

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Antonia Josilene Lima Cruz

**Representações da escola pelas crianças  
em medida de acolhimento residencial**

Antonia Josilene Lima Cruz. **Representações da escola pelas crianças em medida de acolhimento residencial**

UMinho | 2016

outubro de 2016



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Antonia Josilene Lima Cruz

**Representações da escola pelas crianças  
em medida de acolhimento residencial**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Estudos da Criança  
Área de Especialização em Intervenção Psicossocial  
com Crianças, Jovens e Famílias

Trabalho realizado sob a orientação do  
**Professor Doutor Manuel Jacinto Sarmento**

outubro de 2016

Às crianças,

*da Instituição com quem partilhamos momentos significativos durante os meses que decorreram esta pesquisa. Ter vivido esta experiência com elas, ouvir suas vozes, foi um aprendizado que se tornou essencial para compreender o universo num olhar de quem tem muito a nos dizer.*

À Carla e Carlos Vinicius, filhos,

*Por terem embarcado nesta travessia comigo enfrentando os desafios do desconhecido que exigiu provas de superação marcadas por minhas ausências na construção deste trabalho.*



## Agradecimentos

Manifesto nestas linhas, minha profunda gratidão:

Ao Renilton Cruz, pela companhia, compreensão, paciência, cuidado e sustento emocional, pela energia positiva nos momentos de desânimo, por acreditar que eu “dava conta do recado” e por partilhar a vida connosco nestes quinze anos de convivência.

À Carla e ao Carlos Vinícius, meus filhos que embarcaram nesta travessia comigo, enfrentando os obstáculos em outro País, pela compreensão em minhas ausências durante a construção deste trabalho, vocês foram minha fortaleza em todas as etapas desta empreitada. Também ao Robson, meu enteado, que ficou do outro lado do Atlântico, pelo apoio e carinho demonstrado durante nossa ausência.

Aos meus pais de quem orgulhosamente carrego gratidão e respeito pelo apoio incondicional durante toda a minha vida.

Ao professor Doutor Manuel Sarmiento, orientador deste trabalho, com quem tive a honra de ter sido aluna, pelos ensinamentos partilhados e pela condução durante o percurso deste projeto.

Às minhas irmãs Nete, Nina, Cici, Jó e ao meu irmão Paulo pelo carinho e apoio nos encontros e reencontros de nossas vidas.

Às colegas Laura, Cláudia, Sara Vicente, Gabriela e Beatriz com quem tive o prazer em trocar experiência para além do curso. Muito obrigada pelos ricos ensinamentos vividos aqui.

Ao amigo e compadre Adriano Silva, pelos longos anos de amizade e por advogar por meus direitos no Brasil, ajudando na parte burocrática para que este projeto continuasse e pela amizade.

Às crianças da Instituição com quem tive a oportunidade de partilhar as experiências nos meses que seguiram o estudo. Estar com elas permitiu-me enxergar a pessoa que vive em cada uma a partir das circunstâncias que determinam suas histórias.

Aos técnicos da Instituição pela disponibilidade e a confiança ao abrirem as portas que permitiram o desenvolvimento desta investigação.

À direção das escolas por aceitarem minha entrada durante a pesquisa.

A todos que direta ou indiretamente me apoiaram nestes meses de estudo.

Muito obrigada.



## **RESUMO**

O presente trabalho constitui-se numa discussão acerca das crianças que vivem em medida de acolhimento residencial e sua relação com a escola. Seu principal objetivo é conhecer e discutir as percepções das crianças sobre a experiência escolar. Com o presente estudo buscou-se ouvir as crianças, de forma a interpretar as representações e significados que estes sujeitos em espaço de acolhimento têm acerca de sua participação no projeto social. A criança é atualmente vista como um sujeito constituído de direitos, reconhecida recentemente, pois durante muito tempo esta não era enxergada com estatuto próprio em seus direitos. A partir da dimensão dos direitos de participação das crianças, inscrita nos documentos internacionais como a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), estas passaram a ter reconhecida a sua capacidade de participar de atividades e decisões que as afetam, onde insere-se o direito de expressar suas opiniões livremente, lhes conferindo um estatuto de ator social legítimo. A referida investigação parte do ponto de vista destes sujeitos, posteriormente analisada e interpretada. Para elaborar este estudo, optou-se por uma abordagem metodológica qualitativa, através de um Estudo de Caso, onde utilizou-se um conjunto de instrumentos como a entrevista, registros gráficos das crianças, observações participantes para capturar os depoimentos dos sujeitos informantes recolhidos no decorrer da investigação, fundamentada nos testemunhos das crianças e levando em consideração os aspectos éticos na pesquisa feita com crianças. O resultado obtido reflete a parceria, o respeito e a confiança no decorrer do processo entre a investigadora e as crianças. Os dados de campo, interpretados a luz da literatura inserida no campo da sociologia da infância, mostram que as crianças atribuem importância à escola como espaço de aprendizagem e que, no geral, gostam de frequentá-la. Mostram ainda que, embora existam depoimentos que deixem transparecer situações mais marcadas de preconceito, o acolhimento residencial das crianças investigadas não interfere significativamente na forma como elas representam a escola.

### **PALAVRAS- CHAVE**

Infância; criança; institucionalização, acolhimento residencial; escola.



## **ABSTRACT**

The present work constitutes a discussion about the children living in residential care measure and its relation with the school. Its main objective is to know and discuss the perceptions of the children about the school experience. With the present study we sought to listen to the children, in order to interpret the representations and meanings that these subjects in host space have about their participation in the social project. The child is now seen as a newly constituted subject of rights, since for a long time it was not seen with its own status in its rights. From the dimension of children's rights of participation, as recorded in international documents such as the Convention on the Rights of the Child (UN, 1989), they have recognized their capacity to participate in activities and decisions that affect them, The right to express their opinions freely, granting them a status of legitimate social actor. The mentioned investigation starts from the point of view of these subjects, later analyzed and interpreted. In order to elaborate this study, a qualitative methodological approach was chosen, through a Case Study, where a set of instruments such as the interview, graphic records of the children, participant observations were used to capture the testimonies of the informants collected during the course Based on the children's testimonies and taking into account the ethical aspects of the research done with children. The result obtained reflects the partnership, respect and trust in the course of the process between the researcher and the children. The field data, interpreted in the light of the literature in the field of sociology of childhood, show that children attach importance to the school as a learning space and that, in general, they like to attend it. They also show that, although there are testimonies that show more marked situations of prejudice, the residential reception of the children investigated does not significantly interfere in the way they represent the school.

## **KEY WORDS**

Childhood; child; Institutionalization, residential care; school.



# Índice

Índice de figuras

Índice de quadros

Lista de siglas

**Introdução**..... 1

## **Capítulo I - Enquadramento teórico**

1. A Infância e as crianças: Algumas notas teóricas.....	7
1.1.A criança e o processo de Socialização.....	11
2. Infância e institucionalização.....	15
2.1.A criança em situação de risco/perigo.....	16
2.2.Olhares sobre a Institucionalização.....	19
2.3.Notas sobre a institucionalização em Portugal.....	25
2.3.1. A legislação Portuguesa.....	26
2.4.Alguns documentos internacionais de proteção à infância.....	29
3. A instituição escolar.....	31
3.1.A escola e as representações de ser aluno e de ser criança.....	35
3.2.A escola e as crianças institucionalizadas.....	36
3.3.A escola e a desafiante tarefa de inclusão.....	38
Síntese.....	39

## **Capítulo II - Metodologia da investigação**

1. Objetivos do estudo.....	43
2. A escuta da voz da criança na investigação.....	43
3. Opção Metodológica.....	45
3.1.Aspectos éticos e deontológicos basilares na investigação com crianças...	45
3.2. Os instrumentos utilizados na recolha da informação.....	47
3.2.1. Observação participante.....	48
3.2.2. Os registos escritos.....	48
3.2.3. Entrevista-conversa.....	49
3.2.4. Desenho.....	53
4. Triangulação.....	54
5. Caracterização dos contextos e dos atores.....	55
5.1. A instituição de acolhimento residencial.....	56
5.2.As escolas.....	57
5.3.Caracterização dos atores.....	58
5.3.1. As crianças a partir de suas vozes.....	58
6. A entrada no campo: Contatos e negociações.....	63
6.1.Cuidados éticos.....	66
6.1.1. Apresentação às crianças dos objetivos e procedimentos da investigação.....	66
6.1.2. O consentimento das crianças.....	67
6.1.3. Privacidade e confidencialidade.....	68
6.2.Devolução da informação às crianças.....	69
6.3.Análise e interpretação de dados.....	70
Síntese.....	72

<b>Capítulo III - Apresentação e análise dos resultados</b>	
1. As representações das crianças sobre a escola.....	77
1.1. Representação social da escola.....	77
1.1.1. Um espaço de aprendizagem.....	77
1.2. Representação de aluno e de criança.....	79
1.3. A importância atribuída à escola.....	83
2. Vivências na escola.....	84
2.1.Espaço de convívio (recreio).....	84
2.2.Integração escolar.....	90
3. As relações sociais na escola.....	91
3.1.Ambiente favorável para a interação com os pares.....	92
3.1.1. Ajuda entre pares.....	93
3.2.Relação professor-aluno.....	94
3.3.Relação criança/funcionários.....	97
4. Representação de si próprio.....	98
4.1.A escola no ideário das crianças.....	100
<b>Conclusão.....</b>	<b>103</b>
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>109</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>115</b>

## Índice de figuras

<b>Figura 1-</b> Desenho nº 1: Centro de acolhimento: menina, 10 anos.....	19
<b>Figura 2-</b> Desenho nº 2: Apresentação individual, menino, 06 anos .....	60
<b>Figura 3-</b> Desenho nº 3: Apresentação individual, menino, 06 anos .....	61
<b>Figura 4-</b> Desenho nº 4: Apresentação individual, menina, 06 anos.....	61
<b>Figura 5-</b> Desenho nº 5: Carta recordação, menina 10 anos.....	70
<b>Figura 6-</b> Desenhos nº 6 e 7: “Representação da escola”, menina 11 anos .....	80
<b>Figura 7-</b> Desenho nº 8: “representação da escola”, menina 11anos.....	81
<b>Figura 8-</b> Desenho nº 9: “Representação da escola”, menina 8 anos.....	81
<b>Figura 9-</b> Desenho nº 10: “Representação da escola”, menina 10 anos.....	82
<b>Figura 10-</b> Desenho nº 11: “Representação da escola” menina 06 anos.....	86
<b>Figura 11-</b> Desenho nº 12: “Representação da escola”, menina 10 anos.....	87
<b>Figura 12-</b> Desenho nº 13: “Representação da escola” menino, 09 anos.....	87
<b>Figura 13-</b> Desenho nº 14: “Representação da escola” menina 06 anos.....	88
<b>Figura 14-</b> Desenho nº 15: “Representação da escola”, menina, 10 anos.....	89
<b>Figura 15-</b> Desenho nº 16: “Representação da escola”, menina 06 anos .....	89



## Índice de quadros

<b>Quadro nº 1</b> - Distribuição das crianças a partir da idade e escolaridade.....	57
<b>Quadro nº 2</b> - Distribuição das crianças quanto ao tempo de permanência e motivo da institucionalização.....	62
<b>Quadro nº 3</b> - Categorias e subcategorias.....	71



## **Lista de Siglas**

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

**CPCJ** - Comissão de Proteção de crianças e jovens

**FA-** Famílias de Acolhimento

**LIJ-** Lares de Infância e Juventude

**UNICEF-** Fundo das Nações Unidas para a Infância

**ONU** - Organização das Nações unidas

**CDC-** Convenção sobre os Direitos das crianças

**CAT** - Centro de Acolhimento Temporário

**CATL** – Centro de atividades de Tempos Livres

**TPC** – Tarefa para casa



## **Introdução**

A investigação que agora se apresenta intitulada *Representações da escola pelas crianças em medida de acolhimento residencial* tem como principal objetivo interpretar o significado que as crianças que vivenciam a experiência do acolhimento atribuem a sua inserção na escola.

Na vasta temática do acolhimento residencial, investigar sobre a integração escolar destas crianças foi o que impulsionou maior curiosidade, uma vez que pretende-se compreender a instituição escolar no que diz respeito a promoção da inclusão social destes sujeitos.

A institucionalização de crianças e jovens que se encontram com seus direitos violados deve ser compreendida como uma medida relacionada à promoção e proteção dos seus direitos. A necessidade em compreender as crianças institucionalizadas como sujeitos de direitos, com participação ativa e, portanto, com protagonismo nas decisões que afetam suas vidas, consiste numa imperiosa tarefa, especialmente se levarmos em consideração que o impacto da institucionalização em suas trajetórias de vida não se limita às vivências no interior da instituição de acolhimento, mas se estende por diferentes contextos sociais. A escola, sendo um desses contextos, também é responsável pela promoção dos direitos da criança, pelo seu bem-estar e pela extinção de processos de exclusão nos quais por ventura esteja inserida.

Assegurar às crianças que se encontram em condições desfavoráveis socialmente o direito à participação exige a compreensão de que a educação escolar deve fazer parte da cultura, da trajetória de vida desses sujeitos, e que a escola é, por excelência, um dos espaços de socialização, devendo está, portanto, assentada nos valores e nos comportamentos que favoreçam a construção de projetos de futuro por parte dos sujeitos por ela atendidos.

Direcionar o olhar às crianças em situação de vulnerabilidade social, vítimas de diversos tipos de violações de direitos e invisibilizadas no contexto social, nomeadamente por parte das políticas sociais públicas, impõem uma reflexão sobre o modo como a escola lida com estes sujeitos que, fragilizados, buscam nela encontrar um lugar de proteção, apoio e perspectiva de projeto de vida.

O interesse em estudar as crianças que vivem em uma instituição de acolhimento surge da necessidade de compreender como a instituição escolar têm integrado estes sujeitos, em condições excludentes e “desprotegidas” socialmente, nomeadamente

crianças que se encontram em situação de violação de seus direitos e que devem receber medidas de proteção de acordo com determinação legal estabelecida pela Lei 147/1999 - Lei de Proteção de Crianças e Jovens (LPCJP) e alterações impostas pela Lei 142/2015.

A criança é legalmente reconhecida como sujeito de direitos, ou seja, como cidadã plena, respeitada em sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, devendo ser protegida pela família, comunidade e poder público. No entanto, situações de descaso, negligência, abandono em que muitas crianças sobrevivem têm suas raízes profundas no contexto histórico de exclusão social com negação de direitos a esse grupo etário. Negação de direitos que é marcada por complexidades que estão atreladas a estrutura social e econômica, sendo, em algumas situações, naturalizadas graças a contínua ocorrência.

De certo modo, demorou para que a sociedade reconhecesse a criança como sujeito legítimo de direitos, somente a partir do século XX são notadas conquistas em favor das crianças, oficialmente garantidas nos documentos internacionais como a Convenção sobre os Direitos da Criança, trazendo avanços para uma categoria geracional legitimamente reconhecida.

No âmbito do reconhecimento da cidadania deste grupo etário, há mudanças e transformações nas políticas sociais para a infância e juventude, entre elas a que garante a educação como direito, percebida como determinante para o desenvolvimento da sociedade e para o exercício dos demais direitos sociais.

Com base nestes pressupostos, iniciamos a pesquisa a partir de algumas interrogações, quais sejam: O acolhimento residencial, segundo as crianças, introduz mudanças na sua vida escolar? A representação que a criança atribui acerca da escola pode ser influenciada por sua permanência na instituição de acolhimento?

Em busca de resposta a estes questionamentos, buscamos inicialmente a fundamentação teórica para sustentar o trajeto da investigação, seguidos dos aspectos metodológicos que orientaram a pesquisa e o desenvolvimento de metodologias que dessem conta de abordar a participação das crianças no processo de produção da informação relevante para a pesquisa, no qual o campo teórico da sociologia da infância foi crucial para compreender as crianças na construção de conhecimento sobre elas próprias.

Neste contexto, com esta pesquisa, de entre outras questões, buscou-se analisar a representação que as crianças em medida de acolhimento residencial fazem da escola, buscando, ao ouvir a voz destes sujeitos, destacar a sua perspectiva sobre os espaços e

relações que vivenciam cotidianamente. Pretendeu-se, ainda, compreender se o acolhimento residencial provoca alterações na vida escolar das crianças. Por fim, este estudo intentou colocar em relevo a representação que as crianças institucionalizadas fazem da escola que frequentam, dando ênfase às relações que estabelecem com outras crianças, docentes e demais profissionais da instituição escolar, de modo a verificar se elas se veem integradas no interior da escola e suas perspectivas em relação à escolarização.

Nesse sentido, este trabalho encontra-se estruturado em três capítulos.

O primeiro capítulo, dividido em três itens, aponta o enquadramento teórico. No primeiro item expõe-se elementos do debate teórico sobre a infância e a criança, e sobre sua (in)visibilidade como sujeito social pleno, detentor de direito. No segundo esboça-se um olhar sobre a criança institucionalizada, os efeitos do acolhimento e o percurso histórico no qual se desenrola a problemática do acolhimento de crianças no contexto Português, e ainda o trajeto de alguns documentos internacionais e nacionais de proteção à infância. No terceiro, envereda-se pelo debate do direito à educação e uma abordagem sobre a instituição escolar e suas implicações no processo educativo.

Em seguida passa-se à apresentação do percurso metodológico do estudo e, na sequência, orientado pelos dados de campo, realiza-se uma análise das respostas das crianças em situação de acolhimento e sua relação com a escola.



Capítulo I  
**Enquadramento teórico**



## 1. A Infância e as crianças: Algumas notas teóricas

A infância e as crianças têm sido foco de constantes estudos que permitem-nos constituir uma nova perspectiva de suas imagens, colocando em relevo suas particularidades. Com efeito, nos dias atuais, a criança é percebida como sujeito social e é estudada, olhada, reconhecida e compreendida em suas ações e diversas maneiras de ser através de estudos que dialogam com várias áreas do conhecimento.

É crescente o interesse na abordagem da criança como membro atuante na sociedade, fato que vem se consolidando mais especificamente na ótica dos *estudos da criança*, os quais visam desvendar o seu universo cultural, tendo em vista compreendê-las enquanto sujeitos sociais completos, cidadãs e, portanto, merecedoras de espaço e lugar próprio, de fato e de direito. O conceito de infância adquiriu novos significados e uma dimensão social mais alargada. Nesse sentido, a infância enquanto grupo socialmente reconhecido é compreendida atualmente em um contexto interdisciplinar que se estende intensamente entre os estudiosos da infância, os profissionais que lidam diretamente com as crianças, que fazem investigação e ainda no plano das políticas direcionadas às crianças (Kramer, 2002).

Sarmiento e Gouvea (2009, p. 9) defendem que os estudos da infância, constituem um campo de investigação em progressivo desenvolvimento, trazendo as crianças e as diversidades de suas vidas para o centro das pesquisas, configurando, teórica, epistemológica e metodologicamente, um novo tratamento “da infância como categoria social e das crianças como membros ativos da sociedade e como sujeitos das instituições modernas em que participam (a escola, a família, espaços de lazer, etc)”. Neste contexto, este referencial interdisciplinar sugere a busca de diversos estudos em suas vertentes teóricas, trazendo contributos e reflexões acerca do reconhecimento da infância na contemporaneidade.

Como forma de compreender a conceitualização de infância, faz-se imprescindível direcionar um olhar, mesmo que panorâmico, em torno de algumas abordagens teóricas que discutem a temática da infância em suas (multi) dimensões como objeto de conhecimento construído ao longo do tempo.

Cabe referir que a linha teórica que fundamenta este trabalho envereda-se na literatura inserida no campo da Sociologia da Infância, que propõe em seu objeto de estudo “as crianças como atores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância como categoria social do tipo geracional, socialmente construída” (Sarmiento, 2009, p. 22), e

entremeia-se a outras correntes teóricas que contribuem para um conhecimento mais aprofundado da identidade da criança na sociedade atual.

Importa dizer, contudo, que o itinerário teórico a ser percorrido tem como partida o ponto de vista conceitual que trata do lugar da infância na trajetória histórica e social, e estende-se por uma breve discussão que considera as crianças como protagonistas no processo de socialização e nas dinâmicas das estruturas sociais que as afetam e por elas são também afetadas (Corsaro, 2011). Assim, também se esboça o contributo das teorias que dão visibilidade as representações sociais que valorizam as crianças na participação dos assuntos que lhes competem defender.

Buscando resenhar a construção do conhecimento que discorre sobre a questão da infância e a valorização de seus membros reconhecidos como atores sociais, apurou-se a definição de conceitos que sustentam a ideia de que a “infância não é uma categoria única, mas universal e singular ao mesmo tempo” (Müller, 2010, p. 14). A universalidade foi assegurada por documentos internacionais, como a Declaração dos Direitos da Criança, e mais tarde a Convenção pelos Direitos da Criança onde, notadamente, se mostram progressos legítimos no reconhecimento das crianças enquanto sujeitos de direitos, embora ainda sejam consideradas dentro de ações comportamentais geridas pelos adultos como - proteção, cuidados assistenciais, associados a necessidade de controle sobre a criança resultando das decisões destes. (Müller, 2010). Nesta direção, prevalece ainda uma imposição hierárquica sobre as gerações.

Fernanda Müller mostra que de outro modo, “as crianças singularizam as suas infâncias” a partir de suas vivências, pois enquanto sujeitos ativos, estas procuram fazer o que desejam. Reitera que tanto o movimento “universalização” como “singularização” podem ser vistos tendo as crianças como intervenientes em suas ações, e isto dá-se ao fato de que, “a agência das crianças está constantemente em tensão com a agência dos adultos” o que posiciona a infância em um processo de auto construção (Müller, 2010, p. 15,).

Pese embora a abordagem interdisciplinar sobre a infância ter tido um considerável avanço, sua repercussão pública não acontece em condições semelhantes e sua transparência como área de conhecimento autônoma vem enfrentado um “caminho semeado de obstáculo” (Sarmiento, 2013). Segundo o autor, o desafio consiste em assegurar “o campo dos Estudos da criança como uma área científica não apenas legítima, mas influente na produção do conhecimento sobre as crianças [...] fundante de

uma renovada reflexividade institucional sobre a infância, com incidência nas políticas públicas” (p.14). Sarmiento diz que o que os estudos da infância buscam “compreender é a criança como ser biopsicossocial e a infância como categoria estrutural da sociedade” (2013, p. 15). Esta compreensão põe em causa a visão “fragmentada” das etapas da vida constituídas pelas fases de desenvolvimento, o que impede que se enxergue as crianças no que são – no presente - a partir de seu contexto e sua forma específica de ser. É imperioso, portanto, compreender que as crianças devem ser estudadas em suas peculiaridades e consideradas como membro integrante da sociedade e respeitadas nas suas culturas infantis.

No passado, ao buscarmos encontrar o lugar da infância na sociedade, verificamos que nem sempre as crianças ocuparam o espaço e a visibilidade que ocupam hoje em dia, muito embora este lugar ainda seja um espaço de disputa pelo protagonismo que se reconhecem às crianças e ainda que estas não escapam aos tropeços paradoxais<sup>1</sup> de igualdades que impactam as “circunstâncias e condições de suas vidas” face ao mundo social dos adultos (Sarmiento e Pinto, 1997).

Há um debate intenso entre estudiosos<sup>2</sup> na área da infância nas últimas décadas do século XX e começo deste, acerca da existência de uma particularidade da criança na história do ocidente, incrementando o “estatuto de objeto sociológico” em sua “condição social e geracional” (Sarmiento, 2009), assim como reflexões acerca do modo limitado como esta é percebida.

O entendimento moderno do “sentimento de infância” caracterizado por Philippe Ariés (1981) foi sendo construído ao longo do tempo a partir de interpretações de registros visuais iconográficos – a partir do século XIII - e ganhando particular relevo no âmbito social e ampliando conhecimentos direcionados a infância, o que antes era visualmente inexistente.

As abordagens acerca do entendimento da infância foram expandidas, redesenhadas, revistas, criticadas, no que se refere a conteúdos voltados para esta categoria com um enfoque histórico e social, o que nos faz refletir sobre o papel da criança no contexto histórico.

---

<sup>1</sup>As condições de vida das crianças são, contemporaneamente, enquadradas nas questões de carácter paradoxal de como são consideradas pela “sociedade dos adultos” (Sarmiento e Pinto, 1997). Os autores citam um conjunto de fatores paradoxais que marcam a condição da infância na sociedade contemporânea.

<sup>2</sup>Qvortrup, 1995; James e Prout, 1997; Sirota, 2001; Montandon, 2001; Corsaro, 2011.

Ao buscarmos referências da história da criança no ocidente, deparamo-nos com a concepção de infância como uma construção social. De acordo com Ariés (2004, p. 11), “a ideia de infância é uma ideia moderna” (Citado por Sarmiento, 2004, p. 11). Apesar de as crianças terem existido desde sempre no meio social, a presença de sua categoria era ignorada pelos adultos e, portanto, desconsiderada em seu próprio estatuto.

Durante muito tempo as crianças foram vistas como seres subalternos na linha da vida humana e o espaço que estas ocupavam era ditado pelas regras dos mais velhos. A entrada das crianças no mundo dos grandes correspondia “[...] a uma sucessão de seres diferentes, que emergiam através das etapas que era preciso passar para se vir a ser o que se era por natureza” (Renaut, 2002, p. 16). Consideradas invisíveis aos olhos da sociedade dos adultos, por longos séculos, foram tratadas como “homúnculos, seres humanos miniaturizados que só valia a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição”. (Sarmiento, 2009, p. 19). Este olhar reduzido em torno da infância, coloca as crianças em uma posição desfavorecida nas práticas dominantes do mundo dos adultos. Esta visão acerca do não-lugar da criança no meio social acarreta sérias consequências sobre a visibilidade da condição social da infância.

A infância contemporânea atravessa algumas transformações relativamente a sua condição social. Vejamos em linhas gerais alguns aspectos basilares que caracterizam a categoria infantil referenciado nos estudos da infância na contemporaneidade. Esta categoria constitui-se como um grupo social, do tipo geracional, como enfatiza Sarmiento:

Este grupo geracional é constituído por crianças e sofre a renovação contínua inerente ao nascimento e ao crescimento dos seres humanos. Apesar de não ser possível estabelecer, salvo convencionalmente, uma idade para o fim da infância, e de no seu interior existirem diferentes sub-grupos etários [...] apesar, outrossim, das crianças pertencerem a diferentes condições sociais de classe, de género, de etnia, etc.; apesar de, concomitantemente, serem muito diferenciadas, e desiguais, as oportunidades e condições de vida, as práticas sociais dirigidas para as crianças e as formas de acção destas – apesar disto tudo, há elementos comuns que caracterizam todas as crianças e possibilitam a consideração desta realidade social colectiva distinta, a infância. (Sarmiento, 2011, p. 584).

O reconhecimento social desta categoria geracional, embora cruzada pelos paradoxos e desiguais condições sociais, pressiona por uma disputa de seu lugar em espaços públicos. (Sarmiento, 2011). Mesmo sendo a criança reconhecida enquanto

cidadã, ainda é encarada numa posição de subalternidade diante do mundo dominante do adulto, fato que fragiliza a importância de sua participação no meio social.

Importa ressaltar, todavia, que apesar dessa renovada valorização das crianças, a infância é o grupo geracional que atualmente encontra-se mais vitimado pelas exclusões de vários tipos (Sarmiento, 2002). A história da criança, portanto, tem vindo a ser construída sem que ela pudesse figurar como narradora de sua existência, aparecendo apenas como objeto das decisões dos adultos, o que significa que, para estes, a criança foi vista historicamente como incapaz, de modos que o espaço para expressar suas ideias, sua voz, e interesses próprios lhe foi negado em nome da ordem estabelecida.

### **1.1. A criança e o processo de Socialização**

Não raro se identifica as crianças como incapazes, ausentes de uma racionalidade completa, vítimas sujeitadas às normas estabelecidas e alienadas, portanto, entendidas nos padrões de um estatuto minoritário (Soares e Tomás, 2004). Colaboraram decisivamente para esta compreensão passiva da criança as teorias da socialização assentadas nos escritos de Durkheim<sup>3</sup> que dominaram todo o século XX e ainda tem vigor nos anos iniciais do século XXI. Tais teorias desprezam a abordagem sociológica da infância em sua particularidade, submetendo-a a normas fechadas das instituições como a escola e a família, impedindo abertura de espaços para “a construção de conhecimento científico dos seus mundos sociais e culturais” (Fernandes, 2009, p. 88).

Pinto (1995, p. 119), recorrendo a Linton em sua obra sobre “os fundamentos culturais da personalidade”, define que “a formação da personalidade individual consistiria numa incorporação progressiva da cultura da sociedade a que pertence”. Nesta perspectiva, a socialização incute no indivíduo uma acomodação deste na sociedade em que nasce. Também Talcott Parsons (1902-1979, cit in Almeida, 2009), situa a teoria da socialização em uma ótica semelhante, mostrando uma visão de organização social onde o indivíduo se adaptará continuamente ao sistema impulsionado pelas instituições sociais como a família e a escola. Neste caso, encarada como ser passivo, incompleto e individual, a criança deve ser treinada para ingressar neste sistema, o que resulta em um procedimento de aprendizagem estabelecido pelos

---

<sup>3</sup> Para Durkheim, a socialização é uma ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não se encontram amadurecidas para a vida social.

padrões comportamentais dos adultos, realizado pela socialização através de “um processo forçado de internalização da sociedade (adulta) no indivíduo (criança), de imposição dos ‘padrões de valores’ do todo na parte” (Almeida, 2009, p. 29).

Nesta direção, no processo de socialização em sua forma linear, a criança é somente um passageiro para o futuro, um mero cliente das instituições socializadoras que a desvalorizam enquanto seres concretos, manipulada pelo grupo dos adultos, que a toma como imatura e subordinada às regras sociais vigentes.

