

Liliana Morais da Costa

CRIANÇAS E JOVENS INSTITUCIONALIZADOS: O DESAFIO DA INCLUSÃO  
ESCOLAR



Universidade Fernando Pessoa  
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais  
Porto, 2014



Liliana Morais da Costa

CRIANÇAS E JOVENS INSTITUCIONALIZADOS: O DESAFIO DA INCLUSÃO  
ESCOLAR



Universidade Fernando Pessoa  
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais  
Porto, 2014

Liliana Morais da Costa

CRIANÇAS E JOVENS INSTITUCIONALIZADOS: O DESAFIO DA INCLUSÃO  
ESCOLAR

ASS: \_\_\_\_\_

Projeto de Graduação, apresentado à  
Universidade Fernando Pessoa como  
parte dos requisitos para a obtenção do  
grau de Licenciatura em Serviço  
Social.

## **Resumo**

Portugal ainda apresenta um número considerável de crianças e jovens em situação de acolhimento. Deste modo os lares de acolhimento são uma realidade que não pode ser ignorada, tendo em conta as suas vertentes social e educativa. Perante esta situação a Instituição de acolhimento e a Escola tornam-se os agentes de socialização destes jovens e, conseqüentemente os principais transmissores de educação, valores e competências, para isso, é necessário que ambas as instituições trabalhem em conjunto.

Assim, dada a importância que estas duas Instituições (Escola e Lar) têm para estas crianças e jovens, elaborou-se um estudo qualitativo para perceber quais os desafios da inclusão destas crianças e jovens no meio escolar.

Neste estudo a amostra foi constituída por 10 jovens do sexo masculino do Lar D. Maria Pia/ S. José, Ponte de Lima, distribuídos por diferentes anos de escolaridade na Escola EB 23 António Feijó de Ponte de Lima; foram também participantes quatro diretores de turma destes mesmos jovens. Os instrumentos utilizados neste trabalho de investigação foram: a pesquisa documental (processos socioeducativos); a entrevista (aos diretores de turma); a observação participante (durante o estágio) e a observação não-participante (na escola). Para a análise das entrevistas foi escolhida a análise de conteúdo relacional proposta pela Universidade do Colorado, USA.

Os resultados obtidos nesta investigação permitiram concluir que todos os jovens do estudo se encontram perfeitamente integrados na escola, contudo não se encontram todos incluídos. Este facto deve-se essencialmente ao fator tempo, ou seja, ao tempo de permanência na escola. Também se pode apurar que a comunicação existente entre Lar e Escola necessita de ser reforçada.

Palavras – Chave: Instituição, Escola, Crianças e Jovens, Estigma.

## **Abstract**

Portugal still presents a considerable number of children and youth at host. Thus the foster homes are a reality that can not be ignored, given their social and educational aspects. In this situation the host institution and the School become the agents of socialization of these young people and consequently the main transmitters of education, values and skills for this, it is necessary that both institutions to work together.

Thus, given the importance that these two institutions (School and Home) have for these children and young people, was conducted a qualitative study to understand what challenges the inclusion of these children and young people in schools.

In this study, the sample consisted of 10 young males from Home D. Maria Pia / S. José Ponte de Lima, spread across different school years at School 23 EB Antonio Feijo Ponte de Lima; participants were also four directors of these same young crowd. The instruments used in this research were: documentary research (socio process); the interview (the directors of the class); participant observation (during internship) and non-participant observation (in school). For the analysis of the interviews was chosen relational content analysis proposed by the University of Colorado, USA.

The results obtained in this investigation showed that all young people in the study are seamlessly integrated into the school, yet they are all included. This is mainly due to the time factor, ie, the time spent in school. You can also determine that the communications between Home and School needs to be strengthened.

Key - words: Institution, School, Children and Youth, Stigma.

## **Agradecimentos**

À minha mãe, por toda a dedicação, esforço, amor, e orgulho que sempre depositou em mim. A ela, devo tudo o que sou.

À minha orientadora, Professora Doutora Paula Mota Santos pelo seu profissionalismo, orientação, disponibilidade e paciência.

À Dr.<sup>a</sup> Marjorie, diretora técnica do Lar D. Maria Pia/ S. José, bem como toda a restante equipa, pela ajuda, compreensão e apoio.

A todos os jovens acolhidos no Lar D. Maria Pia/ S. José pela sua aceitação e amizade demonstradas com a minha presença na sua casa.

Aos Professores/Diretores de turma do grupo de crianças e jovens escolhidos para o meu trabalho, pela disponibilidade e contributo prestado.

Ao Paulo, um obrigado muito especial, pela sua constante motivação para a realização deste trabalho.

À minha grande amiga e companheira Vanessa por todo o apoio, incentivo e amizade.

Aos meus colegas de curso pelos bons momentos que passamos juntos. À Fátima, em especial.

**Obrigado a todos!**

## ÍNDICE GERAL

RESUMO.....	V
ABSTRACT .....	VI
AGRADECIMENTOS .....	VII
ÍNDICE DE SIGLAS E ABREVIATURAS .....	X
ÍNDICE DE QUADROS .....	XI
ÍNDICE DE ANEXOS .....	XII
INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I – PARTE TEÓRICA .....	3
<b>CAPÍTULO I - ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL DE CRIANÇAS/JOVENS EM PERIGO</b>	
1.1.A Institucionalização: o conceito .....	4
1.2.Enquadramento legal de crianças e jovens em perigo .....	5
1.3.O acolhimento institucional .....	7
1.4.Impacto da vida institucional nas crianças e jovens .....	10
<b>CAPÍTULO II – INSTITUCIONALIZAÇÃO E O DESAFIO DE UMA SOCIEDADE INCLUSIVA</b>	
2. O estigma como processo social .....	13
2.1. Conceito de estigma segundo Erving Goffman .....	13
2.2. Relacionamento entre estigmatizados e estigma .....	15
3. A escola como lugar de socialização .....	17
3.1. A escola inclusiva .....	17
3.2. Relação das crianças e jovens institucionalizados com a escola .....	18
3.3. Relação interpessoal professores- alunos: os alunos institucionalizados .....	20
PARTE II – PARTE EMPIRÍCA .....	23



### **CAPÍTULO III - METODOLOGIA**

3.1.Introdução .....	24
3.2.Metodologia Qualitativa – Justificação da escolha .....	24
3.3.Objetivos de estudo .....	25
3.4.Participantes na investigação .....	26
3.5.Instrumentos de recolha de dados .....	26
3.6.Caracterização das Instituições .....	28
3.6.1.Lar de Jovens D. Maria Pia/ S. José .....	28
3.6.2. Escola EB 23 António Feijó .....	29
3.7. Recolha de dados e Técnicas de análise .....	30
3.7.1.Observações não-participantes .....	31
3.7.2.Entrevistas .....	33

### **CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....**

4.1.Introdução .....	34
4.2.Registo das observações não-participante .....	34
4.3.Caracterização sociodemográfica dos diretores de turma .....	36
4.4.Apresentação e análise dos resultados das entrevistas.....	36
4.5.Discussão dos resultados .....	39
4.6.Reflexões finais .....	42

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS .....	44
----------------------------------	----

ANEXOS .....	48
--------------	----

## **ÍNDICE DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**CASA** – Caracterização Anual da Situação de Acolhimento

**CAT** – Centro de Acolhimento Temporário

**CPCJ** – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

**CNCJP** – Comissão Nacional de Crianças e Jovens em Perigo

**DT** – Diretor de Turma

**IPSS** – Instituições Particulares de Solidariedade Social

**LIJ** – Lares de Infância e Juventude

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

**PIEF** – Programa Integrado de Educação e Formação

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro n.º1 – Caracterização dos jovens institucionalizados parte do estudo.....	32
Quadro n.º2 – Quadro analítico dos resultados das observações não-participantes .....	35
Quadro n.º3 – Relação dos conceitos Instituição e Estigma .....	37
Quadro n.º4 – Relação dos conceitos Instituição e Imagem positiva .....	37
Quadro n.º5 – Relação dos conceitos Escola e Motivação .....	38
Quadro n.º6 – Relação dos conceitos Crianças/Jovens e Estigma .....	38
Quadro n.º7 – Relação dos conceitos Crianças/Jovens e Imagem positiva .....	39

## ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I – Plano de Observações .....	49
ANEXO II – Guião da Entrevista .....	51
ANEXO III – Pedido de autorização para realização de investigação ao Diretor da Escola EB 23 António Feijó de Ponte de Lima .....	55
ANEXO IV – Consentimento Informado das Entrevistas .....	57
ANEXO V - Pedido de autorização para realização de investigação ao Provedor da Santa Casa da Misericórdia de Ponte de Lima .....	59

## **INTRODUÇÃO**

O presente projeto de investigação surge na sequência do estágio curricular efetuado no Lar de Jovens D. Maria Pia / S. José, no concelho de Ponde de Lima. O referido trabalho teve como principal objetivo compreender quais os verdadeiros desafios para a inclusão escolar dos jovens acolhidos na referida instituição. A motivação para este estudo surgiu durante o contacto obtido com os jovens através do estágio curricular, das observações e participações nas atividades do Lar e das longas conversas com os jovens sobre as desmotivações destes com a escola.

Segundo o relatório anual de 2013 das Comissões e Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ)<sup>1</sup>, o número de crianças e jovens privados de um desenvolvimento saudável e equilibrado, vítimas de abandono, negligência, maus tratos, e expostos a comportamentos desviantes têm vindo a aumentar consideravelmente. É sem dúvida um problema que cada vez mais a nossa sociedade.

Na maioria dos casos a medida aplicada é a institucionalização destas crianças e jovens. Sendo uma medida de proteção, no entanto o processo de institucionalização pode trazer consigo várias implicações, nomeadamente para a criança/jovem, pois é um processo difícil e complexo. O encaminhamento destas crianças e jovens é desde logo uma preocupação central no processo de acolhimento, pois o Lar/Instituição de acolhimento deve estar capacitado para promover o crescimento e o desenvolvimento saudável destas crianças, mas também oferecer modelos de referência válidos, estratégias para o desenvolvimento de um comportamento assertivo e de relacionamento interpessoal.

Deste modo, quando ocorre a institucionalização de crianças e jovens o Lar e a Escola tornam-se os principais agentes de socialização destes e, conseqüentemente, os principais transmissores de educação, valores e competências. Para isso é necessário que ambas as Instituições trabalhem em conjunto, com o objetivo de impedir a exclusão destas crianças e jovens do meio escolar e da sociedade em geral.

---

<sup>1</sup> [http://www.cnpejr.pt/%5CRelatorio\\_Avaliacao\\_CPCJ\\_2013.pdf](http://www.cnpejr.pt/%5CRelatorio_Avaliacao_CPCJ_2013.pdf) (consultado em 15- 07-2014)

Assim pretendeu-se com este projeto de investigação analisar, interpretar e compreender os desafios da inclusão escolar de crianças e jovens institucionalizadas no Lar de Jovens D. Maria Pia / S. José que frequentam a Escola EB 23 António Feijó, no concelho de Ponte de Lima. Neste estudo participaram 10 crianças do sexo masculino com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos.

O presente estudo encontra-se organizado em duas partes: a primeira refere-se à parte teórica e a segunda à parte empírica. A primeira parte teórica esta organizada em dois capítulos, onde no primeiro capítulo pretende-se definir os principais conceitos relacionados com a institucionalização, bem como, os impactos que esta tem nas crianças e jovens. No segundo capítulo pretendeu-se definir o conceito de ‘estigma’ segundo Erving Goffman. A opção pela abordagem do conceito de estigma esteve relacionada com o facto de os jovens institucionalizados serem na maioria das vezes identificados como ‘problemáticos’ ou ‘com problemas’ por pertencerem a uma Instituição de acolhimento e não se encontrarem em contexto de vida familiar. Ainda dentro deste capítulo pretendemos definir a escola, esclarecer a relação que os jovens institucionalizados tem com a escola, bem com perceber como os professores vêem estes jovens.

