas promotores para uma melhor compreensão, de forma a trabalhar com os alunos em situação de risco.

**Breve descrição da atividade:** O Programa de Formação: *Formar para Formar* visa abordar diversos temas promotores para uma melhor compreensão e sensibilização na forma de trabalhar com os alunos em situação de risco.

**Objetivos:** Capacitar o pessoal docente e não docente, mediante formação adequada, por forma, a garantir uma melhor compreensão para com estas crianças; e, Contribuir para a formação do pessoal docente e não docente na área específica: Crianças e Jovens em Risco.

**Destinatários:** Este Programa de Formação é destinado ao pessoal docente e não docente da Escola Afonso Paiva e da Escola da Nossa Senhora da Piedade.

**Parceiros:** Escola Superior de Educação

**Estratégias:** O planeamento deste programa de formação é elaborado pela equipa do Projeto em colaboração com dois docentes do Curso de Intervenção Social Escolar da Escola Superior de Educação, ao longo dos primeiros sete meses, da primeira fase do projeto, com reuniões mensais e com uma carga horária inicial de 90 minutos. Este programa poderá contemplar os seguintes Módulos Formativos: Crianças e Jovens em Risco; O Abuso de crianças e jovens (Maus-Tratos); Causas e Efeitos dos Abusos; Escola e Percurso escolar - Propostas. Prevê-se que esta ação de formação seja realizada em contexto de formação em sala, num horário pós-laboral e de acordo com a disponibilidade horária de todos os participantes e dos professores/formadores. Esta atividade será da responsabilidade de um elemento da equipa do Projeto, com formação em Educação e uma docente da Escola Superior de Educação. Prevê-se, que as ações de formação sejam realizadas, na sede do Projeto, com uma periodicidade

quinzenal, com uma carga horária de 240 minutos, distribuídos por dois dias, ao longo dos anos letivos 2016/2017 e 2017/2018.

**Recursos Humanos e Materiais:** Para o desenvolvimento desta ação de formação e no que aos recursos humanos diz respeito, serão necessários: um elemento da equipa do Projeto e uma docente da Escola Superior de Educação. Relativamente aos recursos materiais é necessário um computador e um projetor.

**Indicadores/Instrumentos de Avaliação:** Registo do número de participantes, Registo da Participação e Envolvimento na formação, Ficha Diagnóstico, Adesão à formação e Questionário de Satisfação.

**Resultados Esperados:** Esperamos que este programa formativo contribua para o aprofundamento/reforço dos conhecimentos dos professores e funcionários sobre a área específica: Crianças e Jovens em risco. Esperamos também promover outras/novas formas de trabalhar e lidar com estas crianças e ainda que esta atividade seja aliciante elevando a adesão à mesma por parte dos destinatários.

**Tema:** Espaço: o lugar da família.

**Tipo:** será construído um espaço para a comunidade, com o intuito de sustentar a intervenção com as famílias das crianças institucionalizadas.

**Breve Descrição da Atividade:** Esta atividade consiste, na criação de um espaço, na comunidade, com o intuito de sustentar a intervenção com as famílias destas crianças. Esta intervenção consiste na realização de diversas ações de formação/sessões de grupo dirigidas aos pais/famílias e realização de sessões individuais. O conjunto de ações de formação/sessões visa ir ao encontro das necessidades das famílias, diagnosticadas pela equipa técnica da Casa de Infância e Juventude e pelo conhecimento adquirido pela equipa do projeto, uma vez que conhecemos as suas filhas. Após este diagnóstico é elaborado, pela equipa do Projeto, com a colaboração da equipa técnica da Instituição de Acolhimento, o Programa de Formação Parental – *“Intervir para Incluir”*. As sessões constantes deste Programa assegurarão o desenvolvimento e o reforço das competências parentais, o debate, o diálogo, o apoio e a partilha e assentarão nos seguintes temas: Educação Parental; A comunicação na Família; Motivação e Autoestima da família e dos seus filhos; Os Direitos das Crianças e Jovens; Desenvolvimento dos Laços Vinculativos e Afetivos; A Relação Familiar com as filhas; A relação da família com a Instituição de Acolhimento; A relação da Família com a Escola; A Saúde e o bem-estar das famílias e dos filhos; Sensibilização e Consciencialização para práticas seguras; e, Hábitos Alimentares.

**Objetivo:** Responsabilizar e capacitar os pais/famílias para o exercício das suas funções parentais.

**Destinatários:** Todos os pais/famílias destas crianças e jovens

**Paceiros:** Casa da Infância e Juventude, Câmaras Municipais da área de residência das famílias destas crianças, e Juntas de Freguesia B e C.

**Estratégias:** Estas sessões serão asseguradas por três elementos da equipa técnica do projeto, com formação em Intervenção Social Escolar, Serviço Social e Psicologia, em colaboração com a equipa técnica da Casa da Infância e Juventude. Prevê-se que o Programa de Formação Parental – *“Intervir para Incluir”*: seja elaborado nos primeiros sete meses do ano 2016, com uma periodicidade quinzenal. Relativamente ao desenvolvimento das sessões prevêem-se que as mesmas sejam desenvolvidas, na sede do Projeto, com uma periodicidade semanal e com uma carga horária de 120 minutos. Tendo em consideração que este espaço diverge da área de residência de algumas famílias, a equipa do projeto, em colaboração com as Camaras Municipais das respetivas áreas de residência, pretendem aproximar-se às mesmas, com a criação de um espaço, para o efeito, nessas localidades.

**Recursos Humanos e Materiais:** Relativamente aos recursos humanos serão necessários, três elementos da equipa do Projeto e os três elementos da equipa técnica da Instituição. No que diz respeito aos recursos materiais serão necessários: uma sala para formação em cada localidade de residência das famílias, um veículo, um computador, um projetor, um bloco de notas, duas canetas e um caderno.

**Indicadores/Instrumentos de Avaliação:** Registo das suas opiniões sobre o programa desenvolvido e impacto do mesmo, Registo de Adesão à atividade e aplicação de um questionário de avaliação final da intervenção.

**Resultados Esperados:** Esperamos que esta atividade gere um impacto positivo nos participantes, reforços positivos, atitudes de otimismo, aumento/reforço da autoestima e, fundamentalmente, reconhecer a necessidade de modificar comportamentos e atitudes.

**Tema:** Programa “Praticar para mudar”.

**Tipo:** serão desenvolvidas atividades para promover entre as famílias e as suas filhas e entre a escola.

**Breve Descrição da Atividade:** Este programa consiste na promoção de atividades promotoras de interações entre as famílias e as suas filhas e entre a escola. Para além das ações de formação em sala, previstas no Programa de Formação Parental, pretende-se, ainda criar atividades de risco controlado, como forma das famílias terem oportunidade de praticar, em contexto real, os conteúdos teóricos dinamizados ao longo do Programa de Formação Parental. Implícito a esta atividade está o intuito da mesma querer promover mudanças nas atitudes e comportamentos destas famílias objetivando a possibilidade das suas filhas regressarem às mesmas, diminuir o seu tempo de institucionalização e promover o suporte familiar, isto é, ativação de recursos e apoio às famílias (alimentação, higiene pessoal, entre outros), de modo a fortalecer o funcionamento das famílias.

**Objetivo geral:** reforçar, de forma, contínua o importante papel dos pais/famílias no desenvolvimento integral dos seus filhos.

**Destinatários:** Todas as famílias destas crianças.

**Parceiros:** Casa da Infância e Juventude, Hipermercados Continente, Jumbo, Intermarché e Pingo Doce.

**Estratégias:** Prevê-se a dinamização das atividades de risco controlado, no final de cada sessão temática. As famílias serão acompanhadas por dois elementos da equipa do Projeto em colaboração com elementos da equipa técnica da Casa da Infância e Juventude. Para garantir o suporte familiar, será realizada a recolha de alimentos e de outros produtos, junto dos nossos parceiros, com uma periodicidade mensal.

**Recursos Humanos e Materiais:** Os recursos humanos para a realização desta atividade são: dois elementos da equipa do Projeto e um elemento da equipa técnica da Instituição. Relativamente aos recursos materiais são necessários, bloco de notas, canetas e um veículo.

**Indicadores/Instrumentos de Avaliação:** Registos das mudanças evidenciadas, Registo do Esforço e Empenho.

**Resultados Esperados:** Os resultados que esperamos é a consciencialização de que as famílias são o pilar do desenvolvimento dos seus filhos e que alterem os seus comportamentos em função desta consciencialização. Esperamos também, que esta atividade provoque mudanças efetivas nos seus comportamentos, atitudes e forma de olhar e lidar com as suas filhas.