Contrários a esta ideia, os autores que defendem o protagonismo teórico da criança e da infância apostam na socialização como um procedimento compartilhado em que adultos e crianças participam conjuntamente, pelo que fazem duras críticas à forma como o processo de socialização tradicional, visto desde a ótica funcionalista, é concebido. Fernandes (2009, p. 86) refere que a concepção tradicional de socialização “assegurou uma imagem da infância subjugada pelas normas sociais e reprodutora dessas mesmas normas”, excluindo as crianças e desconsiderando-as como sujeitos sociais. Almeida (2009), ao analisar as teorias da socialização, coloca em relevo o fato de que estas mostram-se reféns de uma visão *reducionista* sobre o modo de inserção da criança no mundo social dos adultos, uma vez que a reprodução do saber ocorre de forma linear, sempre no sentido do mais velho para o mais novo. Visão que centra-se na ideia de que “é o adulto, mestre detentor de saber, poder e projecto, quem nele assume o papel de sujeito activo, enquanto a criança é o receptáculo, o objeto passivo dessa magistratura que a molda de fora para dentro, de cima para baixo” (Almeida, 2009, p.15).

Não tendo as crianças o reconhecimento de protagonistas no cenário social, tornam-se invisíveis aos olhos dos adultos e, portanto, seres com o destino a ser traçado como projeto para o futuro, controlado e moldado por estes. Este olhar que enxerga as crianças como seres desiguais, afastados do espaço dos adultos, deriva de uma compreensão teórica do processo de socialização a partir das instituições e não delas em si mesmas.

Também Sarmiento (2009) posiciona-se contrário ao conceito de socialização que constitui a imagem social da infância como um mero objeto de lógicas socializadoras, sem valor próprio. Segundo o autor, “mais do que um construto interpretativo da condição social da infância, o próprio fator da sua ocultação” contribui para um quadro da indiferença, reiterando que:

[...] as crianças são o “ainda não”, o “em vias de ser”, não adquirem um estatuto ontológico social pleno - no sentido em que são “verdadeiros” entes sociais completamente reconhecíveis em todas as suas características, interativos, racionais, dotados de vontade e com capacidade de opção entre valores distintos – nem se constituem, como um objeto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência. (Sarmiento, 2009, p. 20).

Desta forma, a desconstrução das teorias tradicionais da socialização torna-se tarefa urgente, tendo em vista a abertura do caminho para a imagem da criança como membro ativo e competente na construção de seus mundos de vida.

Mais recentemente, a abordagem do processo de socialização vai se formatando e evoluindo para uma visão de socialização como processo interativo. Pinto (1995), ao tratar da sociologia da ação, refere que esta considera que “o cerne do processo de socialização é a comunicação e a entrada progressiva no mundo simbólico do universo cultural em que o ser humano cresce” (p.120). Deste ponto de vista, as pessoas não estão condenadas a submissão diante da sociedade, mas, diferentemente, é considerada como um movimento de parceria com seus membros. Nesta direção, este processo constitui “a participação progressiva da criança, do adolescente, do jovem ou do adulto no ‘jogo de trocas’ complexas que fazem a sociedade existir” (Pinto, 1995, p. 120), ou seja, o processo de socialização está intimamente ligado a atribuição de significados que os indivíduos realizam ao longo de sua existência num dado contexto cultural. Portanto, o indivíduo é considerado enquanto ser concreto, marcado profundamente pela dimensão simbólica que o caracteriza.

A autora recorre a Simmel para definir o conceito de socialização numa perspectiva de “construção social da realidade”, em que defende que o processo de socialização é reciprocamente experimentado pelos indivíduos de modo que acontece de maneira dinâmica através da interação.

Berger e Luckmann (1994) enfrentam o debate sobre socialização, explicando o processo a partir de uma concepção dialéctica da sociedade e dos seus membros. Os autores retomam e aprofundam as análises anteriores sobre essa questão, centrando força nos conceitos de socialização primária e socialização secundária. De um modo geral, a *socialização primária* relaciona-se ao conceito alargado de educação, no qual os “outros significativos” (nomeadamente os membros da família) favorecem os primeiros relacionamentos à criança, favorecendo uma experimentação do mundo calcada na interação com adultos e outras crianças. Esse processo é imperioso para que ela venha a

ser “capaz de se identificar a si mesma, de adquirir uma identidade subjetivamente coerente e plausível” (Berger & Luckmann, 1994, p. 177). No processo de socialização primária são construídos roteiros de aprendizagens às crianças socialmente definidos, pesando para isso a sua capacidade biológica para aprender. Entretanto, esse processo não ocorre alheio às condições históricas e sociais, uma vez que a própria caracterização da infância se relaciona diretamente aos diversos tipos de sociedade (Berger & Luckmann, 1994).

A *socialização secundária* acontece devido a necessidade da ampliação de experiências vividas pelas pessoas no propósito de interagir e integrar-se na sociedade mais ampla. Através dela ocorre a “aquisição do conhecimento de funções específicas, funções direta ou indiretamente com raízes na divisão do trabalho” (Berger & Luckmann, 1994: 185). Esse saber se traduz em instrumentos conceituais formatados num universo simbólico, e que estão ligados a um campo específico de ação, adquiridos, na sociedade moderna, geralmente nas escolas (Setton, 2005).

Todavia, a discussão acerca da abordagem sociológica da infância como grupo específico a ser estudado traz a criança para o centro do debate nos últimos vinte anos do século XX, rompendo o olhar científico de tradicionais concepções que via a infância como objeto social inativo, pondo em causa o conceito de socialização tradicional e desconstruindo a imagem da criança enquanto “um simples objeto passivo de uma socialização regidas por instituições, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos de uma sociologia da infância” (Sirota, 2001, p. 9), propondo, portanto, um ângulo de visão renovado em direção a ação social das crianças e a sua presença ativa na sociedade.

A sociologia da infância surge como um campo de estudo que emerge a partir dos anos 80-90 e legitima a criança como ser ativo na sociedade, apostando em um debate inovador que coloca a criança no centro dos discursos sociológicos como sujeito do processo de socialização. Nesta linha de pensamento, Corsaro (2011) defende uma perspectiva de análise que focaliza a criança nas suas experiências com o outro. Para este autor, as abordagens sociológicas da infância devem desprender-se dos padrões “individualistas” que partem da ideia de uma aprendizagem voltada para um único sentido, de maneira que a criança internalize um conhecimento passivamente imposto pela transmissão do conhecimento do adulto, e defende a existência de um processo compartilhado, uma construção conjunta entre as crianças e seus pares e também com os adultos, numa intervenção coletiva. Assim, a socialização não é vista apenas como uma

“adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução” (p, 31).

O autor propõe uma abordagem de natureza inovadora e a identifica com a ideia de “reprodução interpretativa”, em que as crianças intervêm ativa e coletivamente na construção social. Com efeito, “as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares [...] se apropriam criativamente de informações do mundo adulto [...] para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações”. A partir desta premissa, firma-se a convicção segundo a qual as crianças não só internalizam a estrutura e o funcionamento da sociedade e os elementos de sua cultura, mas “*contribuem ativamente para a produção e mudança culturais*” (pp. 31-32 – itálico no original).

Corsaro privilegia, portanto, uma perspectiva construtivista na qual as crianças interpretam de forma criativa os conhecimentos do mundo adulto e constroem seus próprios interesses na relação com este e com seus pares. Neste sentido, o conceito de reprodução interpretativa favorece às crianças condições de pertencimento ao grupo social dotado de autonomia e reconhecimento de uma categoria emancipatória, onde acontece uma socialização mútua que ocorre simultaneamente através da participação dos atores envolvidos.

É importante ressaltar que o surgimento e a consolidação de um campo teórico que tem apostado na valorização do grupo social das crianças como sujeitos concretos, dignos de ser estudado em si mesmo, torna-se, nitidamente, um marco que se une ao movimento internacional pelos direitos das crianças (Fernandes, 2009). Por conseguinte, esta valorização da criança como pessoa com direito próprio se firma como um instrumento de excelência para a validação participativa desta no espaço social nunca antes assumida.

## **2. Infância e institucionalização**

É inegável que desde as décadas finais do século XX a infância vem sendo pauta de discussão nos diversos segmentos da sociedade, adquirindo espaços legítimos de direitos. Em meio às mudanças sociais mais significativas ocorridas nas últimas décadas, ligadas ao reconhecimento social da infância, destacam-se as que vem se consolidando no campo dos Direitos, mas concretamente da “intervenção judiciária,

consubstanciando a reação social formal” aos problemas sociais das crianças (Carvalho, 2013, p. 8).

O reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos, constitui-se como referência fundamental para compreendermos a situação da infância no âmbito das políticas sociais dirigidas às suas condições de vida. Este grupo geracional tem sido alvo multifocal da entrada de interesses sociais em diversas esferas do conhecimento e de discussões voltadas para a salvaguarda das suas necessidades e de seus direitos, além de implementação de políticas que visam a emancipação das crianças no exercício de seus direitos. Esta atenção voltada as crianças e a infância na pauta pública constitui-se um significativo avanço no reconhecimento social da categoria infantil nos últimos tempos.

Tais interesses têm desencadeado preocupações acerca dos problemas que afetam as crianças e sua condição no seio da sociedade, e estas passam a ser cada vez mais alvo de atenção por parte do Estado, tendo em vista a sua proteção e cuidados fundamentais. Nesta direção, as representações sociais em torno da criança protegida vêm refazendo “um percurso de mais de um século [...] confluindo movimentos sociais e medidas estatais de proteção da infância” (Fernandes, 2009, p. 159).

Pese embora olhares e mudança de intervenções voltados à infância em sua condição de existência, são notáveis tensões que comprometem e dificultam a “consideração da questão da infância como uma temática com agenda social, política e científica, relevante em si mesma” (Fernandes, 2009, p. 25) com vista à efetivação na garantia de seus direitos. A par disso segue o desafio de pensar alternativas para os cuidados direcionados às crianças em condições desfavorecidas socialmente, motivadas pelas situações de riscos sociais a que são expostas, cabendo compreender como as instituições investem em suas responsabilidades sociais pautadas em ações destinadas a garantir o bem-estar destes sujeitos.

## **2.1. A criança em situação de risco/perigo**

Rizzini e Pilotti (2011, p. 17) dizem que “em todos os tempos e em qualquer parte do mundo, existiram crianças desvalidas – sem valor para e sem proteção de alguém – órfãs, abandonadas, negligenciadas, maltratadas e delinquentes”. Também Fernandes apoiada em Pappas (1983) diz que vários estudos mostram que, até o século XVI, a posição da criança no seio familiar era permanentemente relacionada ao domínio

“sem limites dos pais sobre os filhos, os quais eram ignorados, abandonados, abusados, vendidos e mutilados” (Fernandes, 2009, p. 35). Ademais, o grupo da infância não tinha reconhecimento social, portanto tratada de maneira indiferente sem que houvesse nenhuma intervenção legal nestas práticas. Entretanto, nos últimos dois séculos, as crianças deixaram de ser vistas como “propriedade” exclusiva dos pais, os quais deixam de ter “a responsabilidade isolada das suas crianças”, uma vez que o Estado passa a intervir na sua proteção em apoio junto à família (idem, p. 35).

Neste cenário, a situação da criança que se encontra vulnerável aos riscos sociais exige reflexões relativamente à atenção dada a esta categoria nas diferentes dimensões sociais.

Em Portugal, o principal documento jurídico voltado à proteção das crianças expostas a risco é a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei 147/99, de 1 de setembro). De acordo com este instrumento legal em legitimidade da intervenção considera-se que a criança ou o jovem está em perigo quando encontra-se vivenciando as situações abaixo:

- a) Está abandonada ou vive entregue a si própria;
- b) Sofre maus tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais;
- c) Não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal;
- d) 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 (nº2, art 3º, LPCJP).

As situações de risco nas quais muitas crianças e jovens vivem atualmente implica uma tarefa desafiadora no que refere ao cumprimento dos direitos fundamentais garantidos por Lei, e exige da sociedade e do Estado soluções adequadas nas diversas esferas, com ações que atendam as condições necessárias e promovam os direitos e proteção destes sujeitos com direitos violados, o que perpassa ainda “pela identificação das suas causas” (Amado *et al*, 2003, p. 27). São grandes e diversificados os fatores que dão origem às situações de risco, quais sejam: “a pobreza, o desemprego, a carência ou

a degradação habitacional, as más condições de higiene, a toxicodependência, o alcoolismo, a prostituição, a mendicidade, a violência, a desagregação e mau ambiente familiar” (Amado et al, 2003, p. 27), fatos que, no geral, encontram-se associados a condições socioeconômicas.

A conceitualização de risco e de perigo infantil abrange diferentes dimensões sociais e normativas. Palmeira (2012, p.16) afirma que a relação conceitual entre **risco** e **perigo infantil** é “estreita” e “diferenciam-se por se situarem em níveis distintos”. O **Perigo** define-se como “*uma ameaça a existência de alguém*”, enquanto o **risco** revela-se na “*eminência do perigo efetivo*” (Instituto para o Desenvolvimento Social, 2000, p. 20 cit in Palmeira, 2012, p. 16). Estes conceitos, se concretizam nas mais diversas situações, quais sejam:

- abandono**, que consiste na ausência de proteção da criança ou jovem, por desistência ou por recusa da promoção das competências parentais;
- negligência**, isto é, o desleixo dos pais face às necessidades afectivas ou de desenvolvimento da criança ou jovem;
- abuso sexual**, traduz-se na prática, por parte de adultos, de actos de natureza sexual, envolvendo crianças e/ou jovens;
- exercício abusivo da autoridade parental**, através da violência, física e/ou psicológica, sobre as crianças ou jovens;
- abandono escolar**, consiste na desistência de frequentar a escola, por parte das crianças ou jovens;
- absentismo escolar**, funda-se na não frequência regular da escola;
- trabalho infantil**, realizado por crianças menores de quinze anos, estando estas obrigadas a estar na escola;
- prática de condutas desviantes**, tais como: o uso de estupefacientes, ingestão de bebidas alcoólicas ou a prática de facto qualificado pela lei como crime (Palmeira, 2012, p.16 – grifos no original).

Para Carvalho, entretanto, “todas as situações que configuram a violação ou se afastem” da efetivação dos Direitos Humanos “constituem condição de potencial risco para os indivíduos” (2013, p. 6). Tal compreensão, segundo esta autora, vai paulatinamente se construindo numa configuração teórica e legal.

A partir de uma nova estrutura legislativa direcionada à temática da infância e juventude em Portugal nas últimas décadas, um significativo conceito ganhou maior destaque, o de “perigo”. A ideia de “criança em risco”, sustentada no antigo modelo da Organização Tutelar de Menores (1978), é substituída por “crianças em perigo”, um novo conceito de natureza mais restrita, nomeado por Lei. Carvalho argumenta que a diferença entre uma e outra “decorre do perigo potencial que o risco acarreta em termos

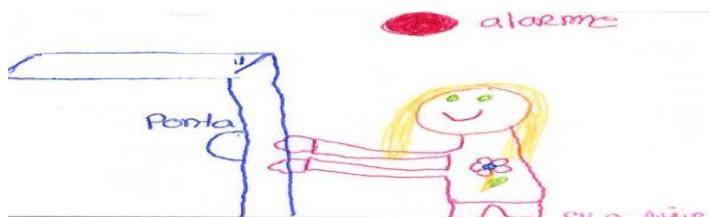
de concretização dos direitos da criança, enquanto na aplicação da noção de perigo acresce o elevado grau de probabilidade de ocorrência” (2013, p. 7).

Todavia, estamos diante de uma realidade que tem vindo a buscar em qualquer contexto social, a salvaguarda dos direitos das crianças relativamente a sua proteção contra qualquer situação de risco ou perigo que por ventura possam estar subordinadas.

A condição da criança que vivencia situações de vulnerabilidade motivada pelas circunstâncias sociais de suas vidas é parte do complexo quadro de desigualdade e exige respostas e soluções adequadas por parte das políticas direcionadas a esta problemática.

Havendo uma situação de perigo, a institucionalização pode configurar-se numa resposta do Estado com vistas a salvaguardar os direitos essenciais da criança e jovem através da efetivação do pleno exercício da cidadania.

## 2.2. Olhares sobre a Institucionalização



Desenho n° 1

Luna<sup>4</sup>- 10 anos

*A institucionalização de crianças/jovens é uma solução para um problema sem mais nenhuma saída; é o estar órfão, mesmo sem realmente o ser, é o ficar órfão...emocionalmente; é o querer fugir...sem ter pra onde ir; é a revolta, a solidão... é o sentir-se culpado sem saber porquê, e achar que o voltar a casa seria a melhor coisa do mundo.*  
Amado et al (2003).

As questões em torno da institucionalização das crianças que vivem em situação de perigo têm suscitado a mobilização de movimentos sociais, a manifestação de interesses e investigações diretamente vinculadas a esta problemática (Trigo e Alberto, 2010) e têm contribuído para a compreensão dos desafios e das oportunidades à promoção do bem-estar das crianças e jovens que vivem esta experiência.

As instituições de acolhimento configuram-se como espaços de proteção das crianças e jovens que passaram por algum tipo de violação em seus direitos ao serem

---

<sup>4</sup> Todos os nomes atribuídos às crianças que forneceram informações à construção deste trabalho são fictícios para salvaguardar suas identidades.

vítimas de maus tratos, abusos, negligências, abandonos entre outras situações de violências que os afastam da convivência familiar provisória ou permanente.

Em Portugal, essas crianças e jovens passam a ser amparadas pelo Estado através da intervenção tutelar de promoção e proteção<sup>5</sup>, estabelecida na Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP). A legislação determina que o acolhimento residencial deve prever “a colocação da criança ou jovem aos cuidados de uma entidade que disponha de instalações e equipamentos de acolhimento permanente e de uma equipa técnica que lhes garanta os cuidados adequados às suas necessidades e lhes proporcionem condições que permitam a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral” (artigo 49º da Lei 147/99, com alterações determinadas pela Lei 142/2015).

A medida de acolhimento residencial é considerada como o “último recurso na salvaguarda da criança ou jovem” em situação de perigo, tendo como objetivo assegurar a efetivação dos princípios determinados na Convenção sobre os Direitos da Criança e consagrados em outras legislações nacionais como a Constituição da República Portuguesa, o Código Civil Português e a Lei de Proteção de Crianças e jovens em Perigo (Lei nº 147/99, de 1 de setembro). Esta medida é essencialmente um processo intermediário “que deve centrar-se na definição do projeto de vida” destes sujeitos, visando sua “autonomia e (re) integração social e familiar” (Carvalho, 2013, p. 4), que exige das instituições que acolhem as crianças e jovens com trajetórias de vida marcadas por condições complexas, processos contínuos de reflexões, ações de suas práticas para atuar com estes sujeitos em suas condições de vida. O que ainda constitui um desafio para a efetivação dos Direitos da criança.

A história da institucionalização está marcada por soluções inicialmente centradas em ideias assistencialistas, alargando-se posteriormente para a dimensão protetora das crianças em situação de perigo, vítimas de vulnerabilidade social, voltada ao atendimento das necessidades básicas, como cuidados com saúde, higiênicos, alimentares e, posteriormente, assumindo mais tarde o caráter educativo, visando o “desenvolvimento global” destas crianças (Alberto, 2002).

A prática de institucionalizar crianças em situação de perigo suscita uma reflexão acerca do impacto que o atendimento institucional pode afetar na vida destes

---

<sup>5</sup> “A intervenção tutelar de promoção e proteção de crianças e Jovens em Perigo desenvolve-se relativamente a casos em que se verifique a ameaça dos direitos essenciais (cívicos, sociais, económicos e culturais) da criança ou do jovem até os 18 anos de idade, que se vê em situação de perigo para a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento, requerendo deste modo a atuação do Estado” (Carvalho:2013, p. 9).

sujeitos, o que nos impulsiona a compreender a diversidade e as dinâmicas que marcam os contextos institucionais.

O espaço do acolhimento residencial pode trazer implicações, ruptura e adaptações ao desconhecido na vida das crianças que passam por esta experiência. Tal adaptação não se torna tarefa tão fácil para estas crianças, pois a rotina no Lar é rigorosamente regida por regras próprias, e estabelece como deve ocorrer a relação das crianças e jovens que por lá residem, o tipo de vínculo com os profissionais que lá trabalham, bem como os contatos de relacionamento entre os institucionalizados e o espaço exterior. A rotina institucional penetrada na atividade diária destas crianças, faz com que se esqueçam de sua individualidade, e a sua vivência institucional se caracteriza por uma rejeição psíquico e social (Amado et al, 2003).

Outra característica peculiar das instituições em torno das crianças e jovens que lá vivem, centra-se na representação estereotipada socialmente, que geram “condições estigmatizantes” e “o ‘rótulo’ negativo que a sociedade atribui aos internados” (Amado et al, 2003, p. 31), contribuindo para o impedimento da reintegração do indivíduo no meio social. Na opinião destes autores, os centros de acolhimentos, na maioria das vezes, não se dão conta da população diferenciada que acolhem, e os tratam “de forma homogênea”, o que reflete em atendimento de forma padronizada. Os autores reforçam a ideia de que a adaptação da criança ou jovem ao novo ambiente deveria ser um momento em que estes se sentissem integrados e usufruíssem de companhia e que fossem olhados afetivamente e direcionada particular atenção.

A partir da revisão da literatura direcionada a temática da institucionalização de crianças e jovens é possível verificar que as práticas cotidianas de uma instituição de acolhimento são carregadas, muitas vezes, de ambivalências que podem trazer efeitos negativos no desenvolvimento “biopsicossocial” e ao bem-estar das crianças que se encontram nestes espaços.

Alberto (2002, pp. 230-231) refere-se a alguns aspetos vistos como negativos e atrelados ao processo de institucionalização de crianças e jovens em situação de perigo, dentre os quais destacam-se: (a) Sentimento de punição; (b) Demissão/diminuição da responsabilização familiar; (c) Estigmatização e discriminação social e (D) Função de controlo social/reprodução das desigualdades sociais”. Para a autora, se considerarmos que a institucionalização carrega “implicações de caráter negativo”, seja de forma individual ou socialmente, faz-se necessário a mudança “de uma fase de acomodação e

indiferença social e científica” para “uma fase de reflexão e de consciencialização do impacto”.

Para Duming (1998, *cit.in* Fernandes, 2009) as instituições de acolhimento podem se constituir como espaços de práticas maltratantes desrespeitando os direitos das crianças e jovens e aponta três situações que podem ser consideradas como tal:

- Quando não valorizam e/ou respeitam o sofrimento das crianças que decorre da própria situação de institucionalização, sem ser necessária a existência de qualquer outro tipo de maltrato;
- Quando são visíveis situações de negligência e violência nos contextos de institucionalização, exercidas pelos adultos que tomam conta das crianças sob a forma de punições, quer físicas, quer emocionais, exponencialmente importantes se considerarmos as relações de poder que se estabelecem entre as partes envolvidas;
- Quando há uma massificação do atendimento das crianças institucionalizadas, não se registando qualquer possibilidade de estabelecer um equilíbrio entre a individualização e a coletivização da intervenção social junto das mesmas (p.171).

Neste sentido as instituições pouco promovem relações de proximidade com as crianças e jovens que sobrevivem neste espaço, causando fechamento para as relações com estes, o que, conseqüentemente, pode gerar “sentimentos de medo e de impotência, características das *instituições totais* Goffmanianas” (Fernandes, 2009, p. 171 – itálico no original).

Trigo e Alberto (2010), em uma revisão da literatura sobre o tema, afirmam que é visível um olhar negativo sobre a institucionalização, no sentido de trazer graves efeitos ao desenvolvimento das crianças e adolescentes “nomeadamente ao nível do desenvolvimento, da vinculação, da adaptação psicossocial, da autoestima, dos problemas de comportamentos, do desempenho académico, da capacidade de atenção, da linguagem” (p. 126). Por outro lado, as autoras também destacam visões positivas relativamente a institucionalização que colocam em relevo a sua importância no desenvolvimento e na promoção de boas condições de vida das crianças institucionalizadas. Nesse sentido, mostram que Batchelor (1999), ao investigar trajetórias de pessoas que passaram por experiência de institucionalização quando crianças e jovens, constatou que “a institucionalização tinha sido benéfica para a sua integração social e profissional” (Trigo e Alberto, 2010, p. 128).

Há que se observar, entretanto, os estudos sobre a institucionalização e os impactos que esta provoca na qualidade de vida das crianças, considerando as

circunstâncias de adversidades que elas experimentam, e ainda ter em conta a sua entrada na instituição ou o seu trajeto de vida anterior ao processo de institucionalização (Alberto, 2002).

No que diz respeito às relações interpessoais das crianças que vivem em contexto institucional, há uma lacuna relativamente às diferenças na qualidade de relacionamento com pares ou adultos no interior e exterior da instituição. Martins (2005) aponta um conjunto de fatores que condicionam e influenciam as dinâmicas de relação das crianças em regime de acolhimento, em que destacam-se:

- a localização física das instituições, a sua distância objectiva e o acesso relativamente aos serviços, recursos e ao conjunto da comunidade em geral condicionam a qualidade e a frequência dos contactos e trocas que estabelecem com o meio envolvente. O isolamento que ainda caracteriza muitas das instituições constitui um factor de restrição da diversidade de experiências disponíveis para as crianças em regime institucional.
- a aparência externa das instituições projecta uma imagem sobre o meio envolvente, condicionando os olhares que com que são olhadas [...];
- a organização dos espaços interiores, o nº, a dimensão e a funcionalidade dos compartimentos, assim como as regras da sua utilização [...];
- os critérios e procedimentos de ordem funcional, as práticas instituídas, as regras gerais de funcionamento [...];
- [...] as concepções que as instituições e os seus intervenientes têm do seu papel e intervenção, os modelos de actuação que perfilham, os objetivos que definem, as práticas que estatuem, consentem ou legitimam, são aspectos de extrema importância na configuração das dinâmicas relacionais no seio institucional;
- a dimensão e a composição das equipas de trabalho, com implicações no *ratio* utente-profissional, [...] a extensão da participação dos profissionais na vida da instituição, a sua formação, os processos e critérios de recrutamento e de seleção, são dimensões [...] determinantes das relações interpessoais [...];
- os moldes de relacionamento permitidos e activamente promovidos pela instituição em relação às famílias da população-utente, as trocas estabelecidas entre as instituições e a comunidade envolvente o carácter activo-passivo das relações quotidianas, a capacidade de articulação e coordenação das suas intervenções com outras entidades e pessoas relevantes [...] (Martins, 2005, pp. 2-3).

Tais fatores são considerados relevantes e decisivos para avaliar a qualidade das relações interpessoais que revestem as instituições. Ainda segundo Martins (2005, p. 3), esta qualidade não consiste meramente em um aspecto da qualidade de vida e do bem-estar das crianças e jovens, mas sobretudo um “factor prospectivo com impacto ao nível da sua organização psíquica e sócio-afectiva”.

Os percursos vivenciais das crianças e jovens no espaço institucional requerem “a presença e a orientação de um ou mais olhares significativos que restaurem a integridade da sua imagem [...] porque é assim que se constrói a identidade, face ao espelho destes olhares [...] no diálogo do vivido”, uma vez que a personalidade de cada indivíduo é construída numa teia de interações com o outro, ou outros (Martins, 2005, p. 4).

A instituição deve se importar com as crianças e jovens, em todos os aspetos, de modo a valorizá-los enquanto pessoa e promover o desenvolvimento pessoal e a construção da identidade deste, bem como “fornecer condições que possibilitem a (re) construção do eu, quer pela (re)formulação do passado, quer pela construção de projetos de futuro, que se acompanhe de uma reestruturação do auto-conceito”. (Alberto, 2002, p. 233). Deste modo, a institucionalização pode ser vista como uma dimensão positiva mostrando uma estratégia de boa qualidade interventiva para com as crianças que vivem esta realidade.

A medida de acolhimento residencial, portanto, não deve ser visto como um espaço desqualificado, “um sistema de fim de linha, comprometido na imagem com o insucesso dos percursos de vida de seus utentes”. Diferentemente, esta deve ser compreendido no plano da promoção dos direitos destes sujeitos, como um espaço oportuno a “uma ética de qualidade” (Martins, 2005, p.9). Nesse sentido, este espaço que acolhem as crianças e jovens precisam pôr em pauta discussões relativamente a questão da cidadania da infância que consiste em assegurar de forma efetiva os direitos consagrados legalmente a esta categoria.

Importa dizer ainda que os espaços institucionais que acolhem as crianças em situação de perigo necessitam de intervenções que valorizem os sujeitos que recebem, sendo o porto seguro para aquelas ou aqueles que tiveram já os seus direitos violados ao longo de suas trajetórias de vida. Entretanto, práticas acolhedoras, inclusivas, não devem ser adotadas apenas por instituições voltadas especificamente ao abrigo temporário, com curta ou longa duração, mas também por instituições que diariamente recebem esses sujeitos para garantir-lhes um direito social, como é o caso da escola.

### 2.3. Notas sobre a institucionalização em Portugal

Historicamente o percurso da institucionalização reveste-se de implicações que se referem a questões das responsabilidades e repostas sociais criadas como justificativas de proteger a “infância desvalida”. Rizzini e Pilotti, (2011, p. 15) ao voltar o olhar às ações que vizavam proteger as crianças desamparadas, salientam que “instituições foram erguidas para ampará-la; leis foram formuladas para protegê-la; [...] experiências de atendimento foram implementadas, visando debelar o abandono e a criminalidade”.

O percurso das instituições de acolhimento dos meninos e meninas abandonados, órfãos, enjeitados, vivendo sob condições minimamente dignas, é remanescente ao início dos “séculos da cristianização”, onde mesmo após tentativas da Igreja de enfrentá-lo, “o fenómeno do abandono de crianças persiste”, motivado por inúmeros fatores sociais (Amado *et al*, 2003, p. 23).

Tanto em Portugal como noutros países Europeus, desde a Idade Média, são testemunhadas situações de descasos com crianças desde a mais tenra idade, tendo como justificativa a condição miserável que afetava grande parcela da população, assim como “a permanente instabilidade política”. A situação dificultava com a Contra Reforma, motivado pela “liberalização de costumes decorrentes da expansão marítima, [...] e a fatores culturais e ideológicos<sup>6</sup>” existentes na época (Amado *et al*, 2003, p. 23).