A segunda parte corresponde à parte empírica, onde se identificam os objetivos do estudo, os instrumentos e procedimentos adotados no âmbito da pesquisa realizada, bem como a caracterização sociodemográfica dos entrevistados. Esta parte conta ainda com a apresentação dos resultados obtidos, análise e discussão desses mesmos resultados. O trabalho termina com a reflexão final, onde se procura salientar as ideias chaves do trabalho em articulação com os objetivos referidos.

**PARTE I**  
**PARTE TEÓRICA**

## **CAPITULO I – ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL DE CRIANÇAS/JOVENS EM PERIGO**

### **1.1. A institucionalização: o conceito**

A prática da Institucionalização surge aproximadamente no séc. XVII, com a finalidade de prestar apoio a crianças deficientes, tentando protegê-las. Contudo, este conceito é alargado mais tarde às crianças abandonadas e abusadas, com objetivo de satisfazer as suas necessidades básicas, tais como a saúde, higiene e alimentação, surgindo mais tarde a preocupação com a educação com vista ao seu desenvolvimento global (Gonçalves e Machado, 2003).

Segundo Del Valle e Zurita (2005) é a partir da década de quarenta do século XX que acontecem mudanças significativas ao nível do acolhimento de crianças e jovens por toda a Europa. Foi a partir dessa altura que começaram a surgir os primeiros estudos relevantes, como é o caso de Spitz (1945) e de Bowlby (1951). Estes autores pretendiam verificar as condições institucionais e o desenvolvimento das crianças institucionalizadas. Constataram que existia uma escassez de relações estruturantes adulto-criança, reduzida estimulação das crianças, bem como falta de brinquedos e outros objetos.

Del Valle e Zurita (2005) refere também que as necessidades relacionais de contacto afetivo e competências básicas de socialização, não eram os objetivos principais destas instituições. Desta forma, era mantida a dependência da instituição, o que não só comprometia a autonomia das crianças e jovens como colocava em causa o desenvolvimento de competências cognitivas e sócio-afectivas. Assim de um modo geral pode dizer-se que, no que respeita à institucionalização de jovens e crianças em perigo, estas e outras investigações têm salientado consequências negativas deste processo ao nível do crescimento físico, do desenvolvimento cognitivo, motor, linguístico e sócio emocional, o que se traduz em maiores índices de perturbações de vinculação das crianças ou jovens.



A institucionalização teve assim o seu surgimento em vários países, entre eles Portugal, como objetivo de responder a situações de pobreza, orfandade e abandono de crianças. No entender de Alves (2007) em Portugal, durante um longo período de anos, estas instituições caracterizavam-se como sendo instituições fechadas e assumiam duas vertentes:

- i. Os internatos, normalmente ligados à Igreja, que acolhiam crianças e jovens de meios rurais com fracos recursos económicos;
- ii. As instituições de acolhimento de jovens, reservadas para crianças e jovens com comportamentos desviantes, onde prevalecia o projeto coletivo, em detrimento dum projeto individual

De acordo com Alberto (2008) a institucionalização tem como objetivo principal proteger a criança ou o jovem das condições desfavoráveis de que é alvo no seu meio familiar e favorecer o seu desenvolvimento biopsicossocial. As instituições são responsáveis por todas as ações que promovam o desenvolvimento físico, cognitivo, psicológico e afetivo, tais como a prestação de cuidados de saúde, alimentação cuidada, atividades educativas, escolares e desportivas. As práticas institucionais deverão ser orientadas para as necessidades individuais das crianças, tratando-as como seres únicos e respeitando a sua identidade e dignidade.

## **1.2. Enquadramento legal de crianças e jovens em perigo**

Cada vez mais as crianças em situação de perigo são uma realidade muito presente na nossa sociedade atual. Em 2013 a Comissão Nacional de Crianças e Jovens em Perigo (CNCJP) detetou 74 734 casos de crianças e jovens expostas ao perigo, mais 13 351 casos registados do que em 2007, ano em que foram registados 61 383 casos<sup>2</sup>. Para além dos números, estas situações assumem uma grande importância social e política, ou seja, são fruto de situações de violência e insegurança no seio familiar, resultante da rutura da mesma, de condições socioeconómicas degradadas ou de natureza e tradição cultural prejudicando o desenvolvimento harmonioso das crianças (Ferreira, 2011).

---

<sup>2</sup> Dados fornecidos pelos relatórios anuais de avaliação da atividade das Comissões de Proteção das Crianças e Jovens e disponíveis em: <http://www.cnpejr.pt/>.

Em Portugal nos anos de 1980/90 a proteção da criança e jovem obteve maior importância a partir da ação do Instituto de Apoio à Criança<sup>3</sup> no domínio dos maus tratos infantis e com a ratificação da Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança, que segundo Gomes (2010, p.36):

*“ (...) comprometeu todos os governos a permitir, às crianças, o desenvolvimento das suas capacidades em contextos que satisfaçam as suas necessidades básicas, respeitando simultaneamente os seus direitos civis, económicos, sociais, culturais e políticos”.*

Assim, a criança torna-se reconhecida como um sujeito de direitos sendo-lhe atribuído o estatuto de cidadão.

A Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP), (Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro) surge em 1999 a partir de uma abordagem integrada dos direitos da criança, a qual dispõe, no seu artigo 3º, que a intervenção tem lugar quando os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto comprometam a saúde, o desenvolvimento e educação, ou não se mostrem capazes de os proteger face aos perigos colocados por terceiros, ou pelas próprias crianças e jovens.

Assim, na definição legal, o n.º 2 do art.º 3.º da LPCJP, considera que a criança ou jovem encontra-se em perigo quando:

*“ (...) esta se encontre abandonada ou entregue a si própria; quando sofre de maus-tratos físicos ou psíquicos, ou seja, vítima de abusos sexuais; não receba os cuidados ou afeição adequados à sua idade e situação pessoal; esteja obrigada a atividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento; esteja sujeita de forma direta ou indireta a comportamentos que afetem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional; assuma comportamentos ou se entregue a atividades ou consumos que afetem com gravidade a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação.”*

---

<sup>3</sup> O Instituto de Apoio à Criança é uma instituição Particular de Solidariedade Social, sem fins lucrativos, criada em 14 de março de 1983, por um grupo de pessoas de diferentes áreas profissionais – médicos, magistrados, professores, psicólogos, juristas, sociólogos, técnicos de serviço social e educadores.

Visto isto, Gomes (2010) refere que nos termos da LPCJP a intervenção para a promoção dos direitos e proteção das crianças e jovens, pertence em primeira instância, às entidades públicas e privadas com competência em matéria de infância e juventude, que por desenvolverem atividades nesta área (ex. centros de saúde, escolas) têm legitimidade para intervir. Quando estas por si só não consigam assegurar atempadamente a proteção que a circunstância possa exigir, surgem assim, em segunda instância as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), que exercem as suas funções na área do município e desenvolvem a sua intervenção junto das famílias, mobilizando, junto da comunidade, recursos necessários para a extinção do perigo a que a criança ou jovem estejam expostos.

Os tribunais surgem apenas como último recurso: atuam em casos de urgência ou quando as CPCJ sejam incapazes de fazer findar a situação de perigo a que a criança está exposta, o que pode também ser sucedâneo de falta de consentimento à intervenção por parte dos pais, do representante legal ou de quem tenha a guarda de facto, ou ainda, e no caso de a criança ter mais de 12 anos se esta se opuser à intervenção.

### **1.3.O Acolhimento Institucional**

Em Portugal, o acolhimento institucional ainda é bastante significativo. Em 2013, segundo a Caracterização Anual da Situação de Acolhimento (CASA), cerca de 8 445 crianças e jovens encontravam-se em acolhimento, ou seja, estavam entregues aos cuidados de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), o que é uma diminuição por relação ao passado. Em 2007 estavam em acolhimento institucional 11 362 crianças<sup>4</sup>. No entanto, no presente, há mais jovens entre os 15 e os 17 anos em instituições. A grande maioria dos acolhimentos diz respeito a adolescentes e jovens, entre os 12 e os 20 anos — são 5 688, ou 67,4% do total. Segue-se o grupo de crianças com idades até aos 11 anos — 2 757, o que representa 32,6%. A fatia das crianças até aos cinco anos é de 13,1% (1104) e a dos seis aos nove, com 1 653 crianças, representa 19,6% do total. Apesar da diminuição geral assinalada, há um grupo específico que

---

<sup>4</sup> Dados apurados pela CASA (Caracterização Anual da Situação de Acolhimento).

aumentou: em 2012, havia 2 744 jovens entre os 15 e os 17 anos em situações de acolhimento — em 2013 eram 2 839. Dos 18 aos 20 anos aumentou apenas de 944 para 946<sup>5</sup>.

As IPSS assumem responsabilidades acrescidas na vida destas crianças e jovens, uma vez que, muitas vezes têm que substituir o ambiente familiar destas, desde tenra idade até á maioridade (Alves, 2007). Estas instituições, os lares e os centros de acolhimento temporário junto de crianças e jovens em perigo complementam a ação direta do Estado e assumem importantes responsabilidades no acolhimento de longa e curta duração.

Alves (2007, p.84) refere que o número de crianças institucionalizadas deve-se a diversos bloqueios, constrangimentos e falhas que caracterizam o funcionamento do sistema de proteção:

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

Grande parte das instituições de acolhimento têm consciência das fragilidades e constrangimentos que contêm, e reconhecem o papel e a responsabilidade social que lhes é exigida, por isso, cada vez mais promovem alterações na sua organização e funcionamento, preocupando-se com a qualidade dos serviços que prestam, com a resposta às necessidades e interesses das crianças e jovens que acolhem, com o impacto que a sua intervenção tem ao nível do desenvolvimento, qualidade de vida e bem-estar futuro dos mesmos (Martins, 2004). Contudo, a qualificação do atendimento residencial e certificação das respostas sociais é uma tarefa todavia pendente, embora se assista a um esforço cada vez mais notório nesse sentido. Por exemplo, ainda são identificados outros problemas como dificuldades e fragilidades que as instituições precisam de ultrapassar, nomeadamente, ao nível da existência dos maus tratos físicos e emocionais

---

<sup>5</sup> In <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/aumenta-o-numero-de-jovens-acolhidos-em-instituicoes-1630772?page=-1> (consultado em 15-07-2014)

que por vezes se verificam no seu interior (Quintãns, 2009). O relatório Casa de 2013 afirma que “assume-se ainda como objetivo primordial” o investimento na formação “não apenas direcionada para as crianças e jovens”, mas também “para os profissionais que os acompanham”. No Instituto de Segurança Social está previsto “um novo longo ciclo de formação”, com 103 ações”.<sup>6</sup>

No que diz respeito à educação das crianças/jovens acolhidos, ao seu percurso escolar e profissional, os resultados obtidos não são em geral satisfatórios, prevalecendo as baixas qualificações, a interrupção dos estudos e o trabalho precário e pouco qualificado (Quintãns, 2009). Estes resultados mostram que as instituições precisam de um maior investimento a este nível para que as crianças/jovens possam ultrapassar as suas dificuldades, melhorar o seu desempenho escolar, potenciar as suas capacidades e sentirem-se motivadas e incentivadas a progredir nos estudos valorizando-os, valorizar os saberes, obterem uma qualificação superior e, conseqüentemente, obter empregos mais estáveis e qualificados.