**Tema:** Reuniões de projeto e de avaliação.

**Tipo:** é a realização de reuniões com o intuito de avaliar o projeto e as suas atividades.

**Breve Descrição da Atividade:** Esta atividade prevê a realização de diversas reuniões, com o intuito de avaliar o próprio Projeto e as suas atividades, esclarecer eventuais dúvidas que possam surgir ao longo do desenvolvimento das mesmas, propor novas ou reavaliar as atividades propostas, planejar e organizar os debates/palestras e os Programas previstos nas atividades e elaborar todos os instrumentos de avaliação das mesmas.

**Objetivo Geral:** Avaliar a implementação do Projeto e as suas atividades.

**Destinatários:** São destinatários desta atividade, a equipa do Projeto, o professor coordenador das direções de turma e um elemento da equipa técnica da Casa da Infância e Juventude.

**Estratégias:** Prevê-se a realização destas reuniões com uma periodicidade mensal e de acordo com a disponibilidade horária de todos os elementos da equipa. No entanto e sempre que se justificar serão agendadas reuniões antecipadas.

**Recursos Humanos e Materiais:** Os recursos humanos para a realização desta atividade são: todos os elementos da equipa do Projeto, um elemento da equipa

técnica da Instituição e o professor coordenador da direção de turma do Agrupamento da Escola Afonso Paiva e da Escola da Nossa Senhora da Piedade. Relativamente aos recursos materiais são necessários, uma sala, bloco de notas, canetas e todos os elementos informativos relativos ao desenvolvimento das atividades.

**Indicadores/Instrumentos de avaliação:** Registo das suas opiniões sobre o programa desenvolvido e impacto do mesmo, Registo de Adesão à atividade e aplicação de um questionário de avaliação final da intervenção.

**Resultados Esperados:** O resultado que esperamos é o retorno positivo e a satisfação, por parte de todos os participantes e parceiros.

### 2.3. Envolvimento das parcerias

Parceiros	Envolvimento
<b>Agrupamento da escola Afonso Paiva e da Escola da Nossa Senhora da Piedade</b>	Responsável pela: - Cedência de espaços para realizar os debates e/ou palestras; - Disponibilização de um espaço para a criação do Laboratório de Conhecimentos. Participação na elaboração e execução do Programa <i>Impulso</i> .
<b>Casa da Infância e Juventude</b>	Agente colaborador na identificação das necessidades das famílias para a construção do Programa de Formação Parental <i>“Intervir para Incluir”</i> . Colaboração e participação no Programa <i>Impulso</i> e no Programa <i>“Praticar para mudar”</i> .
<b>Câmara Municipal A</b>	Promotor do espaço para implementação da sede do Projeto de intervenção. Promotor do espaço – <i>Lugar da Família</i> .
<b>Junta de Freguesia de B e C</b>	Promotor do espaço para implementação da sede do Projeto de intervenção. Promotor do espaço – <i>Lugar da Família</i> .
<b>Câmaras Municipais de D, E e F</b>	Promotor do espaço – <i>Lugar da Família</i> nos locais de residência das famílias das crianças.
<b>Escola Superior de Educação</b>	Permitir a Participação dos docentes do Curso de Intervenção Social Escolar na colaboração na e para o Programa de Formação <i>“Formar para Formar”</i> . Colaboração de um dos docentes no desenvolvimento da ação de formação.
<b>Rolpel, Lda.</b>	Responsável pela disponibilização de todo o material necessário à realização das diversas atividades.
<b>Hipermercados Continente, Jumbo, Intermarché e Pingo Doce</b>	Responsáveis pelo donativo de produtos alimentares, de higiene pessoal e de limpeza doméstica.
<b>Jornais Semanários G e H</b>	Divulgação do Projeto de Intervenção

Para a implementação do nosso projeto de intervenção é necessário e de extrema importância estabelecer algumas parcerias, o trabalho em equipa/trabalho em rede contribui para uma plena intervenção, na medida em que potencia uma maior interação entre as partes interessadas na partilha de experiências e de dados úteis.

Consideramos vantajoso o estabelecimento de parcerias pois, estas permitem a diminuição das necessidades de recursos e financiamentos; o aumento na eficiência dos serviços prestados; a redução de custos; a garantia da qualidade dos serviços prestados; e, maior rigor e melhor capacidade de gestão e flexibilidade de organização (Pombeiro, 2003).

Neste sentido e considerando os pretextos teóricos anteriormente referidos é apresentada, na Tabela 9, a lista dos Parceiros Sociais e a indicação do seu envolvimento.

### **3. Avaliação e Autoavaliação do Projeto de Intervenção**

#### **3.1. Indicadores de Avaliação**

A componente da avaliação é muito importante e fundamental em todo e qualquer projeto, independentemente, da sua natureza, pois ela permite medir o impacto das nossas intervenções junto dos participantes e população-alvo. No entanto, importa referir que *“a utilidade da avaliação não se resume a determinar se a intervenção foi eficaz ou não, ela deve ser uma explicação para os resultados, não apenas uma afirmação sobre se os efeitos foram ou não conseguidos”* (Menezes, 2007, p. 56).

O plano de avaliação estrutura-se *“em função do desenho do projeto e é acompanhado por mecanismos de autocontrolo que permitem, de forma rigorosa, ir conhecendo os resultados e os efeitos da intervenção e corrigir as trajetórias caso estas sejam indesejáveis”*. Os projetos podem possuir várias modalidades de organização da avaliação, mas geralmente, combina-se uma autoavaliação e uma avaliação externa ou interna (Guerra, 2002, p. 175).

Partindo de um Modelo de Avaliação Segundo a Temporalidade proposto por Guerra (2002), foi definido para o presente projeto os seguintes indicadores de avaliação:

- Numa Avaliação EX-ANTE (avaliação diagnóstica) que *pretende proporcionar elementos que permitam decidir se o projeto deve ou não ser implementado*: Adequabilidade em função das necessidades e características do grupo-alvo; Sustentabilidade/exequibilidade em função dos recursos da instituição e parcerias; e, Previsão do nível de concretização dos objetivos definidos para o projeto e para as atividades.
- Numa Avaliação ON GOING (avaliação de acompanhamento) que *avalia a forma de concretização do projeto e dá elementos para o seu afinamento ou a sua*

*correção*: Avaliação continuada da concretização das expectativas de técnicos e grupo-alvo, participantes acerca do projeto; Avaliação continuada dos impactos das atividades (ou das sessões que as compõem); Recolher junto de técnicos e grupo-alvo sugestões para o aperfeiçoamento das atividades que compõem o projeto.

- Numa Avaliação EX-POST (avaliação final) que *mede os resultados e efeitos do projeto*: Avaliar junto dos técnicos e grupo-alvo os impactos finais do projeto e a possibilidade de realizar outros semelhantes; Recolher junto da comunidade (depois das apresentações públicas das atividades) a sua opinião acerca do processo e impactos do projeto; Avaliar em que medida o projeto promove o sucesso escolar das crianças institucionalizadas; Avaliar em que medida as atividades contribuem para a promoção do sucesso escolar e rendimento escolar das mesmas, mediante aplicação de um instrumento para o efeito, ao qual designamos: *Avaliação Final do Projeto de Intervenção*, na forma de um questionário.

Pelo exposto, a avaliação é um processo que deverá ocorrer ao longo de um projeto e a atividade que designamos como *Reuniões de Projeto e de Avaliação* representa os diversos momentos em que a equipa do projeto e alguns parceiros se reúnem para, mas não só, proceder à avaliação do projeto de intervenção, bem como, das atividades constantes neste. Conforme consta no cronograma das atividades, apresentado anteriormente, verificamos que os momentos de avaliação são, de acordo com os indicadores de avaliação propostos para este projeto de intervenção, desenhados desde a sua elaboração, desenvolve-se ao longo de todo o período de implementação e no final do mesmo, devendo, neste momento, ser apresentadas as nossas conclusões e os resultados, efetivamente, obtidos.

### **3.2. Avaliação da Exequibilidade do Projeto**

Relativamente à exequibilidade do projeto de intervenção e tendo em consideração de que se trata de um projeto que pretende desenvolver uma intervenção, centrada em atividades que promovam o sucesso escolar das crianças institucionalizadas, o rendimento escolar, julgamos que neste, estão previstas um conjunto de respostas exequíveis, que vão ao seu encontro.

Este projeto pretende, também, contribuir para o alargamento de horizontes culturais, de perspetivas sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o meio envolvente, bem como a promoção da autoestima e melhoria das relações interpessoais através da valorização de conhecimentos e competências por vezes, estigmatizados.

