

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**Crianças e Jovens Institucionalizados – Contributos de Processos Educativos Não
Formais no Desenvolvimento Integral**

Inês Sequeira Quintela dos Reis

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Área de Especialidade em Desenvolvimento Social e Cultural

Relatório de Estágio orientado pela Prof^a. Doutora Carmen Cavaco

2017

“Eles não sabem, nem sonham,
Que o sonho comanda a vida,
Que sempre que um homem sonha
O mundo pula e avança
Como bola colorida
Entre as mãos de uma criança.”

(António Gedeão)

RESUMO

O presente relatório resulta do estágio curricular realizado no âmbito do Mestrado em Educação e Formação, área de especialização em Desenvolvimento Social e Cultural, que decorreu na Fundação CEBI, mais concretamente no DES, durante oito meses. Esta instituição tem como principal missão acolher e assegurar o bem-estar de crianças e jovens, que por razões diversas, não podem permanecer no contexto familiar. O principal objetivo do estágio foi acompanhar e participar nas atividades realizadas pelo DES, tanto na casa como fora desta, tendo como base os seus valores de humanismo e de solidariedade. A área do estágio foi a intervenção comunitária, apoiada em dinâmicas educativas não formais.

Durante os vários meses de estágio, colaborei em diversas tarefas, nomeadamente no apoio ao estudo, no preenchimento de grelhas de observação de crianças, nas mais variadas categorias, na organização de *dossiers* para as auditorias, nas observações das visitas das crianças com as famílias, no preenchimento de questionários e inquéritos por parte da escola, na observação e acompanhamento da equipa técnica e na preparação e realização de várias atividades de cariz lúdico, com as crianças e jovens.

O relatório está organizado em dois capítulos. No primeiro capítulo, encontram-se expostos os conteúdos teóricos que enquadram a dinâmica de estágio, destacando-se o papel da educação e da formação, a distinção entre as modalidades educativas (educação não formal e educação informal), a institucionalização de crianças e adolescentes e ainda o acolhimento institucional, bem como a forma de atuação das casas de acolhimento. O segundo capítulo é centrado nas atividades em que participei e/ou realizei no estágio, procurando, sempre que oportuno, uma articulação entre os elementos teóricos acima enumerados e a prática resultante do estágio. Os contributos teóricos de autores como Gaston Pineau, Maria da Glória Gohn, Rui Canário, Pedro Strecht e Isabel Gomes permitem uma análise da dinâmica do estágio.

A realização do estágio no DES permitiu-me, antes de mais, aguçar ainda mais a vontade que tenho de, no futuro, trabalhar com e para as crianças. Poder ajudar o próximo, por mais mínimo que seja esse contributo, mudar consciências e, sobretudo, sair da minha zona de conforto, foi o melhor resultado que podia ter pedido. Pude ainda ver de perto como funciona uma Organização Não Governamental e ficar a conhecer o processo inerente ao pedido de acolhimento de uma criança. É de salientar que os

conhecimentos adquiridos ao longo da Licenciatura e do Mestrado foram uma mais-valia na realização das práticas educativas e do relatório.

Palavras-chave: Educação Não Formal; Crianças Institucionalizadas; Casas de Acolhimento; Intervenção; Atividades.

ABSTRACT

This report is the result of the curriculum internship within the scope of the Master in Education and Training, an area of specialization in Social and Cultural Development, which took place in the CEBI Foundation, more specifically in the DES, for eight months. The main goal of this Institution is to receive and to provide the welfare of children and youth, which due to several adverse reasons, can't continue developing among natural parenthood environment. The main objective of this internship was to guide and to participate in the activities carried out by the DES, both in and out the facilities, based in their values of humanism and solidarity. The internship area was community intervention, supported by non-formal educational dynamics.

During the several months the internship took place, I've supported a variety of tasks, including supporting study, completing observation grids from children, in a wide variety of categories, organizing children's files for late audits, observations of children's behavior during visits of their families, completion of questionnaires and surveys by the school, in the observation and guidance from the technical team and in the preparation and execution of various activities of a playful nature, performed with children and youth.

This report is organized into two chapters. In the first chapter, theoretical contents that fit the dynamics of the internship are highlighted, with special regard to the role of education and training, the distinction between educational modalities (non-formal education and informal education), the institutionalization of children and adolescents and also the institutional reception to the children in need, as well as the form of action of the host houses. The second chapter concerns the activities in which I have participated and/or organized in the stage, seeking, whenever appropriate, an articulation between the theoretical elements enumerated above and the practice resulting from the internship. Theoretical contribution from authors as Gaston Pineau, Maria da Glória Gohn, Rui Canário, Pedro Strecht and Isabel Gomes allow a precise study of the internship dynamics.

The completion of this internship in the DES enabled me, first and foremost, to sharpen my desire to work with and for the children in the future. To be able to help others, no matter how small this contribution may be, to change consciences and, above all, to leave my comfort zone, was the best result I could have asked for. I could still seen up close how a Non Governmental Organization is runned and to know all

procedures necessary to hold a request to host a child. It should be noted that the knowledge acquired during the Bachelor's and Master's degree was an added value in the performance of educational practices and the report.

Keywords: Non-Formal Education; Institutionalized Children; Host Houses; Intervention; Activities.

AGRADECIMENTOS

Com a finalização do presente Relatório Final de Estágio, não podia deixar de agradecer a quem, direta ou indiretamente, me ajudou numa das caminhadas mais importantes da minha vida pessoal e profissional. Este trabalho não teria sido de todo possível sem a colaboração daqueles a que agora me refiro. A todos vocês, os meus sinceros agradecimentos.

À minha orientadora, a Professora Doutora Carmen Cavaco, um agradecimento especial por todo o apoio e incentivo prestado, por toda a motivação e palavras de encorajamento nas horas de maior aperto, por toda e qualquer disponibilidade demonstrada, e ainda pelas muitas tardes que passámos no seu gabinete a trocar impressões que contribuíram não só para a realização deste Relatório, como também para o enriquecimento da minha formação. O meu muito obrigado pela pessoa e, acima de tudo, pela profissional que demonstrou ser.

A toda à equipa técnica e elementos do DES, que tão bem me receberam e por terem feito com que me sentisse em “casa” na “vossa casa”. Agradeço-vos todas as partilhas, ensinamentos e, principalmente, a confiança depositada em mim. Um agradecimento especial à psicóloga e à educadora, pela orientação, interesse e ajuda prestada. A vossa simpatia e profissionalismo são de louvar.

À Mara, um ser humano incrível que levo para a vida. Agradeço-lhe a amabilidade com que sempre me tratou durante estes meses, em que os nossos caminhos se cruzaram. Um muito obrigado pelas conversas, pelos conhecimentos, pelas horas de almoço e pela tua amizade.

Às ‘minhas’ crianças, cada uma especial, à sua maneira, por terem-se dado a conhecer e nunca me excluírem do vosso dia-a-dia, pelo contrário! Obrigado ainda por terem-me ensinado, acima de tudo, a ser mais otimista na maneira como encaro a vida. Vocês sim são um exemplo de força a ter em conta. Levo-vos a todos no coração!

Obrigado às amigas de sempre e para sempre. Obrigado aos amigos que a faculdade me deu, eles que muitas vezes foram a âncora nos momentos difíceis e nas horas de maior dificuldade.

À minha família, em especial ao meu pai, à minha mãe e à minha irmã, por todo o apoio e amor incondicional e por me terem proporcionado a continuidade dos meus estudos, apesar de todas as adversidades. Tudo isto só foi possível graças a vocês e ao vosso esforço e dedicação ao longo destes anos.

Por último, mas não menos importante, ao meu namorado pela enorme paciência, por todo o carinho e apoio demonstrado desde sempre, que contribuiu para que isto fosse possível mesmo nos momentos mais difíceis. A confiança que depositaste em mim e nas minhas capacidades, ajudaram-me a superar os momentos de insegurança.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I	
ENQUADRAMENTO TEÓRICO E ORIENTAÇÕES POLÍTICAS.....	4
1. Educação e Formação.....	4
2. Educação Não Formal e Informal.....	7
3. Crianças Institucionalizadas – orientações políticas.....	13
4. Acolhimento Institucional – Casas de Acolhimento.....	24
CAPÍTULO II	
DINÂMICA DO ESTÁGIO.....	35
1. Caracterização da Instituição.....	35
2. Balanço das Atividades Realizadas.....	38
2.1 Voluntariado.....	39
2.2 Apoio ao Estudo.....	40
2.3 Relações Interpessoais.....	43
2.4 Porque Crescer é Divertido.....	45
2.5 Programa Portage de Educação Precoce.....	53
2.6 Animação Socioeducativa.....	55
2.7 Multitarefa/Multifunções.....	60
2.8 Arte.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
BIBLIOGRAFIA.....	79

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Auditoria Interna VS Auditoria Externa

LISTA DE ABREVIATURAS

ATL – Atividades de Tempos Livres

CAT – Centro de Acolhimento Temporário

CDC – Convenção sobre os Direitos da Criança

CES – Centro de Emergência Social

DES – Departamento de Emergência Social

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

IPO – Instituto Português de Oncologia Francisco Gentil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIJ – Lar de Infância e Juventude

LPCJP – Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo

ONU – Organização das Nações Unidas

OSFL – Organização Sem Fins Lucrativos

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PAP – Prova de Aptidão Profissional

SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

INTRODUÇÃO

O presente relatório resulta do estágio curricular realizado, ao longo de oito meses, numa instituição de acolhimento, mais concretamente, no DES, no âmbito do Mestrado em Educação e Formação, área de especialização em Desenvolvimento Social e Cultural. O principal objetivo do estágio foi acompanhar e participar nas atividades realizadas pelo DES, tanto na casa como fora desta, tendo como base os seus valores de humanismo e de solidariedade. Durante o período de estágio colaborei no dia-a-dia da instituição, mais especificamente nas rotinas da casa e das crianças, ao mesmo tempo que tentei participar ao máximo na vida escolar das crianças dadas as enormes dificuldades que estas apresentavam. Tal como Freire (1977) defende, a aprendizagem é aquela em que o aluno é construtor do seu conhecimento e, por este motivo, memorizar e reproduzir, fará parte de uma transferência de informações e conteúdo. Para o autor, o processo de ensino e aprendizagem só é assegurado efetivamente se “aquele que se apropriar do aprendido, transformá-lo em apreendido.” (Freire, 1977, p.29) A aprendizagem resulta assim da transformação de cada um e da compreensão que cada um tem de si e do mundo. Neste processo educativo “homens e mulheres se fazem seres com o mundo” (Freire, 2007, p.77) e não somente seres no mundo. Para Vygotsky (1992), a aprendizagem abrange sempre relações entre pessoas. A ideia de que não existe um desenvolvimento pronto e previsto dentro de nós é sustentada pelo autor. Pelo contrário, o desenvolvimento é entendido como um processo, sendo as relações sociais que possibilitam a aprendizagem. O desenvolvimento é um processo que acontece de dentro para fora, mas no decurso das relações estabelecidas com o contexto. Tendo em conta este pensamento, é possível referir que entre o desenvolvimento e as possibilidades de aprendizagem, há uma estreita relação tendo como base dois eixos. Se por um lado, existe um desenvolvimento atual da criança, por outro, existe um desenvolvimento potencial. Desta maneira, a aprendizagem torna-se num fator de desenvolvimento.

O DES atua como uma Organização Não Governamental (ONG) de carácter social e tem como principal missão o acolhimento, urgente e temporário, de crianças em situação de perigo, de ambos os sexos e com idades até aos 12 anos. O modo de funcionamento do DES é enquadrado na Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, tendo como objetivo salvaguardar o direito e o bem-estar das crianças. As metodologias de intervenção são participativas e assentam numa filosofia de igualdade

de oportunidades, desenvolvimento sustentável e de ajuda ao próximo. Para o DES, a educação é uma vertente extremamente importante na vida das crianças e, como tal, as crianças acolhidas frequentam a escola da instituição de acolhimento. Na perspetiva do DES, a educação é vista como um processo dinâmico, que articula as dinâmicas de autoformação, heteroformação e ecoformação (Pineau, 2010). Seguindo esta linha de pensamento, Gaston Pineau (2010) explica que a aprendizagem resulta da relação entre o eu, os outros e o ambiente. A autoformação encontra-se muito dependente das outras duas vertentes, enquanto a heteroformação diz respeito às aprendizagens adquiridas nas relações e nos diálogos com os outros. Para Dewey (2007), a educação advém da convivência com os outros; ela é acidental, natural e importante. Pode dizer-se que “a medida do valor de qualquer instituição social, económica, doméstica, política, legal e religiosa está no seu efeito em aumentar e aperfeiçoar a experiência.” (Dewey, 2007, p.24)

Aquando a licenciatura, tinha tido a oportunidade de trabalhar com outras instituições na realização dos trabalhos de campo e, inclusive, no 3º ano, realizei um mini estágio, no IPO de Lisboa. Como gosto muito de participar na dinâmica das instituições, no mestrado, optei por fazer estágio. Não só considero uma mais-valia para o futuro em termos de experiência e competências adquiridas, como entendo esta convivência como uma forma de conhecer as dinâmicas organizacionais, as suas valências, carências, falhas e as suas intervenções e mais-valias junto da comunidade onde se inserem. Assim sendo, o estágio resultou, justamente, do interesse em trabalhar na vertente social e de intervir junto de crianças/bebés.

Durante o estágio estive envolvida em várias atividades de cariz lúdico, bem como nas mais variadas tarefas que me foram propostas. Ainda que cada atividade tivesse objetivos diferentes, todas elas tinham o mesmo propósito: que as crianças se distraíssem e se divertissem tanto quanto possível, na interação com os outros e o contexto, assegurando-se uma educação integral. As atividades assentavam em dinâmicas de educação não-formal, em que o mais importante era o processo de aprendizagem e o seu bem-estar. Canário (2006) na perspetiva de reconhecer a importância dos processos educativos não formais expõe que o património experiencial de cada sujeito é essencial na formação de novas aprendizagens, o que quer isto dizer que “as pessoas aprendem com e através da experiência” (p.4). Para Dewey (1979), a questão da experiência na aprendizagem é tão significativa que o mesmo afirma: “Uma onça de experiência vale mais que uma tonelada de teorias simplesmente porque é só

pela experiência que qualquer teoria tem importância vital e verificável” (p.158). Ou seja, a prática que o indivíduo acumula ao longo da vida, permite-lhe realizar novas aprendizagens. O ato de pensar é imprescindível para que a experiência possa ser formativa. É nesse sentido que Dewey (1959) considera que a experiência potencia a aprendizagem através do erro, o que se deve, essencialmente, à reflexão, como destaca “pensar equivale, assim, a patentear, a tornar explícito o elemento inteligível da nossa experiência” (Dewey, 1959, p.159). O reconhecimento da importância da experiência nos processos de aprendizagem pressupõe que esta é “encarada como um processo interno ao sujeito e que corresponde ao processo da sua autoconstrução como pessoa” (Canário, 1999, p.105).

O relatório está organizado em dois capítulos: Capítulo I – Enquadramento Teórico e Capítulo II – Dinâmica do Estágio. No primeiro capítulo, apresentam-se os conteúdos teóricos que sustentam o trabalho desenvolvido no estágio, tendo como autores de referência Gaston Pineau, Maria da Glória Gohn, Rui Canário, Pedro Strecht e Isabel Gomes. O segundo capítulo incide sobre a dinâmica de estágio, na caracterização da instituição e no balanço das atividades em que participei/realizei, procurando, sempre que oportuno, destacar as aprendizagens e dificuldades sentidas, bem como a articulação entre os elementos teóricos e a prática resultante do estágio. Por fim, apresentam-se as considerações finais que evidenciam os principais contributos do estágio, tanto a nível pessoal como a nível profissional, e ainda uma análise dos elementos teóricos, bem como a bibliografia consultada.

CAPÍTULO 1

ENQUADRAMENTO TEÓRICO E ORIENTAÇÕES POLÍTICAS

1. Educação e Formação

Segundo Canário (2006), a educação consiste num processo permanente em que a pessoa afirma e constrói a sua especificidade humana, interrogando-se, construindo conhecimento sobre o mundo e sobre a forma de nele intervir. O autor acrescenta ainda, que a educação por oposição a uma lógica de acumulação de conhecimentos é um processo de “aprender a ser” (Faure, 1972), o que representa um ponto de viragem no pensamento sobre a educação. Esta, entendida como um processo permanente e difuso em toda a vida social, tem um papel fulcral a desempenhar na pesquisa e construção de “uma saída” coletiva, no desenvolvimento de valores. É ainda vista como um processo permanente de autoconstrução da pessoa humana, que supõe a atribuição do papel fundamental ao sujeito e à sua experiência. Para Dominicé (1988), a educação é construída de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida. Os processos de educação são vistos como processos de interação recíproca, não lineares, que são parte integrante dos processos mais vastos de socialização.

A educação compreende a totalidade dos processos educativos que estão presentes ao longo de toda a vida. Articular a educação, com os processos de desenvolvimento dos indivíduos como cidadãos é fundamental. Para tal, é preciso uma nova educação que forme o cidadão para atuar nos dias de hoje, ao mesmo tempo que transforma culturas políticas arcaicas, em culturas políticas transformadoras e emancipatórias.

“Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações.”
(Brandão, 1985, p.7)

Ou seja, “a educação será permanente, não se conhecerão mais lugares, nem tempos privilegiados, cada um será educando e educador, não haverá fronteiras entre a educação formal e não formal, a educação inicial e a educação permanente” (Gelpi, 1991, p.71). Neste caso, assume-se a educação nas suas múltiplas dimensões. Dominicé (2001, cit. por Cavaco, 2009) refere que a educação entendida no seu sentido mais abrangente, pode reenviar-nos, em simultâneo, para “as atividades codificada como para

lugares de inovação, para processos de aprendizagem ou para trajetórias de socialização, para projetos de emancipação pessoal como para programas de transformação social” (p.277).

A formação confunde-se com um processo global, multiforme e complexo de socialização. Esta pode ser lida como um processo tripolar em que a dimensão auto desempenha o papel articulador fundamental entre os “três mestres” da educação de cada um de nós: o *eu* (autoformação), os *outros* (heteroformação), as *coisas* (ecoformação). Esta teoria tripolar da formação é defendida por Gaston Pineau (1988).