É assim muito importante que a criança ou jovem durante o acolhimento institucional se sinta realmente acolhido e se adapte, isto porque, o lar será a sua ‘nova família’. Esta medida de acolhimento, que se pretende que seja temporária, terá um carácter transitório, para que a criança ou jovem cresça numa família e conseqüentemente, tenha acesso à igualdade de oportunidades e a um desenvolvimento saudável. Deste modo, as instituições de acolhimento devem funcionar como uma alternativa possível à família, tornando-as fundamentais na vida das crianças e dos jovens, sendo necessário um modelo de acolhimento institucional individualizado, permitindo uma intervenção adequada às necessidades dos menores acolhidos e visando o superior interesse dos mesmos. No entanto, o relatório CASA 2013 alerta para o facto de em Portugal ainda existir um número significativo de crianças e jovens sem projeto de vida — 1 046 (12,4%) —, ainda que em muitos casos dos casos tal se possa justificar por terem iniciado recentemente a situação de acolhimento. Porém, também existem crianças e jovens com tempos de permanência mais longos, sem que o respetivo projeto de vida

---

<sup>6</sup> In <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/aumenta-o-numero-de-jovens-acolhidos-em-instituicoes-1630772?page=-1> (consultado em 15-07-2014)

esteja “suficientemente delineado”. Também se assinala uma diminuição do número de crianças para quem foi delineado o projeto de integração familiar por via da adoção e o relatório nota ainda que os projetos de vida que passam pelo apadrinhamento civil têm pouca expressão: 19 em 2012; 26 em 2013.<sup>7</sup>

#### **1.4. Impacto da vida Institucional nas crianças e jovens**

O impacto da vida institucional nas crianças/jovens que passam pelo sistema de acolhimento pode ter consequências negativas, mas tem também aspetos positivos. Segundo Martins (2006) torna-se muito complicado determinar ao certo qual o impacto real e efetivo que a institucionalização comporta. O relatório Casa de 2013 refere que em Portugal “das 2038 crianças e jovens em situação de acolhimento nos Centros de Acolhimento Temporário (CAT), cerca de um quarto (23%) tiveram, no passado, experiências de acolhimento noutras respostas, sendo sujeitos a transferências, estando alguns deles na segunda, terceira, quarta ou mesmo quinta resposta. Também nos Lares de Infância e Juventude (LIJ), 82,2% das crianças e jovens estão atualmente na segunda resposta de acolhimento, 13,6% na terceira e 4,2% na quarta ou quinta.”<sup>8</sup> Contudo pode-se afirmar seguramente que, quando a institucionalização é considerada a melhor solução, se pretende com ela proteger o menor e retirá-lo de um meio que não lhe oferece condições apropriadas de desenvolvimento. No entanto, esta medida de proteção é, ao mesmo tempo causa de sofrimento. Este sofrimento decorre na maioria das vezes da separação ou do corte com a sua família, comunidade e rede social de suporte. Apesar de a maioria das crianças e jovens (86,8%) se encontrar em respostas de acolhimento existentes nos respetivos distritos de origem, ainda há 1 119 que se encontram deslocalizadas em distritos diferentes e distantes daqueles em que residem os respetivos agregados. Contudo, segundo o relatório Casa 2013 “parece estar a tornar-se

---

<sup>7</sup>In <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/aumenta-o-numero-de-jovens-acolhidos-em-instituicoes-1630772?page=-1> (consultado em 18-07-2014).

<sup>8</sup> IN <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/aumenta-o-numero-de-jovens-acolhidos-em-instituicoes-1630772?page=-1> (consultado em 18-07-2014)

visível o esforço de prevenir a deslocalização”, que desceu de 16% em 2010 para 13,2% em 2013.<sup>9</sup>

Segundo Alberto (2008) as desvantagens da institucionalização podem passar por cinco aspetos muito ligados ao próprio processo da institucionalização de crianças e jovens e que podem ter consequências negativas nelas, que são: o sentimento de punição; a demissão ou diminuição da responsabilização familiar; as possibilidades mais reduzidas de experimentação/estimulação e de estabelecimento de vinculação segura; a estigmatização e discriminação social e por fim a função de controlo social/reprodução das desigualdades sociais.

Também Gomes (2010), fala destes aspetos com desvantagens da institucionalização, porém refere que podem ser prevenidos tendo em conta certos princípios orientadores, tais como: a duração temporal do acolhimento, a definição do projeto de vida, a participação ativa da criança e a promoção de continuidade e previsibilidade de cuidados à criança, evitando mudanças à criança.

Mas é claro que nem tudo são aspetos negativos como muitas vezes se pensa. Podemos apontar como positivo o fato de a institucionalização em parte ser como uma nova oportunidade de ganhos afetivos, tanto para a criança como para a sua família, após uma ou mais falhas graves ao nível do contexto parental.

Para os autores Del Valle e Zurita (2005), a institucionalização apresenta um conjunto de vantagens que a diferencia dos outros cuidados de substituição. Estas vantagens surgem logo no fato da criança ou jovem ter a oportunidade de viver sem estar sujeito ao risco de novas ruturas emocionais e adaptações mal sucedidas. A criança ou jovem também não necessita de estabelecer vínculos afetivos com novos adultos, não correndo assim o risco de os percecionar como uma traição á sua família de origem. Para além disto tudo, também as relações com a família biológica podem ser beneficiadas com esta

---

<sup>9</sup> In <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/aumenta-o-numero-de-jovens-acolhidos-em-instituicoes-1630772?page=-1> (consultado em 18-07-2014).

medida. Sem dúvida que o trabalho que se desenvolve no acolhimento institucional melhorará o contacto com a família biológica, uma vez que tende a facilitar este contacto e a fazê-lo de uma forma controlada.

Assim é muito importante que a nossa sociedade seja consciencializada acerca do impacto que a institucionalização tem nas crianças/jovens acolhidos, para que nos casos que esta medida se torne apropriada, seja planeada e executada uma intervenção adequada a cada criança/jovem, para que os efeitos negativos da institucionalização se tornem menores.



## **CAPITULO II – INSTITUCIONALIZAÇÃO E O DESAFIO DE UMA SOCIEDADE INCLUSIVA**

### **2. O Estigma como processo social**

#### **2.1. Conceito de Estigma segundo Erving Goffman**

O termo Estigma encontra-se presente na sociedade desde a Grécia Antiga, contudo, é a partir da década de 60 do século XX, com Goffman que lhe foi atribuído conceitos que tomam a sociedade como participante do processo de formação do estigma.

Assim o conceito de estigma proposto por Goffman é permeado pela ideia da presença física entre estigmatizados e normais. A relação social cotidiana em ambientes já estabelecidos propicia um relacionamento entre pessoas previstas e esperadas a tal lugar. Assim, as pessoas normais (termo exposto por Goffman para definir aqueles que estigmatizam) prevêem as classes e os atributos de um estranho que se aproxima. Essas pré-concepções, produzidas pelos normais, são transformadas em “expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso” (Goffman, 1988,p.12). Todavia, os normais, no seu cotidiano ignoram essas pré-concepções até o surgimento de uma questão que seja efetiva para a realização de suas exigências. É neste momento que os normais podem perceber que fazem afirmações daquilo que o outro deveria ser. Citando Goffman (1988,p.12):

“Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável (...). Assim deixamos de considerá-la criatura comum e total, reduzindo-a a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande (...).”

Assim, para Goffman (1988,p.11):“ (...) a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias.”

Goffman (1988) acredita que a pessoa estigmatizada pode ter duas identidades: a real e a virtual. A identidade real é o conjunto de categorias e atributos que uma pessoa prova ter e a identidade virtual é o conjunto de categorias e atributos que as pessoas têm perante um estranho que aparece à sua volta, portanto, são exigências e imputações de caráter, feitas pelos normais, quanto ao que o estranho deveria ser. Deste modo, uma dada característica pode ser um estigma, especialmente quando há uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real.

Relativamente à relação entre as identidades real e virtual pode-se afirmar que, o processo de estigmatização não ocorre devido à existência do atributo em si, mas, pela relação incoerente entre os atributos e os estereótipos. Os normais criam estereótipos distintos dos atributos de um determinado indivíduo, caracterizando, portanto, o processo de estigmatização. “O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo” (Goffman, 1988, p.13) numa linguagem de relações e, não de atributos em si.

Para Goffman (1988) o estigma pode ocorrer devido a três circunstâncias: abominações do corpo, como as diversas deformidades físicas; culpas de caráter individual, como, vontade fraca, desonestidade, crenças falsas; e estigmas tribais de raça, nação e religião que podem ser transmitidos pela linguagem. Deste modo para Goffman (1988, p.14) em todas estas tipologias referidas pode-se encontrar a mesma característica sociológica:

“ (...) um indivíduo que poderia ser facilmente recebido na relação social quotidiana possui um traço que pode-se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus”,

Relativamente ao processo de estigmatização, este pode variar de acordo com a evidência e a exposição das características do indivíduo. Goffman (1988) caracteriza dois tipos de grupos de indivíduos de acordo com o seu estereótipo: o desacreditado e o desacreditável. O indivíduo desacreditado tem características distintas em relação aos normais, sendo estas conhecidas e perceptíveis por estes. Por seu lado o desacreditável também possui características distintas das dos normais, mas nem sempre conhecidas e

percebidas por eles. Estas duas realidades podem ser visíveis na relação estigmatizados e normais.

Ainda seguindo o raciocínio de Goffman (1988), podemos dizer que os normais constroem uma teoria do estigma. Eles constroem uma ideologia para explicar a inferioridade das pessoas com um estigma e para ter controlo do perigo que ela representa, acreditando que alguém com um estigma não é verdadeiramente humano. Os estigmatizados possuem uma marca, significando então que, sua identidade social é deteriorada para conviver com os outros. Para Goffman (1988, p.149):

“ O normal e o estigmatizado não são pessoas, e sim perspectivas que são geradas em situações sociais durante os contatos mistos, em virtude de normas não cumpridas que provavelmente atuam sobre o encontro”.

## **2.2. Relacionamento entre estigmatizados e estigma**

Goffman qualifica o estigma pensando na relação física entre os denominados normais e estigmatizados, considerando que a interação ‘cara a cara’ influencia, reciprocamente os indivíduos sobre ações uns dos outros.

De acordo com Goffman 1988, há diversas formas da pessoa estigmatizada se relacionar com a situação que lhe envolve: há indivíduos que carregam um estigma e são relativamente indiferentes a isso; outros que usam o seu estigma para ganhos secundários; alguns tentam reverter a sua condição dedicando-se a situações que lhes seriam quase impossíveis; na maioria e nas distintas relações entre estigmatizados e normais, há aqueles que se tornam autoisolados, inseguros, agressivos, retraídos, etc.

Existem algumas pessoas estigmatizadas que carregam o estigma e não aparentam estar impressionadas ou arrependidas com a circunstância devido a negação em viver de acordo com o que lhes foram exigidas, fazendo isto com que se sintam normais e as pessoas normais, estranhas. Outra situação é quando o indivíduo estigmatizado percebe que um de seus atributos é impuro e, por isso, pode imaginar-se como um não portador

dele, essa pessoa ao aproximar-se dos normais, pode-lhe ocorrer auto-ódio e auto-depreciação, (Goffman, 1988).

Quando surgem situações em que o estigmatizado tem que lidar com pessoas que não lhe conseguem proporcionar respeito e consideração, ele pode tentar corrigir de forma dedicada a base de seu defeito, em resposta a esse facto. Por outro lado existem outras pessoas que reagem com um grande esforço pessoal para dominar áreas e atividades que são consideradas fechadas e limitadas a pessoas com as suas características, devido a motivos físicos e circunstanciais. Algumas pessoas já fazem uso do seu estigma para ganhos secundários, principalmente aquelas com atributo diferencial vergonhoso. Estas últimas podem tentar romper com a realidade e tentar empregar uma interpretação não convencional à sua identidade social (Goffman, 1988).

É possível através dos estudos feitos por Goffman perceber que ser estigmatizado tem sempre consequências não benéficas para a vida do indivíduo. Independente da circunstância que propicia a constituição do estigma ou se o indivíduo é desacreditado ou desacreditável, o indivíduo sofre efeitos prejudiciais, de um modo geral e complexo na sua vida por ser estigmatizado e, ainda, cria mecanismos para lidar com este processo, seja de refúgio, negação ou amenização. A sua identidade real sofre deteriorizações por não se incluir no que a sociedade estabelece como normal e natural, produzindo, então, um imenso descrédito no indivíduo, reduzindo-o a uma pessoa estranha e estragada, não tendo assim, uma aceitação social completa.

As crianças e jovens institucionalizadas, ao viverem fora do que a sociedade tem como expectável – o viver com a família de origem- ao que se adiciona razões que levaram à retirada da criança/jovem do seio familiar – comportamentos que colocavam em risco o superior interesse da criança/jovem, logo comportamentos entendidos como não-normativos – exibem assim uma característica que os coloca no âmbito do estigma como definido por Goffman.