Não obstante ao tipo de apoio, bem como, a sua diferente forma de envolvimento no projeto, o apoio da instituição de acolhimento, do agrupamento da Escola Afonso Paiva e da Escola da Nossa Senhora da Piedade e dos Municípios, são fundamentais, pelo fato de se tratarem também estes, de outras instituições de intervenção que sustentam o apoio ao percurso escolar das crianças institucionalizadas. Por conseguinte, esperando este projeto ser apoiado por estas entidades, pelos seus

diversos colaboradores, vai permitir/contribuir para a realização e implementação deste do mesmo. Expectamos o apoio da instituição do acolhimento, pelo fato de esta, aquando trabalho de investigação, ter manifestado interesse por este projeto, uma vez que, nesta instituição, um projeto desta natureza, ainda não ter sido implementado e que também vai ao encontro dos seus objetivos. Esperamos o apoio do agrupamento da Escola Afonso Paiva e Agrupamento de Escolas Nuno Álvares de Castelo Branco pelo facto, de nesta, por um lado, não existir, até ao momento, um projeto que vise o sucesso escolar de todos os seus alunos e por outro, por se tratar de um agrupamento cuja população escolar é bastante diversificada. Esperamos o apoio dos Municípios por estar subjacente a este projeto, de forma vincada, a vertente social, onde se aspira a equidade social, aspeto de valoração e com o qual se debatem os municípios.

Neste sentido, este projeto de intervenção revela ser, simultaneamente, ambicioso e exequível.

A oferta de atividades lúdico-pedagógicas de cariz artístico e cultural que este projeto apresenta, perspectivam-se como viáveis oferecendo alternativa às dinâmicas do percurso escolar destas crianças, fomentando o rendimento escolar e o sucesso escolar.

### 3.3. Reflexão sobre Pontos Fortes e Obstáculos/Desafios

De acordo com Sampaio e outros *“Uma cultura de avaliação permite identificar pontos fortes e pontos fracos das intervenções, conduzindo ao seu ajustamento de forma a que os objetivos possam ser alcançados com um maior grau de sucesso, proporcionando, simultaneamente, que se apontem diretrizes para futuras ações na mesma área”* (Sampaio et al., 2011, p. 105).

Os pontos fortes e os obstáculos que aqui se apresentam resultam da autoavaliação ao projeto de intervenção. Neste sentido, são indicados, na Tabela 10, os seguintes pontos fortes e obstáculos/desafios:

<b>Pontos Fortes</b>	<b>Obstáculos/Desafios</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesse no Projeto pela Casa da Infância e Juventude;</li> <li>- Projeto Inovador para o Agrupamento da Escola Afonso de Paiva e da Escola da Nossa Senhora da Piedade;</li> <li>- Orientado para a coesão escolar;</li> <li>- Aposta no trabalho em parceria/rede;</li> <li>- Diversificação de espaços de intervenção;</li> <li>- Apoio às crianças institucionalizadas e suas famílias;</li> <li>- Apoio aos professores/diretores de turma destas crianças.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Carater restritivo dos objetivos;</li> <li>- Desmotivação e baixa autoestima das famílias;</li> <li>- O estar e o ser das famílias;</li> <li>- Desmotivação e baixa autoestima das crianças face à escola;</li> <li>- Gestão dos tempos da escola, da instituição, das crianças e das famílias.</li> </ul>

De forma a consciencializar os alunos para a importância do percurso escolar, de forma que tenham sucesso escolar, decidimos criar e, implementar um projeto de intervenção: Percurso Escolar das crianças Institucionalizadas na CIJE de Castelo Branco. Para depois mais tarde colocarmos o projeto em prática, para mudarmos a nossa visão crítica sobre o mesmo, podendo refletir sobre a autoavaliação. No nosso ponto de vista foi uma mais-valia formativa como futuras técnicas de Intervenção Social Escolar conhecer as conceções dos alunos sobre o percurso escolar. Todos os alunos têm êxito no seu percurso escolar, e constatando que o seu percurso escolar é importante nas vidas destes. Todas as sessões do projeto permitiram às crianças uma reflexão sobre a importância desta temática.

Podemos referir que este projeto, que descreve todas as atividades que são importantes para este tema, considerando-as uma mais-valia pelo facto dos alunos darem a sua opinião e distinguirem as ações positivas das ações menos positivas, fazendo-os refletir.

Por outro lado, pensámos que todas as crianças vão gostar das atividades, pois também envolve a família delas, assim demonstram empenho, motivação e interesse durante a sua implementação, participando sempre com muito entusiasmo.

Considerando os objetivos do projeto, julgamos ser importante referir que os resultados ambicionados sejam o atingir dos objetivos a que nos propomos, principalmente, promover o sucesso escolar sobretudo, das crianças institucionalizadas, centrada em atividades de índole escolar e social que a promovam. Tal resultado apenas se verificará se o projeto for alvo de uma avaliação constante. Esta avaliação é muito importante, na medida em que, esta se constitui num elemento de mudança, de avanço ou de progresso. Neste sentido optamos pela realização de uma avaliação que assenta num modelo de avaliação segundo a temporalidade pois proporcionará elementos que permitam decidir a implementação do projeto, avalia a forma de concretização do mesmo, dá elementos para o seu ajuste ou a sua correção e mede os seus resultados e efeitos.

O trabalho a desenvolver pela equipa do projeto, apoiado pela equipa técnica da Casa da Infância e Juventude, pelo Agrupamento da Escola Afonso Paiva e da Escola da Nossa Senhora da Piedade, nomeadamente, pessoal docente e não docente e demais parceiros, nas diversas áreas em que se situam as atividades a realizar, junto destas crianças institucionalizadas, julgamos conseguir produzir os efeitos desejados que se prendem com a promoção do sucesso escolar, social e familiar destas crianças.

Relativamente às atividades a realizar, todas estão direcionadas para o concretizar dos objetivos propostos por este Projeto de Intervenção. Acreditamos que as atividades desenhadas têm um papel ativo, bastante importante e vantajoso para todos os participantes. Através da proposta e da realização destas atividades, acreditamos que pode contribuir para uma melhor qualidade de vida em sociedade

destas crianças, bem como, o seu bem-estar. Também se poderão verificar benefícios a nível individual, tais como: o desenvolvimento da personalidade, a autoestima, a autoconfiança e a promoção da participação voluntária nas diferentes atividades.

Em síntese, consideramos importante que cada um ocupe o seu tempo de uma forma criativa, participando na vida escolar e da própria comunidade.

De acordo com o estabelecido no Art.º 2.º da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), o Estado tem obrigação de proteger as crianças contra as formas de discriminação e de tomar medidas positivas para promover os seus direitos (Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989). Temas como o Percurso Escolar e o sucesso escolar têm estado na ordem do dia mas, há um longo caminho a percorrer no sentido de eliminar casos que não têm percurso escolar para que não hajam crianças a reprovar nos seus anos letivos, queremos casos com sucesso escolar.

Após realização e reflexão sobre o trabalho elaborado, julgamos ter conseguido clarificar alguns obstáculos/desafios que se colocam ao percurso escolar das crianças institucionalizadas.

Com o “intercâmbio” proposto neste projeto pretende-se ainda dissuadir pensamentos associados ao preconceito e a estereótipos e promover, sobretudo, a mudança de atitudes e comportamentos na Escola, nos professores, na comunidade escolar, nas crianças acolhidas e nas famílias.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tal como se pode verificar, a investigação realizada para a elaboração deste estudo mostrou a existência de diversas temáticas relacionadas com o percurso escolar das crianças institucionalizadas. No entanto, não foram encontrados estudos que especificassem o seu percurso escolar destas crianças institucionalizadas, relativamente à promoção do sucesso escolar.

Com este estudo, pretendeu-se que as crianças residentes na instituição em análise, avaliassem a relação entre as condições institucionais e a adaptação à instituição, e a representação que têm da escola e do sucesso escolar e a importância que lhe atribuem para o seu futuro, expondo os seus pontos de vista de acordo com os próprios critérios pessoais. Analisar as respostas dadas pelas crianças e entender os seus juízos, poderá fornecer informações úteis para a criação de condições que proporcionem maior satisfação ao seu quotidiano, por forma a perceberem a instituição como um fator protetor, motivando a valorização da escola, o gosto por aprender e conseqüentemente atingir o sucesso escolar.