A trajetória de proteção de crianças em Portugal tem já longa data e no decorrer dos séculos foram se consolidando movimentos sociais, medidas legais para o efetivo direito de proteção. Todavia, tais movimentos “nem sempre foram convergentes ou efectivos, mas, apesar de tudo, vieram assegurar cuidados primários à infância [...] graças a todo um conjunto de iniciativas públicas e privadas que se foram especializando neste sentido” (Fernandes, 2009, p. 159). Segundo a autora, em terras lusitanas este percurso se regista a partir do século XV através de algumas organizações políticas de proteção direcionadas “as crianças órfãs”, como por exemplo as Ordenações Manuelinas<sup>7</sup>, a fundação da Casa Pia no século XVIII<sup>8</sup>, as Casas da Roda<sup>9</sup> e a Sociedade das Casas de Asilo à Infância Desvalida de Lisboa<sup>10</sup>, no século XIX.

---

<sup>6</sup> Tais fatores consistiam por exemplo na proibição da coabitação de filhos legítimos e bastardos e de clérigos com os seus próprios filhos. Paralelo a isto, vigorava a condenação do adultério feminino, do aborto e do infanticídio o que resultava em abandono como solução para os que nasciam em condições de irregularidade ou incapacidade econômica da família. (Amado *et al*, 2003).

<sup>7</sup>As Ordenações Manuelinas atribuíam as autoridades municipais responsabilidades no sentido de protegerem e acolherem as crianças órfãs e enjeitadas, sempre que não existissem na zona áreas destinadas a tal. (Conferir Fernandes, 2009)

A autora considera ainda que, não obstante a mudança de “paradigma de intervenção estatal, uma questão mantém-se inalterável: as políticas de proteção à infância são políticas assistencialistas que reforçam o poder e a regulação dos adultos e a subordinação das crianças” (Fernandes, 2009, p. 165), o que as mantém como indivíduos sem espaço na sociedade e sem poder de participação nas “políticas de proteção” direcionadas a elas, fato que as deixa fora do projeto social.

Entretanto, o século XX foi significativo para a legitimação dos direitos da criança. Os olhares social e científico voltados às condições da infância cresceram, realçando as discussões em torno dos direitos das crianças, suscitando a reorganização dos mecanismos legais, transmitindo para o espaço público, passando a ser vista como um dever da instância pública e social.

### **2.3.1. A legislação Portuguesa**

A Constituição da República Portuguesa, aprovada a 2 de Abril de 1976, contempla o direito da criança à proteção. Em seu artigo 69 refere que a criança tem o direito a ser protegida pela sociedade e pelo Estado, em casos de abandono, discriminação e opressão e contra o uso abusivo de autoridade familiar/institucional, de modo a desenvolver-se integralmente.

A Constituição prevê direitos e deveres culturais, essencialmente o direito à educação e ao ensino, cabendo ao Estado a sua democratização, igualdade de oportunidades e superação de desigualdades econômicas, sociais e culturais, bem como atitudes de tolerância e compreensão, solidariedade e responsabilidade (art. 73). Ao longo das últimas décadas, o texto constitucional foi traduzido num conjunto de documentos<sup>11</sup> recentes e amplamente reconhecidos que fundamentam o Sistema Nacional de Acolhimento para a promoção da população infantil.

Nesse sentido, em conformidade com os dispositivos legais internacionais, a legislação portuguesa prever que as crianças e jovens afastadas temporária ou permanentemente do seio familiar de origem devam ser protegidas pelo Estado. Portanto, o acolhimento residencial de crianças e jovens em Portugal regula-se, “por uma jurisdição especial de proteção de infância e juventude” que engloba os organismos

---

<sup>8</sup> (Conferir Fernandes, 2009, p. 160)

<sup>9</sup> (Conferir Fernandes, 2009, p.160).

<sup>10</sup>(Conferir Fernandes, 2009, p. 161).

<sup>11</sup> Conferir em Carvalho (2013).

contemplados em vários documentos internacionais ratificados pelo Estado Português em que são previstas medidas possíveis para a efetivação dos direitos consagrados. (Carvalho, 2013, p. 69).

A institucionalização de crianças é uma das medidas de intervenção da promoção e proteção aos direitos de crianças estabelecidas no artigo Lei 147/99, de 1 de Setembro. A aplicação desta medida ocorre por intervenção das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ)<sup>12</sup>, estabelecida pela Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP) e por determinação jurídica e implica a suspensão do poder familiar das crianças em situação de perigo e no seu afastamento temporário da convivência familiar. Conforme a legislação em vigor, esta medida deverá ser considerada último recurso de intervenção social e judicial e que deverá ser aplicado quando esgotadas todas as possibilidades e não existir condições (por parte da família ou de quem tenha a guarda das crianças ou do jovem) que possa permanecer segura. De acordo com o enquadramento normativo, deve-se ainda evitar ao máximo a separação das crianças de seus pais. Todavia, quando isto não for possível, deve-se buscar envolver a família no processo de acolhimento da criança ou do jovem. E que deve ser levado em conta com prioridade absoluta o interesse superior destes.

Entre outros princípios que a legislação vigente estabelece, encontra-se o princípio da responsabilização familiar que se refere aos deveres e aplicação de medidas que consente a permanência da criança no seio familiar, salvo algumas condições. Entretanto, se a família não reúne as condições básicas para a garantia do bem-estar da criança ou do jovem em sua convivência, é urgente a tomada de providências por parte dos órgãos de proteção de modo a salvaguardar seus direitos e tendo em conta as especificidades da situação em que a criança encontra-se sujeita, o que pode não chegar à institucionalização, podendo ser aplicadas outras alternativas que visem a promoção dos direitos e proteção desta, onde é realizado diagnóstico inicial para detetar a gravidade da situação que a criança se encontra. Todavia, se através da intervenção destes considerar que a criança ainda encontra-se em perigo, neste caso a

---

<sup>12</sup> As CPCJ são instituições oficiais não judiciárias com autonomia funcional, com o intuito de “promoção dos direitos da criança e do jovem e prevenir ou pôr termo a situações susceptíveis de afectar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral” (Lei n.º 147/99, art.12,nº1), desempenhando a sua actividade ao nível do município onde têm sede (art.15). As CPCJ são instaladas por portaria conjunta dos Ministérios da Justiça, do Trabalho e da Solidariedade (art. 12º, nº3), cabendo ao município assegurar as instalações e os meios materiais de apoio essenciais ao seu funcionamento (art. 14).

institucionalização é a opção que melhor adequa-se, como já referido anteriormente. Neste caso é providenciado o acolhimento residencial.

O Sistema Nacional de Crianças e Jovens em Perigo encontra-se estruturado em três patamares distintos, quais sejam:

- 1) Acolhimento de emergência; deve ser executado em unidades ou vagas de emergência, vocacionadas para o acolhimento urgente e transitório de crianças e jovens em situações de perigo, e cuja duração, variável, não deve exceder as 48 horas;
- 2) Acolhimento temporário; diz respeito aos casos de crianças e jovens cujas necessidades de afastamento da família são temporárias, por um prazo de seis meses, embora esse período possa ser exercido em função de determinadas circunstâncias. Pode ser executado em dois tipos de recurso: Centro de Acolhimento Temporário (CAT) ou família de acolhimento (FA);
- 3) Acolhimento prolongado: desde que esgotados todos os recursos e possibilidades de intervenção social junto da família de origem, o acolhimento da criança ou jovem pode assumir um caráter definitivo, sendo cumprido em Lares de Infância e juventude (LIJ) (Carvalho, 2013, p. 16).

Importa referir que a medida de acolhimento residencial consiste em uma resposta social que deve ser compreendida como um direito da criança e do jovem necessariamente quando se verifique prováveis ocorrências de situações de perigo para que se aplique esta medida, tendo em vista salvaguardar o interesse superior da criança e removê-la do perigo em que se encontra conforme estabelecido no nº2, nº artigo 3 da LPCJP.

Nos últimos anos tem-se assistido em Portugal mudanças significativas no que se refere a reformas e implementação de medidas incentivadoras à melhoria da promoção de direitos e proteção das crianças e jovens em situação de acolhimento residencial, incorporado ao estabelecido em convenções internacionais ratificadas pelo Estado Português tendo em vista a melhoria dos serviços dos Sistemas de Acolhimento de âmbito nacional. Onde destacam-se:

- **Manual de Boas Práticas; Um guia para o acolhimento residencial das crianças e jovens para dirigentes, profissionais, crianças, jovens e familiares, CID (2005).** Constitui o mais importante guia prático de orientação e reflexão para a intervenção dos responsáveis e equipas das instituições de acolhimento de crianças e jovens. [...] De entre os princípios e valores do cuidar em contextos institucional, assentes num quadro de defesa e salvaguarda dos direitos que devem ser promovidos e garantidos não só a quem se encontra acolhido, mas também em relação às famílias, dirigentes institucionais, colaboradores, técnicos e demais intervenientes.
- **Plano DOM – Desafios, Oportunidades e Mudanças (2007).** Promovido pelo Instituto de Segurança Social que teve objetivo principal a implementação de medidas de qualificação da rede de Lares de Infância e juventude, impulsionadoras de uma mudança de paradigma na intervenção de promoção

de direitos e proteção das crianças e jovens acolhidos. Assente na nova representação da condição da infância, da qual decorre a exigência de efetivação dos seus direitos conforme previsto em diferentes instrumentos jurídicos internacionais adotados e ratificados pelas autoridades Portuguesas.

- **Plano SERE + (Sensibilizar, Envolver, Renovar, Esperança, Mais) (2012).** De evolução do Plano DOM [...] definido pelo Despacho nº 9016/2012, de 4 de julho, do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, e sua execução é assegurada pelo Instituto de segurança Social, I. P. e que tem como objetivo a implementação de medidas de especialização da rede de Lares de infância e juventude, [...] para que em menor tempo útil, da sua educação para a cidadania, sentido de identidade, de autonomia e segurança possa resultar a sua desinstitucionalização. (Carvalho, 2013, pp. 30-31).

Embora exista todo esse aparato legal direcionado à infância e suas condições sociais com a intenção de ampará-la legalmente, percebe-se que o problema da violação dos direitos ainda persiste e atualmente no mundo inteiro atinge milhões de crianças em situação de vulnerabilidade e risco social. Outra questão a ser ponderada é a reflexão que se faz sobre as ações estabelecidas nestes documentos, no sentido de interrogarmos se tais instrumentos dão abertura à participação infantil, de forma a assegurar a cidadania da infância com direitos a participação nos assuntos que lhe dizem respeito.

Não obstante iniciativas e esforços no que diz respeito às políticas de proteção, os problemas que afligem as crianças ainda no século atual não desapareceram, e ainda persistem complexas questões relativamente aos processos de institucionalização das crianças. A questão que se coloca sobre as instituições que acolhem crianças e jovens que se encontram em situação de perigo é um tanto complexa, visto que suas práticas remetem-se ao passado e se cruzam com as questões de hoje sobre esta realidade.

#### **2.4. Alguns documentos internacionais de proteção à infância.**

Alguns dispositivos elaborados em esfera internacional deram um significativo passo no campo do reconhecimento da infância. Estes instrumentos legitimam e procuram regulamentar a defesa e promoção dos direitos das crianças.

Em uma ligeira retrospectiva na história a partir do contexto após II Guerra Mundial, vemos entidades como UNICEF<sup>13</sup>, criada em 1946 tendo em vista o fomento à melhoria da vida das crianças, favorecendo seu bem-estar. Em 1948 é aprovada pela Assembleia Geral da ONU<sup>14</sup> a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que já afirma os direitos fundamentais no campo da infância, dando relevo as suas condições

---

<sup>13</sup> Fundo das Nações Unidas para a Infância.

<sup>14</sup> Organização das Nações Unidas.

sociais. Este reconhecimento, portanto, pressiona por uma vaga nos espaços sociais que antes não tinha lugar.

Em 20 de novembro de 1959, a Assembleia Geral da ONU aprova a Declaração Universal dos Direitos da Criança estabelece um conjunto de princípios, de entre os quais destacam-se: o direito à proteção especial de modo a “desenvolver-se física, mental, moral, espiritual e socialmente de forma saudável e normal”, de forma digna e livre, priorizando sempre o interesse da criança (princípio II). Direito a uma educação escolar, gratuita e obrigatória, e à igualdade de oportunidades. E ainda o direito a brincar (princípio VII), assim como ser protegida contra qualquer “abandono, maldade e exploração”, ou tráfico (princípio IX) e socorrida prioritariamente em qualquer situação (princípio VIII).

Tais direitos demonstram passos significativos na legitimidade da cidadania infantil no que refere as políticas públicas, indtroduzindo a garantia dos direitos das crianças. Entretanto, o marco fundamental na valorização da infância é a aprovação pela ONU da Convenção dos Direitos da Criança, em 1989. Este documento, posteriormente ratificado em Portugal<sup>15</sup>, representou um avanço significativo na forma de olhar a criança ao estabelecer importantes princípios, entre eles *o interesse superior da criança*, o qual ganha especial relevo desde então. O conjunto de direitos das crianças definidos na Convenção possibilita enxergá-las como uma pessoa com estatuto social próprio, sujeito social ativo (Almeida: 2009).

De acordo com o artigo 4º da CDC, o Estado deve adotar todas as medidas ao seu alcance, necessárias à realização dos direitos da criança. Para cumprir tal empreitada, o âmbito desses direitos ultrapassa o alcance dos direitos civis e políticos e avança também na direção dos direitos econômicos, sociais e culturais (Fernandes, 2009), os quais se constituem como essenciais para o progresso da sociedade.

A CDC estabelece também que o Estado deve proteger as crianças vítimas de violência física, sexual, abandono, negligência e exploração (art.19), ao mesmo tempo em que aquelas privadas do ambiente familiar têm proteção especial deste desde o acolhimento familiar ou institucional (art.20).

Outro direito fundamental inscrito na CDC é o direito a Educação, sendo responsabilidade do Estado assegurar os graus de ensino, em igualdade de oportunidades, e prevenir/combater o abandono ou insucesso escolar (art.28),

---

<sup>15</sup> Em Portugal foi ratificada em 1990 (Resoluç<sup>o</sup>ao nº 20, da Assembléia da República, publicada no D.R nº211, I Série, 12/09/90).

garantindo, ainda, o gozo e tempos livres, descanso, brincar e participar de forma livre ao nível cultural e artístico. (art. 31).

Este documento consolida o reconhecimento no campo dos direitos das crianças e dá abertura aos Estados signatários a se comprometerem com reformas na área da infância. Em suma, este documento legitima a mudança posicional da infância no âmbito social, trazendo significativas contribuições e transformações a conceber a criança e o jovem como cidadãos de direitos consagrados neste documento.

O conjunto de Direitos inscritos na Convenção e noutros documentos, olham para a criança como cidadã, que deve ser beneficiada de todas as condições que permitam o desenvolvimento integral de suas capacidades, e que garantam a sua dignidade humana. Importa atentar que embora haja avanços salvaguardados aos direitos infante-juvenis, ainda há lacunas existentes na efetivação de direitos nas condições ideais definidas na Convenção, os quais permanecem ainda distantes de serem reais, na dimensão em que as crianças são ainda vítimas de diversas formas de violência, tais como: exploração, discriminação, exclusão social e pobreza. Fato que ainda precisa ser enfrentado para que se consolidem as promessas expressas na CDC.

### **3. A instituição escolar**

Sendo objetivo principal da investigação interpretar as representações sociais<sup>16</sup> que as crianças que residem em uma instituição de acolhimento fazem das suas vivências na escola, torna-se necessário uma breve abordagem teórica sobre esta instituição. Antes, porém, importa referir uma nota sobre a importância da educação enquanto um direito social, que se constitui como um fator determinante na efetivação de outros direitos.

A educação é reconhecida como direito fundamental reconhecido na Declaração Universal de Direitos Humanos (1948, art. 26). O direito a educação se fundamentou dentro de prerrogativas do direito civil, sendo, pois, dever do Estado a garantia do acesso de todos assim como a sua gratuidade. O Estado, portanto, é o provedor deste

---

<sup>16</sup> Entendemos que torna-se necessário investigar as representações sociais como forma de compreendermos como os grupos constroem os saberes vividos cotidianamente, constituídos do senso comum, elaboradas e partilhadas com o meio em que se inserem. As representações sociais constituem-se como interpretações da realidade, baseia-se na forma como as pessoas compreendem o mundo em que vivem. Jodelet (2001).

direito, consolidando-o através da sua legislação, com o intuito de lutar contra as desigualdades sociais (Cury, 2002).

A educação escolar é um direito social há muito inscrito nas cartas constitucionais dos Estados nacionais e com oferta alargada desde os primórdios do século XX. Figurando como um dos mais importantes direitos sociais, a educação é amplamente reconhecida como um elemento decisivo na constituição integral do ser humano, pois se constitui numa “dimensão fundante da cidadania” (Cury, 2002, p. 245), e portanto um processo histórico e social de formação humana, e base a partir da qual o indivíduo buscará a garantia dos outros direitos que favorecem a sua cidadania. O reconhecimento do direito da criança à educação é uma conquista promissora.

A oferta de escolas públicas e gratuitas a toda sociedade é uma condição incontornável para a solidificação dos princípios democráticos, do protagonismo político e dos elementos culturais e econômicos que resultam das relações sociais. Por isso a escola enquanto instituição social tem grande responsabilidade no processo educativo de seus educandos, contribuindo na formação da integridade dos sujeitos sociais.

Enguita (1989) defende a tese de que a escola como a vemos atualmente é uma instituição da Modernidade, pois é a partir daí que ela assume a função de uma instância educativa expressiva da sociedade, ocupando, como tal, um lugar essencial na formação das jovens gerações. A escola, portanto, tem função imprescindível no desenvolvimento das sociedades, constituindo-se como o lugar em que grande parte das crianças e jovens entra em contato com os conhecimentos sistematizados produzidos pela humanidade. Nesta perspectiva, esta instituição tem um papel fundamental na sustentação das sociedades democráticas.

A escola é uma instância social que tem como objetivo o desenvolvimento das capacidades por meio da aprendizagem dos conteúdos, habilidades, procedimentos, atitudes e valores proporcionando a seus educandos potencialidades de tornarem cidadãos participativos na esfera social em que estão inseridos. Kohl (1996, p.101) nos diz que “[...] a escola promove saltos qualitativos em direção à inserção social e cultural dos sujeitos escolarizados quando comparados aos não escolarizados”, deste modo, os indivíduos escolarizados estariam mais instrumentalizados e capacitados para encarar as exigências da sociedade. A exclusão do processo de escolarização e a ausência da experiência escolar sucedida deixaria de promover o acesso as dimensões fundamentais da própria cultura do indivíduo.

Bates e Murray (cit. in Santos, 2009) afirmam que a escola é como “um sistema complexo de comportamentos humanos organizados, uma realidade compósita de acções desenvolvidas por actores sociais”. Segundo estes, a escola move-se como uma estrutura social que tanto influencia como é influenciada. Na ótica de Pereira & Pinto (2001) a escola é mais que um simples “somatório de indivíduos que interagem num determinado contexto” (p. 26) mais do que isso a escola é um espaço que se afirma o sujeito e o ambiente numa relação de natureza interacional e de saberes e práticas sociais que se cruzam às acções cotidianas.

Fruto da massificação intensificada no último século, a escola atual é marcada por tensões, limites e desafios que a tornam um espaço aberto a disputas ideológicas e a representações diversas acerca de sua função social. Imersa com profundidade no tecido social, esta é uma instituição atravessada pela questão da exclusão social, uma vez que sua massificação, embora tenha alargado as oportunidades de acesso ao sistema educativo, não diminuiu os mecanismos de diferenciação interna promotores da exclusão.

Nas palavras de Dubet (2003, p. 44): “a exclusão escolar é o resultado “normal” da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos”. A escola tende a ser excludente quando reproduz as clivagens sociais verificadas em seu exterior, embora sustente um discurso voltado a integração e as oportunidades iguais a todos.

A escola faz parte do cotidiano das crianças e jovens de forma cada vez mais intensa. Estes ingressam na escola, conferem-lhe sentidos, ao mesmo tempo em que são transformados por ela (Abrantes, 2003). Isso ocorre porque na sociedade atual “a escola é o lugar que a sociedade organiza, de forma explícita, para levar a cabo a socialização das novas gerações” (Pinto, 1995, p. 113), sendo, conseqüentemente, depositária das expectativas da sociedade em relação ao adequado preparo dos mais novos para o ingresso ativo na vida adulta. Declaradamente, por meio das normas que regulam seu funcionamento, das relações sociais experimentadas no seu interior e pelos conteúdos acadêmicos trabalhados, ou veladamente, através dos valores dos grupos sociais hegemônicas difundidos através do currículo oculto, a escola interfere na socialização dos mais jovens, com consequência importante na forma como compreenderão a sociedade e a si próprio (Pinto, 1995).

Nogueira e Nogueira (2002, p. 18), ao analisar a sociologia da educação de Pierre Bourdieu, mostram que uma de suas principais teses afirma que “os alunos não

são indivíduos abstratos” que disputam em iguais condições na escola, mas sim atores sociais que trazem consigo uma “bagagem social e cultural diferenciada” e que pode ser ou não aceita pelo sistema escolar. Ainda segundo os autores, para Bourdieu a escola não é uma instituição “imparcial que seleciona os indivíduos mais talentosos a partir apenas de critérios objetivos”, uma vez que ela não é uma instituição neutra. Ao contrário, ela detém “um papel ativo – ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação – no processo social de reprodução das desigualdades sociais” (Idem, p.19).

Por outro lado, a escola beneficia mais os alunos dos grupos sociais mais favorecidos, detentores do “capital cultural” no qual se fundamenta o discurso escolar. Portanto, para os alunos das classes privilegiadas socialmente e que têm os valores de uma educação adequada, aprendida previamente na família, a instituição escolar é vista como a continuação desta cultura com algumas elaborações e sistematizações, enquanto aos alunos das classes desfavorecidas economicamente o organismo escolar é visto como uma cultura distante, o que deixa transparecer a ideia que a escola trata alguns alunos de maneira excludente, cumprindo, portanto, seu papel de reprodutora de desigualdades sociais. (Idem, 22).

Também os professores, enquanto agentes do processo educativo, transmitem inadequadamente sua mensagem de maneira igual aos alunos, não respeitando as especificidades de cada um, e age como se todos tivessem os mesmos “instrumentos de decodificação”. Ocorre que nesta lógica, só possuem tais instrumentos, apenas os que trazem incorporada “a cultura escolar” como componente da “cultura familiar”, e que de certa forma já encontram-se, “iniciados nos conteúdos e na linguagem utilizada no mundo escolar” (Nogueira & Nogueira, 2002, p. 30). O que significa dizer que no caso das crianças que estão vivendo a experiências da socialização na instituição de acolhimento, portanto afastada do ambiente familiar, encontram-se excluídas do sistema imposto pela escola.

O professor enquanto um dos agentes responsáveis pelo processo educativo, influencia no processo de aprendizagem dos alunos de forma crucial na relação estabelecida com a escola de maneira positiva ou negativa. O que consiste em compreender que a relação professor-aluno é de grande importância na trajetória escolar deste último, pois muitas vezes a figura do professor é um substituto que pode compensar as ausências das relações parentais, (como por exemplo no caso das crianças que vivem a experiência da institucionalização).

### 3.1. A escola e as representações de ser aluno e de ser criança

Enquanto instituição social responsável pelo processo educativo e de formação humana, capaz de contribuir nas formas de pensar, agir do sujeito, a escola pode ajudar a dá algum significado a vida de uma criança privada de um ambiente familiar adequado, que se encontra vivendo a experiência institucional, podendo esta criar novas relações, interagir com os seus pares e com adultos, em um ambiente integrador e socializador. intrincadas

É inegável que a escola seja um lugar de aprendizagem e parte do que se aprende por lá, aplica-se na vida, como afirma Perrenoud (1995, p. 28) “é vivendo e agindo na escola que nos preparamos para viver e agir fora da escola, independentemente dos programas e dos objectivos pedagógicos explícitos: é o *currículo escondido*”.

Ao ingressarem na escola, as crianças são socializadas em extensões de suas vidas, partilhando experiências, convivendo com diferentes pessoas, desempenhando papéis, cumprindo regras e aprendendo procedimentos conceituais e atitudinais regidos pela escola, fruto do sistema da organização dominante da escola moderna. Também vão aprendendo a constituírem-se alunos onde vão sendo enformados na cultura escolar. Nesta direção, diz Sarmiento (2011) que “o aluno tem, por ofício, de tomar forma (no sentido de se deixar formatar), adquirir a cultura escolar [...] e ajustar-se a disciplina do corpo e da mente induzida pelas regras e pela hierarquia dos estabelecimentos de ensino que frequenta” (p. 589).

Desta forma, a ideia de constituir-se aluno centra-se na adaptação de um conjunto de regras ditadas pela instituição escolar que estimula significados comportamentais das crianças que devem adaptar-se as normas escolares contemplando uma dimensão fundamental, a de “sentido de trabalho escolar” (Perrenoud, 1995) tornando-se pertencente a aprendizagem na lógica da escolarização. Entretanto, o aprendizado de ser aluno não significa que a criança seja passiva na regra do jogo escolar. Para o autor “o estudante investe no seu ofício a partir da sua singularidade, mas também a partir de tudo o que ele deve às diversas facetas de sua socialização” (p. 202), o que significa dizer que as crianças vão adaptando-se as normas escolares com as quais se deparam. Tal fato os coloca numa condição de um jogo cruzado, onde as estratégias se dividem entre agir segundo as regras e jogar com as regras do jogo. O que

não é tarefa fácil, porém as crianças não ficam passivas neste jogo, mas agem ativamente na constituição deste “ofício”.

Ademais, o espaço escolar figura também a ordem social das crianças, pois as ações relacionais, das experiências compartilhadas nas culturas de pares, nos espaços das brincadeiras na hora do recreio, compõem o quadro da estrutura social em que se inserem enquanto agentes construtores de ordem (Almeida, 2009).

As crianças, como defende Sarmiento (2011, p. 585), com suas práticas sociais “reconfiguram os lugares institucionais” [...] e suas formas de ser a agir “contaminam, alteram e modificam permanentemente as práticas familiares, escolares, institucionais e os espaços sociais em que se encontram”. Nesta ação social, as crianças fazem acordos e desacordos que influenciam também o contexto institucional e transformam os espaços de convívio com os adultos.

Na visão de Almeida (2009), as crianças não são meros cumpridores de ordens vindas de mecanismos institucionais, primeiramente colaboram de maneira ativa para a composição “das suas lógicas e dinâmicas internas [...] é portanto, alguém que se apropria do seu ofício, a partir da sua singularidade”, cruzando as relações interpessoais, quais sejam, a família e o grupo social de origem, a turma e o conjunto de professores, o grupo de pares” (p. 46). Nesta lógica, as crianças são atores sociais competentes que interpretam de maneira autônoma suas ações como membro integrante da sociedade.

### **3.2. A escola e as crianças institucionalizadas**

Para as crianças e jovens que vivem sob a tutela do Estado em medida de acolhimento residencial, com trajetórias pessoais marcadas pela violência física ou simbólica, a escola pode ser uma importante aliada na recomposição de sua autoestima e na consolidação de perspectivas mais esperanças ou, ao contrário, pela inércia ou negligência, pode reforçar o sentimento de exclusão e inferioridade tão comum a esses sujeitos.

Estas crianças trazem em seus percursos de vida, complexas experiências e podem revelar em sua trajetória escolar um conjunto de variáveis comportamentais como: "autoconceito e auto-estima negativa, desinteresse e insucesso escolar, abandono da escola, sem obter o grau mínimo de escolarização [...] mais intensamente do que as crianças em situação de risco não institucionalizadas” (Amado et al, 2003, p. 33).

De modo a compreendermos algumas dificuldades que as referidas crianças enfrentam em sua integração no ambiente escolar, faremos uma rápida abordagem sobre alguns vetores de risco que podem ser verificados no cotidiano escolar que podem trazer riscos para uma integração escolar plena.

Amado et al. (2003, p. 33) em uma revisão de literatura definem estilos de comportamentos assumidos pelas crianças durante sua rotina escolar a partir de conceitos como: *autoconceito, conflitos identitários e problemas escolares*. O autoconceito é definido como “o conjunto de características, atributos, qualidades e deficiências, capacidades e limites, valores e relações que o sujeito reconhece como descritivos de si e que percebe como dados de sua identidade” (Salvador, 1991, p. 24 cit in Amado et al, 2003, p. 33). Os autores, na esteira de outros pesquisadores, reiteram que há duas dimensões distintas no que diz respeito a definição do autoconceito: uma diz respeito “as crenças e as percepções” que o indivíduo faz de si (identidade) e outra que refere-se a maneira que este vê-se a si próprio (auto-estima). Originalmente o autoconceito encontra-se associado aos contatos relacionais e interações do sujeito com o meio, quais sejam pais, professores, colegas, funcionários da escola, entre outros.

Os autores afirmam ainda que há uma forte conexão entre as dificuldades em aprendizagem e um autoconceito negativo, que consiste muitas vezes em experiências marcantes em que a criança ou jovem busca recursos para sobreviver em meio a rótulos negativos, como sem interesse pelo estudo. Fato que os levam traduzir as ações dos outros a partir de

[...] um filtro desagradável [...], manifestam expectativas negativas [...], desenvolvem com frequência a ideia de que são incapazes de aprender e tendem a agir de acordo com essa auto-imagem negativa [...]. As tarefas escolares são abordadas, sem confiança, com relutância desprazer ou mesmo insatisfação. (Simões e Vaz Serra, 1987, cit in Amado et al, 2003, p.34).

Diante desta conflitualidade a que as crianças e jovens estão expostos, há possibilidade em sentirem-se desvalorizados em caráter redundante de instabilidade de sua identidade pessoal.

Em se tratando da escola enquanto um espaço de imposição de regras e valores, é comum que os alunos vejam nela a comparação de normas e valores nos diversos espaços de socialização. Com efeito, podem ser conduzidos a uma crise de identidade no sentido de causar consequências como relatividade e conflitualidade das imposições dos espaços de convivência que experienciam.

A questão do autoconceito tem grande relevância no processo educativo, uma vez que pode-se verificar o sucesso ou fracasso de uma pessoa, se tivermos em conta que “um autoconceito escolar negativo aumenta a possibilidade de um autoconceito geral igualmente negativo” (Simões & Vaz Serra, 1987, cit in Amado et al, 2003, p. 35), o que pode resultar em frustrações não somente no ambiente escolar, mas ao longo da vida como um todo.