A formação é percebida como um “processo de integração na consciência, e nas nossas atividades, de aprendizagens, descobertas e significados efetuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade conosco próprios ou com a natureza” (Gattegno cit. in Josso, 1988, p.44). É também um processo vital que “organiza a totalidade do ser, na sua aparência, na sua organização interna e no seu sistema relacional” (Cottureau, 2001, p.59). Segundo Cavaco (2009), a formação consiste “na atribuição de sentido às vivências pessoais, que ocorrem em todos os espaços e tempos. Tendo por base esta conceção, a formação não se realiza por parte do formador, este apenas se limita a organizar e a colocar à disposição dos formandos as situações com potencial formativo, retendo cada um apenas o que quer, pode e está de acordo consigo.” (Cavaco, 2009, p.29) Deste modo, “a formação é mais que uma relação com o saber, é uma relação com o mundo, é uma construção do ser no mundo” (Cottureau, 2001, p.60). Ou seja, “a formação é sempre um processo singular, embora esse processo se construa através de um percurso de socialização” (Dominicé, 2001, p.279).

O conceito de formação, parte integrante do todo que é a socialização, ficaria assim reservado para as práticas de socialização deliberadas, conscientes e finalizadas. Trata-se aliás de uma ideia que é retomada por Demailly (1992), quando escreve:

“Proponho que se designe por modos de socialização, os conjuntos de procedimentos através dos quais o homem se torna um ser social, e por formação, os modos de socialização comportando uma função consciente de transmissão de saberes e saberes-fazer.” (p. 142)

Segundo Lesne e Minvielle (1990), a ideia de que a formação é parte integrante do processo global de socialização, torna possível apreender as ações de formação como “socializações que resultam de interações quotidianas nos meios onde se desenrola a

vida profissional e social” (p. 18) e está na origem do deslocamento dos projetos formativos para os contextos de trabalho.

2. Educação Não Formal e Informal

Quando se entende que o processo educativo é uma dinâmica ampla e abrangente, que ocorre em todos os tempos e espaços de vida, estamos a considerar a possibilidade de várias modalidades educativas: *educação formal*; *educação não formal* e *educação informal*. As modalidades educativas mais estruturantes ao longo do estágio foram a Educação Não Formal e a Educação Informal.

O termo “*educação não formal*” emerge pela primeira vez com maior relevância a partir da *Conferência Sobre a Crise Mundial da Educação* (1967), segundo Pinto, 2007. Para este autor, a educação não formal surgiu “como conceito e como resposta educativa, para superar os problemas não resolvidos do sistema formal de ensino, sobretudo num contexto de desenvolvimento.” No que concerne às atividades realizadas fora do contexto escolar, o pensamento de Coombs & Ahmed (1975) remete a educação não formal para a compreensão de todas as atividades organizadas, sistemáticas e educativas realizadas fora do sistema oficial.

Segundo Canário (2006), a aprendizagem de coisas que não são ensinadas, ou seja que não obedecem aos requisitos do modelo escolar, corresponde ao que de uma forma geral se pode designar por *educação não formal*. O termo *educação não formal* é usado por alguns investigadores como sinónimo de *educação informal*. Para os autores que distinguem ambas as modalidades educativas, a principal diferença entre a educação não formal e a educação informal é que na primeira existe, necessariamente, uma intencionalidade na ação: os indivíduos têm uma vontade, tomam a decisão de realizá-la, e procuram os caminhos e procedimentos para tal.

Como relata Alan Rogers (2004): “O termo foi utilizado em alguns escritos anteriores mas sem o carácter de contexto sistemático de debate” (p.71). Rogers propôs uma revisão cronológica bibliográfica dos contributos mais significativos para o debate sobre a educação não formal, cuja primeira entrada se situa efetivamente na década de 50.

A educação não formal como parte fundamental do processo educativo e a importância que esta tem no processo de aprendizagem ao longo da vida dos indivíduos, é realçado por Pinto (2005). Pinto (2005, cit por Matias, 2013, p.17), refere que a educação não formal pode também ser vista como “um processo de aprendizagem social centrado no formando/educando, através de atividades que têm lugar fora do sistema formal sendo complementar deste”. Pinto (2005, citado por Matias, 2013, p.19) define

que o objetivo desta envolve o “desenvolvimento de saberes e competências, um vasto conjunto de valores sociais e éticos, tais como os direitos humanos, a tolerância, a promoção da paz, a solidariedade e a justiça social”.

A Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa adotava, em 2000, a recomendação 1437 sobre a educação não formal, “incitando todos aqueles que dão forma às políticas educativas a tomar conhecimento da educação não formal como parte essencial do processo educativo” e “interpelando os governos e outras autoridades competentes dos Estados-Membros a reconhecer a educação não formal como um parceiro de facto no processo de aprendizagem ao longo da vida” (Pinto, 2005). Durante a nossa vida, surgem muitas oportunidades para adquirirmos conhecimento e são elas que verdadeiramente viabilizam o desenvolvimento do potencial humano. Mais importante é o facto de a educação não formal ser aquela que pode acontecer nos lugares e momentos mais inusitados, nos mais diversos segmentos da sociedade, sem a mesma formalidade da educação escolar, mas que nos confere aprendizagem. Cada vez que participamos numa conversa entre amigos, que lemos um livro, assistimos um programa de rádio ou televisão, a educação não formal está presente num processo que perdura pela vida fora. Viver, é em si mesmo, o mais natural processo de educação não formal ao qual todo o ser humano, na plenitude das suas faculdades, acede naturalmente.

Em 2004, a Comissão Europeia reconhece que a identificação e a validação da aprendizagem não formal e informal têm lugar dentro, bem como fora do ensino e formação formais, no local de trabalho e na sociedade civil. Na verdade, não deve haver espaços definidos para a educação não formal. Esta deve existir dentro e fora das instituições de ensino, constituindo uma forma de incentivo aos alunos para que ganhem gosto pela educação formal. Em meu entender, a educação quer em forma de conceito quer de forma prática, encontra-se em todas as nossas atividades e atitudes do dia-a-dia, fazendo de nós, enquanto indivíduos inseridos em sociedade, alunos e mestres deste processo.

A educação não formal, que acima de tudo é um processo de aprendizagem social, diz respeito a toda e qualquer atividade organizada e sistemática produzida fora do quadro do sistema dito formal de ensino, sendo complementar a este, para, conseqüentemente, impulsionar determinados tipos de aprendizagem a grupos específicos de uma população, sejam adultos ou crianças. Temos como exemplos, a alfabetização de adultos baseada em métodos alternativos à forma escolar; a formação

em contexto de trabalho; as dinâmicas de animação sociocultural e as dinâmicas de desenvolvimento comunitário. Estas dinâmicas podem ser orientadas para dimensões de desenvolvimento pessoal, para as vertentes sociais e culturais. Apesar de se apresentar como um processo organizado, geralmente, os resultados de aprendizagem não são avaliados formalmente. Os espaços educativos neste tipo de educação situam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos e educativos intencionais.

A educação não formal capacita os indivíduos e contribui para que se tornem cidadãos do mundo, através da sua ação e interação com os outros e os contextos envolventes. Esta modalidade educativa tem como finalidade promover experiências e potenciar os conhecimentos sobre o mundo que circunda os indivíduos, através das suas relações sociais. Os seus objetivos não são dados *a priori*, eles constroem-se no processo interativo, produzindo um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades dos participantes. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania, sendo isso que se pretende na generalidade das dinâmicas de educação não formal. A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal.

A educação não formal surge assim como um complemento, uma escola paralela, que inclui um conjunto de domínios de ação educativa (educação para a arte, para a saúde, educação cívica, etc.). Segundo Gohn (2014) a educação não formal é por vezes confundida com a educação informal. A educação não formal, assim sendo, é aquela que se aprende “no mundo da vida”, através dos processos de partilha de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos quotidianas. Segundo Gohn (2014), “a conceção de educação não formal articula-se ao campo da educação cidadã – a qual no contexto escolar pressupõe a democratização da gestão e do acesso à escola, assim como a democratização do conhecimento” (p. 40). Na educação não-formal, tal educação é direcionada para a “formação de cidadãos livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o(s) outro(s)” (p. 40). A mesma é ainda vista como uma educação de cariz voluntária, não hierárquica e baseia-se na motivação intrínseca dos formandos que por si próprios procuram a aprendizagem. Tem em especial atenção às necessidades pessoais dos formandos e

adapta-se a essas mesmas necessidades para responder às aspirações dos mesmos. No caso dos adultos, é considerada um tipo de aprendizagem ao longo da vida. “Ela (a educação não formal) designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais.” (Gohn, 2014, p. 40) Ela é construída à base de escolhas ou sob determinadas condicionalidades, onde existe intencionalidades no seu desenvolvimento. “O aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado. O aprendizado gerado e compartilhado na educação não formal não é espontâneo porque os processos que o produzem têm intencionalidades e propostas.” (Gohn, 2014, p. 40)

Gadotti (2005) afirma que os espaços da educação não formal são diversos, entre algumas possibilidades destaca as Organizações Não-Governamentais, as igrejas, os sindicatos, os partidos, os *media*, mas também a escola. A categoria espaço é tão importante quanto a categoria tempo, em que a autora enuncia como uma das características da educação não formal, a sua flexibilidade, quer em relação ao tempo quer em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços.

Toda a educação é, de certa forma, formal, no sentido de ser intencional. Porém, o que as difere é o cenário poder ser diferente: o espaço da escola é marcado pela formalidade, pela regularidade e pela sequencialidade. Na educação não-formal, o grande educador é o “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos.