### **3. A escola como lugar de socialização**

#### **3.1. A escola inclusiva**

Apesar de a escola ser uma instituição que se tem afirmado como um bem universal, assumindo um papel insubstituível na educação das crianças e dos jovens, muitas vezes falha na concretização do “ (...) princípio de igualdade, de oportunidades, de sucesso que depende de uma confrontação cultural da escola de massas.” (Silva, 2010,p.222). Todavia, a escola não pode ser encarada como o único espaço capaz de resolver todas as desigualdades sociais nem como o único espaço que as reproduz.

Segundo Silva (2010, p.222), a escola enquanto instituição de educação, vive uma situação paradoxal: “ (...) se por um lado procura cumprir as exigências sociais de certificação, vive hoje tempos de incerteza sobre as suas próprias finalidades”. Assim seguindo esta lógica e de acordo com Dionísio (2010, p.305), são várias, atualmente as expressões entoadas em torno da missão e finalidades da escola que estão presentes em praça pública: “ (...) crise da escola, declínio do seu programa institucional, mal-estar dos profissionais de ensino, incerteza quanto à missão e finalidades da escola.”.

Por vezes dirigir uma escola pública obrigatória, de e para todos, frequentada a tempo inteiro pelos seus alunos, fruto de um compromisso político, representa, na realidade, um grande desafio. Muitas vezes questionamo-nos: Como fazer uma escola de e para todos? Como fazer uma escola inclusiva? A resposta a estas questões assume por vezes um carater algo polémico, na medida em que está sujeita a diversas visões, muitas vezes divergentes entres si, sobre o que se entende por uma escola justa. Este entendimento explora um conjunto de interrogações quanto à melhor forma de fazer ou refazer a escola pública atual. (Caio, 2014)

Atualmente na escola pública, o alargamento da missão, do papel e das finalidades da escola levanta grandes desafios para a intervenção socioeducativa, nomeadamente, como se deve atuar perante uma escola que exige a quem nela trabalha, múltiplas

competências, em virtude dos dilemas originados pelos problemas educativos e sociais transportados para dentro do recinto escolar, nomeadamente e em particular pelos problemas transportados por crianças e jovens institucionalizados, pois, muitas delas apresentam histórias de vida bastante vulneráveis e muitas delas vivem condições sociais adversas. (Caio, 2014)

### **3.2. Relação das crianças e jovens institucionalizados com a escola**

As crianças e jovens que se encontram institucionalizadas, em situação de perigo, acarretam consigo uma história de vida muito complexa, influenciando, entre outras variáveis, a sua vivência escolar. Isto porque segundo Amado *et al* (2003), a esta vivência escolar não é possível deixar de associar um conjunto de problemas, como: o autoconceito, a autoestima, a motivação, o desinteresse o insucesso escolar a indisciplina, o absentismo/abandono escolar, a estigmatização e a rotulação.

Segundo Silva (2010), a revisão da literatura tem dado conta de uma relação ressentida e desacreditada que as crianças e jovens institucionalizados estabelecem com a escola. Estas crianças e jovens, enquanto alunos, sentem que a escola nunca lhes pertence e constroem com ela uma relação alheada, como se a partir de determinado momento o lugar da escola fosse apenas pertença dos outros.

Assim, o “ tempo e o espaço da escola já não são, pois, apenas o tempo e o espaço da instituição, mas o tempo e o espaço dos sujeitos na sua imediata realidade” (Silva, 2010, p.216). A ausência de reconhecimento da escola é também alimentada pelo facto da própria escola não reconhecer as vidas complexas e desprotegidas de que estas crianças e jovens são protagonistas. Como refere Silva (2010, p.217), a normalização e as políticas educacionais nomeadamente, as políticas de estratificação educacional geram:

“ (...) injustiça pela exclusão mas, sobretudo, pela inclusão não reconhecida nas rotinas, dispositivos, organização, culturas e práticas educativas quotidianas, abrindo poucas janelas à transformação da escola, o que significa uma desresponsabilização pela educação de todos/as. ”

Para estas crianças e jovens, a escola a determinada altura, é um espaço sem espaços para mistérios, ou sejam, elas sabem qual é a relação possível a estabelecer com a escola; sabem o lugar que esta lhes reserva e, portanto, não esperam que a escola lhes ofereça algo de novo, de diferente, original (Silva, 2010). Esta dificuldade que a escola revela em oferecer algo de novo, tem haver, essencialmente, com o facto de esta possuir dificuldades em saber lidar com as mais diversas características apresentadas por uma população escolar, cada vez mais heterogénea, singularizando cada individuo que a frequenta.

As crianças ou jovens institucionalizados quando entram para a escola, já levam uma grande bagagem relacionada com a sua história de vida e vida familiar e esperam da escola estabelecer afetos e sentimentos de compreensão, mas por vezes encontram um vazio relacional entre si e os seus professores e colegas. Este vazio pode originar carências afetivas ou desencadear comportamentos desviantes. Na maior parte das vezes as histórias de vida destas crianças e jovens contribuem para uma desestabilização comportamental, emocional, afetiva e relacional, colocando em risco, não só, a sua relação com a escola, com os outros, nomeadamente, com os professores e colegas de turma e com os demais profissionais que nela trabalham, mas também contribuem para um desinteresse generalizado pelo saber, acabando estas por experienciar, na sua maioria, situações de fracasso e de insucesso escolar. (Caio,2014)

Na opinião de Silva (2010), a construção de um percurso escolar de sucesso implica que estas crianças e jovens possuam referência orientadoras promotoras de uma relação positiva e considerável com o saber. Este autor afirma que “ não há saber se não para um sujeito «engajado» em uma relação com o saber” (Silva, 2010, p.219). Com tudo isto pretende-se afirmar que é notório que o interesse pelos saberes é sustentado pela relação do sujeito com o mundo, assim, é uma relação dependente do relacionamento com os outros, nomeadamente, com os professores e colegas.

Seguindo a mesma corrente de pensamento, Abrantes (2011) refere que a rede de sociabilidade que estas crianças e jovens conseguem construir na escola revela-se essencial para promover o interesse pelo saber, pelos saberes. Ainda refere, que quando as crianças e jovens afirmam que “não gostam de estudar” ou que as “aulas são uma seca”, estes sentimentos são explicados pelo facto de a escola lhes transmitir emoções negativas. Ainda de acordo com Abrantes (2011, p.134), tais emoções estão: “ (...) geralmente -associadas a sentimentos de incompreensão, estigmatização, interiorização do fracasso- constitui uma experiencia provocada por hiatos entre a realidade escolar e outros quadros de socialização”.

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

### **3.3. Relação interpessoal professores-alunos: os alunos institucionalizados**

É do conhecimento de todos que os professores têm um papel fundamental na formação de valores e de atitudes dos seus alunos, contudo, o cumprimento da sua missão nas sociedades atuais não se visiona uma tarefa facilitada. As dificuldades perante a prática profissional docente não são meramente instrumentais e pedagógicas, são sobretudo de cariz social. A maior parte dos alunos institucionalizados comportam situações bastante problemáticas obrigando a escola a tomar decisões de elevada complexidade e incerteza envolvidas em conflitos de valores. Muitas vezes os professores são obrigados a enfrentar e a resolver situações problemáticas que apresentam características exclusivas de outras áreas de formação, como a psicologia e a sociologia. Nestas situações, emerge



a necessidade do professor agir, ‘vestindo’ a pele de outros profissionais, sem que, por vezes, esteja preparado para tal. Este tipo de situações por um lado comportam sentimentos de insegurança e de frustração por outro, traduz-se na incapacidade deste agir em tempo útil e de forma eficaz. (Caio, 2014)

De acordo com Caio (2014) o respeito e a consideração do professor relativamente aos seus alunos promovem um desenvolvimento positivo nos mesmos, mas por outro lado, a rotulagem que o professor faz, à priori, destes, pode comprometer de forma negativa, vincada e prolongada os seus resultados escolares. Todos têm conhecimento que quando os professores prestam um elevado nível de compreensão, autenticidade e respeito pelos seus alunos, estes mostram-se mais participativos, interessados e motivados pelas atividades da escola, este facto é notório em alunos que apresentam um historial de retenções, absentismo, comportamentos de risco e insucesso escolar, como é o caso das crianças e jovens institucionalizadas. Pois segundo Almeida (2009, p.50): “ (...) todo o ser humano tem necessidades de ser reconhecido como e de ter importância aos olhos dos outros (...)”.

Assim, a competência relacional torna-se numa vantagem de um professor com os seus alunos. Contudo, segundo Caio (2014) alguns professores falham por não disporem de formação especializada na área da proteção a criança e jovens em situação de perigo, outros não ultrapassam esses obstáculos pelo facto do clima relacional e disciplinar instituído nas salas de aula os impedir. Deste modo, segundo Resende (2008), é nos alunos mais desfavorecidos e que apresentam mais dificuldades que o efeito do elogio, da crítica construtiva e a aproximação do professor são mais importantes, porque tal ação vai influenciar positivamente a sua autoestima e a sua autoimagem, que já de si poderá ser depreciativa: “ as pessoas crescem melhor psicológica e emocionalmente rodeadas de relações humanas positivas, francas, afetuosas e não ameaçadoras”, (Resende, 2008, p.97).

Logo, as crianças e jovens institucionalizadas, pela sua história de vida, são aquelas que necessitam mais apoio do professor. Ainda de acordo com Resende (2008) o comportamento depreciativo e de rejeição para com estes alunos pode levar a que estes deixem as atividades educativas e escolares, conduzindo-os ao insucesso escolar e muitas vezes à exclusão social e escolar. Não opinião deste autor o professor deve contribuir para o despertar das vocações e interesses de cada aluno, assumindo o papel de orientador e facilitador do processo de crescimento do mesmo. Este papel exige aos professores um desdobramento no desempenho das suas tarefas.

Uma vez que os professores são mediados entre os normativos legais e as práticas educativas/pedagógicas, os mesmos, são intervenientes privilegiados no processo educativo de todos os alunos, em especial, quando nos referimos a alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento, tendo em consideração as problemáticas que estas situações escolares implicam. As perceções, as crenças, as expectativas e as atitudes dos professores têm uma importância fundamental na implementação da mudança para o sucesso da inclusão educativa.

Assim as novas realidades escolares reclamam dos professores outras qualidades, outros trabalhos e diferentes formas de trabalhar. (Caio, 2014)

**PARTE II**  
**PARTE EMPÍRICA**

## **CAPITULO III – METODOLOGIA**

### **3.1 Introdução**

Neste trabalho de investigação a metodologia qualitativa foi selecionada tendo em conta as características do objeto de estudo, no sentido de analisar, interpretar e compreender os desafios da inclusão escolar de crianças e jovens institucionalizadas

Assim no capítulo que se segue será apresentada a metodologia aplicada no presente estudo, identificando os objetivos do estudo, geral e específicos, os instrumentos de recolha de informação e respetivos procedimentos.

### **3.2 Metodologia Qualitativa – Justificação da escolha**

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa tem como principais objetos de estudo tudo o que faz parte da vida quotidiana das pessoas, não havendo nada que seja vulgar, em que tudo tem potencial para se constituir como algo que nos permita compreender melhor o nosso objeto de estudo. Nas palavras de Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa “ é rica em relatos realizados pelos próprios sujeitos”, ou seja, é “ a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação ” (Bogdan e Biklen, 1994, p.16).

Deste modo, as características do presente trabalho enquadram-no perfeitamente no tipo de estudo qualitativo, uma abordagem interpretativa do objeto de estudo, uma vez que o objetivo do estudo se prende com o interesse em conhecer e descrever interações e conceções pessoais, ou seja, procurar os significados atribuídos pelos participantes, “(...) permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.” (Bogdan e Biklen, 1994, p.134). Segundo estes autores interessa compreender e descrever o processo de como as pessoas constroem os significados. Assim este é um estudo descritivo, analítico e interpretativo.