Para além das condições individuais apresentadas, importa referir outra barreira que parte da própria sociedade, quando as crianças não se enquadram aos padrões atribuídos pelas normas escolares. Tal situação tem a ver com a estigmatização e rótulos a que estes alunos são alvos, o que leva muitas vezes ao impedimento de uma integração no ambiente escolar, tal situação influencia sua permanência no interior desta instituição.

As práticas de rotulação marcadas no aluno institucionalizado poderão ser determinante para gerir seu *self* e contribuir para a negação de sua auto-estima, e como consequência poderá influenciar em seu desempenho acadêmico. Uma vez que este poderá sentir-se excluído do processo de socialização deste ambiente (Santos, 2009).

Compete a escola incorporar em seu processo educativo o espaço para a infância e consolidar seu papel enquanto espaço de garantia de direitos (Arroyo, 2011). A sociedade atual aposta na escola como fator de capacitação dos indivíduos, de desenvolvimento e coesão social. Não quer dizer que a solução para todos os problemas encontram-se totalmente na escola, pois esta sozinha não transforma a sociedade, mas pode unir forças transformadoras do trabalho de apoio a formação de sujeitos críticos e portanto cabe a ela criar alternativas de inclusão no seu interior.

### **3.3. A escola e a desafiante tarefa de inclusão**

Como instituição responsável pela materialização do direito à educação formal, a escola deve ser compreendida como um espaço de promoção de oportunidades e aprendizagens, haja visto que é no ambiente escolar que as crianças e jovens passam grande parte de suas vidas, e que é função desta instituição promover práticas de inclusão pautadas nas diversidades que se lhes apresentam; uma escola de todos os sujeitos, considerando suas identidades e suas trajetórias de vida.

A escola tem como desafio acolher seus alunos enquanto atores sociais, detentores de direitos relativamente a sua integração na sociedade. Entretanto, mesmo

que limitada pelo caráter estrutural da exclusão, a escola pode mobilizar esforços no sentido de buscar a integração ampla das crianças e dos jovens que já experimentaram a violência e a negação de direitos ao longo do percurso de sua história. Nesse sentido, Sarmiento (2002, p. 278) argumenta que “no quadro da Escola como política da vida – da Escola como utopia realizável é sustentável uma lógica alternativa para a educação escolar, contra a exclusão e pela afirmação dos direitos sociais”.

Nesta perspectiva, é que se convoca a instituição escolar a uma abertura capaz de assumir os desafios que as condições das crianças em situação que vivem a margem social lhes colocam e que desoculte as práticas tradicionais que reforçam o não envolvimento de seus alunos num projeto de empoderamento. Só assim, a qualidade de vida na escola pode ser ressignificada e realmente integrada na comunidade em seu contexto sociocultural.

Há que se considerar que a escola deve adequar-se às exigências que seus alunos com suas histórias e circunstâncias de vida lhes trazem, e que promova inclusão para todos.

## **Síntese**

A imagem da criança reconhecida como ser social pleno e a valorização da infância enquanto grupo social decorrem de gradativos esforços para uma consolidação do lugar destes sujeitos na sociedade contemporânea. Da visão fragmentada de uma miniatura de adulto ao reconhecimento de sujeito concreto e legítimo de direitos, assim como a visibilidade nas agendas sociais e políticas, a criança passa a ocupar um espaço de importância social.

Este capítulo tratou acerca dos caminhos que configuraram a temática da infância a partir de abordagens teóricas que discutem esta categoria enquanto objetos de conhecimento, analisando a visibilidade que este grupo geracional vem alcançando no plano histórico-social, cívico e científico. O que coloca em relevo a ruptura da visão tradicional de concepções que desconsiderava este grupo, trazendo uma análise crítica renovada acerca do debate que considera as crianças com protagonismo no processo de socialização e nas dinâmicas que afetam suas vidas, assim como o direcionamento do olhar para os problemas que se apresentam as condições sociais da infância como seja o caso das crianças e jovens que vivem em contextos de institucionalização.

Também discutiu-se a infância no contexto da institucionalização, os reflexos, impactos do acolhimento que se revelam nas vidas dos sujeitos que trazem uma história

de vida marcada pela violação de seus direitos. Fez-se um retrospecto da trajetória das políticas de atendimento à proteção da criança e jovem em situação de perigo. Trata-se ainda do quadro que figura os documentos internacionais, que influenciaram as políticas para a infância, chegando a caracterização das Leis que estabelecem o Sistema Nacional de Acolhimento voltado ao atendimento das crianças e jovens em situação de perigo na realidade portuguesa.

Por último fez-se um debate acerca da escola, tendo em vista perceber como esta instituição social tem exercido sua função no processo educativo de seus educandos, e seu papel na formação dos sujeitos sociais. Vimos que esta instituição, percebida como instância socializadora, é marcada por complexas tensões e desafios, limitando-se a uma abertura em sua função social perpetrada por questões de exclusão social, visto que sua massificação, embora tenha oportunizado o alargamento do acesso ao sistema educativo, não diminuiu as práticas excludentes em seu interior.

Para as crianças e jovens que residem em acolhimento residencial, motivados pelas circunstâncias de suas vidas, estampadas na violação de seus direitos, a escola pode promover a consolidação de perspectivas mais esperançosas e contribuir na resiliência destes sujeitos, ou, ao contrário, dependendo de suas práticas tradicionais, pode ser incetivadora do sentimento de exclusão. Diante disso, é desafiadora a tarefa desta em perceber seus educandos como seres sociais, detentores de direitos e neste sentido mobilizar esforços com vista a integração sem ignorar a pluralidade dos alunos reais existentes no seu interior.

No próximo capítulo trataremos do trajeto teórico metodológico percorrido nesta investigação.

Capítulo II  
**Metodologia da investigação**



Nesta etapa do trabalho percorre-se o itinerário da investigação e as opções metodológicas assumidas para a construção deste estudo. São descritos os pressupostos teóricos que sustentam a investigação com crianças, a questão ética e as técnicas da recolha da informação utilizadas na pesquisa. Apresenta-se também de modo sucinto, as crianças que participaram da investigação através de seus registros pessoais.

O trajeto até chegar a pesquisa se fez a partir de várias etapas preliminares planejadas para o contexto da investigação, tais como: contato com a direção da Instituição, com o intuito de formalizar o processo de investigação; a apresentação do Projeto de Dissertação à equipe de trabalho; o documento de consentimento informado para autorização do trabalho com as crianças; visita às escolas onde as crianças estudam; conversa com a equipa pedagógica e educadora social para que fosse estabelecido um clima favorável à realização do trabalho no local da investigação.

Com a investigação procurou-se realizar uma interpretação das ações das crianças em medida de acolhimento residencial e buscar capturar suas representações acerca da escola que estudam, como percebem sua integração neste espaço e que significado atribuem a esta instituição para sua vida.

## **1. Objetivos do estudo**

Este estudo teve como objetivos compreender o significado que as crianças que encontram-se em instituição de acolhimento atribuem a sua vivência escolar; verificar se a institucionalização das crianças interfere em sua integração no ambiente escolar; e analisar a relação que as crianças têm com a escola (professores e pares) e a importância que atribuem a sua integração no ambiente escolar.

## **2. A escuta da voz da criança na investigação**

A investigação feita com crianças requer exigências acerca de pressupostos éticos e metodológicos e ainda reflexões profundas sobre o modo como deve-se considerar o protagonismo das crianças nas pesquisas. O reconhecimento do estudo das crianças a partir da legitimidade de sua própria voz requer uma discussão acerca dos aspetos metodológicos.

A particularidade da investigação com crianças busca uma postura metodológica apropriada. Saramago (2001, p. 09) apresenta aspetos metodológicos a partir da

Sociologia da Infância em que trata de “uma abordagem ao grupo social das crianças pela via dos núcleos e processos de construção de suas identidades”, questionando a visão do estatuto da criança na Sociologia tradicional e dando enfoque a ascensão do “papel de ator e de construtor social de si própria”. Esta abordagem põe as crianças como protagonistas nos estudos a partir de suas perspectivas sobre o mundo em que vivem, e compreende que se elas são sujeitos concretos na sociedade, serem, portanto, ativas nas construções de suas ações no seio social, cabe a produção científica trazê-las como “co- produtoras dos dados” (Alderson, 2005)

As perspectivas metodológicas centradas na valorização da voz das crianças, assentam-se na concepção da criança como ser que constrói a história, tem competência e capacidades para defender seus pontos de vistas e participarem ativamente no processo investigativo. Deste modo, a investigação com crianças assumida no reconhecimento de seu estatuto de cidadã plena, traz a valorização de sua opinião sobre seus mundos e contextos de vida e faz cumprir o Artigo 12º da CDC, o qual estabelece que “Os Estados Partes assegurarão à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade [...]”(ONU,1989).

Lee (2010) chama atenção para o erro que se comete ao acharmos que a investigação feita com crianças projeta “dar voz às crianças”, se na realidade, estas já são possuidoras de suas vozes. Assim sendo, Müller e Carvalho (2010, p. 67) sugerem que todo pesquisador deve voltar de maneira sensível para a arte de compreender a voz da criança na singularidade de suas tessituras, o que significa “abrir mão de qualquer possibilidade de juízos e de valores que possam corromper a tonalidade do que é dito pela criança”. Para além disso, a investigação com crianças, se apresenta ao pesquisador como tarefa desafiadora, um percurso criativo, rigoroso, inovador, fato que exige deste a necessidade de planejar, criar estratégias para encontrar “maneiras novas e diferentes de ouvir e observar as crianças e de recolher traços físicos das suas vidas” (Graue & Walsh, 2003, p.120).

O processo de fazer pesquisas com crianças também perpassa pela escolha de uma metodologia que proporcione a elas a oportunidade de se comunicarem através de suas múltiplas linguagens.

### **3. Opção Metodológica**

A opção metodológica assumida nesta pesquisa sustenta-se na abordagem qualitativa, uma vez que esta abordagem contribui “para a descrição e compreensão de situações concretas [...] do tipo interpretativo, ou seja, não é anterior aos dados mas surge a partir desses mesmos dados, numa relação constante e dinâmica com a prática” (Coutinho, 2014, p. 30). Além disso, possibilita ao investigador captar ao máximo as informações sobre a investigação e permite a valorização dos sujeitos da investigação.

O Estudo de Caso foi o formato metodológico privilegiado nesta investigação por ser considerado uma abordagem oportuna quando pretendemos estudar diferentes contextos e acontecimentos. Morgado (2012, p. 56-57) define o estudo de caso como “uma estratégia investigativa através da qual se procuram analisar, descrever e compreender determinados casos particulares (de indivíduos, grupos ou situações). Nesta linha de pensamento, o conhecimento gerado por este método “resulta do estudo de uma situação/fenômeno específico em que se privilegia a profundidade de análise em detrimento da sua abrangência”. Importa salientar, que tal estratégia exige do investigador interação com o contexto em que transcorre a ação, de maneira a capturar a situação no seu todo de forma reflexiva, inovadora, jogando luz sobre a problemática estudada.

Sarmiento (2011b) considera o Estudo de Caso um “recurso metodológico de grande adoção” e reitera que este “formato metodológico” mostra “plasticidade suficiente para que, sendo utilizado de forma tão diferenciada, possa permanecer como poderosamente presente na base de alguns dos mais importantes contributos para o estudo das escolas e demais organizações sociais” (p.1). Nesta direção consideramos que este tal formato se configura num importante mecanismo de investigação para o estudo que ora apresentamos.

#### **3.1. Aspectos éticos e deontológicos basilares na investigação com crianças**

O desenvolvimento de uma pesquisa com crianças requer cuidados éticos que abarcam um conjunto de preocupações particularmente sobre as abordagens metodológicas utilizadas para a recolha e construção da informação que se pretende investigar, tendo em vista o respeito às especificidades destes atores envolvidos.

Fernandes (2009) mostra algumas pistas para refletirmos sobre os cuidados éticos que devem ser considerados na investigação com crianças:

Construir um **roteiro ético** de investigação com crianças, para além de ter sempre presentes os já discutidos conceitos da alteridade e diversidade da infância, implica a consideração de princípios básicos em cada momento da investigação na definição do seu âmbito e objetivos; na recolha e utilização dos instrumentos metodológicos para recolha da informação e na construção e divulgação do conhecimento resultante da investigação” (Fernandes, 2009, p.127).

Desta forma, a participação das crianças no percurso da investigação demanda uma dimensão que se sustenta nas dinâmicas para a construção da informação que vão dando forma pelo envolvimento destas, permeado pela ética. Para a autora, as etapas preliminares deste roteiro ético envolvem uma consideração criteriosa, em que se destacam:

- *A definição do âmbito e objetivos da investigação* que implica no esclarecimento do processo tendo em conta a consideração de que o projeto permitirá o “conhecimento válido acerca dos quotidianos, experiências, sentimentos e competências dos seus informantes e parceiros no processo: as crianças.
- *Custos que a investigação possa acarretar para as crianças*, no sentido de que devem ser revistos todos os procedimentos elaborados para a investigação de forma que não traga prejuízos às crianças, relativamente aos “termos de tempo, de medo, de coerção ou ansiedade, etc”, tendo em vista que o processo de investigação favoreça à criança condições para que ela sinta-se envolvida integralmente.
- *O respeito pela privacidade e confidencialidade*. Este é um aspeto fundamental do envolvimento das crianças na pesquisa, pois além de “salvaguardar a identidade e a identificação pública da criança, pretende também salvaguardar aspetos singulares da relação com o adulto-investigador” (p.128). Ao iniciar a investigação é importante que se discuta com a criança este aspeto para que estas sintam envolvidas no processo. Deve-se ter em conta ainda os documentos legais que autorizam a tutela dos adultos, responsáveis pela proteção das crianças, devendo ser valorizado pelo investigador, pais, responsáveis legais e crianças, integrando o processo. No caso da nossa investigação, que se refere às crianças em contexto de institucionalização, foi inicialmente encaminhado um documento<sup>17</sup> à diretora da instituição para que autorizasse a

---

<sup>17</sup> Ver documento anexo.

participação das crianças na investigação, conforme termo de compromisso proposto pela investigadora. Com relação a escolha das identidades das crianças, logo no primeiro encontro foi sugerido que escolhessem um nome que gostariam que fossem identificadas no trabalho.

- *A inclusão ou exclusão das crianças na investigação:* este aspecto deve ser informado de maneira ética evitando possíveis discriminações que levem à exclusão das crianças no processo. Deve-se considerar a forma de seleção das crianças para fazer parte do grupo da investigação a partir de estratégias combinadas com as crianças.
- *A definição de protocolos e contratos* para o desenvolvimento da pesquisa consiste em outro ponto importante do roteiro ético, imprescindível na negociação com as crianças no decorrer da investigação.
- *O Consentimento informado:* Considerada a etapa fundamental no roteiro ético do processo de investigação com crianças, pois permite informá-las acerca do trabalho que se intenciona desenvolver, independentemente de estas pretenderem inserir-se participar na investigação. Esta etapa é essencial na investigação, pois só depois de informada, a criança poderá decidir se irá participar ou não da investigação. É imprescindível ainda que as crianças saibam que elas têm o direito de desistir ou recusar em participar da investigação, quando desejarem, sem nenhum problema.
- *O retorno da informação obtida na investigação:* Considerada uma etapa de grande relevância na pesquisa com crianças, pois afirma seu envolvimento como atores sociais e o respeito pelo seu estatuto de sujeito de direitos.
- *O impacto da investigação:* é importante que se considere possíveis efeitos das conclusões da investigação para as crianças, que podem ser individuais, coletivas e/ou públicas, trazendo consequências “a curto, médio e longo prazo”, nem sempre respeitando o interesse da criança (Fernandes, 2009, p. 131).

Ter em conta estas dimensões no decorrer da investigação com crianças dá suporte ao investigador na busca de estratégias que levem em consideração a voz da criança, assegurando seus direitos.

### **3.2. Os instrumentos utilizados na recolha da informação**

Como forma de viabilizar a construção da informação a que pretendeu a investigação, foram utilizados instrumentos metodológicos que valorizassem as crianças

em suas especificidades assim como respeitados os princípios éticos da investigação feita com as mesmas.

### **3.2.1. Observação participante**

A observação participante constitui-se como instrumento fundamental na recolha de dados e “que, de um modo geral, melhor responde às necessidades e preocupações dos investigadores em Ciências Humanas e Sociais” (Morgado, 2012, p. 89). A observação participante consiste na ideia de tentar tornar significativo o mundo que está sendo estudado, permitindo ao pesquisador atuar como participante nos espaços que pretende pesquisar, o que exige competência para capturar com rigor e mais precisão o que se observa.

Na opinião de Fernandes (2009, p. 123), a observação participante constitui-se “uma ferramenta metodológica tradicional que, ao ser utilizada neste âmbito conjuntamente com a análise de outros produtos da criança,[...] permite traduzir com mais acuidade a voz das crianças e ultrapassar enviesamento decorrentes das relações de poder”. Graue e Walsh (2003, p.130), dizem que “as observações não registadas não constituem dados. Grande parte do trabalho de campo consiste em tomar notas”. É portanto, importante que registre-se o máximo de situações observadas para que a investigação reúna materiais consistentes para sua consolidação.

Desta forma, procurou-se registrar ao máximo os movimentos capturados ao longo da investigação. Ressalta-se, porém, que não foi possível tomar todas as notas diretamente no diário de campo nos momentos das observações, por conta de alguns movimentos de interação com as crianças. Mas estas não se desperdiçaram, pois recorreu-se a estratégia de registrar as ocorrências dos momentos vividos, o mais rápido possível, muitas vezes ainda no espaço da instituição, ao término das observações, outras, no comboio na volta à casa, para que não se perdessem as memórias daquele momento. Outras vezes ainda, recorreu-se às “notas de memórias”<sup>18</sup>. O diário do trabalho de campo foi um importante recurso nas diversas etapas da pesquisa.

---

<sup>18</sup> “Definidas como entendimentos que não estão escritos, mas que fazem parte de referência do investigador”. (Graue e Walsh, 2003, p. 98).

### **3.2.2. Os registos escritos**

Permitem a criança registrar sobre observações de seu cotidiano, ou ainda os aspectos específicos que podem ser antecipadamente definidos com o investigador, são de acordo com Fernandes (2009, p 123) “ uma outra ferramenta metodológica passível de utilização com crianças que dominem já o registo escrito” . No caso desta investigação, realizou-se o registo escrito durante o momento da apresentação das crianças na ficha de caracterização biográfica, em que cada criança escreveu sobre si.

### **3.2.3. Entrevista-conversa**

A entrevista, realizada individualmente ou em pequenos grupos, como técnica utilizada para recolher informações, tem como objetivo perceber os sentidos que os entrevistados atribuem a determinadas questões e/ou situações. Na opinião de Morgado (2012, p. 76) esse instrumento aplicado em grupo “permite recolher opiniões distintas sobre a mesma temática, confrontar ideias, partilhar experiências e estimular discussões”. O investigador assume um papel de facilitador, criando condições que favoreçam o envolvimento dos participantes no processo.

Ferreira (2014, p. 170-171) refere que a entrevista não “é necessariamente concebida como uma técnica neutra, estandarizada e impessoal de recolha de informação, mas como resultado de uma *com-posição* em diálogo recíproco a partir das posições que ambos os interlocutores ocupam na situação específica”. Na opinião de Graue e Walsh (2003), a ideia da entrevista é levar as crianças a falarem do que sabem visto que sabem muito sobre elas próprias, muito mais do que os adultos pensam que elas sabem. Nesta perspetiva, as opiniões das crianças sobre suas vivências cotidianas revelam saberes que nós adultos desconhecemos e que só no diálogo vivido com elas podemos decifrar.

No que diz respeito a entrevista-conversa, Saramago (2001, p.14) diz que esta diferencia-se “da entrevista não estruturada pelo facto de ser orientada por grandes blocos temáticos intercomunicáveis que permitem uma deambulação temática que se afigura constantemente pertinente e lógica”. Para a autora este instrumento não significa uma técnica “menos baseada nos princípios do rigor científico da investigação empírica sociológica. É, pelo contrário, uma técnica que implica um conjunto de preocupações adicionais na sua preparação, desenvolvimento e aplicação”. Apoiado nesta

compreensão, no estudo que desenvolvemos foi previamente planeado um guião elaborado a partir das questões da pesquisa para posteriormente serem analisadas. Num primeiro momento, foi realizada uma conversa informal de natureza mais pessoal em que foram abordados assuntos, como quem são os melhores amigos, o que gostam de fazer nos tempos livres, etc. Saramago (2002, p.15) diz que “é desejável que o primeiro bloco temático tenha um carácter “menos sério”, de forma a estabelecer uma sólida plataforma inicial de conversa”. Esta estratégia marcou o início de nossa conversa.

Outro ponto a destacar tem a ver com o ambiente físico onde acontece a entrevista-conversa, este deve ser de extrema importância para uma entrevista de boa qualidade. Importa, entretanto, que o entrevistador esteja preparado para diversas situações que podem ocorrer (Saramago, 2001). Durante nossos encontros foi combinado com as crianças os espaços em que se sentiam à vontade para realização das conversas, algumas optaram por conversar na sala de visita, (espaço onde recebiam visita da família) outras preferiram conversar em uma sala reservada às atividades em que estudavam para os testes, por considerarem um ambiente confortável. Porém, em alguns momentos, tivemos que interromper nossa conversa, pois este espaço ficava ao lado de uma quadra desportiva e quando chegava o horário livre as outras crianças vinham jogar e causavam um certo barulho, desconcentrando as crianças na sala; também houve situação em que aquelas que faziam parte da investigação entravam na sala para perguntar quando seria sua vez de participar. Isto exigiu que repensássemos o horário, passando a antecipar a entrevista para que atendesse as crianças no momento da entrevista, e ainda possibilitasse o acompanhamento das outras crianças nos momentos livres neste espaço.

Outra questão que se coloca é relativamente a condução de uma entrevista-conversa, sabendo que esta requer um planeamento prévio e que deve-se ter em conta a forma de organização por parte do investigador o qual precisa, “por meio de ágeis e sucessivas passagens de núcleo temático para núcleo temático, procurando que a coerência da entrevista nunca seja perdida” (Saramago, 2001, p.19). Assim sendo, é importante salientar que no momento da realização da entrevista, o investigador recorra de maneira alternada aos mesmos núcleos temáticos, para alcançar todas as questões planeadas.

Ao longo de nossa pesquisa, podemos perceber que para uma entrevista-conversa ser proveitosa, é necessário que os temas sejam abordados de forma interessantes para as crianças, fato que exige do investigador estratégias criativas que

permitam condições de envolvê-las de forma dinâmica e que sejam consideradas as diversidades de seus discursos. A este respeito Saramago diz que:

A entrevista-conversa é um momento de interação por excelência. Torna-se assim fundamental que a criança olhe para o entrevistador como um interlocutor de conversa e que esta tenha mesmo a oportunidade de colocar algumas questões ao entrevistador naquilo que se designa por processo de inversão de papéis. Numa situação de entrevista onde o investigador esteja ciente dos objectivos que pretende atingir, as próprias questões que a(s) criança(s) possa(m) colocar podem ser utilizadas em proveito dos temas a abordar. (Saramago, 2001, p. 15).

Nos momentos de nossa entrevista-conversa as crianças mostraram-se bastante participativas, sendo colaboradoras na condução desta técnica. Este foi um momento enriquecedor e de importante aprendizado, como ilustram os registos a seguir:

Ao iniciarmos a conversa, a Luna<sup>19</sup> disse-me que gostaria de mostrar uma coisa que trouxera consigo, perguntei-lhe, o que seria? Trazia um saco com vários objetos dentro e disse que havia recebido algumas prendas e andava com algumas delas, pois costumava guardar objetos que lhe eram importantes. Em seguida mostra o que havia lá dentro. Disse que esta é uma mala que sempre traz consigo. Foi tirando um objeto de cada vez e organizando sobre a mesa:

Luna: *“-Olha! Sabes o que isto é?”*

Josilene: Não sei, mas é uma bonita embalagem.

Luna: *“É uma recordação da minha turma do primeiro ciclo, ganhamos no ano passado quando saímos da escola, foi nossa despedida; é uma fotografia da minha turma, estou aqui.”* (apontando para sua posição na fotografia).

Enquanto conversávamos a Luna foi desenrolando um papel que envolvia a fotografia de sua turma do ano passado impressa em papel, que tratava-se de um diploma de conclusão do 1º ciclo e guardava com muito apreço.

Josilene: Tu gostavas desta escola?

Luna: *Gostava muito, era fixe.*

Josilene: Hum! que bom, e o que mais gostava de fazer lá?

Luna: *De brincar com meus amigos.*

Josilene: E agora nesta escola, o que tu mais gostas de fazer?

Luna: *De ficar com minhas amigas.*

Josilene: De qual escola tu gostas mais?

Luna: *Gosto mais desta.* (mostrando a fotografia da escola do ano passado).

Josilene: Por quê gostas mais desta?

Luna: *Ah, é porque lá brincamos mais, nesta não brincamos muito.*

Luna: *Olha, tenho muitas outras coisas. Vou mostrar-te.*

Josilene: Sim, tudo bem.

A seguir Luna começa a tirar outros objetos de dentro do saco e os expõe sobre a mesa. Por fim retirou 02 diários que ganhou de presente pelo

---

<sup>19</sup> Em todas as situações em que aparecem as crianças no decorrer da investigação, os nomes foram substituídos, visando salvaguardar suas identidades, de acordo com os princípios éticos.

aniversário. Os diários faziam parte da rotina de Luna, funcionava para registrar confidências.

Luna: *Eu não mostro o que escrevo pra ninguém nem para meu melhor amigo.*

Josilene: Costumas levá-lo para a escola?

Luna: *Sim, mais não mostro a ninguém, tenho as chaves bem guardadas para ninguém ver.*

Josilene: Em que momento escreve neles?

Luna: *Às vezes quando estou no quarto, neste que tem a Violeta<sup>20</sup> eu escrevo as coisas boas. E neste eu escrevo quando estou triste.*

Josilene: E o que já escrevestes mais, sobre coisas boas ou coisas tristes?

Luna: (pensativa) *Acho que bem aquelas que faz-me triste, porque quando estou triste apetece-me escrever muito.*

Luna: *Olha, aqui eu escrevi sobre minha festa de anos, que passei com meu pai, escrevi sobre a festa de natal, e o ano novo. Neste eu escrevi sobre um rapaz que me gozou porque eu era do centro.*

Josilene: Como ele gozou de ti, o que disse?

Luna: *Disse que tem mais condições que eu, porque moro no centro, sinto-me triste, pelo facto de ser do centro.* (Luna, 10 anos)

**(Nota de campo, nº 15, janeiro, 2016).**

Em um dado momento da entrevista com a Ana Júlia, sugeri que fizesse um desenho, pediu para eu esperar um bocadinho, dizendo: *“mete pausa, mete pausa, depois continuamos está bem?”*. Enquanto se organizava para fazer o desenho: *“pronto, já está, podemos continuar”*(risos).

Embora o gravador estivesse num lugar discreto, Ana Júlia teve a preocupação em pausar a gravação para em seguida continuar. (Ana Júlia, 06 anos)

**(Nota de campo, nº 18, janeiro de 2016).**

A Mariana mostrou-se curiosa sobre a pesquisa e também sobre minha vida pessoal:

*“ Oh! Josilene, por quê você quer saber sobre as crianças do colégio?”*

*“Olha, você tem filhos?” os seus filhos moram cá em Portugal consigo?* (Mariana, 10 anos).

**(Nota de campo, nº 22, janeiro de 2016)**

Estes exemplos se fizeram oportunos para adaptar o assunto a partir do que a criança queria conversar. Tais situações permitiram refletir acerca do interesse das crianças face ao processo, exercendo ativamente seus papéis interventivos na investigação, na forma de “inversão de papéis”. Situação que coube a mim, na condição de investigadora, aproveitar as oportunidades e pistas que as crianças colocaram, motivadas por estes momentos.

Outra característica das entrevistas-conversas de acordo com Saramago (2001) é que estas se adaptam a um número flexível de entrevistados e podendo ser apresentadas em três modalidades: “A entrevista-conversa com uma criança, denominada *entrevista-*

---

<sup>20</sup> Personagem do programa TV. Violetta é uma telenovela argentina coproduzida pelos grupos Disney Channel América Latina, Europa, Oriente Médio e África e pela Pol-ka Producciones, (wikipédia, 2015)

*conversa singular*; a entrevista-conversa com duas e até quatro crianças, chamada *entrevista-conversa relacional*; a entrevista-conversa com um grupo de crianças de seis a oito elementos, designada *entrevista-conversa de grupo*”(p.17).

Na primeira fase de nossa pesquisa ouvimos as crianças na modalidade da entrevista-conversa relacional, por buscar alcançar aos objetivos com questões mais abrangentes e posteriormente negociamos com as crianças a realização da entrevista-conversa singular, por sentirmos a necessidade de aprofundar as questões, pois durante esta modalidade houve dificuldade de duas ou mais crianças falarem ao mesmo tempo, prejudicando de certa forma a escuta de todas neste momento e também por opções das crianças que sentiam-se à vontade para conversar de modo particular, pois, para algumas, este momento se dava de maneira mais adequada, devido a intimidade em falar de si, sem a presença dos pares.

#### **3.2.4. Desenho**

O desenho infantil constitui-se uma estratégia de grande importância da expressão simbólica das criança (Sarmiento, 2011). Esta estratégia é tomada como importante instrumento inserido nas metodologias visuais incorporado nas ciências sociais. No caso da investigação que considere a auscultação da voz das crianças tal recurso funciona como excelente fonte de informação visual (Sarmiento,2014, p.210). Na opinião deste autor “as crianças têm no desenho, até ao início da adolescência e desde bebês, uma das mais importantes formas comunicacionais e expressivas”. Por isto, estudar os desenhos das crianças, compõe um significativo recurso investigativo e se revela um instrumento valioso das impressões infantis.

Sarmiento faz uma análise sociológica do desenho infantil identificando este em uma tripla dimensão:

- i) Os desenhos como expressão individual de um sujeito de cultura;
- ii) Os desenhos como revelação de códigos formais socialmente construídos pela pertença da criança que desenha a esferas da inserção social;
- iii) Os desenhos como marca cultural geracional, através da inscrição gráfica das gramáticas das culturas infantis (Sarmiento, 2014, p. 210).