A família detém um papel fundamental para proporcionar à criança/ jovem um crescimento e desenvolvimento integral, dado ser o contexto privilegiado para se criar uma relação de responsabilidade e afetividade. A responsabilidade parental traduz-se num compromisso com o filho, tendo por base uma relação de poder/dever, no presente e para o futuro (Leandro, 2000). Nas situações, em que existe o risco da criança estar sujeita a um exercício de poder abusivo ou negligente, é de extrema importância que existam mecanismos na sociedade, passíveis de serem acionados, com o objetivo de averiguar se o seu melhor interesse está a ser garantido. Um dos problemas mais sérios dos técnicos é o de efetuarem a avaliação das situações de risco ou perigo, sendo para isso necessário possuírem rigor e precisão nas suas decisões e destas serem preditivas quanto ao futuro da criança ou jovem.

As instituições de acolhimento de crianças e jovens em risco (LIJ), deverão proporcionar uma intervenção que deverá passar por um conjunto de estratégias interligadas, tendo por base o contexto social da criança e numa perspetiva de prevenção e reparação. Trabalhando em parceria, numa rede articulada, é possível que dentro dos limites temporários determinados se consigam desenhar projetos de vida alternativos para estas crianças e jovens. Torna-se necessário criar uma política articulada de infância e juventude em todas as suas vertentes, nomeadamente, educação, saúde, justiça e segurança social.

A institucionalização deveria ser vista como um acolhimento temporário. Contudo, devido a fatores de ordem externa e familiares, muitas crianças e jovens permanecem nos LIJ até à maioridade. No nosso estudo, muitas crianças, veem-se confrontadas com sérias dificuldades ou até impossibilitados de regressarem à família de origem.

Ora perante esta realidade, é fundamental a escolarização na vida destas crianças, como meio promotor da sua integração social e profissional. Porém e como

consequência da sua história de vida, nomeadamente nas relações de vinculação com os pais e cuidadores muitas vezes mal sucedidas, a sua fraca integração e relação conflituosa na escola, marcada pelos vários insucessos escolares, inviabiliza que estas crianças percecionem o sucesso escolar como algo que pode ser atingível. É importante que estas crianças percebam a importância de ser escolarizado, para que possam compreender que tal significa um alargamento das possibilidades de distinção social, podendo a escola vir a ser um veículo de ascensão social e promissora de um futuro melhor.

Durante a nossa investigação foi lançado uma pergunta de partida para dar linha de orientação, pois com ela pretende-se que estas façam uma reflexão sobre se a instituição é promotora do sucesso escolar destas crianças institucionalizadas. Entendemos que o sucesso escolar representa a recuperação de projetos de vida sustentáveis e conseqüentemente melhor integração social, por isso quisemos perceber o seguinte: as perspetivas das crianças sobre as suas escolas, a sua relação com os técnicos da instituição e os professores/diretor de turma, a sua relação com o sucesso escolar, a relação entre as condições institucionais a adaptação à instituição e a representação que têm da escola e do sucesso escolar e a importância que atribuem no seu projeto de vida.

Quanto às narrativas das crianças, dos professores/diretor de turma, e dos agentes de acompanhamento, conseguimos triangular todos os dados, pois, foi pertinente ao nosso estudo, dando assim um reflexo positivo neste trabalho.

Posto isto, foi elaborado uma proposta de projeto de intervenção para o nosso estudo para combater e melhorar todas as barreiras existentes no nosso trabalho.

A intervenção pressupõe, sempre, mudanças/alterações mas, por vezes, estas mudanças teimam em não ocorrer. No entanto e apesar das dificuldades inerentes à própria intervenção, o nosso projeto reitera a premissa motivadora já, anteriormente referida e citada por Capucha: *“Só vale a pena planejar as mudanças que forem possíveis, mesmo que difíceis”* (Capucha, 2008, p. 26).

Considerando os objetivos do projeto, julgamos ser importante referir que os resultados ambicionados sejam o atingir dos objetivos a que nos propomos, principalmente, promover o sucesso escolar, sobretudo, o percurso escolar centrada no rendimento escolar das crianças institucionalizadas no CIJE. Tal resultado apenas se verificará se o projeto for alvo de uma avaliação constante. Esta avaliação é muito importante, na medida em que, esta se constitui num elemento de mudança, de avanço ou de progresso. Neste sentido optamos pela realização de uma avaliação que assenta num modelo de avaliação segundo a temporalidade pois proporcionará elementos que permitam decidir a implementação do projeto, avalia a forma de concretização do mesmo, dá elementos para o seu ajuste ou a sua correção e mede os seus resultados e efeitos.

O trabalho a desenvolver pela equipa do projeto, apoiado pela equipa técnica da Casa da Infância e Juventude, pelo agrupamento da Escola Afonso Paiva e

Agrupamento de Escolas Nuno Álvares de Castelo Branco, nomeadamente, pessoal docente e não docente e demais parceiros, nas diversas áreas em que se situam as atividades a realizar, junto destas crianças, julgamos conseguir produzir os efeitos desejados que se prendem com a promoção do sucesso escolar.

Relativamente às atividades a realizar, todas estão direcionadas para o concretizar dos objetivos propostos por este projeto de intervenção. Acreditamos que as atividades desenhadas têm um papel ativo, bastante importante e vantajoso para todos os participantes. Através da proposta e da realização destas atividades, acreditamos que pode contribuir para um melhor percurso escolar destas crianças, bem como, o rendimento escolar. Também se poderão verificar benefícios a nível individual, tais como: o desenvolvimento da personalidade, a autoestima, a autoconfiança e a promoção da participação voluntária nas diferentes atividades.

Em síntese, consideramos importante que cada um ocupe o seu tempo de uma forma criativa, participando na vida escolar e da própria comunidade.

De acordo com o estabelecido no Art.º 2.º da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), o Estado tem obrigação de proteger as crianças contra todas as formas de discriminação e de tomar medidas positivas para promover os seus direitos (Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989).

A escola, a instituição, por excelência, que acolhe crianças de diversas culturas e etnias, maioritárias ou minoritárias, esta tem de se adaptar a esta realidade, criando oportunidades que favoreçam a unidade na diversidade. A Constituição da República Portuguesa consagra um princípio de igualdade de oportunidades no que respeita à educação. De acordo com o Art.º 74.º, n.º1 da referida Constituição *“todos têm direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”* (Constituição da República Portuguesa, 1976). Assim, a presença de indivíduos culturalmente distintos no espaço escolar comporta, a aceitação da diferença e a adaptação pedagógica, por forma a promover a igualdade de oportunidades.

Após a realização e reflexão sobre o trabalho elaborado, julgamos ter conseguido clarificar alguns obstáculos/desafios que se colocam ao percurso escolar e ao rendimento escolar destas crianças institucionalizadas.

As crianças institucionalizadas da Casa da Infância e Juventude apenas detém poderes mínimos num raio de ação estreito. Fora do seu contexto, a pertença à Casa da Infância e Juventude parece, por vezes, estigmatizá-las. Muitas destas crianças não encontram na escola espaços de reconhecimento e de expressão, encontram antes, espaços de discriminação. Assim, a Instituição funciona, então, como um mecanismo social que permite a estas crianças desenvolver um sistema de relações significativo e constituir-se como um nível intermédio entre estas e os outros contextos sociais. No entanto e de acordo com Silva, *“pode dar uma falsa sensação de inclusão, na medida em que são muitas vezes solicitadas, estas instituições, para ocuparem vazios escolares e tornarem-se espaços de normatividade e de reinstitucionalização de jovens”* (Silva, 2010, p. 368). Neste sentido, a Casa da Infância e Juventude afirma como uma das

principais preocupações, a inclusão e a educação destas crianças, na sua maioria, afirmam que a Instituição é um espaço de conforto e de segurança. Mais afirmam, não encontrar este espaço na escola. A relação significativa que muitas destas crianças estabelecem com a instituição, com as suas amigas/colegas e funcionários da mesma pode ser útil para se pensar noutros contextos sociais. Um dos contextos sociais é a escola, uma vez que esta apresenta dificuldades em reconhecer que as suas finalidades educativas não existem de uma forma definitiva, isto é, as finalidades da escola, devem ter em consideração uma população escolar cada vez mais singular entre si, a qual reclama um tratamento diferenciado e equitativo.

Todos os participantes deste estudo frequentam o ensino regular que têm apoios pedagógicos acrescidos nas escolas. O sucesso escolar das crianças em estudo tem vindo a estimular-se devido à sua progressiva integração impulsionada pela ajuda institucional e subsequente socialização num meio mais estruturado. As competências sociais destas crianças tendem a aumentar e transformarem-se nas suas trajetórias de vida, fazendo emergir novas possibilidades embora constrangidas pelo risco e vulnerabilidade.