Na investigação qualitativa o investigador usa-se a si próprio como instrumento preferencial para a recolha dos dados: observa e recolhe os dados através do contacto direto com as pessoas. Para a recolha de dados pode utilizar a palavra, a imagem e os documentos escritos. Neste tipo de investigação mais que verificar hipóteses, importa a construção do quadro interpretativo da realidade, os significados que os participantes atribuem às situações e vivências, torna-se o elemento fundamental para a compreensão da realidade estudada. (Bogdan e Biklen,1994)

Deste modo, a metodologia qualitativa, pelas suas características, parece ser a mais indicada para esta investigação. É uma metodologia importante no estudo das relações sociais, dada a pluralidade dos universos da vida, nem todos passíveis de serem estudados numa perspetiva quantitativa.

### **3.3. Objetivos do estudo**

Segundo Moreira (1994), numa investigação em Ciências Sociais, a primeira etapa, prende-se com a definição de objetivo, pois esta tem um papel decisivo na orientação de todo processo de pesquisa. Isto porque, praticamente toda a investigação procura encontrar resposta ou solução para um determinado problema

Ainda de acordo com Moreira (1994) a definição dos objetivos de pesquisa comporta um processo que atravessa três fases – definição de um tema; definição do problema de pesquisa e do próprio fundamento da investigação; identificação dos principais conceitos, dimensões e indicadores.

Por tudo isto a finalidade do nosso estudo foi clarificar o fenómeno da institucionalização em contexto escolar, procurando ligações entre o fenómeno da institucionalização e a inclusão ou exclusão no meio escolar, utilizando para isso como inspiração teórica de fundo o conceito de estigma desenvolvido por Goffman.

Foi a partir desta problemática que surgiu a pergunta de partida deste trabalho:” Quais os desafios na inclusão de crianças e jovens no meio escolar?”. Isto porque segundo Freire (2008, p.5):

“ A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros.”

Assim tendo em conta a pergunta de partida formulada, definimos para este trabalho os seguintes objetivos específicos:

- i. Analisar as dinâmicas internas de turma, particularmente ao fator espaço (nomeadamente sala de aula e recreio);
- ii. Conhecer o modo como o Diretor de Turma gestiona a qualidade de institucionalizado do jovem (quer em relação a alunos ou quer a professores)

### **3.4. Participantes na investigação**

No presente estudo, a população foi constituída por dez crianças e jovens do sexo masculino institucionalizadas no Lar de Jovens D. Maria Pia/ S. José de Ponte de Lima (que foi o local de estágio da investigadora), que frequentam a Escola EB 23 António Feijó em Ponte de Lima. Foram participantes quatro diretores de turma destes mesmos jovens. De referir que os jovens possuem idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos. A escolha da referida escola para a investigação esteve relacionada com o facto de ser esta que comporta mais crianças e jovens do Lar em questão no concelho de Ponte de Lima.

### **3.5. Instrumentos de recolha de dados**

Os instrumentos utilizados para a recolha de dados neste trabalho de investigação foram a pesquisa documental (consulta de processos socioeducativos); a entrevista (aos diretores de turma); a observação participante (realizada no Lar, resultado do período de estágio) e a observação não participante (realizada na escola).

A observação constitui um instrumento valioso, uma vez que, permite enriquecer a informação recolhida, por meio da entrevista, com as informações adquiridas, *in loco*, através da observação. Na observação não-participante o observador não está diretamente envolvido na situação a observar, ou seja, não interage nem afeta de modo intencional o objeto da observação. As principais desvantagens destas técnicas é que nem sempre são fáceis de realizar e os dados são de difícil tratamento.

Com a utilização da entrevista (semi-estruturada) foi possível ter acesso a descrições sobre percursos individuais, por vezes, com relatos mais pessoais, percepções sobre práticas e relações criadas pela atividade, (Bogdan e Biklen, 1994). O que, para além ter permitido que o entrevistado exprimisse o seu pensamento, permitiu ao investigador maior aproximação com a pessoa entrevistada e por vezes uma leitura de códigos não-verbais, como expressões do rosto, a intensidade da voz ou a forma como as palavras e as frases eram ditas quando era feita referência a determinado assunto

A técnica da entrevista como recolha de dados é muito utilizada por assistentes sociais, psicólogos, sociólogos e profissionais que tratam de problemas humanos. Esta técnica é adequada para obter informações a respeito do que as pessoas sabem, acreditam e desejam. A entrevista possui algumas vantagens como: poder ser utilizada em todos os segmentos da população; existência de maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer dúvidas, formular de maneira diferente as perguntas; oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz; bem como, dá a oportunidade de obter dados que não se encontram em fontes documentais.

Todavia, a técnica da entrevista, apresenta limitações como: dificuldade de expressão e comunicação; incompreensão, por parte do informante, do significado das perguntas da pesquisa, que pode levar a uma falsa interpretação; possibilidade de o entrevistado ser influenciado, consciente ou inconscientemente, pelo questionador, pelo seu aspeto físico, suas atitudes, opiniões; disposição do entrevistado em dar as informações

necessárias; retenção de alguns dados importantes, receando que sua identidade seja revelada.

Para esta investigação foi escolhida a entrevista semiestruturada, uma vez que privilegia uma interação direta entre os sujeitos estudados e o investigador. Isto porque, de acordo com Fontana e Frey (1994), a entrevista é uma das ferramentas metodológicas mais comuns e poderosas para alcançar a compreensão da natureza humana, sendo a entrevista semiestruturada aquela que proporciona uma maior amplitude de dados. Nas entrevistas semidiretivas são definidos temas específicos que as suportaram, o que permite aos entrevistados construir um discurso através da articulação das suas ideias e, simultaneamente, aprofundar e incidir em temas sugeridos pelo investigador (Bogdan e Biklen, 1994). A grande vantagem deste tipo de entrevista é a de deixar os entrevistados mais à vontade, o que pode permitir obter respostas mais espontâneas e melhor acesso a entendimentos da realidade social em análise.

Uma das desvantagens que são encontradas neste tipo de entrevistas é o facto de estas serem mais suscetíveis a eventuais incompatibilidades ou falta de empatia entre entrevistador e entrevistado, bem como a maior dificuldade no tratamento dos dados obtidos. Estas entrevistas exigem uma grande prática por parte do entrevistador, para que nunca perca a direção pretendida e mantenha a atenção aos pormenores de carácter do candidato a investigar.

### **3.6. Caracterização das instituições**

#### **3.6.1. Lar de Jovens D. Maria Pia/ S. José**

O Lar de Jovens D. Maria Pia/S. José recebe jovens do sexo masculino, com idade mínima de 5 anos, proporcionando um acompanhamento socioeducativo e a promoção da sua qualidade de vida. A fundação deste lar em 2 de Março de 1987 deveu-se a questões relacionadas com a orfandade e a pobreza, no entanto na atualidade recebe



crianças e jovens vítimas de vários problemas sociais, como negligência, maus tratos, problemas socio – económicos, violência doméstica entre outros.

A Instituição mobiliza esforços e recursos para proporcionar aos residentes do Lar um desenvolvimento completo e integrado a todos os níveis, objetivando o bem-estar destas crianças e jovens. Assim o Lar possui uma equipa técnica constituída pela Assistente Social, Educadora Social e Psicóloga, bem como os oito educadores que acompanham os jovens nas suas tarefas diárias. No Lar também é facultado apoio psicológico, de modo a resolver problemas mais graves e conflitos, beneficiando também de orientação vocacional aos cidadãos institucionalizados. A Instituição recebe estas crianças e jovens através de contacto prévio com a Segurança Social, Tribunal ou da Comissão e Proteção de Crianças e Jovens.

No Lar são estabelecidos horários para todas as tarefas, como o levantar, tomar as refeições, o desempenho da atividades religiosas e de lazer, a realização dos trabalhos escolares entre outras tarefas. Estes horários podem variar conforme os residentes estejam em época de aulas, contudo estes horários são flexíveis às atividades desempenhadas por cada residente.

### **3.6.2. Agrupamento Vertical de Escolas de António Feijó - Escola E.B. 2,3 de António Feijó**

O presente trabalho de investigação foi elaborado no Agrupamento Vertical de Escolas de António Feijó, mais concretamente na Escola E.B. 2,3 de António Feijó. O Agrupamento Vertical de Escolas de António Feijó foi constituído no ano letivo de 2003/2004, situando-se a escola sede na vila de Ponte de Lima. A sua área de intervenção pedagógica estende-se pela margem esquerda do rio Lima cobrindo um total de 16 freguesias.

No Agrupamento estão incluídos diferentes níveis de ensino desde a Educação Pré-Escolar até ao 3º Ciclo. Houve reorganização do parque escolar e as crianças/alunos que

frequentavam os estabelecimentos de ensino mais isolados foram deslocados para os Centros Educativos mais próximos da sua residência.

A Escola Básica 2,3 António Feijó, é a escola sede e localiza-se na rua Dr. Luís Gonzaga. Foi criada em 9 de Setembro de 1968, como escola Preparatória e entrou em funcionamento nesse mesmo ano letivo, na Rua Vasco da Gama. Em 1982 foi transferida para o espaço atual e em 1 de Setembro de 1995 passou a designar-se com o nome que hoje conhecemos: Escola EB 2,3 de António Feijó. No ano letivo 2013/2014 tinha um total de 1 041 alunos.

### **3.7. Recolha de dados e Técnicas de análise**

O processo de recolha de dados diretamente relacionado com o contexto escolar decorreu durante os meses de maio a julho de 2014. Durante este tempo a investigadora (que se encontrava em estágio no Lar em questão desde o mês de Outubro de 2013) deslocou-se à Escola EB 23 António Feijó de Ponte de Lima, para a recolha de todos os dados necessários.

O processo de recolha de dados teve então início no mês de maio, com a observação não- participante, (ver plano de observações em anexo I), de modo a observar todos os jovens da instituição aquando inseridos nas respetivas turmas. Contudo a investigadora, antes de entrar no terreno, elaborou pequenas questões para orientar a observação, tendo também elaborado um ‘diário de terreno’, onde colocava todos os seus registos diários. A observação permitiu assim uma maior recolha de informação para um maior suporte na posterior elaboração das entrevistas.

A preparação da entrevista teve como principal suporte as observações já efetuadas, e no sentido de facilitar o processo de recolha de informação, foram elaboradas uma serie de questões que deram a origem a um guião (Anexo II), que serviu de suporte no momento da entrevista. Este guião foi elaborado pela investigadora devido às

características da população alvo e os objetivos da pesquisa. As entrevistas foram gravadas e posteriormente procedeu-se à transcrição das mesmas.

Contudo para a recolha de dados, a investigadora está sujeita a cumprir todos os procedimentos éticos e deontológicos a que uma investigação deste género obriga. Deste modo realizou-se um pedido ao Diretor do Agrupamento de Escolas EB 2,3 António Feijó para realização da investigação dentro do espaço escolar (Anexo III). Posteriormente também fui entregue a cada Diretor de Turma dos jovens institucionalizados, uma declaração de consentimento informado (Anexo IV), para realização das respetivas entrevistas, sendo dadas garantias de anonimato e de confidencialidade dos participantes.

Ainda dentro dos procedimentos éticos e deontológicos a que a investigadora está sujeita, tornou-se imperativo a execução de um pedido formal ao Provedor da Instituição onde os jovens se encontram acolhidos, para realização da presente investigação, (ver Anexo V).