Por isso o desenho das crianças precisam ser analisados em seus aspectos da linguagem que a criança transporta do real.

O desenho pelas crianças, enquanto formas de expressão transcende a realidade “pelo filtro de seu imaginário, permite apreender que interpretações e representações as crianças estruturam do espaço, das pessoas” e dos contextos que a cercam (Garcia, 2014, p. 34). Nesta perspectiva e considerando que o ato de desenhar pela criança imprime as marcas de sua história através de suas produções, é que optou-se por este recurso no percurso da investigação.

Durante a aplicação deste instrumento, as crianças produziram imagens a partir da seguinte temática proposta:

Atividade “minha escola”, foi proposto ao grupo de crianças que registassem a representação de sua escola, ao mesmo tempo em que foi sendo realizada a conversa em grupo, no sentido de captar a visão que as crianças têm da escola, a atividade foi mediada por questões formuladas antecipadamente, sendo gravadas e posteriormente solicitado que as crianças explicassem o que haviam desenhado.

#### **4. Triangulação**

A triangulação é percebida como a utilização de diversas estratégias interdependentes que se direcionam a diferentes perspectivas na recolha da informação sobre o objeto de estudo, se caracteriza como uma estratégia vantajosa para conferir validade e credibilidade ao longo do processo Morgado (2012).

No contexto da investigação com crianças, é relevante que se faça a observação de várias direções. Para Graue e Walsh (2003, p.128) “observar de muitos ângulos e muitas maneiras diferentes fornece-nos uma descrição mais completa da parte do mundo social que está a ser investigada”. Os autores, sustentados em Dezin (1978), apontam três sugestões de triangulação: (a) o uso de muitas fontes de dados ao longo do tempo, espaço e pessoas; (b) o uso de investigadores diferentes; e (c) o uso de vários métodos,

Para fazer a triangulação dos dados nesta investigação, optou-se por realizar a utilização de vários recursos metodológicos, pois permitiu o olhar de várias direções, buscar diferentes fontes de dados, procurando apurar em diversas maneiras e situações em perspectivas diferentes. Considerando de acordo com os autores que a triangulação fornece ao investigador uma via importante, foram utilizados os seguintes instrumentos:

## 5. Caracterização dos contextos

*O contexto é mais do que um mero cenário que pode ir mudando sucessivamente – ele faz parte do retrato, emprestando vida à imagem retratada pelo investigador. Graue e Walsh (2003).*

Estudar as crianças em seus contextos de vida se constitui foco privilegiado na apuração dos dados através de suas ações, permitindo ao investigador abertura para interpretar as situações reais das vidas destas. Graue e Walsh (2003, p. 21) afirmam que para fazermos estudos das crianças em contexto, temos que observar, de perto e de forma sistemática, “o recreio, a escola, o quintal ou a ocupação de tempos livres. Prestamos atenção às particularidades concretas”. Importa dizer com isto que se faz necessário ao investigador considerar as diversidades das ações das crianças em contextos de vida e assim capturar as dimensões que cada criança apresenta. Nesta direção, e ainda segundo os autores:

As crianças não podem permanecer incólumes aos contextos em que se movem. Tal como os contextos se moldam à sua presença, as crianças e os seus contextos influenciam-se mutuamente. Tentar pensar nas crianças sem tomar em consideração as situações da vida real é despir de significado tanto as crianças como as suas acções (Graue e Walsh, 2003, p. 24-25).

Neste sentido, é relevante considerar suas ações, de modo que se busque uma visão global dos aspectos relacionados as suas vivências.

O percurso investigativo decorreu em etapas diversificadas. Inicialmente foram criadas estratégias para estabelecer uma relação próxima das crianças mediante um processo de conquista. Após alguns dias de observação foram desenvolvidas atividades que visassem a integração do grupo na sala de estudo, que se reunia ao final da tarde, após chegada das crianças da escola, assim como os espaços da instituição. Numa fase posterior, a partir de acerto prévio com as crianças, foram realizadas observações na escola em que elas estudavam, negociadas pela direção da instituição de acolhimento com a direção da escola. O fato de reencontrar as crianças neste contexto foi de grande valia, pois possibilitou outro aprendizado.

## 5.1. A instituição de acolhimento residencial

A pesquisa realizou-se no período compreendido entre novembro de 2015 a janeiro de 2016, em um Lar de Crianças e Jovens, durante vários dias entre às 16:30 e às 19:00 horas, horário que correspondia a um período que mediava entre a chegada das crianças da escola e o jantar. Entretanto, por diversas vezes, negociou-se com a educadora social e a disponibilidade das crianças, pois, eventualmente, as tarefas das crianças trazidas da escola ou da instituição impactavam nos encontros realizados naquele horário.

A instituição localiza-se na região norte de Portugal e desenvolve trabalho que abrange valências, divididas em dois setores: **Infância e Juventude**: Creche; Jardim-de-infância; CATL- Centro de Atividades de Tempos Livres; CAT- Centro de Acolhimento Temporário; Lar de Jovens. **Terceira Idade**: Lar de idosos e centro Dia.

É uma instituição de caráter social e religioso, com cerca de 50 anos de existência. Tem por missão receber, apoiar e garantir os direitos e necessidades das crianças e jovens de forma integral e personalizada. A equipa Educativa que é formada por uma educadora social, uma psicóloga, uma assistente social e duas ajudantes de ação educativa busca na sua rotina de trabalho seguir estes princípios orientadores no desempenho de suas ações. Como refere em seu plano educativo tem como objetivo orientar na formação física, moral, religiosa e profissional a crianças pobres, órfãs e abandonadas. Assistência material, educativa e moral aos pobres. Apoio à habitação e a terceira idade.

Na altura da investigação, o centro social atendia 51 crianças e jovens, sendo que o mais novo tinha 2 meses e a mais velha 20 anos. Quanto ao gênero, corresponde a um número de 35 do sexo masculino e 16 do sexo feminino. De um total de 43 crianças e jovens que frequentam a escola, 10 crianças encontram-se no 1º ciclo (1º a 4º ano); 7 crianças frequentam o 2º ciclo (5º e 6ºano), 16 jovens estão no 3º ciclo (7º,8º e 9º ano) e 10 jovens frequentam o secundário (10º,11º e12º ano).

### Quadro nº 1

#### Distribuição das crianças que participaram na investigação a partir de idade e escolaridade

Nome	Idade	Ano escolar
Ana Júlia	06	1º
Bianca	06	1º
Guilherme	06	1º
Marcos	06	1º
Pedro	08	2º
Luciana	08	3º
Mariana	10	3º
Miguel	09	4º
Joana	11	4º
Luna	10	5º
Márcio	10	5º
Clarisse	11	6º
Carolina	12	6º
Vitória	11	6º
Kevin	12	7º
Anabella Castro.	12	7º
Bruna Filipa	12	7º

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora a partir de dados disponibilizados pela educadora social da instituição.

## 5.2. As escolas

Como forma de acompanhar alguns momentos das vivências escolares das crianças, foram realizadas algumas visitas nas escolas que as crianças frequentam, tendo em vista perceber as suas experiências nestas instituições. Ressalta-se que não houve necessidade de protocolos para a entrada nas escolas, pois minhas idas a estes espaços se deram a partir dos acordos com a direção e educadora social do Centro de acolhimento em conjunto com a coordenação das escolas para que fossem feitas as observações do convívio das crianças nestes espaços. De ressaltar também que as observações aconteceram apenas nos espaços externos as aulas, como os recreios, os momentos do lanche, tempos livres, para que não se perdesse o foco, pois a investigação não consistia em envolver os adultos diretamente no trabalho, nem tampouco as outras

crianças da escola que não tinham autorizações para participar na investigação, ponto ético imprescindível na pesquisa com crianças. Entretanto, a contribuição dos adultos foi valiosa no que diz respeito a disponibilidade em fornecer os espaços de realização à pesquisa e algumas informações em alguns momentos acerca da investigação de maneira que o percurso se tornasse transparente.

A primeira escola visitada é pública recebe crianças do 1º ciclo do ensino básico, e integrante de um agrupamento de escolas da zona norte de Portugal. Lá encontram-se matriculadas 9 crianças residentes do acolhimento. As crianças frequentam a escola em tempo inteiro, exceto em dias de atividades de apoio, que as crianças realizam na instituição de acolhimento.

A outra escola trata-se de uma cooperativa de ensino que atende as crianças e jovens nas modalidades desde o 2º ciclo do ensino básico ao secundário, dispõe de serviços como Gabinete de apoio ao aluno e a família, Serviço de Psicologia, serviço de educação especial. Das 17 crianças que participaram na investigação, 8 encontram-se matriculadas nesta escola. Na maioria dos dias as crianças cumprem horário de regime integral.

### **5.3. Caracterização dos atores**

As crianças que aceitaram participar na investigação correspondem a uma quantidade de 17 crianças, com idades compreendidas entre os 06 e 12 anos, sendo uma amostra delimitada de acordo com a faixa etária das crianças que frequentavam as escolas de forma que permitisse a organização de um grupo de trabalho na categoria pretendida para a investigação.

#### **5.3.1. As crianças a partir de suas vozes**

Em um trabalho que leve em consideração a voz da criança como essencial elemento de produção de conhecimento acerca deste grupo etário é relevante a convocação destas vozes para darem seus testemunhos através de sua caracterização biográfica (Fernandes, 2009).

Como forma de iniciar uma aproximação e estabelecer uma relação de confiança com as crianças que iriam participar na investigação foi sugerido no primeiro encontro que as estas registassem seus dados biográficos e que ficassem a vontade para registrar

sobre suas características pessoais. Reforçando que na pesquisa feita com crianças é importante que sejam elas a contarem sua história, pois o direito de falar de si foi silenciado durante muito tempo. Tal procedimento se fez com as crianças de forma a obter dados característicos acerca de seu cotidiano, da família; dos amigos; das atividades preferidas; dos espaços que gostam de frequentar, etc.

A seguir apresentamos alguns registos pessoais pelas crianças no momento de sua apresentação:

### **1. Vitória:**

*Olá sou a Vitória Santos tenho 11 anos. Gosto de muita coisa, gosto quando sou brincalhona, engraçada, amorosa, simpática. Gosto de estudar, gosto de fazer tudo que me faça feliz. Eu sou feliz com a minha família e com a Carolina e com os meus colegas. O meu sonho é estar com a minha família e com a minha melhor amiga Carolina. Gosto de fazer a atividade da Josilene. O que me deixa triste é não estar com meus pais. Eu ando no Centro e não gosto de está aqui. A minha família é engraçada, bonita, responsável, dizem uma coisa e fazem, gosto de estar com ela. Elas são as minhas coisas mais amorosas que pode haver no mundo inteiro. (Vitória, 11 anos).*

### **2. Clarisse:**

*Olá! Chamo-me Clarisse tenho 11 anos, ando no 6º ano na escola “Externato João Paulo<sup>21</sup>”. Adoro a Carolina e muitos outros amigos. Gosto da minha família, ela é fixe. O meu pai fofinho, querido chama-se Juca Costa<sup>22</sup>. O meu irmão chama-se Rui. O meu sonho é estar com a minha família, quando estou com ela dá-me plena sensação de abrir o meu coração e ver uma coisa uma coisa bela [...]. O que me deixa triste é ver as pessoas triste e não está com a minha família, as pessoas mais importantes para mim na vida são: Carolina, meu pai, o meu irmão e os meus avôs. (Clarisse, 11 anos).*

### **3. Carolina:**

*Olá eu sou a Carolina e tenho 12 anos. Gosto de ouvir música, gosto muito da escola, só não gosto do professor. Eu adorava sair do colégio, porque quero estar com minha família, gosto de conviver muito com ela. Se eu pudesse ser presidente do mundo pedia aos países para pararem de deitar lixo para o chão. (Carolina, 12 anos).*

### **4. Luna:**

*Olá!, eu sou a Luna tenho dez anos e estou aqui no colégio há 6 anos e o meu sonho era passar mais tempo com os meus pais. Eu vou de férias de natal mas como o meu pai está sempre a trabalhar eu não passo muito tempo com ele. Eu dou-me bem com toda a gente, mas gosto mais mais é a Joana. ela me ajuda no que eu preciso, quando estou triste ela as vezes dá-me conselhos, também gosto de jogar ao telemóvel. Gosto de estar aqui e também na escola, mas as vezes não gosto. (Luna, 10 anos)*

---

<sup>21</sup> Identificação fictícia para salvaguarda o anonimato da escola.

<sup>22</sup> Identidades salvaguardadas através de pseudónimo.

**5. Bruna:**

*Eu chamo-me Bruna, tenho 12 anos e vivo no centro social. Gosto dos amigos que me apoiam em tudo. Os meus melhores amigos são: a Anabella., o Guilherme Veiga. Ando no sétimo ano e nunca reprovei. Tenho muitos sonhos, mais o maior sonho é ser feliz, e o meu desejo é sair do centro e ir viver com os meus pais. Gosto de ir para a biblioteca e para a sala dos computadores. (Bruna, 12 anos)*

**6. Ana Júlia<sup>23</sup>:**

*Olá, sou a Ana Júlia, tenho seis anos, gosto de assistir tv, gosto muito de ficar na casa da minha madrinha, gosto de comer e gosto da minha amiga Bianca. Gosto de brincar, ler. Eu estou aqui porque minha mãe armou uma grande asneira, e eu gostava de sair daqui porque faltam-me os meus pais. (Ana Júlia, 06 anos)*

**7. Miguel:**

*Chamo-me Miguel, tenho nove anos e ando no 4º ano, gosto de jogar futebol. Tenho muitos amigos. Não gosto muito da minha escola e também não gosto de estar cá no colégio. (Miguel, 09 anos)*

**8. Márcio:**

*Eu sou o Márcio, estou cá desde que nasci, não gosto muito, mas tem que ser, gosto de jogar futebol com meus amigos. (Márcio, 10 anos)*

**9. Mariana:**

*Eu sou a Mariana, tenho 10 anos, ando no 3º ano e gosto de estar na casa da família, a minha família é simpática e grande. Não gosto de jogar a bola porque é de rapaz e eu não sou um rapaz sou uma rapariga que faço coisas de rapariga. Gosto de ir a biblioteca, natação, balé, dançar. Os meus amigos são muitos, tem os da escola e também os do colégio. (Mariana, 10 anos)*

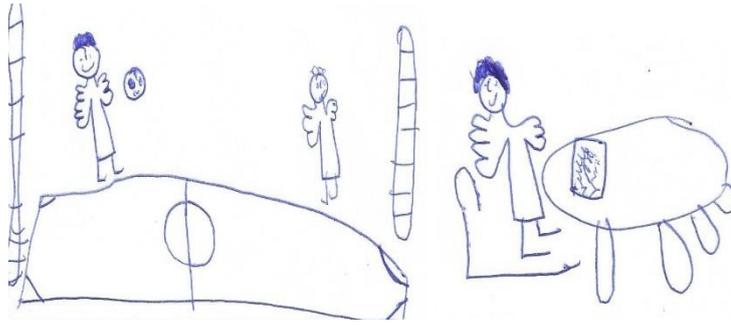
Três crianças optaram por fazer apresentação através de desenhos e alguns escritos:



**Desenho nº 2**  
**Guilherme, 06 anos.**

---

<sup>23</sup> Encontra-se na fase de construção da escrita, pede que ajude-a na escrita, pois disse que ainda não sabe escrever muito bem, a criança demonstrou vontade em participar e sugeriu que auxiliasse nesta etapa.



**Desenho n° 3**

**Marcos, 06 anos**

*“O que mais gosto é de jogar a bola, e o que não gosto é fazer trabalhos de casa”*



**Desenho n° 4**

**Bianca, 06 anos**

*“Eu sou fixe e engraçada e muito bonita”*

No trajeto de vida das crianças em situação de perigo, são diversos os fatores de risco que condicionam a sua condição individual, causando situações de exclusão social e perigo nos aspectos da vida para a sua integridade física, psíquica, social. As crianças participantes da pesquisa trazem em seu percurso biográfico uma acentuada existência destes fatores, que se revelam uma pluralidade de fatores de risco, como podem ser visualizados no quadro a seguir.

**Quadro nº 2**  
**Distribuição das crianças quanto a idade, tempo de permanência e motivo da institucionalização<sup>24</sup>**

Crianças	Idade	Tempo de Acolhimento	Motivo do acolhimento
<b>Vitória</b>	11	10 anos	Negligência, conflito familiar
<b>Clarisse</b>	11	1 ano	Abandono da mãe
<b>Carolina</b>	12	08 meses	Negligência, abandono
<b>Luna</b>	10	8 anos	Abandono da mãe, carência sócio econômica, família numerosa
<b>Bruna</b>	12	10 anos	Negligência, conflitos familiares
<b>Ana Júlia</b>	06	1 ano	Violência familiar, carência sócio econômica
<b>Miguel</b>	09	2 anos	Maus tratos físicos
<b>Márcio</b>	10	10 anos	Doença mental da mãe, conflitos familiares
<b>Marcos</b>	06	1 ano	Negligência
<b>Kevin</b>	12	11 anos	Doença mental da mãe, conflitos familiares
<b>Luciana</b>	08	2 anos	Negligência, violência familiar, maus tratos físicos
<b>Joana</b>	11	09 meses	Violência familiar
<b>Anabella</b>	12	8 anos	Abandono da mãe, negligência
<b>Pedro</b>	08	09 meses	Abandono da mãe
<b>Guilherme</b>	06	5 anos	Negligência, carência sócio econômica dos pais
<b>Bianca</b>	06	4 anos	Negligência
<b>Mariana</b>	10	9 meses	Violência familiar, negligência

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora, a partir de dados disponibilizados pela educadora social da instituição de acolhimento

As narrativas gráficas foram muito importantes para uma aproximação e conhecimento das crianças, algumas se mostraram muito entusiasmadas durante suas produções. Percebeu-se em seus registros escritos pontos reveladores no que diz respeito a importância da família em que grande parte descreve a família em seus aspectos positivos, embora encontrarem-se afastadas por motivos de diferentes situações de perigo ao que passaram, algumas demonstram carência afetiva e saudades do ambiente familiar. Também referem a importância dos amigos do centro e da escola como parceiros e confidentes e sentem-se seguros em ter a companhia dos amigos.

Alguns registros revelam a vontade em sair da instituição, isto pode dar-se ao fato das crianças não considerarem viver em um ambiente que substitua sua casa. Alberto (2002) diz que as crianças que vivenciam a experiência da institucionalização passam por situações que “inquietam a mente e o coração”. Para a autora, “Cada Instituição é uma “casa de faz de conta”, é uma família de faz de conta”, para crianças e

<sup>24</sup> Dados disponibilizados pela educadora social da instituição de acolhimento.

adolescentes que continuam a sentir um profundo vazio de uma casa “de verdade”, com uma família “de verdade”, como têm os outros meninos e meninas” (p. 242). É visível em algumas crianças este vazio que a ausência de um parente em sua convivência. A autora argumenta que “não basta criar estas Instituições, que a sociedade deixa solitárias, com objetivo de substituir a família [...]”. A questão que se coloca, segundo Alberto, é sobre a própria política de institucionalização em que se questiona, se “não haverá algo mais para além da “casa, mesa e roupa lavada”? (idem).

Face a esta situação, é importante refletir sobre o modo como se criar alternativas de bem-estar para as crianças residentes destas instituições.

## **6. A entrada no campo: Contatos e negociações**

A entrada no campo se deu inicialmente através das conversas com a equipe responsável pelo Centro de acolhimento de modo a formalizar os protocolos entre as partes envolvidas, momentos em que foram feitos contatos para explicar a natureza da investigação bem como esclarecimentos do funcionamento da instituição por parte da direção onde seria desenvolvida a investigação. De seguida foi providenciada a documentação exigida pela direção desta instituição. Como a investigação pretendia estudar também as crianças e suas vivências na escola, ficou acordado que a investigadora iria à escola que as crianças estudam junto a educadora social para observações neste ambiente. Nesta situação houve necessidade de conversa da direção do Centro social em conjunto com a direção da escola a respeito de minha entrada neste espaço.

Embora tivesse já o passaporte para a entrada, ou em outras palavras, já aceite permissão para ingressar no campo, um turbilhão de sensações me acompanhava neste momento. Graue e Walsh (2003, p. 76) afirmam que “entrar na vida das outras pessoas é ser-se um intruso”. É necessário obter permissão, permissão essa que vai além da que é dada sob formas de consentimento. É a permissão que perpassa qualquer relação de respeito entre as pessoas.

Entrar no campo da investigação é um processo tenso, recheado de desafios, emoções, dúvidas, enfim, uma diversidade de preocupações sobre como adentrar no terreno e quando a investigação refere-se a crianças, estas preocupações intensificam-se ainda mais, entretanto é uma constante aprendizagem e uma contínua descoberta.

Descobrir – intelectualmente fisicamente e emocionalmente – é extremamente difícil quando se trata das crianças. A distância física, social, cognitiva e política entre o adulto e a criança tornam essa relação muito diferente das relações entre adultos. Na investigação com crianças nunca nos tornamos crianças, mantemo-nos sempre como um “outro” bem definido e prontamente identificável. (Graue e Walsh, 2003, p. 10).

Um misto de sentimentos me acompanhava antes do primeiro contato com as crianças, a ansiedade em torno da aceitação por parte delas era uma constante inquietação, pois dependia muito das dinâmicas e técnicas de recolha de informação que precisaria para um trabalho que desse conta do que propunha nos objetivos da pesquisa. Para além disso, seguia também o cuidado com os critérios que iria desenvolver, tendo o cuidado de minha atuação enquanto investigadora com as crianças participantes da pesquisa. Tinha a noção de que era preciso ter cautela ao pisar no terreno, ter em atenção não perder o foco, os objetivos e a preocupação que as crianças também entendessem a proposta. Por esta razão, a entrada em campo foi gradativamente acompanhada, procurando observar o ritmo, a rotina e a característica do grupo para manter a firmeza no terreno.

Outra preocupação nesta etapa refere-se a minha posição relativamente ao lugar de investigadora naquele espaço, trazendo-me certo embaraço naquele momento, como ilustra a seguinte nota de campo:

Logo que cheguei à Instituição fui apresentada a um grupo de crianças que acabara de chegar da escola. A educadora social convidou-me a entrar para conhecer o grupo que realizava suas tarefas para casa, exigidas pela escola. Durante a apresentação a educadora disse às crianças que eu iria fazer uma pesquisa com elas e que ficaria alguns dias por lá para conhecer suas rotinas. A princípio fiquei um pouco perdida, tive a sensação de que as crianças me olhavam com ar de curiosidade, afinal, eu era uma adulta estranha naquele espaço, por alguns instantes tive algumas dúvidas relativamente sobre onde ficar, que lugar ocupar, sem parecer uma intrusa no espaço das crianças. Fiquei tensa, resolvi seguir observando as crianças enquanto realizavam suas tarefas escolares. Esperei as reações das crianças em relação a minha presença naquele espaço. Após alguns minutos aproximaram-se o Márcio e a Clarisse que haviam concluído suas tarefas, convidaram-me a participar de um jogo, explicaram-me as regras, estabeleceram estratégias de quem dava a partida no jogo, fiquei embaraçada durante algumas partidas, e as crianças orientavam a forma correta de jogar. Percebi neste momento que era o início de um encontro promissor com as crianças, interagir com elas e partilhar um pouco de suas experiências.

**(Nota de campo, N° 1, 10 de novembro, de 2015).**

Embora a preocupação inicial em posicionar-me no campo ter me acompanhado, o que me deixava com a sensação de ser outro – diferente - naquela situação, e de fato, temos que ter em conta que enquanto investigadores adultos, somos, diferentes das crianças, o que devemos ponderar é que “estas diferenças devem, certamente, ser minimizadas se esperamos produzir relatos respeitosos, complexos e sensíveis das experiências com crianças” (Graue e Walsh, 2003, p.101). Para estes autores, os investigadores nunca são “participantes *totais*” no universo de quem investiga. Tal fronteira, de acordo com os mesmos autores, “é ainda mais impermeável quando se trata de crianças”, nesta perspectiva, não cabe ao investigador deixar de lado todos os traços de diferença para se tornarem totalmente participantes nas vidas das crianças. No entanto é necessário perceber a capacidade que as crianças têm em partilhar suas experiências com os adultos e estes são capazes de compreender essas experiências, “até um limite considerável, se fizerem opções sensatas relativamente aos seus trabalhos e às suas relações com as crianças” (idem, p.102).

No contexto supracitado, a preocupação foi dando lugar a forma de me tornar aceita no espaço das crianças. Foi uma experiência gratificante, um aprendizado. No início sentia-me um pouco “fora da zona das crianças”, (embora não ser de uma língua diferente, mas com “sotaque” diferenciado) entretanto, ao longo do trabalho, fui encontrando-me no ambiente junto às crianças e aprendendo a estar com elas, sentindo-me parte do grupo. O registro abaixo revela que tal situação foi gradativamente sendo contornada; as crianças foram chegando e espontaneamente iam fazendo suas intervenções.

A Vitória aproximou-se e perguntou:

*Vieste dar-nos explicações nos TPCs?*

Disse-lhe que estava ali para conhecer um pouquinho as crianças da instituição e aprender com elas sobre a escola que estudam, (nesta ocasião estava a conhecer o grupo, ainda em pequena quantidade de crianças, deste modo achei que ainda não era o momento de formalizar a proposta da pesquisa e continuei a tentar aproximar-me do pequeno grupo e assim perceber como era recebida por seus membros.). De seguida aproximaram-se mais duas crianças perguntam-me se eu era brasileira, eu disse que sim. A conversa prolongou-se:

*Vitória: “Olha! Eu na minha escola estou a estudar sobre o Brasil! Que fixe! vais poder ajudar-me nas tarefas! (Entusiasmada).*

*Josilene: Sim, posso ajudar no que souber, e o que não souber podemos pesquisar.*

*Mariana: na minha escola estuda uma brasileira. Em que sítio do Brasil é que moras?*

Antes que eu respondesse a pergunta feita por Mariana, a Carolina disse:

*Espera, vou buscar o mapa para percebermos onde fica. (direcionando-se a estante buscar o Globo terrestre, pediu-me para mostrar em qual lugar do Brasil eu morava)*

*(Nota de campo nº 2, novembro de 2015).*

Neste momento de aproximação com as crianças, percebeu-se que não houve impedimento em partilhar suas experiências. Na condição de investigadora, aprendi na interação com as crianças a seguir as pistas que deixam para serem desvendadas. Após alguns dias de observações na instituição, foi-se estreitando minha relação com as crianças e também com os adultos que lá trabalham e a sentir-me mais confortável e inserida no espaço. Bogdan e Bilklen (1994, p.123) dizem que “nos primeiros dias do trabalho de campo começa-se a estabelecer a relação, aprendem-se os “os cantos à casa”, passa-se a ficar mais a vontade e a trabalhar no sentido de os sujeitos ficarem mais à vontade connosco. Assim foi sendo marcado o início do trabalho e ir estreitando as relações no interior da instituição e sentindo-me mais a vontade para propor as atividades com as crianças.

## **6.1. Cuidados éticos**

Tal como foi referido, as questões éticas são imprescindíveis na investigação com crianças. A dimensão ética segundo Alderson (2005) assegura a criança, além de outros aspectos, o direito de consentir ou não em participar na pesquisa. Desta forma o pesquisador deve negociar com as crianças todo o percurso da investigação, combinando desde a entrada no campo, os objetivos, o consentimento, etc, de modo que a criança esteja a vontade para decidir se quer ou não envolver-se no processo de investigação. O pesquisador deve ainda garantir o sigilo das informações concedidas pela criança ao longo do trabalho. Neste sentido, os cuidados éticos permearam todas as etapas de nossa investigação, sendo discutidas todas as etapas e sugestões das crianças neste percurso.

### **6.1.1. Apresentação às crianças dos objetivos e procedimentos da investigação**

Como forma de esclarecer a natureza da investigação de modo que as crianças ficassem a compreender o processo foram explicitados os procedimentos da investigação, ou seja, procedeu-se a uma apresentação geral do estudo em uma roda de

conversa com as crianças, onde foram tratados os objetivos e todas as etapas da pesquisa.

Com este propósito:

Iniciei a conversa explicando às crianças que sou estudante da Universidade e estava ali para aprender com elas sobre a escola que estudam. De seguida distribuí o folheto<sup>25</sup> informativo que contém as principais informações acerca da investigação de modo a esclarecer a proposta a estudar com o grupo de crianças. As crianças estavam entusiasmadas em colaborar e davam opinião acerca do processo, faziam perguntas, tiravam suas dúvidas e também deram sugestões sobre como poderiam participar das propostas.

**(Nota de campo nº 4, novembro de 2015).**

A questão da dimensão ética a qual tem a ver com a importância de as crianças ficarem a entender a proposta da pesquisa na qual irão participar assim como a relevância de sua colaboração no decorrer da investigação, é parte imprescindível do processo. Além disso ressalta-se a relevância das negociações que decorrem ao longo de toda a pesquisa, para que as crianças se sintam a vontade em fazer suas escolhas e decidirem se desejam ou não participar em qualquer fase do estudo.

### **6.1.2. O consentimento das crianças**

Ter em conta o reconhecimento das crianças como sujeitos e não objetos de investigação, significa compreender que estas podem dar testemunho de suas experiências e impressões acerca de suas trajetórias de vida. Isto implica, entre outros aspetos, o envolvimento delas no decorrer de todo o processo, a começar pelo respeito ao consentimento informado e voluntário, considerando a liberdade e vontade de participação destes sujeitos na investigação.

Como evidencia a nota abaixo:

A seguir a apresentação formal da investigação, e após ouvir as crianças acerca de seu envolvimento na pesquisa, estas foram convidadas a darem seu consentimento em participar da investigação, através de sua assinatura no documento elaborado para elas. Foi visível o entusiasmo das crianças em fazer parte da pesquisa. Considero este momento como crucial no trabalho, pois permitiu a mim, perceber a importância das crianças ficarem a compreender a proposta e darem sua palavra de aceite ou não no processo.