Segundo Libâneo (2010), a educação não formal enquadra as atividades que detêm carácter de intencionalidade. Contudo, podem ser pouco estruturadas e sistematizadas. No que diz respeito ao contexto físico e/ou situação, o autor refere que a educação não formal decorre nas instituições e nos ambientes onde são dinamizadas atividades baseadas em formas alternativas à forma escolar. Este processo que pode ser conduzido por um diretor, líder, professor, animador, monitor ou pode acontecer pela simples interação do grupo. Segundo Canário (2006), a aprendizagem de coisas que não são ensinadas, ou seja que não obedecem aos requisitos do modelo escolar, corresponde ao que de uma forma genérica se pode designar por educação não formal.

Teixeira e Fontes (1996) *cit in* Cavaco (2002) declara que “no futuro, devido ao ritmo e dinâmica dos processos sociais, a formação dos indivíduos tem de se assumir como processos de construção, cuja prossecução ultrapassa, necessariamente, os limites dos sistemas formais de ensino.” Posto isto, podemos considerar a educação não formal como a educação que não ocorre através da exposição de conteúdos, todavia, tem um

propósito educativo, como é o caso dos grupos sociais (Exemplos: instituições orientadas para a área social e cultural; movimentos sociais, empresas e outras organizações empregadoras). A mesma é caracterizada por estar focada em quem aprende e não em quem ensina; é estruturada de baixo para cima, havendo uma forte influência dos participantes na definição do currículo a ser trabalhado; é flexível; há uma ênfase na prática, fortemente relacionada com o contexto local dos participantes.

A educação não formal possui formatos altamente diferenciados em termos de tempo e localização, número e tipo de participantes (formandos), equipas de formação, dimensões de aprendizagem e aplicação dos seus resultados. É importante frisar que o facto de não ter um currículo único não significa que não seja um processo de aprendizagem estruturado. É aliás, neste sentido, que a educação não formal se distingue da educação informal.

Na educação não formal, mais importante do que os objetivos é o processo que os participantes vivenciam. Isso não significa, no entanto, que não haja avaliação. A educação não formal é um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro, em sociedade. Esta designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, através da ação de organizações/instituições, atividades, meios e diversas formas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais.

O conceito de educação não formal envolve assim um vasto conjunto de valores sociais e éticos. É frequente dizer-se que, em educação não formal, *a forma é conteúdo*. Os objetivos e as metodologias deste tipo de educação têm fortemente em conta o desenvolvimento e a experiência pessoal do educando no seu todo. A aprendizagem por via da educação não formal vai, similarmente, ao encontro daquelas que são hoje em dia as necessidades específicas, as exigências e as expectativas do mercado de trabalho.

Podemos afirmar que a educação não formal é uma ferramenta importante no processo de formação e construção da cidadania das pessoas, em qualquer nível social ou de escolaridade, destacando, entretanto, a sua relevância no campo da juventude. Quando esta é acionada em processos sociais desenvolvidos em comunidades carenciadas socioeconomicamente, ela possibilita processos de inclusão social via o resgate da riqueza cultural daquelas pessoas, expressa na diversidade de práticas, valores e experiências anteriores. Quando está presente na fase de escolarização básica de crianças, jovens/adolescentes ou adultos, como pode ser observado em vários

movimentos e projetos sociais, ela potencializa o processo de aprendizagem, complementando-o com outras dimensões que não têm espaço nas estruturas curriculares de educação formal. A educação não formal não substitui de forma alguma a escola. Esta tem o seu próprio espaço-formar cidadão, em qualquer idade, classe socioeconômica, etnia, sexo, nacionalidade, religião, etc., para o mundo da vida. Ocorre em ambientes e situações interativos construídos coletivamente, segundo diretrizes de certos grupos. Usualmente a participação dos indivíduos é voluntária, mas também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um. Há na educação não formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou até mesmo na troca de saberes.

A educação não formal em comparação com a educação formal apresenta-se mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas desta podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados. Neste tipo de educação, a categoria espaço é tão importante como a categoria tempo. O tempo da aprendizagem é flexível.

Segundo Maria da Glória Gohn (1999, pp. 98-99), a educação não formal designa um processo de formação para a cidadania, de capacitação para o trabalho, de organização comunitária e de aprendizagem dos conteúdos escolares em ambientes diferenciados. A educação não formal é muitas vezes associada à educação popular e à educação comunitária.

A educação não formal é um campo valioso na construção daquelas agendas, e para dar sentido e significado às próprias lutas no campo da educação visando à transformação da realidade social. É preciso reconhecer a existência e a importância da educação não formal no processo de construção de uma sociedade e sem injustiças, democrática.

Segundo Canário (2006), a possibilidade de aceder ao (re)conhecimento da existência e da importância decisiva dos processos educativos informais, implicou construir uma outra visão teórica sobre a educação que, enquanto utensílio mental, permitiu tornar visível o que permanecia oculto.

Quanto à educação informal, tão antiga como a civilização humana, ela sempre pode e deve ser incrementada, pois toda nova estrutura mental seja lá quando, onde e como for adquirida, sempre contribui para o enriquecimento da nossa capacidade cognitiva. Esse enriquecimento sempre favorece a aprendizagem de qualquer conceito, de qualquer natureza. Ambas, educação formal, educação não formal e educação informal, complementam-se e reforçam-se mutuamente.

3. Crianças Institucionalizadas – orientações políticas

Cada vez mais se ouve falar em maus-tratos infantis, crianças abandonadas à sua sorte, abusos sexuais, negligência, entre tantos outros infortúnios de que as crianças e os jovens são alvos, quer por parte de familiares e/ou pessoas próximas, quer por estranhos. Consequentemente acabam por ser afastadas das suas famílias e meio de origem e acolhidas em instituições ao abrigo da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, uma vez que a sua formação, segurança, educação, saúde ou desenvolvimento se encontram comprometidos. A medida de acolhimento em instituição visa assegurar o cumprimento dos princípios estabelecidos na Convenção sobre os Direitos da Criança, das Nações Unidas, ratificada pelo Estado Português. A ideia do acolhimento institucional é que este seja temporário, cujo objetivo é concentrar-se no futuro da criança ou do jovem e na definição do seu projeto de vida, tendo em vista a sua (re)integração social e familiar.

O Estado Português tendo então ratificado, através de todos os seus órgãos de soberania, a Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, assumiu responsabilidades específicas neste domínio, no que diz respeito às crianças e adolescentes desprovidos de meio familiar adequado. Estas obrigações abrangem todas as ações, pessoas e organizações que atuam neste domínio, obrigando a políticas integradas para a infância e para a família, de modo a que:

- Se aumente a sua proteção, o que originará uma diminuição do número de casos de maus-tratos, violência doméstica, abandono, orfandade e pobreza, principais fatores na génese das situações que exigem retirada da criança à família ou saída desta do seu meio familiar;
- Se evitem as situações de institucionalização, desenvolvendo alternativas dentro da família alargada, da vizinhança e da comunidade em geral;
- Se reduza o tempo de institucionalização, agilizando os processos burocráticos, sociais e judiciais, transformando assim o acolhimento num último recurso de duração provisória;
- Se defina o que deve ser “um meio familiar alternativo”, nomeadamente com base nas necessidades da criança, quer no que diz respeito aos cuidados de que carece, quer ao afeto e condições para um desenvolvimento psicológico, cultural, físico, social e intelectual harmonioso e adequado;

- Se exija o cumprimento de regras e normas que consagrem as boas práticas, como um dos elementos de garantia de qualidade para as instituições, de modo a que os que lá se encontram e suas famílias, bem como os que lá trabalham, se sintam realizados e satisfeitos;
- Se escutem as crianças e adolescentes, numa cidadania participativa e efetiva, de modo a que as instituições possam também dar resposta aos anseios e expectativas dos próprios.

Numa tentativa de salvaguardar ainda mais os interesses das crianças e dos jovens, surgiu duas novas leis sobre a infância e a juventude, que foram aprovadas pela Assembleia da República em 1999: a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro, Ministério do Trabalho e da Solidariedade, alterada pela Lei n.º 31/2003, de 22 de Agosto) e a Lei Tutelar Educativa (Lei n.º 166/99, de 14 de Setembro, Ministério da Justiça), que entraram em vigor no dia 1 de Janeiro de 2001. Com a aplicação destas duas novas leis, os termos ‘criança’ e ‘jovem’ detêm uma nova abordagem no campo do Direito. Se antes o termo “menor” era aplicável a indivíduos com idades até aos 18 anos, idade em que se atinge a maioridade em Portugal (Art.º 122.º do Código Civil), hoje em dia e nos termos do art.º 1.º da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), passou a adotar-se o conceito de criança “como todo o ser humano menor de 18 anos salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo.” Desta forma e tendo em conta a sua aplicação no âmbito do sistema nacional de promoção e proteção, a lei estabelece que criança ou jovem é “a pessoa com menos de 18 anos ou a pessoa com menos de 21 anos que solicite a continuação da intervenção iniciada antes de atingir os 18 anos, e ainda a pessoa até aos 25 anos sempre que existam, e apenas enquanto durem, processos educativos ou de formação profissional” (art.º 5.º, LPCJP). Enquanto isso, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, delimita a criança até aos doze anos e a adolescência entre os doze e dezoito anos de idade. A intervenção tutelar de promoção e proteção estipulada na LPCJP, aplica-se aos casos em que se verifique uma ameaça dos direitos básicos (sociais, culturais, cívicos e económicos) da criança ou jovem até aos 18 anos de idade que, naturalmente, encontra-se em situação de perigo, requerendo, deste modo, a intervenção do Estado. (Carvalho, 2013)

As crianças e adolescentes desprovidos de meio familiar têm direitos como qualquer outra criança. Vítimas de erros, atos e omissões dos adultos por eles

responsáveis, dos pais aos restantes elementos da família e da sociedade, detêm percursos de vida difíceis, traumáticos e negativos. Estas crianças e jovens uma vez institucionalizados têm direito à promoção do seu desenvolvimento integral. Só assim, poderemos assegurar o que consta na Convenção sobre os Direitos da Criança e na Constituição da República.