### **3.7.1. Observações não - participantes**

Foram observadas quatro turmas, onde se encontravam jovens da referida instituição. A primeira foi uma turma do 5ºano com 29 alunos, com apenas um menino de 11 anos do Lar. A segunda turma observada foi do 6ºano com 22 alunos, também com apenas um menino do Lar com 14 anos. A terceira turma em observação era do 9ºano com 26 alunos, com um menino do Lar com 14 anos. Por fim a última turma observada foi uma turma inserida no Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), que era constituída por 19 alunos, sendo 7 deles pertencentes ao Lar. (ver Quadro 1)

Crianças e jovens institucionalizados: o desafio da inclusão escolar

Quadro nº 1 – Caracterização dos jovens institucionalizados parte do estudo

<b>Idade</b>	<b>Ano escolar</b>	<b>Motivo institucionalização</b>	<b>Tempo de Institucionalização</b>	<b>Nº de institucionalizações</b>	<b>Concelho de origem</b>	<b>Nº de anos na escola</b>
11	5º	Negligência	2010	1	Viana do Castelo	1
14	6º	Negligência	2013	1	Santa Maria da Feira	1
14	9º	Negligência	2007	1	Espinho	4
17	PIEF	Comportamentos desviantes	2013	1	Santa Maria da Feira	1
15	PIEF	Negligência	2011	1	Viana do Castelo	2
16	PIEF	Comportamentos desviantes	2013	1	Lisboa	1
17	PIEF	Negligência	2007	3	Lisboa	2
15	PIEF	Absentismo escolar	2013	1	Póvoa de Varzim	1
16	PIEF	Absentismo escolar	2013	1	Arcos de Valdevez	1
16	PIEF	Absentismo escolar e comportamentos desviantes	2013	1	Ponte da Barca	1

Deste modo as observações foram feitas dentro da sala no decorrer das aulas e durante os intervalos. A duração das observações variava consoante o tempo de aula e os intervalos, assim a observação dentro de sala de aula podia ter a duração de 45 minutos e os intervalos entre os 15 e os 20 minutos. As observações foram sempre seguidas pelo plano de observações elaborado pela investigadora (ver anexo I).

### **3.7.2. Entrevistas**

As entrevistas aos 4 diretores de turma ocorreram nos meses de junho e julho, conforme a disponibilidade dos mesmos. Todas as entrevistas foram elaboradas dentro do recinto escolar, mais precisamente num gabinete fechado, junto à sala dos professores. De referir que 3 das entrevistas tiveram a duração de 35 minutos cada, e apenas uma teve a duração de 40 minutos.

Os dados recolhidos através da observação não-participante foram posteriormente objeto de uma análise interpretativa que foi base de elaboração de um quadro analítico-interpretativo (quadro nº.2). Já os dados recolhidos através de entrevista foram objeto de uma análise de conteúdo. Esta pode ser aplicada para examinar qualquer fragmento de escrita ou a ocorrência de comunicação registada. Atualmente a análise de conteúdo é usada numa variedade imensa de campos, que vão desde estudos de marketing e de comunicação social, a literatura e retórica, etnografia e estudos culturais, questões de género e idade, sociologia e ciência política, psicologia e ciência cognitiva, e muitos outros campos de investigação<sup>10</sup>.

Para o caso em estudo seguiu-se a análise de conteúdo como enunciada pela Universidade do Colorado, USA (Colorado State University)<sup>11</sup>. Na análise de conteúdo podemos encontrar dois tipos: a análise conceptual e a análise relacional. A análise conceptual pode ser refletida como forma de estabelecer a existência e frequência de conceitos mais frequentemente representados por palavras numa frase. Por outro lado a análise relacional vai um passo mais à frente, pois esta examina as relações entre os conceitos presentes num determinado texto.

Deste modo neste trabalho optou-se pela análise de conteúdo relacional pois pretende-se identificar determinados conceitos presentes nas entrevistas, para posteriormente estabelecer uma relação entre os conceitos identificados.

---

<sup>10</sup> In: <http://writing.colostate.edu>. (consultado em 24/07/2014).

<sup>11</sup> <http://writing.colostate.edu>

## **CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **4.1. Introdução**

Nesta fase do nosso estudo irão ser apresentados os resultados decorrentes da aplicação dos instrumentos de recolha de dados. Sendo que na apresentação dos resultados teve-se como principal preocupação proporcionar uma exposição clara dos mesmos. Assim primeiramente irão ser apresentadas as observações não-participantes efetuadas na escola, em seguida a caracterização sociodemográfica dos diretores de turma e posteriormente a análise das entrevistas efetuadas aos quatro Diretores de Turma (DT) dos jovens institucionalizados, por fim iremos discutir os resultados obtidos.

### **4.2. Registo das observações não-participantes**

Como já foi referido anteriormente optou-se pela observação não participante pois assim o observador não interage nem afeta de modo intencional o objeto da observação. Deste modo foram observados quatro turmas, onde se encontravam jovens da referida instituição (ver ponto 3.7.1). As observações foram efetuadas seguindo o plano de observações (Anexo I), de modo a que a investigadora conseguiu-se observar todos os jovens.

Como os resultados obtidos durante as observações foram de encontro às quatro turmas, optou-se por expor os mesmos no quadro abaixo apresentado (Quadro nº2)

Quadro n.º2 – Quadro analítico dos resultados das observações não-participantes

<b>Questões orientadoras das observações</b>	<b>Resultados das observações efetuadas</b>
1- Qual a interação dos jovens com os professores?	Foi constatado em todas as observações que os jovens possuem uma boa relação com os professores, nunca faltando ao respeito com estes. Porém na turma dos PIEF era notório que essa interação positiva era mais evidente quando o professor era do sexo masculino. Isto porque quando as aulas eram lecionadas por uma professora os jovens tornavam-se mais barulhentos e ‘resmungões’. Talvez este facto se deve-se à turma possuir 15 rapazes e apenas 4 raparigas.
2- Qual a atitude do professor perante o jovem institucionalizado?	Em todas as turmas observadas foi possível constatar que os professores não fazem qualquer distinção entre aluno institucionalizado e não institucionalizado. Contudo, foi possível perceber que todos os professores têm um especial cuidado com estes jovens, para eles perceberem a matéria que está a ser explicada. Para isso eles optavam por a meio da aula fazer-lhes questões sobre a matéria que estava a ser lecionada. Era uma forma de os motivar para a disciplina.
3- Qual a interação dos jovens com os colegas em sala de aula?	Neste ponto das observações foi possível constatar uma interação bastante positiva entre os jovens e os restantes colegas. Esta interação positiva foi possível observar em trabalhos de grupo. Os jovens trabalhavam com os restantes colegas, onde as opiniões deles eram ouvidas, e em alguns casos eles eram o porta-voz do grupo. Porém também foi possível observar nos trabalhos individuais que eram pedidos pelos professores que os jovens quando tinham dificuldades pediam ajuda ao colega do lado. Numa turma também foi possível observar que um dos jovens era muito acarinhado pelos colegas.
4- Reação dos jovens ao termo Família abordado em sala de aula?	Este foi um aspeto ao qual a observadora teve especial atenção devido ao contexto dos jovens, bem como o modo como os professores lidavam com o termo família. Assim a observadora pude constatar que quando o termo família era usado os jovens agiam com grande naturalidade, assim como os professores usavam o termo muito naturalmente. Talvez se devesse ao facto de todos os jovens institucionalizados em questão manterem contacto com a sua família durante os fins-de-semana.
5- Reação dos jovens ao termo Casa abordado em sala de aula?	Normalmente o termo <i>casa</i> era usado para fazer referência aos trabalhos de casa. Porém era observado que quando os professores perguntavam “...(...) fizeste o trabalho que eu mandei em casa?”, o jovem reagia e respondia muito normalmente, até porque professor tinha o cuidado de referir casa e não Lar.
6- Qual a motivação do jovem para com a disciplina?	Era notório que a motivação de alguns jovens é muito reduzida. Durante as aulas quando o professor explicava a matéria no quadro, muitos deles encontravam-se distraídos e quase nunca gostavam de passar os apontamentos do quadro, na maioria das vezes os professores diziam a estes jovens “ (...) passa o que está no quadro senão depois não vais perceber nada”, ou então “ Anda lá (...) não sejas preguiçoso”. De salientar que os professores ao dizerem estas palavras expressavam-se de modo carinhoso e nunca autoritários. E o que foi possível constatar ao longo destas observações é que esta técnica utilizada pelos professores funcionava bem. Porém quando as aulas eram práticas todos eles participavam e se necessitassem levantavam questões

	aos professores.
7- Qual a interação dos jovens com os colegas no recreio?	Todos os jovens possuíam uma boa interação com os colegas, encontravam-se sempre inseridos em grupos, quer com os colegas de turma ou restantes. Porém foi verificado uma exceção na turma do 6º ano, pois o jovem era mais velho que os colegas de turma, e parecia não se identificar muito com eles. Assim o jovem durante os intervalos relacionava-se com jovens de outras turmas que tinham sua idade (14 anos), nomeadamente jovens do Lar.

### **4.3.Caracterização sociodemográfica dos diretores de turma**

O grupo de entrevistados era constituído por quatro professores, todos eles diretores de turma de crianças e jovens institucionalizados, sendo três do sexo masculino e um do sexo feminino, todos casados e com filhos com idades compreendidas entre os 6 e os 28. No que diz respeito às idades dos entrevistados situam-se entre os 39 e os 55 anos, sendo que todos eles têm uma experiência como professores com mais de quinze anos. Contudo na escola em estudo, apenas um professor tem 26 anos de serviço na mesma, os outros não ultrapassam os 4 anos. Porém todos eles já se cruzaram com jovens institucionalizados nas suas direções de turma.

### **4.4.Apresentação e análise dos resultados das entrevistas**

Na etapa que se segue irão ser apresentados os resultados das entrevistas. Assim para analisar e apresentar os dados recolhidos das entrevistas e após a análise de conteúdo efetuadas às mesmas, foram criadas as seguintes categorias de relação de conceitos:

- i. Instituição + Estigma
- ii. Instituição + Imagem positiva
- iii. Escola + Motivação
- iv. Crianças/jovens + Estigma
- v. Crianças/jovens + Imagem positiva



Quadro n.º3 – Relação dos conceitos Instituição e Estigma

Conceitos		Narrativas
Instituição + Estigma ↓ ↓		“...ninguém os protege, os meninos parecem estar lá ao abandono...” DT3
Instituição Lar Equipa técnica Provedoria Equipa educativa Técnica	Abandono Mau Funcionamento Entraves Lacunas Má organização Não cria atividades Falta comunicação	“(...) não funciona de todo (...)” DT1 “(...) deveria existir maior acompanhamento técnico (...)” DT2 “(...) temos a sensação que no Lar estão ao abandono (...)” DT1 “( ... ) tem muitas lacunas (...)” DT 3“ “(...) eu acabo por ter que resolver os problemas da escola e quase os da Instituição.” DT1 “ Existe alguma falta de comunicação dentro da equipa técnica” DT2 “(...) deparo-me com muitas entraves com a Instituição (...)” DT1 “(...) têm que criar equipas de trabalho, criar planos de atividades(...)”DT4

Quadron.º4 – Relação dos conceitos Instituição e Imagem positiva

Conceitos		Narrativas
Instituição + Imagem positiva ↓ ↓		<p><u>Não se verifica a relação nas narrativas</u></p>
Instituição Lar Equipa técnica Provedoria Equipa educativa	Bom funcionamento Acompanhamento Desenvolvimento	

Quadro n.º5 – Relação dos conceitos Escola e Motivação

Conceitos		Narrativas
<p align="center">Escola + Motivação</p> <p align="center">↓ ↓</p>		<p>“ (...) é preciso faze-los trabalhar, para lhes mostrar que podem ser alguém (...)” DT3</p> <p>“ (...) nós aqui conseguimos que eles aqui viessem todos os dias à escola.” DT1</p> <p>(...) houve muito trabalho por parte da equipa pedagógica.” DT4</p> <p>“ (...) constatei que todos querem ficar, querem continuar na escola” DT1</p> <p>“ (...) quando sou mais bruto e mais exigente e mais agressivo os resultados são piores” DT4</p> <p>“ (...) via-se que não tinha aquela motivação e interesse mas ia cumprindo (...)” DT2</p>
<p>Escola</p> <p>Aula (s)</p> <p>Professores</p> <p>Trabalho</p> <p>Estudo</p> <p>Estudar</p>	<p>Alunos</p> <p>Disciplina</p> <p>Equipa pedagógica</p> <p>Pedagogia</p> <p>Esforço</p> <p>Empenho</p> <p>Cumprir</p> <p>Resultados</p>	