É de referir que o sucesso escolar do ano letivo 2015/2016 foi de 90% e teve como referência direta apenas a transição de ano, isto é, os resultados escolares. Neste sentido compreendemos o sucesso escolar, apenas aquele que corresponde a um valor estatístico. Contudo, e a partir de relatórios escolares, encontrámos alguns pontos negativos nalguns relatórios, tais como: faltas de comportamento, não se constituindo reflexo dos resultados escolares anuais.

Deve existir uma disponibilidade por parte dos cuidadores institucionais, numa perspetiva de apoio e afetividade, a par da exigência de regras e limites com as crianças.

A maioria dos participantes apresenta algumas dificuldades cognitivas relacionados com constrangimentos motivacionais, onde predomina por vezes o desinteresse e a tentativa do abandono escolar, assim como as experiências de retenções escolares ao longo do seu percurso académico. No entanto, para os participantes, a relação com os pares e professores foi marcada por alguma sintomatologia de problemas comportamentais. De referir que a escola é referenciada para a maioria dos participantes, como algo de que gostam. A escola é entendida para a maioria dos nossos participantes como gratificante embora as aprendizagens escolares já não tenham essa conotação para todos eles. Quanto à perceção do sucesso escolar e da influência que pode exercer nos seus projetos de vida, todos os participantes reconhecem que o seu futuro depende da escola e da progressão académica, como forma de poderem vir a ter um futuro melhor.

Assim e uma vez que as instituições de acolhimento são necessárias, é preciso que elas sejam de pequeno porte, que assegurem a individualidade e que possuam uma estrutura material e de colaboradores adequados, de forma a ajudarem na construção dos projetos de vida das crianças e jovens em risco.

Na realidade, todos nós somos chamados a intervir, quer social e moralmente, quer legalmente, sendo que os profissionais terão, naturalmente, uma obrigação acrescida em função das suas posições na sociedade. Mas para existir uma adequada intervenção que permita, de facto, defender os direitos das crianças, é necessário que a sociedade consiga pôr em prática uma verdadeira responsabilidade solidária. Por isso, damos importância à intervenção social e escolar nessas crianças e jovens em risco, no que concerne à necessidade de introduzir inovações no trabalho dessas populações alvo, com o desejo de tentar efetuar mudanças.



## BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Um guia prático e crítico. Lisboa: ASA Editores
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão M. & Relvas, A. P. (2002). *Novas Formas de Família*. Coimbra: Quarteto.
- Alberto, I. (2003). Como pássaros em gaiolas? Reflexões em torno da institucionalização de menores em risco. In C. Machado & R. A. Gonçalves (Coords.), *Violência e Vítimas de crime*, Vol. II: Crianças (p.223-244). Coimbra: Quarteto.
- Alberto, I. (2004). *Maltrato e trauma na Infância*. Coimbra: Almedina.
- Alberto, I. M. (2002). “Como pássaros em gaiolas”. Reflexões em torno da Institucionalização de menores em risco. In: C. Machado e R. A. Gonçalves (Coords.), *Violência e vítimas de crimes* (Vol. 2, p. 227-237). Coimbra: Quarteto
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ajuriaguerra & Marcelli, (1991). *Manual de Psicopatologia Infantil*. 2ª Ed. Porto Alegre -São Paulo: Masson/Artes Médicas
- Alves, S. (2007). *Filhos da Madrugada – Percursos de Adolescentes em Lares de Infância e Juventude*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/ISCSP.
- Almeida, A. (1998). Maus-tratos infantis e ciências sociais: novos olhares sobre outra face da realidade. In Projeto de Luta contra a Pobreza “Despertar para a Vitória” (ed.), *Maus Tratos Infantis Num Centro Urbano Degradado*. Porto: Semponto.
- Amaro, F. (2006). *Introdução à Sociologia da Família*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- American Psychological Association. (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, 57, 1060-1073.
- Arroteia, J. C. (2008). *Educação e Desenvolvimento: fundamentos e conceitos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barber, J. e Delfabbro, P. (2005). Children’s Adjustment to long-term foster care. *Children and Youth Services Review*, Canadá, n.º 27, p. 329 - 340.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*, 2.ª ed. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projeto de Investigação* (3ªedição). Lisboa: Gradiva.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Nova Iorque: Free Press.
- Berger, M. (1998). *A Criança e o Sofrimento da Separação*. Lisboa: Climepsi.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (2007). *A Distinção. Crítica Social do Julgamento*. São Paulo/Porto Alegre: EDUSP, Zouk.
- Bowlby, J. (1951). *Maternal care and mental health*. Genève: World Health Organization, Monograph, 2.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. London: Basic Books.
- Brancahona, P. G., Fogo, J. C., & Williams, L. C. A. (2004). Crianças expostas à violência conjugal: avaliação do desempenho acadêmico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2), 113-117.
- Bravo, A., Del Valle, J.F (2003). Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residências de protección. Un análisis comparativo con población normativa. *Psicothema*, n. 15, p. 136 - 142.
- Bullock, R., Little, M., & Millham, S. (1993). *Residential Care: A Review of the Research*. London: HMSO
- Calheiros, M., Fornelos, M., & Dinis, J. (1993). Portugal. In M. Colton, & W. Hellinckx (Eds.), *Child Care in the EC* (pp.177-194). Aldershot: Arena
- Campenhoudt, L. (2003). *Introdução à análise dos fenómenos sociais*. Lisboa. Editora Gradiva.
- Canha, J. (2000). *Criança Maltratada – O papel de uma pessoa de referência na sua recuperação. Estudo prospetivo de 5 anos*. Coimbra: Quarteto.
- Capdevila, C. (1996). Acogimiento familiar, um meio de protección infantil. In J. Ochotorena, & M. Madariaga (Eds.), *Manual de protección infantil* (pp.359-392). Barcelona: Masson.
- Carneiro, R., Brito, A., Carvalho, A., Sampaio, Rocha, D., Pedro, J.G., A., Azevedo, J., Roquette, J., Almeida, L. (2005). *Casa Pia de Lisboa: Um Projeto de Esperança – As Estratégias de Acolhimento das Crianças em Risco*. Cascais: Principia.
- Carvalho M. L. (2000). O Dilema das Creches: Instituição Assistencial versus Instituição Educativa. In *Atas do Congresso internacional, Os Mundos Sociais e Culturais na Infância* (p. 67-75). Braga: Universidade do Minho
- Carvalho, A. M. (2002). Crianças institucionalizadas e desenvolvimento: Possibilidades e desafios. In E. Rocha Lordelo, A. M. Almeida Carvalho, & S. H. Koller (Eds.), *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento*. São Paulo/Salvador: Casa do Psicólogo & UFBA.
- Casas, F. (1988). Instituciones residenciales para la atención de chicos Y chicas en dificultades sociofamiliares: apuntes para una discusión. *Menores*, 10, p.37-50.
- Casas, F. (1993). Instituciones residenciales:¿hacia donde?. In: *Asociación para la Prevención de los Malos Tratos en la Infância –Actas del III Congreso Estatal sobre Infância Maltratada* (p. 29-48).Madrid: Comunidad de Madrid.
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- CNPCJR (2008). *Relatórios de Atividades das CPCJ*. Lisboa: CNPCJR/IIS -I.P.
- Colás Bravo, P. (1992). *La Metodologia Cualitativa*. In P. Colás, L. Buendia, Investigación Educativa. Sevilla: Alfar.
- Colás Bravo, P. (1998). *El Análisis Cualitativo de Datos*. In L. Buendia, P. Colás, F. Hernández, *Métodos de Investigación en Psicopedagogia* (p. 225-249). Madrid: Mc-Graw-Hill