O desenvolvimento integral das crianças e dos jovens é algo importante e que deve ser estimulado desde cedo sem exceção. Como tal, com a LDB n.º 9394/96, a educação infantil passa a ser constituída como etapa integrante da educação básica. A presente Lei reconhece a importância em se promover o desenvolvimento integral da criança em instituições educacionais, uma vez que até então os atendimentos estavam vinculados aos órgãos de assistência. Assim sendo, o art.º 29 da referida Lei, determina como finalidade da educação infantil, o desenvolvimento integral da criança nas suas vertentes física, psicológica e intelectual. Angotti (2006) reforça o papel significativo do educador, ao inserir a criança no mundo do conhecimento, na alfabetização do mundo, proporcionando-lhe assim desenvolvimento integral, seguro e significativo, ainda que experienciado.

O sistema de proteção de crianças e jovens baseia-se nos princípios consagrados nos documentos, leis e declarações nacionais e internacionais existentes para o efeito. O centro do sistema é, sem dúvida, a criança e o seu superior interesse. Tanto a análise como a avaliação de tal interesse, têm de ser feitas de modo alargado, tendo em conta a família, a sociedade e os diversos ecossistemas em que a criança se insere. O objetivo do presente sistema é promover os direitos e a proteção das crianças e jovens em perigo, quando esse perigo resulta de atos ou omissões dos pais, dos representantes legais ou dos cuidadores, devendo garantir o superior interesse da criança e do jovem; a sua privacidade; os princípios da intervenção mínima e precoce; a proporcionalidade da atuação; a responsabilidade parental e a prevalência da família quando possível; a obrigatoriedade de um correto circuito de informação e a respetiva audição obrigatória e a participação dos interessados. Também se deve mencionar o princípio da subsidiariedade, onde a intervenção do Ministério Público e dos Tribunais justificar-se-á sempre que não for possível a intervenção adequada das entidades com competência em matéria de Infância e Juventude ou das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (art.º 4 da Lei 147/99). No que diz respeito ao afastamento da criança do seu meio familiar, Canha (2000) refere que este tem um duplo objetivo. Por um lado, a sua proteção, impedindo assim que os maus-tratos persistem e provoquem lesões mais

graves com consequências irreversíveis para o resto da vida; por outro lado, dispor do tempo suficiente para estudar o histórico familiar e social da criança. Tal atuação detém como objetivo permitir que se tomem os esforços necessários ao seu correto encaminhamento.

A sociedade e os seus organismos, nomeadamente os sistemas social e judicial, devem ter consigo os meios de proteção, defesa e apoio à vítima, legislando no sentido de precaver toda e qualquer espécie de abuso físico, intelectual e emocional, promovendo medidas e entidades de apoio social que, em caso de necessidade, consiga responder de forma cabal e imediata, protegendo e amparando a vítima, caso alguma das situações acima referidas, seja confirmada. (Guerra, 20004; Bolieiro e Guerra, 2009)

Dependente de quem e do que a rodeia, incapaz de por si só satisfazer as suas necessidades, a criança precisa de bases sólidas para o seu desenvolvimento cognitivo, intelectual, físico e emocional. Sem dúvida que é na família que essa estrutura de amor, carinho, compreensão e passagem de valores e princípios, deverá ser primordial e prioritariamente estabelecida. Porém, se esta falha, cabe ao Estado desenvolver e fornecer instituições e bases para que a criança possa ter esse equilíbrio e estabilidade fora do âmbito familiar. Só assim se poderá tornar num adulto consciente, perfeitamente capaz e integrado na sociedade que o formatou (Bowlby, 1981).

Como já referido anteriormente, todo e qualquer desenvolvimento intelectual, afetivo e social de uma criança, por norma, é a família da mesma quem assume tal papel na prestação de cuidados. (Sá, 1999). De acordo com Dinis (1993), aquilo que cada um de nós é enquanto pessoa, depende das pessoas que fizeram parte da nossa infância.

Embora os direitos da criança sejam cada vez mais reconhecidos e exista leis nesse sentido, ainda há muito o que fazer nesta vertente. Segundo Machado e Gonçalves (2002), “é fundamental ter a noção que o mau trato exercido sobre a criança tem um carácter recorrente e progressivo, o que significa que se repete sucessivamente, atingindo proporções e provocando lesões cada vez mais graves” (p.16). Não obstante dos conflitos que possam existir no seio da família, o lar é o lugar mais apropriado para o indivíduo se desenvolver a todos os níveis já aqui referidos, podendo ou não, beneficiar do ambiente familiar em que se encontra. Neste sentido, para Ambrósio (1992), a questão da família no desenvolvimento equilibrado de qualquer criança ou jovem é indiscutível. A família constitui o pilar base para o desenvolvimento físico, intelectual e afetivo da criança, desempenhando todos os membros da mesma um papel

fulcral e importante na estabilidade desse novo ser que vê a família como “ídolos” a seguir, copiando e seguindo as suas ações. Quanto mais unida, estável e interligada for todos os membros da mesma, mais equilíbrio emocional transmitem à criança, possibilitando assim um correto desenvolvimento.

Segundo Amado e Freire (2002), o ambiente familiar encontra-se relacionado com o desenvolvimento da criança não só a nível físico e intelectual como nos refere Ambrósio (1992), mas também a nível social e cultural. Desta forma, o disfuncionamento familiar é um catalisador para o aparecimento de problemas cognitivos, emocionais, físicos, sociais, comportamentais e afetivos. Assim sendo, o ambiente familiar, mais especificamente os problemas familiares, as fracas estruturas familiares e as tensões vividas no seio familiar, influenciam diretamente o desenvolvimento intelectual da criança e a sua motivação para a aprendizagem na escola (Costa, 1998). As crianças e/ou jovens que se encontram numa situação de risco, tendem a ser afetadas a nível escolar e, conseqüentemente, abandonam a escola precocemente.

Na sequência do acima dito, é socialmente reconhecido por todos os autores que se debruçam sobre o desenvolvimento da criança, que um mau ambiente familiar impede, coaduna e interfere no desenvolvimento harmonioso da criança nas suas mais variadas vertentes, sendo inclusive responsável por desvios de conduta moral que mais tarde se possam vir a manifestar, nomeadamente atos de delinquência juvenil, abusos sobre indivíduos (normalmente de menor idade que o agressor) (Fonseca, 2002). Resumindo, quanto mais estabilidade existir no seio familiar, mais harmonioso e equilibrado é o desenvolvimento da criança e a sua interligação com a sociedade que o acolhe e enforma, tendo a sociedade a obrigação de lhe reconhecer os direitos estabelecidos nos Direitos da Criança.

Qualquer criança que se desenvolva no seio de um ambiente que não o familiar, nomeadamente dentro de uma instituição de acolhimento, denota a estabelecer laços afetivos, que tende a manifestar-se por vezes em atrasos ao nível da fala, do andar, muitas vezes não por incapacidade própria, mas por falta de alguém que a ela se dedique de forma inequívoca e individual (Rizzini, 1997). Não é possível, ou pelo menos se o é, é bastante complicado, relacionar-se assim em abrigos, pois há uma proporção grande de crianças em relação a adultos. Assim, o eventual afeto recebido dos funcionários tem que ser dividido entre as crianças.

É inquestionável de que a privação dos laços afetivos durante a infância interfere no desenvolvimento saudável da criança, podendo afetar as suas relações com o outro e com o meio que a rodeia (ECA, 1990). A este respeito, Santos (2000, p. 87) refere que "o princípio que deve nortear a ação dos que trabalham com crianças em situação de abrigo deverá ser sempre o de garantir à criança as condições necessárias para o seu pleno desenvolvimento, tanto no presente quanto no futuro". Para tal, a formação e competência humana e profissional de todos os que trabalham nas instituições ou que com elas lidam diariamente, sejam funcionários fixos, temporários, estudantes, estagiários ou voluntários, não pode de todo faltar.

O acolhimento institucional é uma medida de colocação, prevista no art.º 35.º da alínea f) da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo que somente pode ser aplicada quando todas as outras que a precedem, já tiverem sido avaliadas e se mostraram inadequadas ou insuficientes para retirar a criança do perigo em que se encontra. O perigo (que está definido no art.º 3.º, n.º 2 da LPCJP) em que a criança se encontra é uma situação contínua no tempo. Muitas destas crianças estão, por vezes, durante anos, integradas em contextos familiares e sociais instáveis, desestruturados, com modelos parentais e de referência sem regras, sem qualquer tipo de controlo, maltratantes e/ou desviantes.

A Lei de Proteção das Crianças e Jovens em Perigo identifica um conjunto de situações consideradas de perigo: estar abandonada ou viver entregue a si própria; sofrer maus tratos físicos e/ou psíquicos; ser vítima de abusos sexuais; não receber os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal; ser forçada a atividades ou trabalhos excessivos/inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou até prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento; estar sujeita, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetam gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto, se lhe oponham de modo adequado a eliminar essa situação.