Quadro n.º6 – Relação dos conceitos Crianças/Jovens e Estigma

Conceitos		Narrativas
<p align="center">Crianças/Jovens + Estigma</p> <p align="center">↓ ↓</p>		<p>“ (...) quando vi aquele rapagão grande , e vindo da Santa Casa(...) sendo institucionalizado pensei que as coisas se iriam complicar (...)” DT4</p> <p>“ (...) os meninos da SC não são maus, mas por pertencerem á SC já se tornam os maus.” DT1</p> <p>“ (...) existe uma grande diferença de ideias” DT4</p> <p>“ (...) para ser institucionalizado com esta idade não era bom.” DT3</p> <p>“ Avisaram-me que deveria ter algumas precauções porque era um menino da SC (...)” DT3</p> <p>“ (...) destaca-se na linguagem mais rude” DT3</p> <p>“ (...) alguns deles têm um historial, vivências que eu próprio com 39 anos nunca as vivi (...)” DT 1</p>
<p>Jovens</p> <p>Miúdos</p> <p>Meninos</p> <p>Alunos</p>	<p>Rudes</p> <p>Rotulado</p> <p>Agressivos</p> <p>Difíceis</p> <p>Problemáticos</p> <p>Abandonados</p>	

Quadro n.º7 – Relação dos conceitos Crianças/Jovens e Imagem positiva

Conceitos		Narrativas
Crianças/Jovens	+ Imagem positiva	“ (...) alguns meninos querem crescer (...)” DT1 “ (...) era um miúdo muito simpático.” DT2 “ (...) muito honesto quando errava e quando falhava confessava (...)” DT2 “ (...) eu não tenho dúvida que serão uns grandes profissionais amanhã.” DT1 “ (...) é um miúdo que tem um QI muito elevado, tem muitas capacidades (...)” DT1
↓	↓	
Jovens	Ser alguém no futuro	
Miúdos	Querer crescer	
Meninos	Quer estudar	
Alunos	Empenhados	
	Grandes capacidades	
	Mudar de vida	
	Simpáticos	
	Honesto	

#### 4.5. Discussão dos resultados

Relativamente às dinâmicas internas de turma, particularmente ao fator espaço (sala de aula e recreio), foi possível observar através das observações não participantes que existe uma homogeneização nas turmas, não se verificando qualquer diferenciação negativa para com os jovens institucionalizados, quer por parte de professores quer por parte dos colegas. Também no exterior não foram observados comportamentos que diferenciasses estes jovens, possuíam comportamentos adequados a jovens da sua idade.

Contudo foi possível perceber durante as observações que apesar destes jovens não serem diferenciados negativamente pelos professores, estes têm especial atenção com eles. Podemos verificar este aspeto no quadro nº2 na pergunta nº6 (Qual a motivação do jovem para com a disciplina?), em que os professores motivavam os jovens para a disciplina, mas faziam-no de modo suave. Pois segundo Caio (2014) quando os professores têm um maior nível de compreensão, autenticidade e respeito pelos jovens,

estes mostram-se mais participativos, interessados e motivados pelas atividades escolares. Sendo que quando os professores agiam de modo contrário os resultados eram negativos como se vê no discurso do Dt4 no quadro nº 5: “ (...) quando sou mais bruto e mais exigente e mais agressivo os resultados são piores.”. Este aspeto da compreensão é muito importante pois segundo Silva (2010) estes jovens, muitas vezes, sentem que a escola não lhes pertence e constroem uma relação alheada. E na amostra em estudo este facto torna-se muito importante uma vez que três jovens encontram-se institucionalizados por absentismo escolar (quadro nº.1). Como já foi neste trabalho referido, é nos alunos mais desfavorecidos e que apresentam mais dificuldades que o efeito do elogio, da crítica construtiva e a aproximação do professor são mais importantes, porque tal ação vai influenciar positivamente a sua autoestima e a sua autoimagem, que já de si poderá depreciativa: “as pessoas crescem melhor psicológica e emocionalmente rodeadas de relações humanas positivas, francas, afetuosas e não ameaçadoras”, (Resende, 2008, p.97)

Podemos concluir que observação não participante não demonstra desigualdades. Todavia, é importante referir que as observações foram efetuadas no final do terceiro período, estando todos os jovens institucionalizados já bastante integrados nas suas turmas e na própria escola.

No que concerne às entrevistas aos diretores de turma foi possível perceber que a opinião destes relativamente á instituição de acolhimento não é muito positiva. Na realidade não foram encontrados aspetos positivos nos discursos dos professores referentes à Instituição, pois como referem no quadro n.º3 “temos a sensação que no Lar estão ao abandono” ou “ não funciona de todo”. Estes foram algumas das palavras utilizadas pelos diretores de turma para expressarem a sua opinião relativamente ao Lar. Contudo durante o estágio curricular efetuado no Lar a investigadora observou que nem tudo é negativo, como referem alguns diretores de turma. Pois foi possível observar durante o estágio a preocupação que a equipa técnica ou os educadores tem com estes jovens. Muitas vezes era visível a cumplicidade entre estes jovens e todos os colaboradores do Lar, assim como também foi possível observar algumas conversas dos

jovens com elementos da equipa técnica, onde estas os motivavam para ‘lutarem’ pela vida para serem alguém no futuro.

Esta perspetiva que os professores têm da Instituição talvez se deva ao facto de existir pouca comunicação entre Escola/Instituição e vice-versa. Logo esta falta de comunicação faz com que a Instituição seja caracterizada negativamente, quando na realidade podemos encontrar aspetos positivos dentro da mesma.

Relativamente aos jovens foi possível perceber nos discursos dos professores que inicialmente (no início do ano letivo) o estigma estava presente como diferenciação negativa, como se pode observar no quadro n.º6: “quando vi aquele rapagão grande, e vindo da Santa Casa (...) sendo institucionalizado pensei que as coisas se iriam complicar”. Contudo essa diferenciação negativa que os professores tinham dos jovens foi ultrapassada e esse facto é possível ver no quadro n.º7 quando os diretores de turma referem aspetos positivos relacionados com os jovens: “muito honesto quando errava e quando falhava confessava” ou “eu não tenho dúvida que serão uns grandes profissionais amanhã”.

É claro que segundo o quadro n.º 5 a escola teve um papel crucial na evolução destes jovens. Pois no discurso dos diretores de turma foi possível perceber que

Durante o estágio curricular a investigadora teve oportunidade de constatar que os jovens no lar não eram vistos de forma diferenciada. Contudo por vezes quer a equipa técnica quer os próprios educadores tinham alguns problemas para lidar com alguns jovens, pois por vezes alguns deles tinham comportamentos agressivos. De acordo com Goffman (1988) as relações entre estigmatizados e normais, há aqueles que se tornam auto-isolados, inseguros, agressivos, retraídos, etc, situação relacional não ausente no Lar.

De um modo global todos os discursos dos diretores de turma foram de encontro uns com os outros, sendo a Instituição referenciada de modo negativo pelos mesmos. Ao longo do discurso dos DT foi perceptível que os jovens inicialmente eram diferenciados negativamente pela sua institucionalização e conseqüentemente pela sua história de vida como se pode ver no quadro nº 6: “ (...) alguns deles têm um historial vivências que eu próprio com 39 anos nunca as vivi (...)”, mas também por pertencerem a determinada Instituição como se pode observar no quadro também no quadro nº6: “ (...) os meninos da SC não são os maus, mas por pertencerem à SC já se tornam os maus.”. Estas afirmações que marcam o período inicial do processo de inserção dos jovens na escola, instanciam o que já foi referido neste trabalho aquando da apresentação do conceito de estigma de Goffman: que, os estigmatizados possuem uma marca, significado então que, sua identidade social é deteriorada para conviver com os outros.

#### **4.6. Reflexões finais**

Após a análise e discussão dos resultados obtidos foi possível perceber que os jovens em estudo se encontravam todos integrados na escola, pois todos eles estavam adaptados às regras da escola. Porém no que diz respeito á inclusão isso não foi verificado em todos.

Isto porque a inclusão social é um processo que não envolve somente um lado, mas abrange duas direções, envolvendo uma atuação junto da pessoa e ações na sociedade. Assim constata-se que a ideia de integração, implica como recurso a promoção de mudanças no individuo, no sentido de o normalizar. Logo este facto foi verificado nos jovens pois estavam inseridos em todas as atividades, assim como participavam em todas elas. Por outro lado, a inclusão prevê influências decisivas e assertivas, em ambos os lados da situação: no processo de desenvolvimento do sujeito e no processo de reajuste da realidade social. Assim foi possível constatar que o tempo é um fator muito importante para a inclusão dos jovens, pois os jovens que têm mais tempo de permanência na referida escola encontram-se numa fase mais profunda da inclusão. Isto

porque os jovens já se encontram completamente adaptados á realidade social em que estão inseridos.

Deste modo seria importante o Lar onde estes jovens estão inseridos ser mais recíproco com a sociedade, ou seja, criar ligações entre a Instituição e a sociedade onde estes jovens se encontram inseridos. Tal atitude poderia concretizar-se, por exemplo, nos aniversários dos jovens. Nesta data tão especial poderia ser organizada a festa de anos destes juntamente com os seus amigos da escola que melhor se relacionassem.<sup>12</sup> Deste modo o Lar estaria a agir como uma verdadeira família, pois normalmente na família quando se festeja algo, temos por hábito convidar amigos e familiares. Seria também uma forma de a própria Instituição se abrir ao exterior e à comunidade onde esta inserida, e assim mostrar à sociedade que estes jovens se encontram realmente acolhidos e que se preocupa com o bem-estar deles. Assim a Instituição ao criar ligações com o ‘exterior’ estaria de certa forma a amenizar a estigmatização que estes jovens muitas vezes estão sujeitos.

Como já foi referido ao longo do trabalho, o Lar e a Escola são os principais agentes de socialização destes jovens e, conseqüentemente os principais transmissores de educação, valores e competências, assim torna-se necessário que ambas trabalhem em conjunto, com o objetivo de impedir a sua exclusão. Deste modo é importante que nas instituições em estudo exista uma maior comunicação de modo que as ideias de ambas fluíssem no sentido de orientar estes jovens. Uma sugestão deste trabalho de investigação seria que os responsáveis das instituições se reunissem com maior frequência, pois assim existiria uma maior troca de ideias entre elas e um maior interconhecimento entre estes dois elementos fundamentais da socialização e do quotidiano destas crianças/jovens. Com certeza que deste modo as opiniões da Escola relacionadas com a Instituição se tornariam mais positivas.

---

<sup>12</sup> O aniversário dos jovens que vivem no Lar é sempre celebrado: confeciona-se bolo de aniversário, é-lhe perguntado que prato desejaria especialmente esse dia e é-lhe oferecido um presente. No entanto, esta celebração faz-se unicamente com os elementos pertencentes ao Lar.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Abrantes, P. (2011). Para uma teoria da socialização. Sociologia. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XXI, pp.121-139.

Alberto, I. (2008). Como pássaros em gaiolas. Reflexões em torno da institucionalização de menores em risco. In Machado, C. e Gonçalves, R. (Coord.), *Violência e Vítimas de Crimes: crianças*. 3ª Edição. Coimbra, Editora Quarteto, pp.209-227.

Almeida, A. (2009). *Para uma Sociologia da Infância*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais de Universidade de Lisboa.

Alves, S. (2007). *Filhos da Madrugada: percursos de jovens em lares de infância e juventude*. Lisboa, ISCSP.

Amado, J et al. (2003). *A Escola e os Alunos Institucionalizados*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Bogdan, R. C. e Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto. Porto Editora.

Caio, Elisabete (2014). *Inclusão escolar de crianças e jovens institucionalizados. Um desafio entre o ideal e o real*. Tese de mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco, Portugal. [Em Linha]. Disponível em <<http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2451/1/elisabete%20caio%20final%20cc%20apa.pdf>>. [Consultado em 26-07-2014].



Del Valle, F.J. & Zurita, J.F. (2005). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid, Ed. Pirámide.