- Comissão Nacional de Proteção das Crianças e Jovens em Risco (2000). *Guia de Recursos para Apoio ao Acompanhamento de Crianças e Jovens*. Lisboa: Instituto para o Desenvolvimento Social.
- Costa, L. C. (1997). *Culturas e Escola – A Sociologia da Educação na Formação de Professores*. Lisboa: Livros Horizonte
- Coutinho, C. P. (2008). A Qualidade da Investigação Educativa de Natureza Qualitativa: Questões Relativas à Fidelidade e Validade. *Revista Educação Unisinos*, 12 (1), p. 5-15
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (2a ed., Trad. L. de O. Rocha). Porto Alegre: Artmed
- Damião, M. H., Fonseca, A. C., Alcoforado, L., Vilar, M. m. & Vieira, C. M. (2004). *Crianças e Jovens em Risco: Da Investigação à intervenção*. Coimbra: Almedina.
- Davidson- Arad, B. (2004). Fifteen-month follow-up of children at risk: Comparison of the quality of life children removed from home and children remaining at home. *Children and Youth Services Review*. Israel. n.º 27, p.1 - 20.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38, 207-234.
- Delgado, P. (2006). *Os direitos da criança, da participação à responsabilidade*. Porto: Editora Profedições.
- Denzin. N. (1984). *The research act*. Englewood Cliffs., New Jersey: Prentice Hall.
- Department of Health (1998). *Caring for Children Away From Home*. Messages from Research. Chichester: John Wiley and Sons.
- Department of Health (2000). *“Framework for The Assessment of Children in Need and Their Families”*. London: Staionery Office.
- Dias, M. O. (2000). A Família numa Sociedade em Mudança Problemas e Influências. *Gestão e Desenvolvimento* (Viseu, UCP), nº9, p. 81-102.
- Dutra, E. (2002). A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. *Estudos de Psicologia* (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), n.º 7 (2), p. 371 - 378.
- Epifânio, R. (2001). *Direito de Menores*. Coimbra: Almedina.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco (orgs.), *Fazer Investigação: Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses* (p. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Esteves, J. Máximo (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A., & Ferreira, J. (1996). *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Ferreira, L. (2007). A Criança Institucionalizada e o seu percurso escolar. Estudos com alunos do 1ºCiclo do Ensino Básico. Tese de Mestrado em Ensino na FPCE da Univ. de Coimbra. Coimbra: UC/FPCE
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor – Projetos e Edições
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3ª ed., J. E. Costa, Trad.). São Paulo: Artmed. (Obra original publicada em 1995).

- Fonseca, A. M. (1994). *Personalidade, Projetos Profissionais e Formação Pessoal e Social*, Porto: Porto Editora
- Fonseca, A. C. (2002). *Comportamento Antissocial e Família: uma Abordagem Científica*. Almedina, Coimbra.
- Fonseca, A. C. (2004). Crianças e Jovens em Risco: Análise de Algumas Questões Atuais. In, Vieira, et al. (2004), *Crianças e Jovens em Risco – Da investigação à Intervenção* (p. 11-37). Coimbra: Almedina/Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra
- Fontana, A.; Frey, J. (1994): *Interviewing: the art of science*. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Califónia: Sage
- Fortin, M. F. (2003). *O Processo de Investigação: da Concepção à Realização*. 3.ª ed. Loures: Lusociência.
- Frost, N., & Stein, M. (1989). *The Politics of Child Welfare: Inequality, Power and Change*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Gallo, A. E., & Williams, L. C. A. (2005). Adolescentes em conflito com a lei: uma revisão dos factores de risco para a conduta infracional. *Psicologia: Teoria e Prática*, 7 (1), p. 81-95.
- Garnezy, N. (1985). Stress-resistant children: the research for protective factors. In: J. E., Stevenson (Org.). *Aspects of Current Child Psychiatry Research*. Oxford: Pergamon.
- Giddens, A. (1999). *O Mundo na era da Globalização*. (trad. do inglês por Saul Barata). Lisboa: Presença.
- Giddens, A. (2004). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003) Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Gomes, A. (2007) Apontamentos sobre a investigação sociológica: possibilidades e caminhos da pesquisa. *Revista Lusófona de Educação*, n.º 10, p.51 – 61.
- Gomes, M (Coord). (2005). *Percursos de vida dos jovens após a saída de Lares de Infância e Juventude*. Lisboa: Centro de Estudos Territoriais/ISCTE
- Gomez, Gregório R; Flores, Javier; Jimènez, Eduardo (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe
- Gonçalves, R. & Machado, C. (2003). *Violência e Vítimas de Crimes – Vol.2 – Crianças*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Guba, E.; Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research (pp. 105-117). In Denzin, N.; Lincoln, Y. (ed), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Guerra, Isabel Carvalho. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia Editora.
- Holden, G. W., Geffner, R., & Jouriles, E. N. (1998). *Children exposed to marital violence: theory, research, and applied issues*. Washington: American Psychology Association.
- Jiménez, R. B. (1993). *Necessidades Educativas Sociais*. Lisboa: Dinalivro
- Jones, L., Lansdverk, J. (2006). Residential education: Examining a new approach for improving outcomes for foster youth. *Children and Youth Services Review*, n.º 28, p. 1152 - 1168.

- Kumpfer, K. L., & Alvarado, R. (2003). Family-strengthening approaches for the prevention of youth problems behaviors. *Psychological Association*, 58 (6-7), 457-465.
- Leandro, A. (1999). Direito e Direitos: Para um real cumprimento dos Direitos da Criança e da Família. In J. Gomes Pedro (ed.), *Stress e Violência na Criança e no Jovem*. Lisboa: Clínica Universitária de Pediatria. Departamento de Educação Médica.
- Leandro, M. E. (2001). *Sociologia da Família nas Sociedades Contemporâneas*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lincoln, Y. S. and E. G. Guba. (1995). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills. CA: Sage.
- Little, M., Axford, N., & Morpeth, L. (2004). Research review: Risk and protection in the contexto of services for children in need. *Child and Family Social Work*, 9. 105-117.
- Lösel, F., & Bender, D. (2003). Protective Factors and Resilience. In D. P. Farrington & J. W. Coid (Eds.), *Early Prevention of Adult Antisocial Behaviour* (p.130-204). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ludke, M. & André, M.E.D. (1986). *A Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Machado, C. & Gonçalves, R. A. (2002) *Violência e Vítimas de Crimes: Vol 2 – Crianças*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Magalhães, T. (2002). *Maus Tratos em Crianças e Jovens*. Coimbra: Quarteto.
- Magalhães, T. (2004). *Maus tratos em crianças e jovens* (3ª ed.). Coimbra: Quarteto Editora.
- Maia, J., Pinhel, J., Torres, N. (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.
- Marcelo Garcia, C.; Parrilla, A.; Mingorance, P.; Estebananz, A.; Sanchez, M.V. & Linares, S. (1991). *El Estudio de Caso em la Formación del Profesorado y la Investigación Didáctica*. Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Martinet, S. (2000). *Maus Tratos. Primeiros Sinais – Factores de Risco*. (Suplemento 1 – Maus Tratos. Agressores e vítimas no contexto social). *Inuaf Studia*, Ano 1, p. 67-77.
- Martins, E. C. (2006). A Infância Desprotegida Portuguesa na Primeira Metade do Século XX. *Infância e Juventude*, 4 (6), 93-131.
- Martins, Ernesto C. (2016). *Crianças ‘Sem’ a sua Infância*. Lisboa: Cáritas Editora
- Martins, P. (2004). *Proteção de Crianças e Jovens em Itinerários de Risco. Representações, Espaços e Modos*. Tese de doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Máximo, E. (2007). *Visão panorâmica da investigação – ação*. Porto: Editora Porto.
- Menezes, B., Prazeres, V. (2011). *Maus Tratos em crianças e jovens: Guia prático de Abordagem, Diagnóstico e Intervenção*. Lisboa: Direção-Geral de Saúde, Divisão de Comunicação e Promoção da Saúde no Ciclo de Vida.
- Merriam, S. B., (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miller, P. (2008). Validity. In L. Given, *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (p. 909-910). Thousand Oaks: Sage Publications.