**(Nota de campo nº 4, de novembro de 2015).**

---

<sup>25</sup> Anexo folheto de apresentação da investigadora

Ter em conta estes cuidados na investigação com crianças dão suporte ao investigador para percorrer a estratégias que possibilitem escutar a voz da criança, respeitando-a no que refere a tomada decisões nos assuntos que lhes dizem respeito. Percebi com estes momentos de negociação com as crianças, que para percebê-las a partir de si mesma, é preciso apurar o olhar sobre suas perspectivas, rotinas, expressões, manifestações em geral e buscar entendê-las pressupõe questionar as ditaduras impostas pela sociedade, onde os adultos decidem por elas. Isto me impulsionou a refletir sobre o desafio de que não basta só observar a criança, mas de romper nossos modos de enxerga-la a partir de nosso olhar adulto.

### **6.1.3. Privacidade e confidencialidade**

Esta dimensão ética foi ao longo de todas as etapas da investigação acautelada, embora as vezes nos apanhe de surpresa, nos deixando confusos pelas situações em que nos deparamos no terreno e que mesmo alertados pela teoria nos vemos embaraçados e inseguros de nossa atuação no espaço da investigação.

Graue e Walsh (2003) ao tratarem das questões éticas na investigação com crianças, referem que algumas vezes o investigador pode se sentir desconfortável, pois as crianças podem fazer declarações espontâneas, que “-dizem-nos coisas que não queremos ouvir e mostram-nos coisas que não queremos ver”. Entretanto, temos quer ser éticos e respeitar a privacidade dos outros, e acautelar as questões do “anonimato e a confidencialidade” (pp. 80-81).

Fernandes (2009) chama atenção para o fato da salvaguarda da confidencialidade, mais concretamente com confidências, que de acordo com a autora, estas poderão “ser reveladoras de situações de risco para as crianças”, e deixa o questionamento acerca da divulgação das confidências das crianças. (p. 129). Nesta situação em que me deparei nesta conversa com a criança, procurei estabelecer uma relação de confiança, além de deixar claro que não iria além do que ela queria dizer, respeitando sua privacidade. Também tive a preocupação em criar estratégias de modo que a investigação acontecesse através de interações partilhadas e que fosse respeitado o princípio do interesse da criança em manifestar-se espontaneamente.

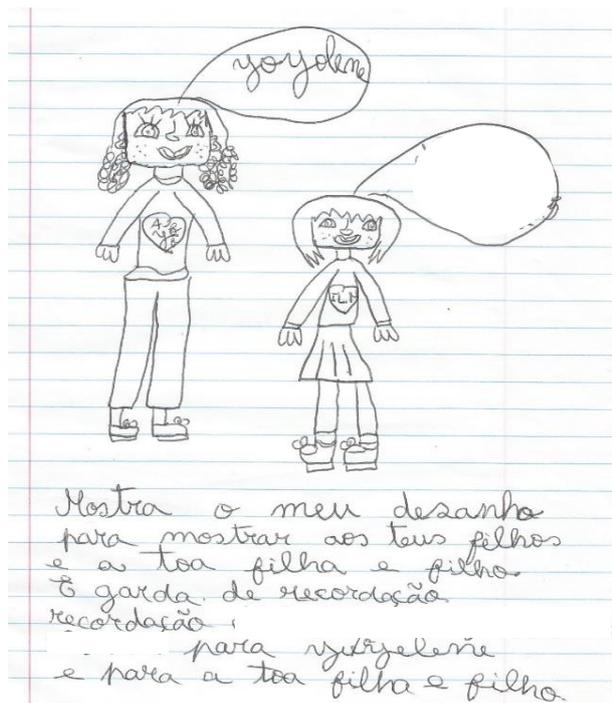
## 6.2. Devolução da informação às crianças

Após as etapas da pesquisa, reunimos novamente com as crianças, num momento de encerramento do percurso, realizamos uma roda de conversa em que foram apresentados os registros das atividades desenvolvidas no período marcadas por registros dos momentos vividos, esta atividade havia sido sugerida por uma criança no início da etapa e concordada por todas, sendo também realizada uma avaliação oral sobre as atividades feitas. O que permitiu as crianças darem suas opiniões acerca do estudo. Este momento foi significativo e recheado de sentimentos, entre eles o de gratidão às crianças que foram parceiras ao longo do percurso. Como retorno de suas contribuições e conforme havia sido combinado, houve tentativa de devolver os trabalhos às crianças, porém em um gesto recíproco, devolveram-me suas produções sobre argumentos de que era para que eu ficasse como recordação de um momento vivido intensamente com elas. Além disso, recebi cartas e mais desenhos representados por nossos encontros.

Por fim foi entregue por mim uma pequena recordação às crianças como forma de retribuir o carinho recebido e a amizade conquistada neste trajeto. Com elas descobri a importância de compreender a autenticidade da resposta das crianças, onde vivi intensamente a certeza “de ser um eterno aprendiz<sup>26</sup>”. Este momento culminou com uma confraternização entre as crianças e também os adultos que se disponibilizaram a colaborar neste percurso.

---

<sup>26</sup> Frase da música, “O que é, o que é?” de Gonzaguinha 1982.



**Desenho n° 5 Mariana, 10 anos.**

### **6.3. Análise e interpretação de dados**

A importância de qualquer investigação se encontra na forma como o investigador analisa e trata da interpretação dos dados coletados. Morgado (2012, p. 113) considera que esta etapa é crucial “para a compreensão do(s) fenómeno(s) em estudo, uma vez que é a partir da análise e interpretação dos dados que o investigador extrai conclusões e divulga os resultados do estudo realizado”. Em nossa investigação buscamos delinear as informações a partir das representações das crianças vivendo a experiência da instituição de acolhimento e suas impressões acerca de sua integração no espaço escolar, a partir de uma gama de ferramenta metodológica supracitada para obter ao máximo as informações trazidas pelas crianças nos contextos que frequentam (a escola e a instituição).

No tratamento das informações provenientes da geração de dados<sup>27</sup> foi desenvolvida a técnica da Análise de Conteúdo, que de acordo com Quivy “permite quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis” (2005, p. 227). A Análise de Conteúdo, atinge um valor

<sup>27</sup> Termo definido por Graue e Walsh (2003, p. 116) por considerar que a aquisição de dados constitui-se como um “processo muito activo, criativo e de improvisação”.

significativo na investigação qualitativa, e “procura ‘arrumar’ num conjunto de categorias de significação o “conteúdo manifesto dos mais diversos tipos de comunicações” (Amado *et al.*, 2003, p. 53). Assim sendo, após termos reunido as informações, foi feita a transcrição fielmente do material e, agrupadas de acordo com o seu significado.

Ao longo da investigação procurou-se adequar a técnica de análise de conteúdo de acordo com o objetivo pretendido através da *leitura flutuante*<sup>28</sup> do material recolhido tendo em vista a identificação e classificação das questões da pesquisa a partir dos eixos que estruturaram as técnicas de recolha da informação em uma etapa previamente elaborada. Quais sejam: a) Função social da escola; b) Percepção da importância da escola; c) Auto-conceito de aluno (percepção de si próprio); d) Integração escolar; e) Relações sociais na escola/ pares/professores, funcionários.

Em uma etapa posterior os dados foram analisados através do processo de categorização de análise, que constitui identificação de categorias e sub-categorias organizando as informações de forma lógica e resumida (Morgado, 2012), ao mesmo tempo em que foi-se descobrindo, encontrando e enquadrando outras categorias que iam surgindo e dando pistas para a investigação ao longo do processo.

**Quadro nº 3**

<b>Categorias</b>	<b>Sub categorias</b>
<b>Representação social da escola</b>	Função social Espaço de aprendizagem Resentação de aluno e criança Importância atribuída à escola
<b>Vivências na escola</b>	Espaço de convívio Integração: O tratamento que recebem Discriminação Conflitos
<b>Relações sociais</b>	Relações estabelecidas: criança/criança: Ambiente de interação com os colegas Inter ajuda professor/aluno: positiva negativa Criança/funcionário da escola:
<b>Autoconceito de aluno</b>	Negativo Positivo

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora

<sup>28</sup> Busca reunir o contato com o material que será analisado, com vista a conhecer através das impressões e orientações (Bardin,1997)

Relativamente aos desenhos procuramos interpretar através da grelha de análise fazendo uma leitura de imagem atribuída aos significados emitidos pelas produções das crianças. Para além disso, procurou-se identificar os elementos compostos nos desenhos, as verbalizações implícitas ou explícitas manifestadas durante a pesquisa.

Desta forma, a análise de conteúdo do material obtido constituiu-se componente determinante da realidade investigada e da organização da variedade das informações recolhidas no campo.

### **Síntese**

Ao longo deste capítulo propôs-se percorrer o itinerário investigativo e expôs-se as dinâmicas metodológicas assumidas para construção deste estudo. Foi delineado todo o percurso metodológico da investigação, bem como os meandros que nortearam os seus principais passos. Foram descritos os pressupostos teóricos que fundamentam os estudos com crianças sustentados por autores que discutem as metodologias que valorizam a escuta da voz da criança na investigação. Também elencou-se os objetivos pretendidos para a pesquisa, onde se buscou compreender de que forma as crianças atribuem significados acerca da instituição escolar, e suas relações e dinâmicas vivenciadas por elas nesta instituição. Para além disso expusemos o formato metodológico que alicerçam a pesquisa.

Nesta etapa também trata-se dos critérios cruciais que dão conta das dinâmicas para a construção da informação fundamentada pelos princípios éticos ao longo de todo o processo investigativo com crianças. Apresentam-se os instrumentos utilizados na coleta da informação que constituem a utilização das técnicas para compreender os discursos das crianças, são eles: a observação participante, a entrevista-conversa, os registos escritos, os desenhos, tendo em vista a participação das crianças nas dinâmicas propostas. Destacam-se ainda registos de algumas situações vivenciadas com as crianças no decorrer da pesquisa, trazduzidas em notas de campo das observações feitas no terreno. Realizou-se um percurso de caracterização dos contextos onde aconteceu a investigação, assim como a entrada no campo, os contatos e negociações de modo a formalizar a pesquisa. Para além disso, foi feito o procedimento do consentimento informado pelas crianças que participaram na construção da investigação.

Também apresenta-se as crianças a partir de seus registos pessoais, considerando este como um momento de extrema importância, pois permitiu uma aproximação dos

seus mundos através de suas vozes. Com esta proposta pode-se perceber de que forma a valorização destas vozes foi imprescindível para o desenvolvimento da pesquisa. Realizou-se ainda um momento de finalização da etapa com a devolução da informação parcial às crianças em uma dinâmica que as envolveu no processo, de modo que estas avaliassem o percurso da investigação.

Por fim, expõe-se o quadro do processo de categorização, e as sub-categorias emergentes dos relatos das crianças. Posteriormente discutiu-se acerca da interpretação e tratamento das informações.

Vale lembrar que a investigação com crianças exige desafios e reflexões constantes no decorrer de todo o processo e um olhar apurado na recolha da informação, da análise e interpretação dos dados no que se refere a escuta da criança, respeitando-a enquanto ator social exercendo o direito de ser ouvida na produção de conhecimento quanto aos assuntos que afetam suas vidas.

Por fim, pode-se dizer que este capítulo foi recheado de desafios, construções e descobertas para além da convicção de que as crianças enquanto atores sociais contribuíram significativamente, dando forma a construção deste projeto de investigação. De destacar ainda que as opções teóricas, metodológicas e éticas foram componentes que deram sustentação na orientação do percurso.

No próximo capítulo serão apresentadas e analisadas as categorias das representações das crianças sobre a questão da investigação.



## Capítulo III

# **Apresentação e análise dos resultados**



## **1. As representações das crianças sobre a escola**

De posse das informações recolhidas no terreno, guiada pela teoria e sustentada pelos dispositivos metodológicos, partiu-se para a análise e interpretação dos dados. Nesta etapa em que se apresentam os resultados obtidos na investigação através da ótica das crianças, imprimem-se as discussões dos dados acerca dos significados que as crianças que vivem a experiência do acolhimento residencial atribuem a sua inserção no espaço escolar, uma vez que compreender a realidade desses sujeitos e sua integração neste ambiente parece ser uma importante contribuição à produção do conhecimento científico, de modo a colocar em evidência os direitos fundamentais de meninos e meninas que há muito tempo se encontram em condições desfavoráveis do convívio social, com seus direitos violados.

As questões que seguem nortearam a pesquisa:

- O acolhimento residencial, segundo as crianças, introduz mudanças na sua vida escolar?
- A institucionalização das crianças interfere em sua vivência no ambiente escolar?
- A representação que a criança atribui acerca da escola pode ser influenciada por sua permanência na instituição de acolhimento?

Os resultados que agora se mostram contemplam-se nos domínios elencados abaixo a partir da ótica das crianças:

### **1.1. Representação social da escola**

#### **1.1.1. Um espaço de aprendizagem**

Sendo a escola uma importante instituição socializadora, responsável pela afirmação de valores e princípios caros à sociedade, guardiã do conhecimento socialmente acumulado pela humanidade e, não menos importante, um espaço onde a criança, por força da lei, deve frequentar durante algumas horas diárias, ao longo de períodos letivos que lhe acompanham por muitos anos, parece relevante saber, do ponto de vista das crianças que residem em um centro de acolhimento, o que a instituição escolar representa para suas vidas.

Sobre a representação da funcionalidade da escola, no geral, as crianças afirmam gostarem da escola, e consideram este ambiente como um lugar de aprendizagem, como é possível perceber nos depoimentos abaixo:

*A escola é um sítio que aprendemos a ler e a escrever e é bom. Eu gosto de fazer na aula coisas. (Ana Júlia, 06 anos).*

*A escola pra mim é um sítio onde começa a aprender, por exemplo, nós temos uma casa onde temos aquela parte da educação, que aprendemos nos portar bem, na escola é igual temos de ter o mesmo comportamento, [...] as crianças aprendem a ser mais bem educadas, aprendem a ler, aprendem matemática, porque sei que pra o futuro vamos ter que precisar muito disto. (Bruna, 12 anos).*

*Na escola aprendo muita coisa, aprendo que há boas maneiras à mesa, e aprendo conta de multiplicar, é para isso que a escola existe pra estudarmos, para quando tivermos necessidades, pra não chumbar. E pra quando quisermos ser professores se não sabemos nada não dá pra ser professor. (Carolina, 12 anos).*

*Pra mim, é um sítio de aprender, estudar, eu aprendo estudo de Portugal, e também aprendo sobre estudo do meio, aprendo quando o Brasil foi descoberto, por quem e aprendo sobre os reis, do princípio até o fim da democracia. (Joana, 11 anos).*

*Aprendemos mais, por exemplo se você perguntar quanto é  $2 \times 1$ , se não fosse a escola, eu não sabia, e eu a dizer, não sei, mas graças a escola nós conseguimos, porque se você agora perguntar agora quanto é  $2 \times 1$ , eu respondo 2, em português como é que eu posso dividir uma sílaba, se não houvesse escola, eu não conseguia aprender, se você me perguntasse, por exemplo eu respondia la sílaba e você dizia que tá mal você me corrigia e dizia: “Tens de ir pra escola e aprender mais, ou tens de começar a estudar. (Clarisse, 11 anos)*

*Aprendo o P, o A, o O, o T, o M, o D, o H, o G, o J, o k, o L e mais coisas. (Guilherme, 06 anos)*

A partir dos depoimentos das crianças percebe-se que a escola é representada como um espaço de aprendizagem para adquirir conhecimentos não ligados ao currículo formal, como os que se relacionam a valores e comportamentos. Fato que nos permite apreender que a escola é a instituição que oferece situações promotoras de aprendizagem, e também contribui para o entendimento da relevância desse aprendizado para a vida. Tal afirmação vai ao encontro do que refere Kohl (1996, p. 101) quando diz que “a escola promove saltos qualitativos em direção a inserção social e cultural dos sujeitos escolarizados”.

A escola, vista nesta perspectiva, tem função relevante no desenvolvimento das sociedades, figurando o lugar onde se estabelece contato com os conhecimentos sistematizados produzidos pela humanidade, como já mencionado anteriormente.

## **1.2. Representação de aluno e de criança**

Como foi discutido acima, a escola é considerada como um espaço fundamental nas vidas das crianças e dos jovens, proporcionando aprendizagens, o desenvolvimento das habilidades através dos conteúdos, atitudes e valores, ajudando-os a tornarem cidadãos participativos na sociedade, sendo, deste modo, a instituição social de grande responsabilidade na formação de seus educandos. Entretanto, as aprendizagens que as crianças adquirem no ambiente escolar se compõem de uma complexidade de trabalhos impostos por aquela instituição. “Na verdade”, diz Sarmiento (2004, p.588), “é o aluno mais do que a criança – de quem a escola se ocupa”. A criança vai se tornando aluno e ocupando um espaço específico para aprender a ser, a conviver, a se portar, de acordo com as regras da escola. Ainda segundo Sarmiento, “de algum modo, perante a instituição, a criança ‘morre’, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado” (idem, p. 588).

Na proposta de atividade “minha escola”, que objetivava compreender o significado que as crianças atribuem a sua escola, foi notável a visão da escola centralizada no ambiente da sala de aula, enquanto espaço no sentido de trabalho escolar (Perrenoud, 1995).

Ao ilustrarem a figura da escola, algumas crianças destacam a sala de aula, destacando o espaço físico visto como o lugar que procura organizar-se no singular, (desenho 5 e 6) o que deixa transparecer a ocultação da pluralidade que a compõe, fazendo com que muitos tentem se adequar ao ritmo imposto à tarefa aplicada, ao movimento previsível e uniforme e, deste modo desconsidera a particularidade de cada criança.

O significado atribuído ao espaço da escola retratado enquanto lugar da ordem, da disciplina demonstrado pelas crianças quando referem a função social da escola. Nos desenhos que seguem, verifica-se o ambiente da sala de aula representado pela arrumação deste local, onde segue um padrão estruturado para o trabalho escolar, em

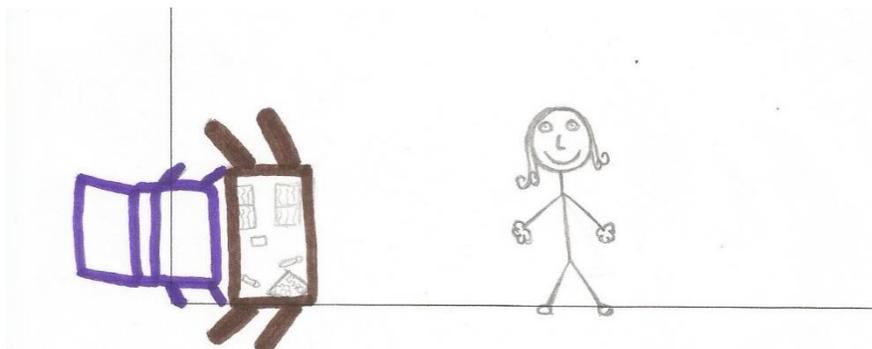
que ocorre a caracterização do aluno em seu ofício. Conforme retratado nos desenhos a seguir.

### Desenhos nº 6 e 7



Representação da escola feita pela Joana, 11 anos

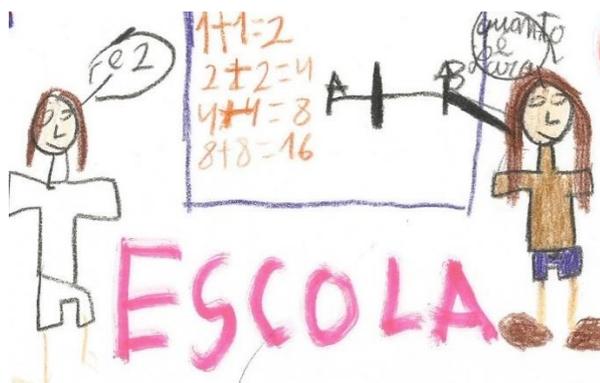
No desenho de número 6 a criança faz uma ilustração da sala de aula representada pela distribuição do espaço delimitando este em distribuição dos objetos que compõem o ambiente, quais sejam: a mesa da professora com um computador, na parede, o quadro com conteúdos da aula, a porta e destacam se as crianças sentadas em filas em suas cadeiras e uma personagem adulta, representada pela imagem da professora explicando a matéria através de um cartaz ilustrativo. O desenho de número 7, o formato da sala de aula representando os objetos: o relógio na parede e quadrados pintados as cores vermelha e azul, pontinhos vermelhos neste espaço, um tapete no chão, a criança desenha a si mesma, em atividade exercendo seu ofício de aluna.



### Desenho nº 8

Representação da escola pela Anabella, 12 anos

Desenha-se a si mesma, de frente para a sua mesa de trabalho escolar com os materiais sob este objeto.



### Desenho 9

Representação da escola pela da Luciana, 08 anos

Desenha a si mesma representando a fala dentro do balão a responder a pergunta feita pela professora, e a personagem representando a professora apontando para o conteúdo escrito no quadro a fazer pergunta sobre ele.

Os desenhos deixam transparecer o movimento das crianças em seu exercício do “ofício de aluno”. A definição deste ofício se mostra uma prática estabelecida pelas normas do contexto escolar onde se inclui a dimensão do trabalho escolar, traduzida no processo de escolarização das crianças.



### Desenho nº 10

Representação da escola pela Mariana, 10 anos

“É a minha sala de aula que eu estudo e que aprendo as matérias.”

Importa dizer, que as aprendizagens que as crianças adquirem na escola, também se fazem por complexos mecanismos de adequações que realizam e que interferem nestas aprendizagens. Como já dito no contexto teórico, as crianças não são meros cumpridores de ordens vindas de mecanismos institucionais, primeiramente colaboram de maneira ativa para a composição “das suas lógicas e dinâmicas internas [...] é portanto, alguém que se apropria do seu ofício, a partir da sua singularidade”, (Ameida, 2009, p. 46). Nesta lógica, as crianças são atores sociais competentes que interpretam de maneira autônoma suas ações como membro integrante da sociedade.

Desta forma, o entendimento das crianças sobre o sentido do trabalho escolar é visto de forma diferenciada e se desdobra nas apropriações de cada criança sobre este ofício, como revela o excerto a seguir:

Josilene: Olhem, e qual é a disciplina que vocês gostam mais?

Bruna: *A disciplina que eu mais adoro é francês –*

Miguel: *A minha disciplina favorita é educação física, e... Hum... é tudo..*

Joana: *– Eu gosto mais de estudo do meio. Gosto de aprender, de saber novidades sobre a matéria, sobre o que se passa com as pessoas.*

Anabella: *Eu gostei quando tirei 90 a Matemática, depois chorei tive 30.*

Luna: *Sabes por que ela tirou 90? Tinha copiado e depois 30, ela não tava com o mesmo colega (risos)*

Anabella: *Não copieei nada.*

Josilene: Muito bem, e a Carolina? O que é que tu gostas mais de estudar?

Carolina: *Português, matemática, estudo do meio, eu por acaso gosto de aprender, estamos sempre a aprender.*

Josilene: E qual é a disciplina que vocês gostam menos?

Joana: *– Eu não gosto a matemática!*

Luna: *Há muita matéria, não gosto de estudar, é uma seca.*

Bruna: *Eu não gosto do CRE.*

Josilene: e o que é o CRE?

*Bruna: é tipo o sítio onde tem uma sala ou quando os professores faltam nós temos que ir pra lá estudar o que temos a estudar para depois não perturbar o resto das aulas ou assim, tem lá os computadores para quem quiser ir quando tem duas horas de almoço ou isso, mas só pode ir ao “mail”, não se pode ir ao facebook, não se pode ver vídeos, e não se pode...só pode marcar senhas e... isso ou fazer trabalhos e pesquisas. Eu não acho bom. É um bocado chato.*

*Anabella: Não é nada!*

*Bruna: É, É.*

**(trecho da entrevista conversa em grupo sobre a escola)**

Os testemunhos das crianças revelam maneiras de aprender as tarefas escolares e manifestam-se dando opiniões e preferências, algumas divergem com a opinião das outras, construindo uma visão crítica acerca o trabalho escolar, assumindo-se sujeitos participantes no processo. Importa ressaltar que o aprendizado de ser aluno, não quer dizer contudo, que a criança aja de forma passiva as ordens da escola, mas, ativamente na constituição de seu ofício de aluno.

### **1.3.A importância atribuída à escola**

As representações das crianças relativamente a importância da escola permitem-nos compreender que esta instituição é representada a partir de uma lógica de projeção para o futuro que elas idealizam em perspectivas de vida digna. Os depoimentos a seguir resumem esta percepção:

*Acho importante que é para depois conseguir ter um futuro melhor. (Luciana, 08 anos).*

*Acho que a escola pra mim é um sítio onde nós temos que respeitar, porque há meninos que sei lá, por exemplo, na Angola há meninos que não tem esse aproveitamento querem ir pra escola, só que não conseguem, ou porque é longe, ou não tem dinheiro pra material, [...] que para o futuro, se quisermos ser umas empresárias, sei lá usarmos o banco, [...] se não é a escola, o que é que nós vamos fazer no mundo? Não vamos ter o que comer, não vamos ter que beber, não vamos ter que criar filhos, tem que se fazer alguma coisa, é pra isso que serve a escola. (Bruna, 12 anos)*

*É assim, não vou dizer que gosto muito de estudar, detesto, só que é assim, eu tenho que separar as coisas, por exemplo, se tem que pensar para o futuro, vou ter que precisar de estudos e penso: eu quero dar dinheiro a minha mãe, e não quero que os meus filhos passem por este momento que eu estou a passar, eu quero ter uma família, eu quero ter o meu estudo quero ter o meu trabalho, quero ter o meu dinheiro, quero ter a minha própria casa, quero ter a minha roupa e claro, lutar por tudo, por tudo pelos meus*

*filhos terem melhor aquilo que eu não pude ter. Então a escola está lá para isso, é importante nesta parte. (Vitória 11 anos).*

*É importante porque um dia quando for grande nós temos que tirar a carta de condução, temos que arranjar um trabalho. (Mariana. 10 anos).*

*É importante para aprender pra conseguir dinheiro. (Guilherme,06 anos)*

A escola é neste contexto retratada como um espaço de garantia de sobrevivência, compreendida como o lugar organizado pela sociedade em suas práticas socializadoras, trazendo conseqüentemente ideias através dos valores sociais incutidas no interior deste estabelecimento de ensino, onde estabelece um padrão estrutural pautado no sistema capitalista, interferindo na socialização dos mais jovens, com conseqüência na forma como compreenderão a sociedade e a si próprio (Pinto, 1995). O que pode-se deduzir que a instituição escolar continua a selecionar aqueles que julga mais capazes de enfrentar o mercado de trabalho e portanto exige-se dos alunos que sejam dotados do “capital cultural”, disseminando o processo de reprodução das desigualdades sociais (Bourdieu) em suas práticas educativas.

A escola, portanto, tende a ser excludente quando reproduz as clivagens sociais embora sustente um discurso voltado a integração e as oportunidades iguais a todos.

## **2. Vivências na escola**

### **2.1.Espaço de convívio (recreio)**

O ambiente escolar para as crianças que residem em espaço de acolhimento pode representar uma possibilidade de liberdade em meio algumas limitações vivenciadas, um momento oportuno para extravasar sentimentos, partilhar ideias, divertir-se, ações que são consideradas imprescindíveis para as crianças.

Os espaços onde as crianças interagem com os amigos e fazem atividades livres, figuram-se como interessantes no grupo de convivência destas, cabe referir os momentos de brincadeiras no recreio como os mais significativos. Os depoimentos a seguir mostram essa realidade:

*Gosto do recreio, porque estamos em convívio com os amigos e podemos desabafar, podemos falar o que quisermos com eles e estamos à vontade e*

*não tem que ser aquele silêncio como é na sala de aula, temos assim, mais liberdade pra fazermos o que gostamos. (Bruna 12 anos).*

*O recreio, porque assim paramos de estudar pra não cansar as mãos, lanchamos e depois podemos brincar com nossos amigos. (Ana Júlia, 06 anos).*

*Eu gosto do intervalo, do campo de futebol que podemos andar a roda, jogar futebol fazer jogos lá é divertido, podemos, depois também temos o campo de basquete e podemos armar a bola e tentar acertar no cesto. (Mariana,10 anos).*

*De brincar com minhas amigas no recreio, e também de comer a nossa comida e gosto de tá com a Ana Júlia (Bianca 06 anos).*

*O sítio que gosto é a sala do aluno, que é onde tem os sofás e uma televisão que é pra quando o professor não vem, ou quando “tamos” no intervalo, ficamos lá um bocadinho sentamos nos sofás e conversamos com nossos amigos. (Luna 10 anos).*

Mas também houve quem declarasse não ver sempre com bons olhos este espaço quanto o mais agradável, pelo fato de sentir-se sem companhia algumas vezes e por vivenciar agressões sofridas por parte de outras crianças.

*Joana: Não gosto muito é dos intervalos, do recreio quero voltar logo à sala.*

*Josilene: Por que é que não gostas?*

*Joana: Porque as vezes estou sozinha, os meninos batem-me, prefiro ficar cá. (Joana, 12 anos)*

Cabe sublinhar, a partir dos testemunhos das crianças, as suas percepções sobre a importância do brincar, manifestada na passagem de seus discursos. No grupo, quando questionadas sobre o que mais gostavam na escola, foram unânimes as respostas sobre brincar. As brincadeiras acontecem sobre determinados contextos por meio de relações sociais.

*Brinco as escondidinhas e também brinco a apanhadinha. (Bianca, 06 anos).*

*Brincar com meus colegas, no intervalo, andar a apanhadinha, costumamos fazer muita coisas, assim. (Luciana, 09 anos).*

*O que gosto muito é de brincar com minhas amigas no intervalo. (Vitória, 11 anos).*

No diálogo com as crianças, procuramos compreender suas impressões acerca do contexto escolar também através de seus desenhos refletido nas ideias, sentimentos e percepções do contexto vivido.

Alguns desenhos compõem elementos identificados nos espaços centrais da escola, onde estas assumem a relevância do tempo livre que dispensam no contexto da escola, a área desportiva, o pátio, o tempo do recreio, as brincadeiras, enquanto aspecto privilegiado da instituição escolar que foi aqui ilustrada como um lugar grande e livre, colorido segundo produções das crianças. Na maioria dos desenhos, surge a brincadeira como atividade significativa.