Leitão (1989) identifica três categorias de crianças em risco: crianças em situação de privação sociocultural; crianças em situação de risco biológico; crianças com diferentes tipos e graus de deficiência. Penha (1996) assevera que os fatores de risco de cada uma das três categorias acima mencionadas, não são mutuamente exclusivas podendo ocorrer em interação e cumulativamente umas como outras. O conhecimento atual dos fatores de risco evidenciam não existir uma causa única, nem ser possível estabelecer uma relação de causa e efeito, verificando-se que os graves problemas

resultam da acumulação de diversos fatores. Com efeito, uma situação de risco biológico, prematuridade por exemplo, associada a uma situação de abstinência de cuidados, potencia as possibilidades de risco, enquanto a mesma situação num quadro familiar estimulante, diminui consideravelmente essas probabilidades.

Nas instituições de acolhimento é possível o contacto com a família e há crianças que usufruem disso. Porém, há situações em que a família simplesmente não se mostra parte ativa, colaborante e/ou interessada na sua própria reorganização, nem na “reparação emocional” da criança. Consequentemente, a mesma família que colocou de forma contínua a criança em perigo e que, apesar de todo o empenho e estratégias facultadas pelas diversas equipas envolvidas no processo, não efetua alterações significativas na sua situação familiar e vivencial. Nestes casos e não havendo a possibilidade de retorno da criança à família de origem, urge a aplicação de outra medida, nomeadamente a prevista no artigo 35.º n.º 1, alínea g): confiança à pessoa selecionada para a adoção ou a instituição com vista a futura adoção. Todavia, enquanto tal medida não é decretada, os pais continuam a manter os seus direitos de visitas e contatos com a criança se assim o desejarem. Contudo, também existem casos de sucesso, em que a família se recompõe e investe no retorno da criança.

É sabido que o tipo de crianças que falamos aqui, aquando o acolhimento institucional, trazem consigo uma bagagem de problemas emocionais e não só. Posto isto, cabe às instituições minimizar esses problemas e tornar a estadia da criança na casa tão boa quanto possível. Ainda assim, há fatores que podem contribuir ou despoletar os problemas do foro emocional: a constante rotatividade de cuidadores (não só em questões de turnos, mas também dos profissionais), lotação excessiva dos centros de acolhimento/lares, baixo rácio adulto/criança, ausência ou reduzidas relações de vinculação, técnicos insuficientes, entre tantas outras questões.

Um autor de referência neste tema, que é as crianças institucionalizadas, é Pedro Strecht, médico psiquiatra da infância e adolescência e com uma vasta experiência profissional no acompanhamento de crianças e jovens com perturbações emocionais, em particular as causadas por privações, abandonos e/ou maus tratos. Pedro Strecht (2002) apresenta uma análise mais positiva da institucionalização ao considerar que o acolhimento institucional tem de ser reparador não somente para a criança mas também para a família. As pessoas que trabalham com crianças trabalham com elas e para elas, mas sempre com o pressuposto do retorno à família. Assim sendo, há que reparar igualmente a família, para que tal retorno seja viável e um sucesso. Caso não seja

possível optar pelo retorno, deve continuar a tentar reparar a família ao seu nível social, individual e relacional.

O acolhimento institucional é uma medida a ser aplicada apenas em último recurso, quando todas as outras medidas já se mostraram inadequadas para eliminar o perigo em que a criança/jovem se encontra. Assim, o acolhimento institucional revela-se, para a criança, como uma alternativa mais saudável, a vários, senão a todos os níveis (relacional, emocional, físico, psicológico...) a médio prazo, sendo que em alguns casos é no imediato. Pouco a pouco, as crianças acolhidas vão preenchendo o seu vazio com autoconceitos e autoestima positivos, com modelos relacionais positivos que vão fomentar na criança o sentimento de confiança. É nas instituições de acolhimento que muitas delas “reaprendem a viver e ter alegria nisso mesmo” (Strecht, 2002, p.90). Para trás, vai ficando o sentimento de culpabilidade que muitas interiorizam. Além da culpa, muitas delas sentem também uma imensa necessidade em reparar os seus pais, como diz Strecht “pôr bons os pais doentes” (Strecht, 2002, p.87). Esta capacidade reparadora do acolhimento institucional é tanto mais eficaz quanto melhores condições a instituição tiver. Essas condições passam não só pela estrutura física, mas também pelo rácio adulto/criança e por um acompanhamento especializado e multiprofissional, sendo indispensável o acompanhamento psicológico individual, grupal e, para alguns, pedopsiquiatria. Mas antes disto e acima de tudo, o afeto.

Strecht apresenta uma lista que designa por *Alguns direitos / Muitas ingenuidades* das crianças:

Todas as crianças com mais de cinco anos têm direito a desabafar;

Todas as crianças até aos onze ou doze anos têm direito a andar grátis no Carrocel quando estão de férias;

Todas as crianças que andam na Escola têm direito a serem alegres, terem amigos e a brincarem com os outros. Têm direito a ter uma Professora que não grite com elas;

Todas as crianças têm direito a ver o mar verdadeiro, especialmente em dia de maré vazia;

Todas as crianças têm direito a, pelo menos uma vez na vida, escolher um chocolate que lhes apeteça;

Todas as crianças têm direito a terem orgulho na sua existência;

Todas as crianças têm direito a pensar e a sentir como lhes manda o coração, até serem velhas, aí com uns vinte anos;

Todas as crianças têm direito a terem em casa o Pai e a Mãe, os irmãos, se houver, e comida. Se o Pai e Mãe não conseguirem viver juntos têm direito a que cada um deles respeite o outro;

Todas as crianças têm direito a deitarem-se no chão para ver as nuvens passar, imaginando formas de todos os bichos do Mundo combinadas com as coisas que quiserem (por exemplo, um cão a andar de patins ou uma girafa de orelhas compridas);

Todas as crianças têm direito a começarem uma coleção não interessa de quê;

Todas as crianças têm direito a chupar o dedo indicador que espetaram num bolo acabado de fazer ou então lamber a colher que raparam a taça em que ele foi feito;

Todas as crianças têm direito a tentarem manter-se acordadas até tarde numa noite de Verão, na esperança de verem uma estrela cadente e pedirem três desejos (a justiça devia fazer acontecer sempre pelo menos um);

Todas as crianças têm direito a escrever ou a falar uma linguagem inventada por elas (ou que julgam inventada por elas), como por exemplo a «linguagem dos pêês»: «apalinpigupuapagempem dospos pêspês»;

Todas as crianças têm direito a imaginar o que vão querer fazer quando forem grandes (habitualmente coisas extravagantes) e a perguntar aos adultos «o que queres ser quando fores pequenino?»;

Todas as crianças têm direito a dormir numa cama sua, sentindo o cheiro da roupa lavada, e a terem um espaço próprio na casa, pelo menos a partir do ano de idade;

Todas as crianças têm direito a passear na rua tentando pisar apenas o empedrado branco (ou só o preto), em opção, têm direito a fazer uma viagem contando quantos carros vermelhos passam na faixa contrária;

Todas as crianças meninos têm direito a, pelo menos uma vez na vida, perguntar a uma menina «queres ser a minha namorada?» e todas as meninas têm direito a, pelo menos uma vez na vida, responder, «sim, quero»;

Todas as crianças têm direito a ouvir um adulto contar pelo menos uma destas histórias: Peter Pan, o Príncipezinho ou o Príncipe Feliz;

Todas as crianças têm direito a ter alegria suficiente para imaginar coisas boas antes de dormirem e depois, a sonhar com elas;

Todas as crianças têm direito a ter um boneco de peluche preferido, especialmente quando velho, já lavado e mesmo com um olho a menos;

Todas as crianças (especialmente se já adolescentes) têm direito a usar os ténis preferidos, mesmo que rotos e com cheiro tóxico;

Todas as crianças têm direito a poder tomar banho sozinhas e a experimentar mergulhar na banheira contando o tempo que aguentam sem respirar;

Todas as crianças têm direito a jogar aos polícias e ladrões, preferindo inevitavelmente serem ladrões;

Todas as crianças têm direito a ter um colo onde se possam sentar, enroscar como numa concha e receber mimos;

Todas as crianças têm direito a nascer iguais em direitos;

Todas as crianças têm direito a conhecer o sítio onde nasceram e a visitá-lo livremente;

Todas as crianças têm direito a não ficarem sozinhas a chorar;

Todas as crianças têm direito a viver num País que tenha um Ministério da Infância e Juventude, que olhe verdadeiramente pelo crescimento afetivo e bem-estar interior (sem preconceitos adultocêntricos ou hipocrisias com ares de cromo abrilhantado);

Todas as crianças têm direito a acreditar que têm um adulto que olha por elas e as ama sem condição prévia (nem que seja Nosso Senhor);

Todas as crianças têm direito a viver felizes e a ter paz nos seus pensamentos e sentimentos.

Strecht (2002), no excerto acima relatado, fala muito dos direitos que as crianças devem ter, ou pelo menos deveriam ter, sem exceção. Assim sendo, como qualquer ser humano, as crianças têm direitos e deveres. Em 20 de Novembro de 1989, as Nações Unidas adotaram por unanimidade a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), documento que expõe um vasto conjunto de direitos fundamentais, tais como direitos civis e políticos, bem como direitos económicos, sociais e culturais – de todas as crianças, assim como as respetivas disposições para que sejam aplicados. Tal Convenção foi adaptada da Declaração Universal dos Direitos Humanos, todavia, direcionada para as crianças.