Dionísio, B. M. A. (2010). O paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social. *Sociologia. Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, pp. 305-316.

Equipa Técnica da CNPCJR (2008). Relatório anual de avaliação da atividade das comissões de proteção das crianças e jovens. *Relatório anual 2007*. Lisboa. [Em linha]. Disponível em <<http://www.cnpcjr.pt>>. [Consultado em 15-07-2014].

Equipa Técnica da CNPCJR (2014). *Relatório anual de avaliação da atividade das comissões de proteção das crianças e jovens. Relatório anual 2013*. Lisboa. [Em linha]. Disponível em <<http://www.cnpcjr.pt>>. [Consultado em 15-07-2014].

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação do Instituto Superior D. Afonso III*, Vol. XVI, nº1, pp.5-20

Ferreira, J. (2011). *Serviço Social e Modelos de Bem-Estar na infância*. Lisboa, QuidJuris.

Fontana, A. e Frey, J. (1994). Interviewing: the art of science. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Califónia, Sage.

Gomes, I. (2010). *Acreditar no Futuro*. Alfragide: Texto Editores.

Gonçalves, R. e Machado, C (2003). *Violência e Vitimas de Crimes*. Coimbra, Quarteto Editora.

Goffman, E. (1988). *Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. 4ª Edição, Rio de Janeiro, LTC.

Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro de 1999 (Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo). [Em linha]. Disponível em <<http://www.cnpcjr.pt>>. [Consultado em 10-07-2014].

Martins, P. (2004). *Proteção de crianças e jovens em itinerários de risco representações sociais, modos e espaços*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal. [Em linha]. Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3238/1/1.%20Parte%20te%C3%B3rica.pdf>>. [Consultado em 11-07-2014].

Martins, J.R.M (2006). *A vivência em internato (a experiência de educandos e educadores á luz das suas percepções Sócio-Educativas e Sócio-profissionais) - Um estudo de caso*. Tese de doutoramento apresentada á Universidade Aberta. [Em linha]. Disponível em <<http://www.repositorioaberto.univ-ab.pt>>. [Consultado em 11-07-2014].

Moreira, Carlos. (1994). *Planeamento e Estratégias da Investigação Social*. Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Resende, J. M. (2008). *A Sociedade contra a Escola? A socialização política escolar num contexto de incerteza*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sarmiento, M. J. (2000). *Lógicas de Ação nas Escolas*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Silva, S. M. (2010). *Da Casa da Juventude aos Confins do Mundo: Etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis*. Porto, Edições Afrontamento.

Quintãs, C. P. (2009). *Era uma vez a instituição onde eu cresci, narrativas de adultos sobre experiências de instituição*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal. [Em linha].Disponível em<[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9957/1/Tese\\_Final\\_Cla%C3%BAdia\\_Quint%C3%A3ns.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9957/1/Tese_Final_Cla%C3%BAdia_Quint%C3%A3ns.pdf)>. [Consultado em 11-07-2014].

**ANEXOS**

**ANEXO I**

**(Plano de Observações)**

### Plano de observações

Mês Dias/ Semanas	Maio	Junho
2		Observação exterior e sala de aula (9º7 - PIEF). Disciplinas: Inglês e Matemática
3		Observação exterior e sala de aula (9º1). Disciplina: Português
4		Observação exterior e sala de aula (6ºG). Disciplina: Matemática
5		Observação exterior (5º3).
6	Observação exterior (9º1).	
7	Observação exterior e sala de aula (6ºG). Disciplina: Matemática	
8	Observação exterior e sala de aula (5º3). Disciplinas: Educação visual e Inglês.	
9	Observação exterior (9º1).	
12	Observação exterior e sala de aula (9º7 -PIEF) Disciplinas: Inglês e Matemática.	
13	Observação exterior e sala de aula (9º1). Disciplina Português.	
14	Observação exterior e sala de aula (9º1;6ºG). Disciplina Matemática e Educação tecnológica	
15	Observação exterior e sala de aula (5º3). Disciplina Português	
16	Observação exterior e sala de aula (9º1). Disciplina Português	
19	Observação exterior e sala de aula (9º7 -PIEF). Disciplina: Inglês e matemática	
20	Observação exterior e sala de aula (9º7 –PIEF; 6ºG). Disciplinas:Ciências e TIC	
21	Observação exterior e sala de aula (9º7 –PIEF ; 6ºG). Disciplinas: Português e Educação tecnológica.	
22	Observação exterior e sala de aula (5º3). Disciplinas: Educação visual e Inglês	
23	Observação exterior e sala de aula (9º1). Disciplina: Educação visual	
26	Observação exterior e sala de aula (9º7 -PIEF). Disciplinas: Inglês e matemática	
27	Observação exterior e sala de aula (9º1). Disciplina: Português	
28	Observação exterior e sala de aula (6ºG). Disciplina: História	
29	Observação exterior e sala de aula (5º3). Disciplina: Português	

**ANEXO II**

**(Guião da Entrevista)**

## Guião Entrevista

**Tema:** Crianças e jovens institucionalizados: o desafio da inclusão escolar

### **Unidades em Análise:**

#### **1. Caracterização Sociodemográfica do Entrevistado**

- 1.1. Sexo.
- 1.2. Idade.
- 1.3. Estado civil.
- 1.4. Tem filhos? Se sim quantos e idade dos mesmos.
- 1.5. Tempo de Serviço.
- 1.6. Tempo de serviço na escola em estudo.
- 1.7. Disciplina que leciona no ano letivo de 2013/2014
- 1.8. Quantas vezes já foi Diretor de Turma.
- 1.9. Já teve Direções de turma anteriormente com jovens institucionalizados.
- 1.10. Relação com o jovem: é professor ou apenas diretor de turma do jovem.

#### **2. Caracterização da direção de turma**

- 2.1. Como caracteriza a sua direção de turma.
- 2.2. Como vê a sua ação como diretor de turma. (Com professores, alunos, e jovens institucionalizados).
- 2.3. Como descreve a adaptação do jovem na turma.
- 2.4. Qual o impacto que o jovem tem na turma.
- 2.5. Há desafios diferentes para o diretor de turma quando há jovens institucionalizados? Se sim, quais? Porquê? Como os aborda/resolve.



### **3. História de Vida do Jovem**

3.1. Considera ser importante conhecer a história de vida do aluno?

Se respondeu sim: Porquê?

3.2. Quais são as fontes de informação do Jovem institucionalizado?

3.3. Os colegas de turma têm conhecimento que o jovem se encontra institucionalizado?

Se respondeu sim: Como?

### **4. Relações sociais e do comportamento no seu interior**

4.1. Como descreve a relação dos jovens institucionalizados com os colegas?

4.2. Como descreve a relação dos jovens institucionalizados entre os professores?

4.3. O que sente enquanto professor(a) perante a situação do jovem institucionalizado?

4.4. Qual a exigência de um jovem institucionalizado para um professor?

4.5. Considera que o facto de o jovem estar institucionalizado é um fator de diferenciação negativa.

Se respondeu sim, como se traduz essa diferenciação.

### **5. Comportamento e dificuldades demonstradas pelos jovens institucionalizados no ano 2013/2014**

5.1. Considera que há diferenças marcantes entre alunos institucionalizados e não institucionalizados.

5.2. Descreva os seus alunos institucionalizados relativamente à sua motivação e aprendizagem.

5.3. Qual o comportamento na sala de aula dos jovens institucionalizados?  
(Comunicação/verbalização; disciplina/indisciplina; atento/não atento)

E qual o seu comportamento fora de aula (na escola).

5.4. É de algum modo marcante o fator institucionalizado (ex: a viver fora da família), na relação em sala de aula? (Época de Natal por exemplo).

## **6. Resposta da escola**

6.1. Quais os princípios de atuação dos docentes perante os alunos institucionalizados com maiores dificuldades de integração.

6.2. Como descreve a atuação conjunta entre Escola e a Instituição de Acolhimento?

## **7. Opinião dos Professores em relação a uma possível intervenção na Escola ou na Instituição.**

7.1. Em relação à Escola, quais as principais falhas/dúvidas que podem ser apontadas e que representam um obstáculo na integração do jovem institucionalizado?

7.2. Quais as propostas que o(a) Professor(a) faz no sentido da resolução de alguns dos problemas no interior da Escola em relação à integração e acompanhamento dos jovens acolhidos?

7.3. Quais as propostas que o(a) Professor(a) faz no sentido da resolução de alguns dos problemas no interior da Instituição em relação à integração dos jovens?

**ANEXO III**

**(Pedido de autorização ao Diretor da Escola EB 23 António Feijó de Ponte de  
Lima)**



Exmo. Sr. Diretor da Escola EB 23 António Feijó

Assunto: Pedido de autorização para realização de investigação.

Ponte de Lima, 24 de Abril de 2014.

Eu, Liliana Costa, venho por este meio solicitar a colaboração da Vossa Instituição, no sentido de realizar recolha de dados para fins de investigação relativa à unidade curricular de Projeto de Graduação integrada no Curso de Serviço Social da Universidade Fernando Pessoa, sob orientação da Dr.<sup>a</sup> Paula Mota Santos.

Os dados recolhidos são confidenciais e, em momento algum, os participantes serão identificados, acrescentando ainda sob compromisso de honra que o funcionamento da instituição não será posto em causa.

No âmbito de uma investigação subjugada ao tema: “Jovens institucionalizados: fatores de integração no meio escolar” pretende-se utilizar como método de recolha de dados na vossa instituição a observação não participante em contexto de sala de aula e no exterior durante os intervalos (no período da tarde), e posteriormente a elaboração de entrevistas direcionadas aos diretores de turma dos jovens institucionalizados. De referir que a entrevista será anónima e confidencial, ou seja, a identificação do participante não será apresentada no trabalho a elaborar.

Atenciosamente,

Liliana Costa.

/Liliana Costa/

*é de autorizar  
tudo em conformidade  
com a finalidade  
da que é solicitada*



**ANEXO IV**

**(Consentimento informado das entrevistas)**

## Consentimento Informado

No âmbito da elaboração de um trabalho de investigação para a obtenção do grau de Licenciatura em Serviço Social, intitulado com o tema: “ Crianças e jovens institucionalizados: o desafio da inclusão escolar” venho pedir a sua colaboração e a sua autorização para conceder uma entrevista gravada.

A entrevista será anónima e confidencial, ou seja, a identificação do participante nunca será apresentada.

Muito obrigada pela sua colaboração.

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

Assinatura: \_\_\_\_\_

**ANEXO V**

**(Pedido de autorização ao Provedor da Santa Casa da Misericórdia de Ponte de  
Lima)**



Para autenticar,  
A pedido de Lilia Costa  
06.05.2014

Exmo. Sr. Provedor da Santa Casa da Misericórdia de Ponte de Lima

Assunto: Pedido de autorização para realização de investigação.  
Ponte de Lima, 28 de Abril de 2014.

Autorizar, de acordo  
com o pedido. A Função  
deverá ser  
informada dos em  
Clube de Trabalho  
14.05.2014

Eu, Líliliana Costa, estagiária no Lar D. Maria Pia/S. José, venho por este meio solicitar a colaboração da Vossa Instituição, no sentido de realizar recolha de dados para fins de investigação relativa à unidade curricular de Projeto de Graduação integrada no Curso de Serviço Social da Universidade Fernando Pessoa, sob orientação da Dr.<sup>a</sup> Paula Mota Santos.

Os dados recolhidos são confidenciais e, em momento algum, os participantes serão identificados, acrescentando ainda sob compromisso de honra que o funcionamento da instituição não será posto em causa.

No âmbito de uma investigação subjugada ao tema: “Jovens institucionalizados: fatores de integração no meio escolar” pretende-se utilizar como método de recolha de dados a observação não participante em contexto em escolar dos vossos educandos (em sala de aula e no exterior durante os intervalos), e posteriormente a elaboração de entrevistas direcionadas aos diretores de turma dos jovens institucionalizados. De referir que a identificação dos participantes não será apresentada no trabalho a elaborar.

Atenciosamente,

Liliana Costa

/Liliana Costa/