- Mosteirín, C. (2000). El Fracasso de las instituciones para menores: Ineficácia, Ineficiência o Ideologia. In *Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais de Infância*, Vol. III. (p. 72-75). Braga: Universidade do Minho
- Mota, C.P. & Matos, P.M. (2008). Adolescência e Institucionalização numa Perspetiva de Vinculação. *Psicologia e Sociedade*, 20(3), (dezembro, Florianópolis).
- Parker, R. (1998). Reflection on the Assessment of Outcomes in Child Care. *Children and Society*, 12, 192-201.
- Pereira, M. (2008). *Desenvolvimento de crianças em Centros de Acolhimento Temporária e relação com os seus cuidadores*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação no Instituto de Educação e Psicologia da Univ. do Minho. Braga: UMinho/IEP
- Piotto, D. C. (2009). *A Escola e o Sucesso Escolar: Algumas Reflexões à Luz de Bourdieu*. Brasil: Ribeirão Preto, Instituto de Psicologia/USP
- Punch, Keith (1998). Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches. London: SAGE Publications.
- Quintãs, C. (2009). *Era uma vez a instituição onde cresci: Narrativas de adultos sobre experiências de institucionalização*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação no Instituto de Educação e Psicologia da Univ. do Minho. Braga: UMinho/IEP
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rammey, C. T., & Ramey, S. L (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, 53, 109-120.
- Ramião, T. (2003). *Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Risco*. Lisboa: Quid Juris.
- Raymond, M. (1996). Reflexões sobre o acompanhamento em instituição de adolescentes difíceis. *Infância e Juventude*, 2, 9-112.
- Raymond, M. (1998). Resposta aos Comportamentos Violentos em Instituição. *Infância e Juventude*, 3, 9-75.
- Reis, Victor José Oliveira (2009). *Crianças e jovens em risco* (Contributos para a organização de critérios de avaliação de factores de risco). Tese de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Desenvolvimento Social, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Univ. de Coimbra. Coimbra: UC/FPCE
- 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: C. S., Hutz, (org.), *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência: aspectos teóricos e estratégias de intervenção* (p. 7-51). São Paulo: Casa do Psicólogo
- Ribeira, J. P. (1996). *Infância e Juventude*, 3, p. 15-23. Intervenção socioeducativa com jovens em risco social: os Centros Residenciais de Ação Educativa na Catalunha.
- Rodrigues, A. (2002). Crianças em Perigo/Crianças Perigosas: Perspetiva Jurídica. Conferência proferida no Simpósio Internacional e Multidisciplinar. In V.V.A.A., *Crianças de Risco: da investigação à intervenção*, Coimbra Editora.
- Rodrigues, E. (1997). Menores em Risco: Que Família de Origem? In: V.V.A.A., *Crianças de Risco* (p. 541 – 574). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais e Políticas.

- Salvaterra, M.F. (2007). *Vinculação e Adopção*. Tese de Doutoramento em Psicologia Aplicada, na especialidade de Psicologia do Desenvolvimento apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada/Universidade Nova de Lisboa. Lisboa: UNL/ISPA
- Sampaio, D. (2006). *Lavrar o mar – Um novo olhar sobre o relacionamento entre pais e filhos*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (2004). *Estudo das Trajetórias de Vida das Crianças e Jovens Saídas dos Lares da SCML: 1986 - 2001*. Lisboa: Publ. SCML
- Santos, S. (2006). Qualidade de vida em crianças e adolescentes com problemas de saúde: conceptualização, medida e intervenção. *Psicologia, Saúde & Doenças*, n.º 7 (1), p. 98 – 94.
- Santos, M.<sup>a</sup> Adelaide Mendes dos (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 Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Desenvolvimento Social, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Univ. de Coimbra. Coimbra: UC/FPCE
- Saraceno, C. & Naldini, M. (2003). *Sociologia da Família*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Sarmiento, M. (2004). *As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. Crianças e miúdos - perspetivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA.
- Sarmiento, M. J. (2000). *Lógicas de Ação nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Serrano, G. (2008). *Elaboração de Projetos Sociais*. Porto: Porto Editora.
- Schoon, I. (2006). *Risk and Resilience – Adaptations in Changing Times*. Cambridge: University Press.
- Silva, S. M. (2010). *Da Casa da Juventude aos Confins do Mundo: Etnografia de Fragilidades, Medos e Estratégias Juvenis*. Porto: Edições Afrontamento.
- Siqueira, A. e Dell’Aglío, D. (2006). O impacto da institucionalização na Infância e na Adolescência: uma revisão da literatura. *Psicologia & Sociedade*, n.º 18 (1), p. 71 – 80.
- Soares, I. (1990). O grupo de pares e a amizade. In B. P. S. Campos (Ed.), *Psicologia do desenvolvimento e educação em jovens* (p. 93-138). Lisboa: Universidade Aberta.
- Spitz, R. (1945). “Hospitalism: An inquiry into the genesis of psychiatric condition in early childhood”. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1:53-74.
- Srecht, P. (1997). *Crescer Vazio. Repercussões Psíquicas do Abandono, Negligência e Maus-tratos em Crianças e Adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim
- Tegethof, I. C. (2007). *Estudos sobre a Intervenção Precoce em Portugal: Ideias dos Especialistas, dos Profissionais e das Famílias*. Tese de Doutoramento na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto. Porto: UP/FPCE.
- Torres, A. (coord.) (2008). *Estudo de Diagnóstico e Avaliação das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens*. Lisboa: CIES/ISCTE
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Turato, E. (2003). *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis: Vozes.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo, In Silva, A. S; Pinto, J. M, (Orgs), *Metodologia das Ciências Sociais* (p. 101-128). Porto: Edições Afrontamento,

- Vilaverde, M. (2000). *Factores de Risco e Factores Protetores em Crianças Vítimas de Maus-tratos a Viver em Instituições*. Tese de Mestrado em Psicologia da Educação no Instituto de Educação da Universidade do Minho. Braga: UMinho/IE.
- Yin, Robert (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Yin, Robert K. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Método*. 2ª.ed. Porto Alegre: Bookman.
- Yunes, M. A. M., Miranda, A. T., & Cuello, S. E. S. (2004). Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados. In S. H. Koller (Ed.), *Abordagem ecológica do desenvolvimento humano: Experiência no Brasil* (pp. 193-214). São Paulo: Editora Casa do Psicólogo.
- Zurita, J.F. & Del Valle, F.J. (2005). Acogimiento residencial In: Ochotorena, J. & Mandariaga, M.I (Eds.), *Manual de protección infantil*, (p. 409-470). Barcelona: Masson

## WEB-GRAFIA

- Convenção sobre os Direitos da Criança - UNICEF. Acedido através de: [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf), consultado a 2 de maio de 2016.
- Fígaro, R. (2014). *A triangulação metodológica em pesquisas sobre a Comunicação no mundo do trabalho*. Obtido em 11 e junho de 2016 em <http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/viewFile/fem.2014.162.06/4196>
- Forum Democracia Aberta (2008). Evolução das Famílias em Portugal. Acedido através de: [http://www.democraciaaberta.com/democracia\\_forum/ver\\_topico.ph](http://www.democraciaaberta.com/democracia_forum/ver_topico.ph), consultado a 5 de maio de 2016.
- Lei nº 142/2015 de 8 de setembro (2015). Acedido através de: [http://www.cite.gov.pt/asstscite/downloads/legislacao/Lei\\_142\\_2015.pdf](http://www.cite.gov.pt/asstscite/downloads/legislacao/Lei_142_2015.pdf), consultado a 2 de maio de 2016.
- Melo, A.T. & Alarcão, M. (2011). *Avaliações em Situações de Risco e Perigo para as Crianças: Um Roteiro Organizador*. Aná. Psicológica versão impressa vol.29 no.3. Lisboa. Acedido através de: [http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312011000300006&lang=pt](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312011000300006&lang=pt), consultado a 2 de maio de 2016.
- Padilha, Maria Itayra Coelho de Souza; BORENSTEIN, Miriam Susskind (2005) – *O Método de Pesquisa Histórica na Enfermagem*. Texto e Contexto Enfermagem. Vol. 14, nº4, p.575-584. Acedido através de: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0874-02832013000300017](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-02832013000300017), consultado a 2 de maio de 2016.
- Simonato, M. & Oliveira, R. (2010). *Funções e Transformações da Família ao longo da História*. Acedido através de: [http://www.din.uem.br/~ulpeneto/outros/abppprnorte%20\(teste\)/pdf/](http://www.din.uem.br/~ulpeneto/outros/abppprnorte%20(teste)/pdf/), consultado a 5 de maio de 2016, p. 141-145.

## LEGISLAÇÃO

- Assembleia da República. Dec. Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro
- Assembleia da República. Portaria nº 1226-CZ2000 de 30 de dezembro
- Assembleia da República. Parecer nº 7/2004 de 25 de agosto
- Assembleia da República. Parecer n 7/2005, de 9 de novembro
- Assembleia da República. Lei nº 396/2007, de 31 de dezembro
- Decreto-Lei n.º 11/2008 de 17 de Janeiro estabelece o regime de execução do acolhimento familiar.
- Decreto-lei n.º 105/2008, de 25 de Junho do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Decreto – Lei nº 142/2015, de 8 de Setembro. Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo.
- Despacho Conjunto nº 948/2003 (2ª série), de 26 de Setembro
- Despacho Conjunto nº 453/2004, (2ª série) de 27 de julho
- Despacho nº 50/2005, de 9 de novembro
- Despacho n.º 8393/2007 – Criação do Plano DOM – Desafios, Oportunidades e Mudanças.
- Diário da República, 2015, N.º175, 1.ª SERIE, Decreto-Lei 142/2015, pp. 7214 – 7215.
- Lei n.º 142/2015 de 8 de setembro – Lei de Proteção das Crianças e Jovens em Perigo.
- Lei n.º 166/99 de 14 de Setembro – Lei Tutelar Educativa.
- Lei n.º 31/2003, de 22 de Agosto, altera o Código Civil, a lei de Proteção de Crianças e Jovens em perigo, o DL n.º 185/93, de 22/5, a Organização Tutelar de Menores e o Regime Jurídico da Adoção.