A CDC não é somente uma declaração de princípios gerais; quando ratificada, representa um vínculo jurídico para os Estados que a ela aderem, os quais devem moldar as normas de Direito interno às da Convenção, para a promoção e proteção eficaz dos direitos e liberdades nela reconhecidos. O presente tratado, de cariz internacional, é um importante instrumento legal devido ao seu carácter universal e também pelo facto de ter sido ratificado pela quase totalidade dos Estados do mundo (192). Apenas dois países, os Estados Unidos da América e a Somália, não haviam

ainda ratificado a Convenção sobre os Direitos da Criança. No caso de Portugal, ratificou em 21 de Setembro de 1990.

A Convenção assenta em 4 pilares fundamentais que estão relacionados com todos os outros direitos das crianças: a não discriminação, que significa que todas as crianças têm o direito de desenvolver todo o seu potencial – todas as crianças, em qualquer circunstância, a qualquer momento, em qualquer parte do mundo; o interesse superior da criança deve ser uma consideração prioritária em todas as ações e decisões que a ela lhe digam respeito; a sobrevivência e desenvolvimento frisam a importância vital da garantia de acesso a serviços básicos, bem como à igualdade de oportunidades para que as crianças possam desenvolver-se plenamente; a opinião da criança que significa que a voz das crianças deve ser ouvida e tida em conta em todos os assuntos que se relacionem com os seus direitos.

A Convenção contém 54 artigos, que podem ser divididos em quatro categorias de direitos: os direitos à sobrevivência (ex. o direito a cuidados adequados); os direitos relativos ao desenvolvimento (ex. o direito à educação); os direitos relativos à proteção (ex. o direito de ser protegida contra a exploração) e os direitos de participação (ex. o direito de exprimir a sua própria opinião).

Para uma melhor realização dos objetivos da CDC, a Assembleia Geral da ONU adotou a 25 de Maio de 2000, dois protocolos facultativos: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança relativo à venda de crianças, prostituição e pornografia infantis (ratificado por Portugal a 16 de Maio de 2003) e Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança relativo ao envolvimento de crianças em conflitos armados (ratificado por Portugal a 19 de Agosto de 2003).

4. Acolhimento Institucional – Casas de Acolhimento

Toda a criança e adolescente que se encontre em situação de acolhimento institucional tem o direito à convivência familiar e comunitária. O acolhimento institucional é uma das medidas de proteção aos direitos das crianças e dos adolescentes como consta no artigo 101 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. A aplicação de tal medida implica a suspensão do poder familiar, causando assim um afastamento temporário da criança do convívio familiar.

O acolhimento institucional deve ser aplicado somente em situações em que os pais ou os responsáveis pela guarda de facto da criança ou do jovem deixem de cumprir com os seus deveres de sustento e de proteção aos filhos. A medida de suspensão do poder familiar também deve ser aplicada nas situações de crianças e adolescentes que foram submetidos a abusos, maus tratos ou devido ao incumprimento de determinações judiciais.

Segundo a Lei n.º 147/99, de 01 de Setembro, referente à proteção de crianças e jovens em perigo, conforme o exposto na subsecção II sobre o acolhimento residencial, do artigo 49.º, este consiste na colocação da criança ou jovem aos cuidados de uma entidade que disponha de instalações, equipamento de acolhimento e recursos humanos permanentes, devidamente dimensionados e habilitados, que lhes garantam assim os cuidados adequados. Detém assim como finalidade contribuir para a criação de condições que assegurem a adequada satisfação de necessidades físicas, psíquicas, emocionais e sociais das crianças e jovens, bem como o efetivo exercício dos seus direitos, favorecendo assim a sua integração em contexto sociofamiliar seguro e promovendo a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral.

Segundo o Acórdão da Relação de Évora de 07-12-2006, as medidas de promoção dos direitos e de proteção das crianças e dos jovens em perigo, contribuem para afastar o perigo em que estes se encontram, proporcionando-lhes assim as condições que permitam proteger e promover a sua segurança, saúde, formação, educação, bem-estar e desenvolvimento integral, negligenciadas até à data do acolhimento em questão pelo DES. Também os casos de abuso sexual e convivência ou desleixo por parte dos progenitores, têm a sua quota-parte na medida a tomar. Esta medida passa pela institucionalização temporária, caso se verifique alguma possibilidade dos pais interiorizarem o dano, quer seja físico, quer seja psíquico, sofrido pelo menor e, a fim de o minorarem, se de tudo fizessem para assegurar no futuro a segurança e a

recuperação do menor. Se tal não se verificar, justifica-se então o decretamento de medida que possibilite uma alteração do quadro familiar onde tem estado inserido e que lhe possibilite a integração numa família onde seja amada e que lhe possa proporcionar um desenvolvimento saudável e harmonioso como é direito de qualquer criança. Essa medida será a confiança do menor a uma instituição, tendo em vista a adoção, cfr. art. 34.º da LPCJP.

Para as crianças que se encontram em situação de perigo, não implica que tenha havido lugar a uma efetiva lesão, bastando apenas que esteja criada uma situação de facto que seja realmente potenciadora desse perigo de lesão, ou seja, a criação de um real ou muito provável perigo, ainda que longe de danos a sério.

Existe ainda o conceito de abandono previsto na alínea a) do n.º 2 do art.º 3.º da LPCJP que remete para o abandono de facto, ou seja, traduz-se numa situação em que a criança ou o jovem foi entregue à sua sorte, estando completamente desamparada ou desprotegida, não revelando os pais, o representante legal ou até mesmo aquele que tenha a sua guarda, qualquer interesse pelo seu futuro, numa atitude que se pressupõe voluntária, consciente e manifesta. Já o conceito de criança entregue a si própria, também previsto no acima supracitado, corresponde àquelas situações não abrangidas pela definição de abandono, ou seja, refere-se àquelas crianças ou jovens que, embora não estejam numa situação de abandono, encontram-se em situação de total desproteção, dependentes delas próprias, sem qualquer apoio familiar ou outro. Também no decorrer do estágio, verifiquei casos deste género.

Tendo em conta o acima exposto, o interesse da criança deve ser efetuado, dentro do possível, no seio do seu grupo familiar natural e, por isso, há que apoiar as famílias disfuncionais, com apoios de natureza psicopedagógica, social e/ou económica, quando se vê que há uma possibilidade das mesmas encontrarem o seu equilíbrio. A institucionalização constitui assim a solução extrema e final para alcançar a possibilidade de fazer a criança regressar ao seu meio natural.

A medida de acolhimento prolongado em instituição relativamente à criança com base, por exemplo, na genérica imputação de dificuldades cognitivas mesmo que com incidência sobre o exercício das responsabilidades parentais, quando tais limitações podem ser supridas ou, pelo menos, minoradas com a adequada assistência, não pode ser decretada.

A intervenção deste tipo de crianças deve ser, sempre que possível, orientada no sentido de os pais assumirem os seus deveres para com a criança, bem como pelo

princípio da prevalência da família (princípio da responsabilidade parental). Perante tais princípios, justifica-se e impõe-se que um menor institucionalizado seja transferido de uma instituição para outra que esteja mais perto do local de residência da sua família, mesmo que tal mudança possa causar algum prejuízo sócio-emocional à criança, ainda que sob vigilância dos serviços competentes para o efeito.

O art.º 50 referente ao acolhimento residencial, ocorre em casas de acolhimento e obedece a modelos de intervenção socioeducativos adequados às crianças e jovens nelas acolhidos. As casas de acolhimento podem organizar-se por unidades especializadas, designadamente:

- a) Casas de acolhimento para resposta em situações de emergência;
- b) Casas de acolhimento para resposta a problemáticas específicas e necessidades de intervenção educativa e terapêutica evidenciadas pelas crianças e jovens a acolher;
- c) Apartamentos de autonomização para o apoio e promoção de autonomia dos jovens.

No meu caso, a casa de acolhimento onde me encontrei estes últimos meses, enquadra-se na alínea a).

No que diz respeito à integração no acolhimento e remetendo-me ao art.º 51, a medida de acolhimento residencial é planeada ou, nas situações de emergência, urgente. A integração planeada pressupõe a preparação da integração na casa de acolhimento, mediante troca de informações relevantes entre a entidade que aplica a medida, a entidade responsável pela gestão das vagas em acolhimento e a instituição responsável pelo acolhimento, tendo em vista a melhor proteção e promoção dos direitos da criança ou jovem a acolher e incide, particularmente, sobre:

- a) A avaliação do plano de intervenção executado em meio natural de vida, nos casos aplicáveis;
- b) A situação de perigo que determina a aplicação da medida;
- c) As necessidades específicas da criança ou jovem a acolher e;
- d) Os recursos e características da intervenção que se revelem necessários a disponibilizar pela instituição de acolhimento.