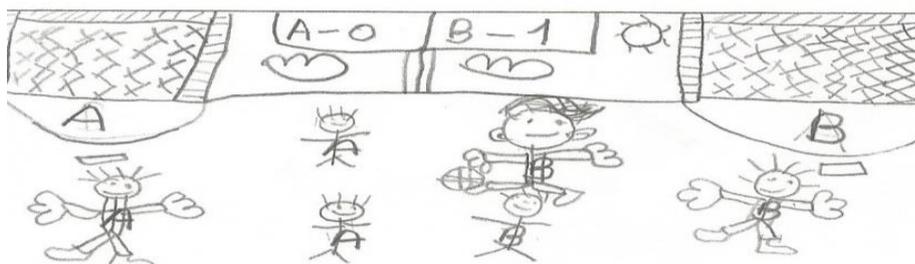
### Desenho nº 11

**Guilherme 06 anos**

*“Gosto do campo de futebol porque tem baliza, gosto de jogar muita bola, também gosto de ver os meus colegas da outra turma”.*

**(Guilherme, 06 anos)**

O desenho acima é representado através do espaço externo da escola, a quadra desportiva, uma das atividades favoritas na escola os momentos de diversão junto dos amigos.

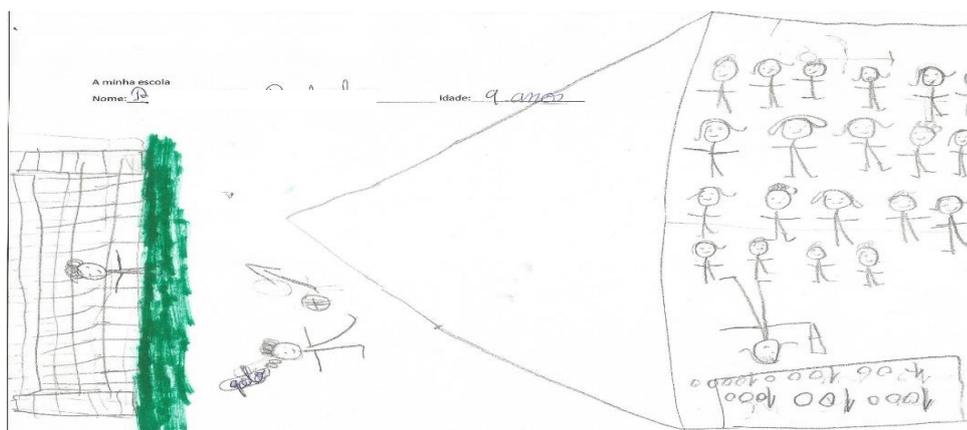


**Desenho nº 12**

*“Adoro jogar as escondidas com meus amigos no recreio, é divertido, mas passa a correr rápido, toca e temos de voltar a sala”*

**(Mariana, 10 anos)**

O desenho de número 12, mostra o espaço da área livre e dos momentos de encontros e brincadeiras na escola, ocupando todo o espaço do quadro, representado por muitas crianças, com ausência de cores, mas destacando elementos que compõe o sol, as nuvens, o chão da quadra desportiva, cenário descrito pela criança *“ como um sítio de encontrar os amigos para conversar, brincar, sinto-me bem aqui”*.



**Desenho nº 13**

*“Na minha escola o que eu mais gosto é de jogar futebol, gosto de ser o guarda-rede”*

**(Miguel, 09 anos)**

O desenho de número 13 representa várias crianças no interior da sala de aula, posicionadas de acordo com a organização da sala de aula em seu formato “enfileirado”. A criança retrata a si e a um amigo jogando futebol com uma seta indicando a posição da bola a ser colocada na área do gol que está a ser feito por ela. A criança em seu desenho ilustra o desenvolvimento do ofício de ser aluno e de ser criança no espaço escolar.

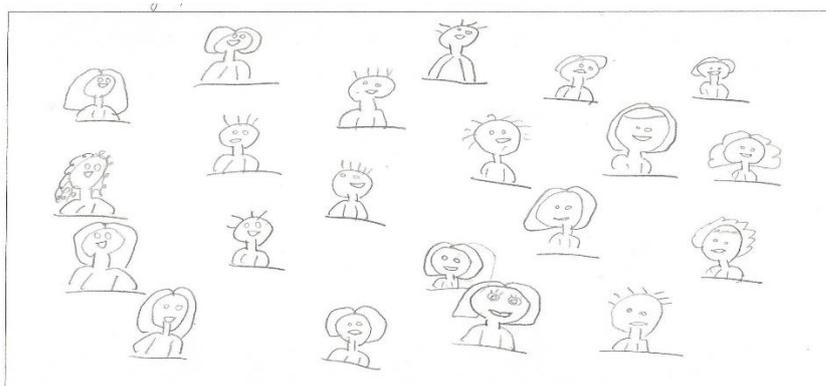


**Desenho n° 14**

**Ana Júlia, 06 anos**

A criança desenha dois edifícios, o da esquerda retrata a escola, representado pela cor roxa, o outro representa a Instituição, ambos apresentam muitas janelas mostrando que são espaços onde transitam muitas pessoas. Ilustra os dois espaços cercados por flores e alguns símbolos destacando algumas imagens representadas pelas regras em cima da escola, o que deixa transparecer que as crianças são sujeitadas a um conjunto de normas ditadas pelos adultos na escola.

Segundo a criança, na escola tem os amigos com quem adora brincar e estudar. O que chamou a atenção foi que a criança referiu gostar da escola, mas que faltam-lhe os pais para ir buscá-la na saída, e que não gosta muito de estar, porque sente falta dos pais. Percebe-se que a ausência da família é um fator que despoleta o sentimento da diminuição da responsabilidade familiar (Alberto, 2002) na vida da criança.



**Desenho nº 15**

*“ o que gosto muito muito na minha escola é de brincar com meus amigos, quando toca vamos para o intervalo brincar. Adoro ”*

**Carolina, 10 anos**

O desenho de Carolina retrata as relações de amizade, onde ela descreve que gosta de está na companhia de seus amigos nos tempos livres durante o intervalo das aulas.



**Desenho nº16**

**Bianca, 06 anos**

O desenho acima representa a escola, em meio a um universo colorido, crianças no campo, representando o espaço do recreio. As ilustrações compõem também elementos da natureza como o sol, as nuvens, aves. E ainda a figura de corações, demonstrando um espaço alegre pelas harmonias das cores.

De acordo com Leite e Silva (2012), na escola ou em outros espaços, a esfera do brincar configura-se como um dos principais elementos de socialização e de aprendizagem social, ainda que ocupe no cotidiano dos meninos e meninas um tempo

curto em relação ao destinado a outras atividades orientadas. Isto ganha força no momento de descreverem sobre suas rotinas, onde percebeu-se a importância do brincar como componente do cotidiano infantil.

Nos testemunhos das crianças, entretanto, fica claro que a escola tem respeitado pouco seus espaços-tempos de infância e de crianças, permitindo poucos momentos à ação do brincar enquanto componente socializador. Fica evidente nos registros das crianças que o brincar aparece em raros momentos, como a hora do recreio. Entretanto, tal como afirma Ferreira (2004), entre tantas outras importâncias da ação do brincar, este também pode ser visto como uma arena política onde se alicerçam ordens sociais. Para a autora “é isso que permite interpretar as funções de socialização do brincar como meios através dos quais as crianças aprendem acerca dos sistemas cognitivo e afetivo de uma cultura particular” (p.95).

## **2.2.Integração escolar**

Para as crianças que se encontram em medida de acolhimento residencial e que carregam consigo uma história de vida marcada por condições complexas, a integração no ambiente escolar pode ser encarada como uma dificuldade, podendo ser associada a um série de situações-problemas tais como: auto-conceito, auto-estima, motivação, desinteresse, insucesso escolar, indisciplina, absentismo/abandono escolar, estigmatização e rotulação (Amado et al, 2003), que pode levar a um impedimento à uma integração escolar plena. Quando questionadas sobre a convivência na escola, algumas crianças revelam aspectos negativos em sua integração escolar.

Alguns testemunhos evidenciam sintomas de uma certa ausência de integração na escola como pode-se confirmar nos excertos abaixo:

### **Sistema de discriminação:**

*Eu não dou-me bem com algumas pessoas de lá. Porque eles podem fazer tudo o que querem e nós não podemos fazer nada que queremos, eles podem têm tudo o que querem e nós não podemos nada. (Luna,10 anos).*

*Acho as vezes que tratam-nos de uma maneira diferente pelo que sentem-se confusos de estarem sempre com os pais e nós estarmos uma semana sem os pais, ou ficarem anos e anos sem estar com nossos pais, por exemplo, eu estou há três anos, só que no outro fim de semana vou ter com a minha mãe, só que eu estou há três aninhos sem aquele hábito da minha mãe. (Bruna, 12 anos).*

*Só porque somos do centro, só porque não temos família perto, só porque estamos aqui, isso não quer dizer nada que nos portamos mal eu não me porto mal e estou aqui, as vezes posso fazer uma asneira ou duas, mas não quer dizer nada porque estou aqui por causa da família que tem discussões e nós estamos a resolver os casos por aqui. (Carolina, 10 anos).*

As manifestações acima chamam atenção para uma questão real na vida das crianças e jovens acolhidas numa instituição, as situações com que lidam no cotidiano, representadas por estereótipos sociais que geram condições estigmatizantes são resultados dos rótulos negativos atribuídos pela sociedade (Amado, et al,2003) e recaem sobre as crianças no interior do espaço escolar. Estas características contribuem para o agravante de dificuldades do processo de reintegração do indivíduo no meio social.

Tal como já referido anteriormente, de entre alguns aspectos negativos associados a institucionalização reconhecidos por estudos, “a estigmatização e discriminação social a que são votadas as pessoas com vivências de institucionalização” (Alberto, 2002, p. 126) constituem agravadores que evidenciam um olhar negativo que revela a seriedade das consequências “no bem-estar das crianças e adolescentes em várias dimensões (intelectual, física, comportamental e sócio-emocional)”, trazendo consequências “no nível de desenvolvimento, da vinculação, da adaptação psicossocial, da auto-estima, dos problemas de comportamento, do desempenho acadêmico” entre outros, fato que interfere nas necessidades emocionais e sociais das crianças (idem).

Estas consequências são vistas como fator de risco desenvolvimental, fortalecendo o estigma e a exclusão social a que passam as crianças institucionalizadas, sendo que esta condição perpassa as vivências e relações dessas crianças na escola.

### **3. As relações sociais na escola**

As marcas nas histórias de vida das crianças e jovens no contexto de institucionalização contribuem para um desequilíbrio emocional, afetivo e relacional, que corre o risco de desencadear um possível desinteresse escolar. Para que a escola seja um espaço de integração para esta população neste contexto, é necessário que estes possam ter referências de uma relação positiva com os outros, mas concretamente com professores, colegas e demais profissionais para que assim, se possa estabelecer um interesse pelo espaço da escola. É importante que a rede de sociabilidades que estes

sujeitos constroem na escola se faça importante para a promoção do interesse pelos saberes.

### 3.1. Ambiente favorável para a interação com os pares<sup>29</sup>

A escola dos dias atuais é vista como um importante espaço de relações que se estabelecem entre as “culturas de pares” (Corsaro, 2011), portanto, contexto privilegiado das interações entre as crianças, da cultura que produzem entre seus pares no cotidiano. Junto dos amigos, as crianças conversam entre si, expõem suas ideias, partilham segredos, demonstram afetos, conflitos, desejos e saberes. Estipulam regras, formas de lidar com o outro, de compreender o mundo, de participar na sociedade, gerindo suas relações humanas.

Nesta perspectiva, as crianças falam de suas amizades no espaço da escola:

*Eu acho que tenho muitos amigos na escola, sou bem tratada por eles, sinto-me bem quando estou com eles. (Clarisse, 11 anos).*

*Gosto de estar na escola, porque na escola “estou” em convívio com meus colegas. (Bruna, 12 anos).*

*Na minha escola gosto do Antonio, do Guilherme. Gosto de brincar com todos, gosto do Mateus, ele é lá da escola, Henrique, eu jogo com ele a bola. Gonçalo. Rogério silva, Gosto de todos da Luciana, da Maria... Hã também gosto do Miguel, mas é Miguel Lopes, o outro é Miguel Ramos, gosto do Marco do Manoel, Do Marcos, do Felipe, do Thiago, hã quem mais, da Marta, só que é outra, essa pode ser Marta silva pode ser aquela que joga. (Pedro, 8 anos).*

*Tratam-me bem, todos tratam-me bem, as vezes quando acontece qualquer coisa que deixa-nos tristes estamos juntos. (Kevin, 12 anos).*

Os testemunhos das crianças no que se refere a convivência com os amigos dão-nos pistas de que a amizade nos contextos escolares é demonstrada através da partilha por meio da interação nos espaços de encontros. Os sentimentos expressados em suas relações de pares tem a ver com a parceria, em que demonstram apoio, de que tem com quem contar. Neste sentido é possível compreendermos através das falas das crianças relativamente as relações que estabelecem no ambiente escolar, que sentem-se bem na escola no que se refere a ligação que estabelecem com o seu grupo de pares.

---

<sup>29</sup> Termo usado por Willian Corsaro (2011) para referir “ao grupo de crianças que passa seu tempo juntos quase todos os dias”.

### 3.1.1. Ajuda entre pares

Também é visível a interajuda, cumplicidade nas relações entre pares. A existência destes sentimentos ficou clara nos discursos das crianças.

*Eu tenho amigos meus que tem pena de nós e ajudam-nos, quando houve essa situação do professor, houve lá um menino que levantou peito ao professor e disse: você não devia está a fazer isto porque elas são meninas que não são iguais a nós (...) Eu gostei desta atitude dele, acho que ele foi um menino que defendeu-nos. (Carolina 12 anos).*

*Gosto de ajudar os meus colegas, quando eles ajudam-me eu defendo como defendo o Guilherme, o Marcos, eu defendo os meus amigos. (Pedro 8 anos).*

*Ah, tenho muitos amigos que gostam de mim. Tem lá muitos, há uma pessoa que gosta de mim, ela sabe os problemas que eu tenho, ela é minha colega daqui e minha colega da escola”. (Clarisse 11 anos).*

É notável nos depoimentos que as relações de amizades que as crianças estabelecem no ambiente escolar, contribuem para que construam bases seguras e que consigam encarar a situação que vivencia de maneira mais confortável, tendo como suporte a figura de alguém como referência para superar as condições que enfrenta em sua história, o que a torna resiliente a partir de alguém que possa entendê-la, confiar, extravasar nos momentos bons ou maus. Neste sentido os processos de amizades nas culturas de pares com as crianças são produzidas na formação de grupos de amizade tornado este momento de interação extremamente importante.

#### Conflitos:

As situações de conflitos são inevitáveis e até imprescindíveis para o desenvolvimento humano. Corsaro (2011) diz que, na infância, os conflitos são elementos que fazem parte da cultura de pares, pois “contribuem para a organização social e afirmação dos valores dos grupos de pares e para o desenvolvimento individual e demonstração de si”. (p.213). No caso da cultura de pares na pré-adolescência<sup>30</sup>, Corsaro diz que a principal causa de conflito pode residir na diferenciação nos grupos de amizade, de modo que “o conflito, especialmente as discussões e a implicância, também pode unir as crianças e ajudá-las a organizar suas atividades”.

---

<sup>30</sup> O autor refere que por conta de ausência de “pesquisa sobre as culturas pré-adolescentes nas sociedades não ocidentais, focalizou principalmente as sociedades ocidentais, tomando o cuidado de considerar as diferenças raciais, étnicas e de classe social”. (Corsaro, 2011, p.246)

Através das conversas com as crianças, fica claro que, no geral, os conflitos, brigas, discussões são decorrente de suas rotinas no ambiente escolar, mesmo havendo um testemunho que afirma supor que sua condição de institucionalizada seja o motivo para as discussões com os colegas.

*Assim, eu já tive confusões lá na escola, por causa de uma menina que andava a gozar-me[...] não sei, é porque elas devem pensar que nós só porque somos do centro não temos pais, é isso que eles pensam, que nós por estarmos no Centro não vamos ter aquela pessoa em cima de nós, que nos vai proteger. (Carolina, 12 anos).*

*as vezes chamam os nomes e eu não gosto, ou tipo, gozam e eu não gosto e falo com a diretora de turma e a diretora de turma fala com as pessoas que fizeram isso. (Bruna 12 anos).*

*As meninas, estão sempre aos segredinhos, ou a conflitos [...], quem provoca mais são as meninas, os rapazes estão sempre no canto deles e também não querem brincar, só tenho amiga a Luciana, só que a Luciana não passa assim tanto tempo comigo, porque ela larga-me na escola, vai com as amigas e também depois mete-se nas confusões[...]. (Mariana 10 anos).*

*Aqui há muitas confusões sabe, aqui são muitos meninos e claro que em vez dos do Centro social, temos os da escola, as vezes nos chateiam um bocadinho. (Luna, 10 anos).*

Os depoimentos parecem demonstrar claramente que embora experimentem situações de conflito com seus pares, as crianças entrevistadas não os relacionam, de maneira enfática, com sua condição de institucionalizadas.

### **3.2. Relação professor-aluno**

O professor enquanto agente do processo educativo, responsável pela formação do cidadão, influi no desempenho escolar de seus alunos. Considerado um dos agentes do sistema educativo com importância significativa na relação que o aluno estabelece na escola. No decorrer de sua trajetória acadêmica, a criança vai convivendo com diferentes professores, sendo que cada um contribui de forma positiva ou negativamente (Santos, 2009).

Quando questionadas sobre a relação com os professores, as opiniões se dividem, algumas crianças afirmam ter um bom relacionamento com estes, e outras, nem tanto. Conforme evidenciam os excertos abaixo:

*Eu converso com meu professor de matemática, ele dá-me conselhos quando eu estou triste, falo sobre o que eu tô sentindo, falar sobre o amor e ele dá-me conselhos, e as vezes ele diz o que é pra fazer, e diz que debes estudar sempre. (Anabella, 12 anos).*

*Eles ajudam muito mais aos meninos do colégio, eu sinto isso. Por isso acho que tratam os meninos do centro muito bem. (Clarisse 11).*

*A minha professora ajuda-me a trabalhar, ela diz: “mesmo que errar, errar é aprender”. (Marcos, 06 anos).*

*Perguntam e falam connosco por exemplo, a dizer o que se passa, porque estás assim e quando ver que há coisas que não podem ser eles a resolver, depois falam com a pessoa que supostamente é nosso encarregado de educação ou que tá responsável, ou que manda em nós, tá em nossa responsabilidade e fala com essa pessoa e essa pessoa tenta falar connosco”. (Bruna. 12 anos).*

Por outro lado, algumas crianças declaram não sentirem bem com os alguns professores e assumem que preferem uns em relação a outros

*Eu não gosto do professor de matemática, e pronto...!, eu não gosto porque eu acho que ele trata meninos do centro diferente. (Carolina, 12 anos).*

*Alguns professores são chatos, tratam-nos mal Não gosto do professor de matemática ele fala, não é falar, ele expulsa da sala, uma coisa que nós nem fizemos, eu acho que ele não é justo. (Vitória, 11 anos).*

*Eu não gosto, são más, más como as cobras. Gritam. Olha nós queremos brincar e as professoras não nos deixam brincar. (Guilherme 06 anos).*

As opiniões das crianças também se dividem no grupo de conversa sobre o tratamento que recebem pelos professores:

Josilene: Como vocês acham que os professores lhes tratam?

Bruna: Alguns tratam-nos bem.

Luna: Mas também há aqueles que dizem mal dos alunos, assim, não dizem, mas tratam-nos de uma maneira diferente.

Anabella: Não tratam Luna, pelo amor de Deus.

Josilene: A Luna acha que tratam de maneira diferente por quê?

Luna: Só uma professora é que me trata de maneira igual aos outros meninos

Josilene: E de que maneira achas que é tratada?

Luna: (Silencia) Não sei, é diferente.

Josilene: Acham que eles olham de maneira diferente?

Bruna: *Não, não olham,*

Luna: *Não acho, mas tratam-nos de outro jeito. Sou sincera*

Bruna: *Acho que olham como qualquer pessoa olha, mas sente aquela coisa de curiosidade de saber porque que estás, porque é que vives naquele sítio, é diferente para eles.*

Anabella: *E eu acho que até as professoras tratam melhor aos meninos do colégio.*

Josilene: Por que achas isto?

Anabella: *porque eles ajudam muito mais aos meninos do colégio, eu sinto isso. Por isso acho que tratam os meninos do centro muito bem.*

É possível perceber com os testemunhos destas crianças como são tratadas na escola, de forma crítica, nas revelações de suas vivências no ambiente escolar, onde umas julgam serem bem tratadas, outras nem tanto e sentem-se excluídas por residirem em um Centro de acolhimento, são vistas com alguma diferença.

Um outro depoimento chama bastante atenção para o tratamento que as crianças vivenciam na escola, manifestada por elas no decorrer da entrevista -conversa no grupo:

*Olha Josilene, quando você entrar lá na escola e sabe que vai ser diferente, não sabe? Por exemplo, vou dar uma questão se por acaso você entrar, você for a escola e não comentar e tivermos aula de matemática. Vai estar lá o professor Tiago<sup>31</sup> ele vai mudar, se você entrar por uns minutos, você é da Universidade do Minho, ele sabe que você vai ser aquela senhora que vai transmitir aos seus amigos ele vai virar, e vai dizer, “Ih, eu vou ter que me portar bem, vou ter ajudá-los a todos, ele vai dizer: “olha vou cuidar bem das meninas do centro social pra ver se ela me acha aquele senhor com caráter. Eu sei que ele vai fazer isso, só por que você está lá. Por exemplo se estivesse lá também a inspeção, ele fazia isso, todos os professores faziam, depende não é? se aqueles professores gostassem de mostrar como é que eles são de verdade.[...] (Carolina,12 anos)*

*Mas quando você sair, ele vai voltar a fazer tudo de novo. (Clarisse, 11 anos).*

As falas das crianças representadas acerca da relação professor-aluno provocam grandes desafios e nos convida a reflexão acerca das práticas de alguns professores sobre o tratamento com estas crianças no ambiente escolar. Nota-se que a criança demonstra um sentimento de injustiça na relação entre alguns professores.

---

<sup>31</sup> Nome fictício para salvaguardar a identidade.

### 3.3. Relação criança/ funcionários

Segundo Buffa et al (2010) a desigualdade “entre alunos idealizados e os reais parece estar na origem de diversos conflitos escolares, podendo ser vistos de forma negativa, trazendo consequência como a exclusão dos alunos, por não corresponderem ao que a escola o idealiza, e assim são tratados com olhar diferenciado, ou seja, de forma preconceitos”. Na conversa com as crianças sobre a relação com os profissionais da escola, as opiniões se dividem.

*As vezes lá na escola, nos dizem coisas assim (...) Um pouco mal comportados, que somos os piores, os de fora é que são piores do que nós, o de fora é que fazem asneiras e depois deixam os serviços para os do centro, só para nós ficarmos sempre em conflitos. E assim, um pouco triste porque digo: Oh! dona Maria<sup>32</sup>, desculpe lá, mas não foi eu, mas ela diz: não faz mal, deixe lá não quero saber se foste tu, e nunca acredita em nós porque nós as vezes... tem receio que nós podemos mentir ou essas coisas. (Mariana 10 anos).*

*São maus, são muito maus os funcionários da escola. E também pronto, e também as vezes dizem mal dos meninos aqui do centro. E claro os meninos da escola ouvem e também dizem. Eu tava lá a ouvir e ela disse assim: “È, estes meninos do centro também não gostam nada de leite, não sei porque que o centro lhes dá leite, mas nós bebemos o nosso leite e há lá é outro grupo, que é os meninos de Rio Grande<sup>33</sup> é um ATL, não é uma instituição é só um ATL eles também mandam leite e eles também deixam leite pelos cantos da escola, os meninos lá e elas dizem que são os meninos daqui que deixam leite, e nós bebemos sempre”. (Joana, 11 anos).*

A escola, como mostram os trechos relatados pelas crianças, parece negar a existência de um conflito que existe em sua própria instituição, e exerce uma culpa sobre a criança e o ambiente em que ela vive, deixando transparecer o estigma social que recai sobre a criança institucionalizada.

Durante a investigação foi possível observar uma situação do tratamento de uma funcionária da escola relativamente as crianças da instituição de forma discriminatória. como mostra a seguinte nota de campo:

Hoje na hora do intervalo das crianças na escola presenciei uma cena que me fez refletir sobre a forma como as crianças da instituição são vistas neste contexto. A auxiliar de educação motivada pela atitude que teve de tomar no

---

<sup>32</sup> Nome fictício da funcionária

<sup>33</sup> Nome fictício para salvaguardar o anonimato do lugar

momento de conversar com duas crianças para acalmar um conflito entre estas na hora do intervalo, culpabilizou a criança da instituição: “*Olha, onde há problema, há lá um menino do Centro, há muita diferença, fazem confusões, nota-se estes meninos mais agressivos, na questão comportamental são os que se destacam, o centro deixa-lhes sem regras, faltam-lhe muitas regras*”. (Nota de campo nº 22, janeiro de 2016).

Um aspecto que decorre do testemunho de uma funcionária da escola, é a intolerância caracterizada pelo preconceito, vista como a negação da existência do outro, visto como diferente, “mal educado”, portanto não idealizado pela instituição escola.

Entretanto houve testemunhos de crianças que dizem ser bem tratadas pelos funcionários como mostra o excerto a seguir:

*Eu sei que aqui há funcionários e há professores que tem aquele menino que pronto, dão mais atenção e nós somos uma delas, as meninas do centro somos uma delas eu sinto que há lá funcionários que são amigos, que têm pena de nós.* (Anabella 12 anos).

*Gosto de alguns funcionários, mas com quem eu falo mais é com minha diretora de turma, ela pergunta e fala connosco por exemplo, a dizer o que se passa, porque estás assim e quando ver que há coisas que não podem ser ela a resolver, depois fala com a pessoa que supostamente é nosso encarregado de educação ou que tá responsável, ou que manda em nós, tá em nossa responsabilidade e fala com essa pessoa e essa pessoa tenta falar connosco.* (Bruna, 12 anos).

A escola sendo um local em que diversas relações são estabelecidas, “a construção e o fortalecimento de preconceitos, como sua desconstrução são possíveis” (Buffa, et al, 2010, p. 20). Porém esta desconstrução só se torna possível se a educação for usada como mecanismo de inclusão, respeitando as diferenças que adentram no espaço escolar.

#### **4. Representação de si próprio**

Amado et al (2003) considera que o auto conceito decorre de crenças e percepções que o indivíduo faz a seu respeito, e que auto conceito e identidade pessoal confundem-se o que faz com que se invoque “a importância do conjunto de experiências escolares na aprendizagem do controlo e superação de conflitos de identidade” (p. 34). Quando questionadas sobre o que acham de seus desempenhos na escola, parte significativa das crianças afirma que são suficientes.

*Sou mais ou menos, porque as vezes penso assim que vou falhar.*(**Mariana 10 anos**).

*Não muito boa, mas sou uma aluna normal, se eu me aplicar sou uma boa aluna, se me aplicar, só que não me aplico. ( Luna,10 anos).*

*Acho que sou boa aluna, porque tenho boas notas, hoje tivemos testes [...] e depois também tivemos, cinco dias e correu muito bem. (Luciana, 08 anos).*

*Sou assim (gestos com as mãos) porque as vezes estou um bocado distraído e não percebo a matéria [...]: sinto-me triste por não ter esforçado mais um bocado. (Marcio, 10 anos).*

*Eu gosto muito de estudar, ler escrever, dees tá com a professora, e estou sempre atenta e a professora tá-me sempre a dizer boa, boa. (Ana Júlia 06 anos).*

Diante das respostas das crianças, o fato de residirem em uma instituição, uma grande maioria não se deixa influenciar em seu comportamento de forma negativa, embora assumam certas dificuldades de aprendizagem e alguns conflitos de demonstram um autoconceito negativo diante de sua experiência em sala de aula, cpersonalidade, causando uma impressão sobre o aproveitamento e o comportamento disciplinar.

Mas também aparecem testemunhos que como mostram as falas a seguir:

*Eu já cheguei a ir ao quadro, tentei, perguntei, professor deixe-me tentar fazer ao quadro. Eu disse-lhe e um amigo meu disse-me: Mostra tua raça, sês forte, eu disse tá bem vou tentar, e fui tentar, e não consegui só que o professor disse assim: Oh! Ela tá a mostrar a raça dela, que era burra. Sinto-me um bocado triste. (Carolina, 12 anos).*

*Não estudo suficiente tenho negativas [...] As vezes quando estou naqueles dias que eu não quero é um não mesmo grande, depois tô irritada e descarrego nas pessoas e é uma coisa total não é quando tô com raiva, é que tento fazer ao máximo, tô atenta nas aulas mas depois não consigo e é aquilo que é uma coisa total e eu digo que não consigo, não consigo, estou sempre a falhar. (Bruna, 12 anos).*

Diante desta situação, percebe-se que o conflito identitário a que estas crianças e jovens estão expostos, passam a ideia de que são incapazes e reagem sob forma de uma imagem negativa de si, as atividades escolares são assumidas sem prazer, há

possibilidade de estes indivíduos sentirem-se desvalorizados em seu caráter e instabilidade de sua identidade pessoal. (Amado *et al*, 2003).

#### 4.1. A escola no ideário das crianças

Uma parte significativa das crianças apostam na escola como um lugar de perspectiva de futuro. Neste sentido uma escola que seja ideal para as crianças que encontram-se desprovidas de um meio familiar adequado e a margem social, pauta-se em uma escola que dê condições promotoras de expectativa positiva para uma educação com êxito para todos os envolvidos no processo educativo.