## **APÊNDICE I - PROTOCOLO DO CONSENTIMENTO INFORMADO**



**Escola Superior de Educação de Castelo Branco**  
**Investigação de Mestrado**  
O Percurso Escolar das Crianças Institucionalizadas  
Mestranda: Márcia Rubina Lourenço de Freitas  
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 Percurso Escolar de Crianças Institucionalizadas.

Este estudo tem como objetivo identificar as medidas que a escola dá a estas crianças institucionalizadas.

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

Assinatura do Investigador

\_\_\_\_\_

Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_

**Escola Superior de Educação de Castelo Branco**  
**Investigação de Mestrado**  
O Percorso Escolar das Crianças Institucionalizadas  
Mestranda: Márcia Rubina Lourenço de Freitas  
Orientador: Professor Doutor Ernesto Candeias Martins

**Consentimento Informado**

Estamos a solicitar a participação das crianças institucionalizadas da Casa da Infância e Juventude, com idades compreendidas entre os 8 e 12 anos, para a realização de um trabalho de investigação que incide o seu estudo no Percorso Escolar das Crianças Institucionalizadas.

Este estudo tem como objetivo identificar as medidas que a escola dá a estas crianças institucionalizadas.

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 as mesmas poderão participar nesta entrevista e se autoriza a gravação da mesma.

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

Assinatura do Investigador

\_\_\_\_\_

Assinatura da Diretora Técnica da Instituição

\_\_\_\_\_





## **APÊNDICE II - GUIÃO DE ENTREVISTA APLICADA ÀS CRIANÇAS**



## **Guião de entrevista aplicada às crianças**

### **I – Identificação**

Género:

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

Nacionalidade:

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

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

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

Percurso escolar:

### **II – A Escola na perspetiva das crianças**

- 1- Tens repetências?
  
- 2- Que importância tem a escola na tua vida? Porquê?
  
- 3- Gostas de estudar? Porquê?
  
- 4- Regularmente, fazes os TPCs? Gostas?
  
- 5- Tens dificuldades em fazer os TPCs?

### **III – A tua relação com a escola**

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

9- Quem são os teus melhores amigos?

10- Como defines a tua relação com os professores?

#### **IV – Apoio prestado pela CIJE**

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

12- Na Cije, em que local costumavas estudar? Porquê?

13- Consideras a sala de estudo adequada para estudares?

14- Quem te ajuda normalmente a fazer os TPCs na Cije?

15- Como tem sido a evolução das tuas notas desde que estás na Cije?

**V- Perceções, sonhos e ambições**

16- Qual é o teu maior sonho?

17- Como era a tua escola ideal?



## **APÊNDICE III - GUIÃO DE ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES/DIRETOR DE TURMA**



## **Guião de entrevista aplicada aos Professores/Diretor de turma**

### **I – Identificação**

Estabelecimento de ensino:

Género: F  M

Idade:

Nacionalidade:

Habilitações académicas:

### **I – Conceções em torno do Conceito de Percorso Escolar**

1- O que entende pelo conceito – Percorso Escolar?

2- Na sua opinião, qual a função da escola relativamente ao percurso escolar das alunas institucionalizadas?

### **II – História de vida das alunas institucionalizadas**

1- Considera que é importante conhecer a história de vida das alunas institucionalizadas? Porquê, o que muda?



2- Como descreve a adaptação da (s) aluna (s) institucionalizada (s) à turma?

3- Qual o impacto que a (s) aluna (s) institucionalizada (s) têm na turma?

4- Os colegas de turma têm conhecimento da história de vida das suas colegas? Se sim, considera que estas alunas são estigmatizadas pelos seus colegas, influenciando assim, o seu percurso escolar?

#### **V – Relações Sociais na turma**

1- Considera que a condição de institucionalização pode ter consequências nas relações entre pares? Porquê?

- 2- Como descreve a relação da (s) aluna (s) institucionalizada (s) com os colegas da turma, com os professores e com a comunidade escolar e de que forma esta relação pode influenciar o seu percurso escolar?

#### **VI – Comportamentos e dificuldades manifestados pelas alunas institucionalizadas**

- 1- Como descreve a (s) sua (s) aluna (s) relativamente ao seu comportamento, motivação e aprendizagem?

- 2- Na sua opinião, a condição de institucionalização, têm consequências no desempenho escolar? Se sim, porquê?

- 3- Como descreve, globalmente, o desempenho escolar da (s) sua (s) aluna (s)?

4- Quais considera ser os fatores que dificultam o sucesso escolar desta (s) aluna (s), caso exista?

5- Quais os obstáculos que a escola identifica ao sucesso escolar e quais as estratégias que implementa para responder a isso.

**V – Relação entre Escola e a Casa da Infância e Juventude de Castelo Branco**

6- Como descreve a atuação conjunta entre a Escola e a Casa da Infância e Juventude de Castelo Branco?

7- Considera que há alguma coisa a melhorar? O quê?



## **APÊNDICE IV - GUIÃO DE ENTREVISTA APLICADO AOS AGENTES DE ACOMPANHAMENTO**



## **Guião de entrevista aplicada aos Agentes de Acompanhamento**

### **I – Identificação**

Género: F  M

Idade:

Habilitações académicas:

Há quanto tempo trabalha nesta instituição?

Função:

### **II – Conceção do conceito – Percurso Escolar**

1- O que entende pelo conceito – Percurso Escolar?

2- Na sua opinião, qual a função da Instituição relativamente ao Percurso Escolar das crianças institucionalizadas?

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

1- Considera importante conhecer a história de vida das crianças institucionalizadas?  
Porquê?

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

3- Quais os principais motivos de institucionalização?

4- Tendo conhecimento da história de vida destas crianças, de que forma este facto pode influenciar o seu percurso escolar?

#### **IV – Caracterização 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?

- 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 percurso escolar?

#### **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 fator de risco ao percurso escolar destas crianças?

### **VII – Resposta da Instituição**

1- Qual o principal papel da 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? Como é acompanhado o Percurso Escolar destas crianças?

- 3- Como são tratados, pela Instituição, os casos de indisciplina na escola ou de insucesso escolar (caso existam)?

**VIII – Opinião dos elementos da Equipa Técnica da Cije 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 obstáculo no percurso escolar e progresso das alunas institucionalizadas?



## **APÊNDICE V - CRONOGRAMA - CALENDARIZAÇÃO DAS ATIVIDADES**



## CRONOGRAMA - CALENDARIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

Atividades		Jan. 2016	Fev. 2016	Mar. 2016	Abr. 2016	Mai. 2016	Jun. 2016	Jul. 2016	Ago. 2016	Set. 2016	Out. 2016	Nov. 2016	Dez. 2016
Apresentação e divulgação do projeto													
Debates/Palestras													
Laboratório de conhecimentos - Oficinas de aprendizagem	Planeamento oficinas												
	Execução oficinas												
Programa Impulso - Atividades temáticas	Planeamento programa												
	Execução das atividades												
Programa de formação	Planeamento programa												
- "Formar para formar"	Execução das ações formação												
Espaço - "O lugar da família"	Planeamento programa de formação parental												
	Realização das sessões												



Atividades	Jan. 2017	Fev. 2017	Mar. 2017	Abr. 2017	Mai. 2017	Jun. 2017	Jul. 2017	Ago. 2017	Set. 2017	Out. 2017	Nov. 2017	Dez. 2017
Debates / Palestras												
Laboratório de conhecimentos - oficinas de aprendizagens												
Programa Impulso - atividades temáticas												
Programa de formação - "Formar para formar"												
Espaço - "O lugar da família" - sessões												
Programa "Praticar para mudar"												
Recolha de produtos alimentares e outros												
Reuniões de projeto e de avaliação												



Atividades	Jan. 2018	Fev. 2018	Mar. 2018	Abr. 2018	Mai. 2018	Jun. 2018	Jul. 2018	Ago. 2018	Set. 2018	Out. 2018	Nov. 2018	Dez. 2018
Debates / Palestras												
Laboratório de conhecimentos - Oficinas de aprendizagem												
Programa Impulso - Atividades temáticas												
Programa de formação - "Formar para formar"												
Espaço - "O lugar da família" - Sessões												
Programa "Praticar para mudar"												
Recolha de produtos alimentares e outros												
Reuniões de projeto e de avaliação												