*Uma boa escola, é que dê exemplo, por exemplo como eu falei agora sobre a poluição, (...) porque se continuar assim, o mundo não vai muito longe, não é?, e assim eu gostava que todas as escolas do planeta terra, mesmo todas, nem que seja Angola e tudo que mudassem isso, por que se estamos a destruir a natureza, eu sei que um dia, a natureza, vai nos destruir à nós é o efeito, e sabes que a natureza é mais perigosa que nós e gostava que a escola que dessem o exemplo, por exemplo a minha escola, é uma eco escola, ela participa do que seria a reciclagem por exemplo, aqui há um rio que está todo poluído e a escola tá a fazer trabalho com um grupo de alunos que queiram tomar o esforço para quem quer ir todas as semanas ir ao rio, apanhar o lixo, que é muito bom. Então eu acho que o mínimo que as escolas poderiam fazer, era isso. (Carolina, 12 anos)*

*[...] que os adultos acreditassem nas crianças em que se fizesse uma asneira, pode acontecer, as vezes eu também faço alguma asneira, uma boa escola é que pra ajudar as crianças também para ajudar na escola, todos em conjunto ajudarem. (Mariana 10 anos).*

*[...] eu mudava, por exemplo, na escola eu pronto,[...] mandava fazer muitos passeios de estudos para os meninos pra quando eles tiverem a aprender sempre num período alguma coisa eles podem por exemplo os meninos do primeiro ano, se eles tiverem a aprender sobre alguns animais assim, eles podiam visitar uma quinta assim pra eles e pros meninos do 4º ano, eles podiam ter uma visita de estudo por exemplo aos castelos, ou assim, mas não é sempre muitos passeios porque a escola também tem que ter dinheiro, só assim pra eles aprenderem algumas coisas, e ao fim do ano, e era só, e depois o recreio eu mudava um bocadinho (risos), eu punha, eu punha, tem lá aqueles cestos de bola e o campo de futebol. Eu queria que houvesse lá, hã..., pronto pra ficar mais assim, eu queria que houvesse, como é que eu ia dizer, pra os meninos do primeiro ano que entrassem para o primeiro ano, queria que houvesse um escorrega e isso, e houvesse (Joana, 11 anos).*

As representações e as projeções que as crianças fazem acerca da escola nos permitem compreender o papel de ator social participante no projeto democrático de sociedade, em que produzem suas estratégias de socialização de forma crítica, contribuindo na construção social.

O ponto de partida para dar conta destes anseios das crianças, implica na construção de uma escola que inclua e contribua de maneira positiva, inserindo no currículo aspectos da vida de seus educandos, para que seus desejos se realizem tornando-se uma escola democrática.

Diante das respostas das crianças, pudemos conhecer suas perspectivas sobre a temática relevante da nossa investigação: infância, institucionalização, escola, criança institucionalizada, onde pudemos compreender o perfil de suas vivências e experiências.



## Conclusão

Direcionar o olhar para as crianças e jovens que passam parte de sua existência em uma instituição de acolhimento e tentar entender o seu cotidiano em interface com a escola, foi o esforço proposto neste trabalho.

A investigação que agora se apresenta procurou interpretar as representações das crianças que vivem em instituições de acolhimento sobre a escola e as vivências que nela desenvolvem cotidianamente. Para tanto, pretendia verificar se a institucionalização das crianças interfere em sua integração no ambiente escolar, assim como compreender a relação que as crianças têm com a escola, nomeadamente com seus professores e pares, e a importância que atribuem a sua integração no ambiente escolar.

Para consolidar o suporte teórico necessário às análises dos dados recolhidos no campo, enveredou-se pelo caminho de estudos orientados pela Sociologia da Infância que voltam o olhar à infância como categoria geracional e à criança como sujeito social pleno, e, conseqüentemente, jogam luz sobre a forma periférica e subalterna com que as crianças foram tratadas e compreendidas historicamente. Nessa empreitada, verifica-se a existência de um longo processo de afirmação, no aparato jurídico dos Estados, da criança como sujeito de direitos e de reconhecimento, no ambiente acadêmico, de seu protagonismo social que a coloca como co-autora de sua socialização. Assim, pareceu claro que a abordagem sociológica da infância como grupo específico a ser estudado, trouxe, desde as últimas décadas do século XX, a infância para o centro do debate, rompendo com a visão tradicional de criança como um mero receptáculo, objeto passivo de socialização do adulto.

Por outro lado, embora amparadas por instrumentos jurídicos e políticas públicas voltadas à sua proteção, as crianças, especialmente as mais vulneráveis socialmente, mas não só, continuam vitimadas pela negligência e pela violência. Tal fato, estando na base do problema que originou este estudo, nos obrigou a caminhar por discussões em torno do atendimento assistencial destinado às crianças que tiveram negados direitos básicos de cidadania. Ao encontrar essa discussão, percebe-se que o problema da infância abandonada, “desprotegida”, perpassa a história e perdura por séculos, sendo a institucionalização, atualmente, a solução encontrada, como último recurso, para salvaguardar a criança e o jovem das mazelas sociais e assegurar a efetivação dos princípios determinados na Convenção sobre os Direitos da Criança. Desse modo, as

instituições de acolhimento configuram-se como espaços de proteção às crianças e jovens que passaram por algum tipo de violação em seus direitos, consequência de situações de violências que os afastam da convivência familiar provisória ou permanente.

O contato com o debate em torno da institucionalização de crianças em situação de perigo convoca-se a uma reflexão acerca do impacto que o atendimento institucional pode gerar na vida destes sujeitos, de modo a deixar claro a sua negatividade ou positividade no processo de promoção do desenvolvimento pessoal e da construção da identidade dos indivíduos que dele se utilizam.

A questão que guiou esta investigação cobrava um olhar mais aprofundado sobre a escola, outra instituição que atende, especialmente, crianças e jovens e que exerce o papel de agência responsável pela educação formal da população, tarefa inscrita no plano dos direitos fundamentais do cidadão e no âmbito do dever dos Estados. Esta instituição tem função imprescindível no desenvolvimento das sociedades modernas, figurando o lugar no qual grande parte das crianças e jovens tem acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Mesmo caracterizada por tensões, limites e desafios que a tornam um terreno fértil a contendas ideológicas e a variadas representações a volta de sua função social, a instituição escolar ocupa um lugar privilegiado no processo de socialização dos sujeitos, encarregada de transmitir valores sociais. Embora não se constitua como a única instância socializadora, possui forte influência na construção da identidade dos mais jovens e contribui para a construção de seus projetos de vida. Deste modo, a escola é muito mais que uma instituição de ensino em que os alunos desenvolvem atividades de aprendizagens cognitivas, é também um espaço de aprendizagem social e de interação.

A realização deste trabalho permitiu, além de uma compreensão teórica mais alargada sobre a questão da infância, um olhar mais próximo às crianças institucionalizadas, cujas vidas foram marcadas pela trajetória de exclusão social, e sua experiência escolar. O percurso metodológico realizado buscou afirmar o protagonismo das crianças como narradoras de suas próprias histórias. Por isso, as atividades propostas no decorrer do processo de recolha das informações tinham a intenção de promover momentos oportunos para a escuta das vozes das crianças que participaram da investigação, para que pudessem ser elas a darem sua palavra na pesquisa. Consideramos que no decorrer deste percurso, um conjunto de preocupações éticas-

metodológicas que englobam a investigação com crianças foram estabelecidas, o que deixou o trabalho transparente e compartilhado pelos sujeitos envolvidos.

Na referida investigação ficou evidente que a escola é representada pelas crianças como uma importante agência que promove o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e a sua inserção qualificada no tecido social. Estas crianças apostam na escola como uma instituição integradora destinada a corrigir desigualdades sociais, através da qual alcançarão a cidadania e um projeto de vida promissor. Atualmente, contudo, mesmo se mantendo firme a promessa integradora da escola, verifica-se atualmente que muitos fatores interferem no processo de inclusão social e econômica de largos setores da sociedade, ficando a escola com cada vez mais dificuldades para viabilizar aos seus egressos a inserção prometida.

Com relação as representações de seu lugar no espaço escolar, as crianças revelam que o trabalho escolar faz-se presente constituindo-os como alunos, em suas práticas socializadoras. Demonstram que a preocupação da escola se assenta, nomeadamente, no desenvolvimento do conteúdo programático, ao ritmo da aprendizagem mediana, em que vislumbra-se a negação das identidades e contextos de vidas que as crianças carregam em suas bagagens culturais. É importante lembrar que a criança chega na escola com conhecimentos e experiências trazidas de seu universo cultural que precisam ser levados em consideração para que estes sujeitos sintam-se incluídos no processo de aprendizagem e partícipes de uma escola democrática.

No que diz respeito à vivência, relativamente ao espaço de convívio, este ambiente pode representar para as crianças uma possibilidade de liberdade em meio algumas limitações em seus trajetos de vida. Sabemos que muitas vezes este espaço pode ser também o lugar onde as crianças encontram atenção, afeto e respeito, assim como apoio em suas necessidades emocionais. Nesse sentido, as respostas emitidas pelas crianças voltadas às brincadeiras confirmam a importância de seus mundos, seus modos de ser criança, demonstrando que a relação entre pares, mesmo que eventualmente conflituosa, é importante no sentido de contribuir para o enfretamento de situações constrangedoras na vida das crianças, uma vez que estas podem encontrar resiliência nos pares ou pessoas de referência no espaço escolar, podendo influenciar positivamente para seu desenvolvimento integral.

Também não podemos esquecer que a relação professor-aluno é fundamental no processo educativo para o desenvolvimento das crianças. É imprescindível que os professores enquanto agentes deste processo oportunizem condições favoráveis de

confiança e boa relação com as crianças respeitando-as em sua especificidade e respondendo as necessidades, demonstrando igualdade para com todos os educandos. Além disso, faz-se necessário, que a escola promova esforços no sentido de formação com os professores e demais profissionais da escola em busca de promover ações que visem práticas que desconstruam preconceitos existentes no interior da instituição escolar. Há também que considerar a importância de uma parceria de escola – família, no caso das crianças institucionalizadas, a relação da instituição de acolhimento com a escola. Tendo em vista uma escola integradora que vise o processo inclusivo.

Entende-se que a pesquisa se mostrou relevante para compreendermos o universo de sentidos que as crianças atendidas em um centro de acolhimento atribuem às suas condições de ser criança no ambiente escolar. Todavia, ficou claro que, no geral, embora existam depoimentos que deixem transparecer situações mais marcadas de preconceito, o acolhimento residencial das crianças investigadas não interfere significativamente na forma como elas representam a escola.

Apesar disso, é importante ressaltar que cada vez mais faz-se necessário que a cultura escolar incorpore em suas práticas educativas espaços para encontros e diálogos de culturas, e que seja um lugar aberto à mudança capaz de dar respostas aos diferentes perfis de alunos que adentram suas salas. Dessa forma, configurando-se numa instituição voltada à promoção de uma educação para todos, flexibilizando seu currículo, sua autonomia e que seja o canal promotor do sucesso educativo de todos os educandos, inclusive, das crianças e jovens que se encontram em condições desiguais em seus direitos.

Ao longo dos últimos dois anos, período de construção deste estudo, muitos desafios surgiram e tiveram que ser enfrentados para que o objetivo final fosse alcançado. Estudar em (e o) outro país, mesmo que recebida sempre de forma acolhedora, foi uma experiência ímpar, mas profundamente tensa. Investigar uma questão emblemática como a que envolve as crianças institucionalizadas num contexto diferente daquele em que vivo cotidianamente também gerou incertezas e tensões. Por outro lado, o contato com a vida acadêmica na Universidade do Minho e, posteriormente, com as crianças na instituição que as acolhe proporcionou um considerável alargamento na compreensão da questão que inicialmente propôs-se a enfrentar.

Todavia, importa reconhecer, desde já, que o trabalho carrega consigo limites teóricos e metodológicos que, apesar do esforço da autora, não puderam ser superados

aos longo dos últimos vinte e quatro meses. Mesmo assim, parece-me claro que este estudo contribui para o debate que envolve a escolarização de crianças institucionalizadas e ainda teve a capacidade de proporcionar, além de um crescimento intelectual, uma experiência pessoal que ficará marcada por toda a vida.



## Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2003). *Os sentidos da escola: Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras. Celta Editora.
- Alberto, I. (2002). Como pássaros em gaiolas? Reflexões em torno da institucionalização de menores em risco. In: C. Machado e R. Gonçalves (orgs.). *Violência e Vítimas de Crimes* (224-244). Coimbra: Edição Quarteto.
- Alderson. P. (2005). As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 419-442, Mai/Ago. 2005. <http://www.cedes.unicamp.br>. (Acessível em 15 de maio de 2016).
- Almeida, A. N. (2009). *Para uma Sociologia da Infância: Jogos de Olhares, Pistas para a Investigação*. Lisboa. ICS.
- Amado, J. et al. (2003). *A escola dos alunos institucionalizados*; Lisboa. Departamento da Educação Básica.
- Ariés, Philippe. (1981). *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Arroyo, M, G. (2011). *Currículo, território em disputa*. 2 ed. Petrópolis- RJ: Vozes.
- Bardin, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Porto, Portugal: Edições 70.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1994). *A construção social da realidade*. 11º ed. Petrópolis- Rj: Vozes.
- Bogdan, R. & Biklen, Sari. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Buffa. C. G., et al (2010). Vivências de exclusão em crianças abrigadas. Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto. *Psicologia: Teoria e Prática* – 2010, 12(2):17-34
- Carvalho, A. F. e Müller, F. (2010). Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: Müller, F. (org). *Infância em Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*, São Paulo ed. Cortez. Brasil.

- Carvalho, M. J.L. (2013). *Sistema Nacional de Acolhimento de Crianças e Jovens*. Fundação Calouste Gulbenkian. Programa Gulbenkian.
- Corsaro, Willian, A. (2011). *Sociologia da Infância*; tradução: Reis. L. G. Porto Alegre: Artmed.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Ed. Almedina. Coimbra.
- Cury, C. J. (2002). Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*. 116, 245-262.
- Dubet, F. (2003). A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*. 119, 29-45.
- Durkheim, E. (1955). *A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora*. [www.ufrgs.br/tramse/pead/textos/durkheim.pdf](http://www.ufrgs.br/tramse/pead/textos/durkheim.pdf). (Acessível em 15 de maio de 2016).
- Enguita, M. (1989). *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fernandes, N. (2009). *Infância, Direitos e Participação, Representações, Práticas e Poderes*. Edições Afrontamento. Porto.
- Ferreira, M. (2004). Do “avesso do brincar” ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da (s) ordem (s) social (ais) instituinte(s) das crianças no jardim- de-infância. In: Sarmiento e Serisara (Orgs.). *Crianças e Miúdos*. Ed. ASA. 1ª Ed. Portugal.
- Garcia, M. R. S. (2012). *Narrativas gráficas em contextos pediátricos*. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho.
- Graue, M. E. e Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Edição da Fundação Calouste Gulbenkian/ Lisboa.
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais em um domínio em expansão. As Representações Sociais no campo da educação. In: \_\_\_\_\_. *As representações sociais*. Tradução: Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ.

- Kohl, M. (1996). Escolarização e organização do pensamento. *Revista brasileira de educação*, v.3, p. 97-102.
- Kramer, S. (2002). Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 41-59, julho/2002.
- Lee, Nick. (2010). Vozes das crianças, tomada de decisão. In. Müller, F (org). *Infância em Perspectiva: Políticas, Pesquisas e Instituições*, São Paulo, ed. Cortez Brasil.
- Leite, J. e Silva, A. (2012). Educação do corpo, infância e juventude no cotidiano de um abrigo. In: Arroyo M. e Silva. M. (Orgs.). *Corpo Infância: Exercícios tensos de ser criança. Por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Martins, P. C. (2005). O desenvolvimento pessoal e social da criança em contexto de vida institucional – elementos para uma análise da ecologia da interpersoalidade. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6750>. (Acessível em 3 de novembro de 2015).
- Montandon, C. (2001). Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Caderno de Pesquisa*, nº 112, p. 33-60, Março. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16100.pdf>. (Consultado em: março de 2016).
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso. De facto editores.
- Müller, F. (org.). (2010). *Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez.
- Nogueira, C. e Nogueira, M. (2002), A Sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contradições, *in Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 78. 15-36
- Organização das Nações Unidas. (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. [http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf). (Acessível em: 10 de maio 2016).
- Palmeira, A. M.vS. A. (2012). *Percepção, representações e lógicas das crianças sobre o mau- trato, estudo em sociologia da infância*. Tese de doutoramento. [repositorium.sdum.uminho.pt](http://repositorium.sdum.uminho.pt). (Acessível em 15 de julho de 2015).

- Pereira, B., & Pinto, A. P., (2001). *A escola e a criança em risco - Intervir para prevenir*, 1ª ed., Porto, Edições Asa.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Portugal, Porto editora.
- Pinto, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: Ed MacGraw Hill.
- Portugal. (1976). Constituição da República Portuguesa. <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>. (Acessível em 20 de abril de 2016).
- Portugal. (1999). Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo. [http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?nid=545&tabela=leis](http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=545&tabela=leis). (Acessível em 05 de março de 2016).
- Quivy, R., & Campenhoudt, L., V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva
- Renaut, A. (2002). *A libertação das crianças. Contribuição filosófica para uma história da infância*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Rizzini, I. e Pilotti, F. (2011). *A arte de governar crianças: A história das políticas sociais, da Legislação e da Assistência à infância no Brasil*. Cortez. São Paulo.
- Santos, A. S. (2009). (In) Sucesso Escolar de Jovens Institucionalizados. in [http://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/2997/1/\(In\)sucesso%20escolar%20de%20crian%C3%A7as%20e%20jovens%20institucionalizadas.pdf](http://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/2997/1/(In)sucesso%20escolar%20de%20crian%C3%A7as%20e%20jovens%20institucionalizadas.pdf). (Acessível em 12 de junho de 2016).
- Saramago, S. S. S. (2001). Metodologias de pesquisa empírica com crianças. *Sociologia, problemas e práticas*, n.º 35, 2001. 9-29
- Sarmiento, M. J e Pinto, M. (1997). “As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo”, In M. Pinto e M. J. Sarmiento (coord.), *As Crianças: Contextos e Identidades*. (9-30). Braga, Centro de Estudos da criança da Universidade do Minho.

- Sarmento, M. J. (2014). Metodologias visuais em Ciências Sociais. In: Torres, L.L. e Palhares, J. A. (org.). *Metodologia de investigação em Ciências sociais da Educação*. V.N. Famalicão. Húmus.
- Sarmento, M. J. (2002). Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-1.pdf>
- Sarmento, M. J. (2004). Essa criança que se desdobra... *Pátio-Educação Infantil*. (Publicação quadrimestral- Artmed, Porto Alegre, Brasil). Ano II, nº6:14-17.
- Sarmento, M. J. (2011a). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de pesquisa em educação* - ppge/me furb issn 1809-0354 v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36733/1/A%20reinven%C3%A7%C3%A3o%20do%20of%C3%ADcio%20de%20crian%C3%A7a%20e%20de%20aluno.pdf>. (Acessível em 15 de julho de 2015).
- Sarmento, M. J. (2011b) “O estudo de caso Etnográfico em Educação”. In N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. T. Vilela (org.). *Itinerários de Pesquisa- Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação* (137 – 179). Rio de Janeiro: Lamparina (2ª edição).
- Sarmento, M. J. (2011c). Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: Altino J. Et al (orgs), *Das Pesquisas com crianças à complexidade da infância* -Campinas, SP: Autores Associados. <http://antropologiadacrianca.blogspot.com.br/2012/01/os-desenhos-das-criancas-como-producoes.html>. (Acessível em maio de 2016).
- Sarmento, M. J. (2013). A sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: Desafios conceituais e praxeológicos. In R.T. Ens. M.C. Garanhani (orgs.), *Sociologia da infância e a formação de professores* (pp. 13-46) Curitiba: Champagnat.
- Sarmento, M.J. (2004). As culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª modernidade. In Sarmento.M.J: e Cerisara. A. B. (org.), *Crianças e miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Asa, p 9-34.

- Sarmento, M.J. (2009). Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvêia, Maria Cristina Soares de (Org). *Estudos da Infância: Educação e práticas sociais*. Petrópolis. Vozes 17-39.
- Setton, M. G.J. (2005). A particularidade do processo de socialização contemporâneo. *Tempo social*, v. 17, n 2 pp. 335-350. [www.scielo.br/pdf/tsv17n2/a15v17n2.pdf](http://www.scielo.br/pdf/tsv17n2/a15v17n2.pdf). (Acessível em 19 de março de 2016).
- Sirota, R. (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, nº 112, p. 7-31, março. <http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf>. (Acessível em 11 de março de 2016).
- Soares, N. e Tomás, C. (2004). Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância... Os intrincados trilhos da acção, da participação e do protagonismo social e político das crianças. In: Sarmento. M. J. e Cerisara. A. B (2004). *Crianças e miúdos. Perspectivas Sociopedagógicas da infância e educação*. Porto. Asa.
- Trigo, L & Alberto, I. (2010). As múltiplas faces da institucionalização de crianças e jovens: Risco e/ou oportunidade? In. Almeida, A. & Fernandes, N. (Orgs.) *Intervenção com crianças, jovens e famílias*. Coimbra: Almedina.
- UNICEF (1959). Declaração Universal dos Direitos das Crianças. [http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c\\_a/lex41.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm). (Acessível em 10 de maio de 2016).
- UNICEF (1989). Convenção sobre os Direitos das Crianças. [http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10120.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm). (Acessível em 10 de maio de 2016).

# **Anexos**





Universidade do Minho  
Instituto de Educação

## Termo de Consentimento

À Diretora da Instituição

Exc. Sra.

Eu, Antonia Josilene Lima Cruz, estudante do Mestrado em Estudos da Criança, área de especialização em Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias, ofertado pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho, venho por este meio solicitar autorização de Vossa Senhoria para realizar uma pesquisa com as crianças que encontram-se nesta instituição. O tema que intenciono desenvolver relaciona-se às “representações e vivências da escola pelas crianças institucionalizadas”.

As questões norteadoras do estudo têm como objetivos:

- Compreender qual o significado que as crianças que encontram-se em instituição de acolhimento atribuem relativamente a sua vivência na instituição escolar
- Verificar se a institucionalização das crianças interfere em sua integração no ambiente escolar.
- Analisar a relação que as crianças têm com a escola (professores e pares) e a importância que atribuem a sua integração no ambiente escolar.

Diante disto, a presente proposta pretende desenvolver um diálogo com as crianças institucionalizadas, colocando relevo as suas vivências no contexto escolar.

O processo da investigação consistirá em recolhas de informações com base na observação, análise de documentos que regulam a organização e o funcionamento da instituição, assim como entrevistas, conversas e dinâmicas investigativas com as crianças para obtenção de informações sobre suas experiências.

No respeito pelos princípios éticos a considerar neste tipo de estudos, informamos que esta recolha e tratamento de informação asseguram o anonimato dos intervenientes.

Face ao exposto, faz necessário explicar o consentimento desta instituição de modo a:

- . Autorizar a participação, na presente pesquisa, das crianças, com idades compreendidas entre 6 à 12 anos, sendo que a escolha deste grupo será assegurada por princípios éticos.
- . Permitir que durante os meses em que decorrem a pesquisa, a investigadora possa participar das atividades quotidianas das crianças;
- . Autorizar a realização e gravação de entrevistas com as crianças;
- . Autorizar a utilização dos desenhos das crianças envolvidas na pesquisa, enquanto fonte de informação;

A investigadora por sua vez compromete-se:

- . Assegurar as necessárias autorizações legais para a realização da investigação.
- . A informar as crianças acerca da natureza da investigação e ainda tornar explícito que sua participação no estudo é livre e poderá deixar de participar em qualquer etapa, se for de sua vontade, sem nenhum prejuízo para a mesma.
- . Salvaguardar o anonimato das crianças e de todos os envolvidos, através de recurso a pseudónimos no relatório final.
- . A devolver os resultados finais do estudo.

Agradeço a vossa colaboração, com os melhores cumprimentos,

A investigadora,

Braga, 05 de novembro de 2015.

Conheço a investigação proposta e dou o meu consentimento nos termos aqui formulados.

A Diretora,

---





Universidade do Minho  
Instituto de Educação

Projeto de Investigação  
Representação da escola  
pelas crianças institucionalizadas

Olá! Chamo-me Josilene, estudo na Universidade do Minho, e vim para Portugal estudar e conhecer um pouco sobre as crianças que vivem em Instituições de acolhimento.

Estou a desenvolver um estudo para compreender sobre o que as crianças acham da escola que estudam e conhecer um bocadinho as experiências vivenciadas na escola, tais como: a relação com os colegas e professores.

A tua participação é muito importante para o estudo, pois assim ficamos a saber o que queres dizer sobre a tua escola. Em qualquer etapa do projeto e sempre que quiseres poderás contribuir com sugestões. Será respeitada a tua vontade em participar ou não da pesquisa e podes também desistir se assim decidires.

Durante a pesquisa serás convidado(a) a realizar atividades como: desenhos, conversar em grupo e individual, fotografia, escrita de pequenos textos. Obrigada pela vossa colaboração!





## CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu \_\_\_\_\_, quero participar neste trabalho, participar das propostas de atividades. Fui informado(a) pela Josilene sobre a importância da investigação, os objetivos e a minha participação na pesquisa, assim como a privacidade e o anonimato dos meus dados pessoais.

Assim, aceito participar nesta investigação.

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

\_\_\_\_\_  
Criança

\_\_\_\_\_  
A investigadora

Gostaria de ser identificado(a) no trabalho pelo nome:  
\_\_\_\_\_





Universidade do Minho  
Instituto de Educação

## Guião de entrevista

### Representações das crianças acerca da escola:

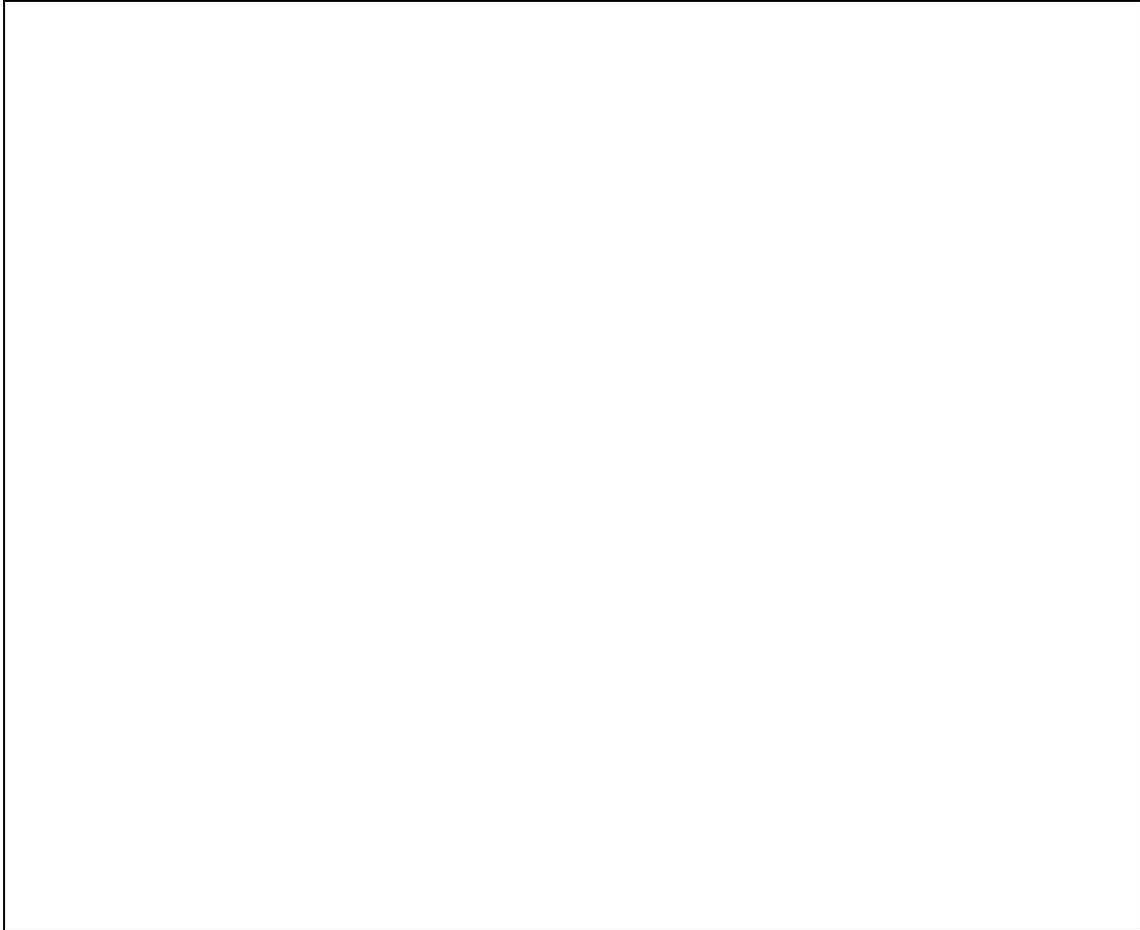
	Domínio/área	Questões
1. Representação da escola	2. Como descreve a escola	O que é a escola para ti? Gostas da tua escola? O que é que gostas na tua escola? O que não gostas na tua escola? Qual o espaço que gosta mais na tua escola?
	3. Para que serve a escola	O que aprendes na escola? Considera que isso é importante? Qual é a disciplina que mais gosta na tua escola? E qual a que menos gosta?
	4. Auto-conceito de aluno	Gostas de aprender? Achas que és um bom aluno? Aprendes sempre? Que coisas aprende melhor? Quais as dificuldades que encontras na escola? O que achas que deveria mudar na tua escola?
2. Vivência na escola	3. Como está integrada? (relação da criança com seus pares, professores e funcionários)	Tens amigos? O que fazem dentro da sala de aula? E fora da sala de aula? Gostas dos teus professores? Achas que eles gostam de ti? Costumas conversar com teus professores? Costumas falar com os adultos sobre assuntos da tua escola que achas interessante? Eles costumam ouvir o que tens pra dizer? O que gostaria de fazer na tua escola?



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

idade: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Minha escola:



Legenda da ilustração: \_\_\_\_\_



Projeto de Investigação:

**Representações e vivências da escola pelas crianças institucionalizadas**

Ficha de recolha de dados das crianças

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

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( )

Data de acolhimento da criança na instituição: \_\_\_\_\_

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

Data de entrada no Lar: \_\_\_\_\_ Ano de permanência no Lar \_\_\_\_\_

Frequenta a escola: ( ) Sim ( ) Não

Escolaridade: \_\_\_\_\_

Escola que frequenta: \_\_\_\_\_

Motivos do acolhimento da criança:

( ) abandono ( ) toxico dependência ( ) alcoolismo dos pais

( ) orfandade ( ) abuso sexual ( ) reclusão dos pais

( ) negligência ( ) maus tratos físicos ( ) carência econômica

( ) outros: \_\_\_\_\_

A criança tem irmãos? Não ( ) Sim ( ) Quantos? Onde vivem os seus irmãos?

\_\_\_\_\_