A intervenção planeada pressupõe ainda a preparação informada da criança ou jovem e, sempre que possível, da respetiva família. Já a integração urgente em casa de acolhimento é determinada pela necessidade de proteção da criança quando ocorra

situação de emergência nos termos previstos na alínea c) do artigo 5.º (situação de emergência – a situação de perigo atual ou iminente para a vida ou a situação de perigo atual ou iminente de grave comprometimento da integridade física ou psíquica da criança ou jovem, que exija proteção imediata, ou que determine a necessidade imediata de aplicação de medidas de promoção e proteção cautelares.) segundo a Lei n.º 142/2015 de 8 de Setembro e, conseqüentemente, prescinde da planificação, regendo-se pelo modelo procedimental especificamente direcionada para a proteção. Nos casos referidos no acima exposto, a integração tem lugar preferencialmente em unidade especializada de acolhimento de emergência, integrada em casa de acolhimento de crianças e jovens, a indicar pela entidade gestora das vagas em acolhimento.

As instituições de acolhimento podem ser de cariz público ou cooperativo, social ou privado tendo a cooperação do Estado, como estipulado no art.º 52. Em relação ao funcionamento das casas de acolhimento e tendo como base o art.º 53, estas são organizadas em unidades que favoreçam uma relação afetiva do tipo familiar, uma vida diária personalizada e a devida integração na comunidade. Os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda da criança, podem visitar esta ou o jovem, de acordo com os horários e as regras de funcionamento da casa, salvo decisão judicial em contrário. Na falta ou ausência de competências das pessoas a que se reporta o acima exposto e nas condições já referidas, o tribunal ou a comissão de proteção podem autorizar outros adultos capazes, de referência afetiva para a criança, a visitarem-na.

A interdição de visitas dos pais aos menores acolhidos institucionalmente, não deve ser aplicada, a menos que, excecionalmente, o interesse do filho o desaconselhe, porque regularmente resulta em prejuízo do menor e do esclarecimento das coisas.

Segundo consta no art.º 54, as casas de acolhimento dispõem forçosamente de recursos humanos organizados em equipas articuladas entre si, designadamente:

- a) A equipa técnica, constituída de modo pluridisciplinar, integra necessariamente colaboradores com formação mínima correspondente a licenciatura nas áreas da psicologia e do trabalho social, sendo designado o diretor técnico de entre estes;
- b) A equipa educativa integra preferencialmente colaboradores com formação profissional específica para as funções de acompanhamento socioeducativo das crianças e jovens acolhidos e inerentes à profissão de auxiliar de ação educativa e de cuidados de crianças;

- c) A equipa de apoio integra obrigatoriamente colaboradores de serviços gerais.

Sempre que se justifique, a casa de acolhimento pode recorrer às respostas e serviços existentes na comunidade, nomeadamente nas áreas da saúde e do direito. À equipa técnica cabe o diagnóstico da situação da criança ou do jovem acolhidos e a definição e execução do seu projeto de promoção e proteção, de acordo com a decisão do tribunal ou da comissão. Como tal, a equipa técnica da casa de acolhimento é obrigatoriamente ouvida pela entidade decisora, especialmente aquando da revisão da medida de acolhimento aplicada.

No que diz respeito ao acordo de promoção e de proteção (art.º 55), este inclui obrigatoriamente:

- a) A identificação do membro da comissão de proteção ou do técnico a quem cabe o acompanhamento do caso;
- b) O prazo por que é estabelecido e em que deve ser revisto;
- c) As declarações de consentimento ou de não oposição necessárias.

Não podem ser estabelecidas cláusulas que imponham obrigações abusivas ou que introduzam limitações ao funcionamento da vida familiar para além das necessárias a afastar a situação concreta de perigo.

Já no que concerne ao acordo de promoção e de proteção no que diz respeito às medidas a executar em meio natural de vida (art.º 56), nestas devem constar, especificamente, as cláusulas que se seguem:

- a) Os cuidados de alimentação, higiene, saúde e conforto a prestarem à criança ou ao jovem pelos pais ou pelas pessoas a quem sejam confiados;
- b) A identificação do responsável pela criança ou pelo jovem durante o tempo em que não possa ou não deva estar na companhia ou sob a vigilância dos pais ou das pessoas a quem estejam confiados, por razões laborais ou outras consideradas relevantes;
- c) O plano de escolaridade, formação profissional, trabalho e ocupação dos tempos livres;
- d) O plano de cuidados de saúde, incluindo consultas médicas e de orientação psicopedagógica, bem como o dever de cumprimento das diretivas e orientações fixadas;

- e) O apoio económico a prestar, sua modalidade, duração e entidade responsável pela atribuição, bem como os pressupostos da concessão.

Nos casos do perigo resultar de comportamentos adotados em razão de alcoolismo, toxicod dependência ou doença psiquiátrica dos pais ou até mesmo das pessoas a quem a criança ou jovem esteja confiado, o acordo inclui ainda a menção de que a permanência da criança na companhia destas pessoas é condicionada à sua submissão a tratamento e ao estabelecimento de compromisso nesse sentido. Assim que a intervenção esteja estabelecida, pode ainda constar do acordo, diretivas e obrigações fixadas à criança ou ao jovem relativamente a meios ou locais que não deve frequentar, pessoas que não deva acompanhar, substâncias e/ou produtos que não deva consumir e condições e até horários dos tempos de lazer.

Como qualquer criança, esta tem os seus direitos e deveres. De acordo com o art.º 58, a criança e o jovem acolhidos em instituição, ou que beneficiem da medida de promoção de proteção de acolhimento familiar, têm, em especial, os seguintes direitos:

- a) Manter periodicamente, e em condições de privacidade, contactos pessoais com a família e com pessoas com quem tenham especial relação afetiva, sem prejuízo das limitações impostas por decisão judicial ou pela comissão de proteção;
- b) Receber uma educação que garanta o desenvolvimento integral da sua personalidade e potencialidades, sendo-lhes asseguradas a prestação dos cuidados de saúde, formação escolar e profissional e a participação em atividades culturais, desportivas e recreativas;
- c) Usufruir de um espaço de privacidade e de um grau de autonomia na condução da sua vida pessoal adequados à sua idade e situação;
- d) Ser ouvido e participar ativamente, em função do seu grau de discernimento, em todos os assuntos do seu interesse, que incluem os respeitantes à definição e execução do seu projeto de promoção e proteção e ao funcionamento da instituição e da família de acolhimento;
- e) Receber dinheiro de bolso;
- f) A inviolabilidade da correspondência;
- g) Não ser transferido da casa de acolhimento ou da família de acolhimento, salvo quando essa decisão corresponda ao seu superior interesse;

- h) Contactar, com garantia de confidencialidade, a comissão de proteção, o Ministério Público, o juiz e o seu advogado;
- i) Ser acolhido, sempre que possível, em casa de acolhimento ou família de acolhimento próxima do seu contexto familiar e social de origem, exceto se o seu superior interesse o desaconselhar;
- j) Não ser separado de outros irmãos acolhidos, exceto se o seu superior interesse o desaconselhar.

Todos os direitos aqui referidos, constam necessariamente do regulamento interno das casas de acolhimento. Estes e em comparação com o local de estágio, nem sempre foram visíveis, como é o caso da alínea a) (houve casos em que as famílias das crianças simplesmente não as procuravam); a alínea d) (penso que a equipa técnica deveria ter-se reunido de x a x tempo com as crianças para conversarem e não só quando havia alguma informação da parte do tribunal que lhes tinham que fazer chegar) e a alínea e) (o pouco dinheiro que algumas crianças tinham era dado por algum familiar ou, em certos casos, dado na escola pois pediam).

Também Isabel Gomes (2010) tem uma opinião a dar sobre o presente tema. Na sua obra *“Acreditar no Futuro”*, a autora encara o acolhimento institucional em Portugal como sendo caracterizado por instituições de grandes dimensões, fruto de uma cultura de institucionalização indiscriminada. Até ser promulgada a Lei n.º 147/99, muitas das crianças acolhidas em lares eram oriundas de famílias numerosas sem recursos. Estas instituições tinham como objetivo proporcionar às crianças o suprimento das suas necessidades básicas, formação escolar e/ou laboral.

A Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP) veio introduzir mudanças ao sistema de acolhimento existente. Pretendia assim salvaguardar os direitos das crianças cujos pais ou responsáveis pelas suas atitudes e/ou comportamentos, comprometem a sua saúde, o seu desenvolvimento e educação, ou não são capazes de as proteger de todo.

Segundo Gomes (2010), assiste-se hoje a um movimento de mudança, em que “as instituições e os técnicos sentem a necessidade de se qualificarem para responder de uma forma mais eficaz às necessidades apresentadas pelas crianças e jovens que as integram e que acarretam uma realidade cada vez mais complexa.” (p.84-85)

Tendo em conta o Sistema Nacional de Acolhimento para crianças e jovens em perigo, dele fazem parte as seguintes respostas sociais:

- Acolhimento familiar para crianças e jovens – consiste na atribuição da confiança da criança ou do jovem a uma família ou a uma pessoa habilitadas para o efeito, visando a sua integração em meio familiar.
- Centro de Acolhimento Temporário (CAT) – destinada ao acolhimento urgente e temporário de crianças e jovens em perigo, de duração inferior a seis meses.
- Lar de Infância e Juventude (LIJ) – destinado a crianças e jovens em situação de perigo, de duração superior a seis meses.
- Apartamento de autonomização – destinada a apoiar a transição para a vida adulta de jovens que possuem competências pessoais específicas.
- Lar residencial – destinada a alojar jovens e adultos com deficiência.

A autora refere que cada vez é maior o esforço que está a ser efetuado, para que seja garantido à criança acolhida, o direito a beneficiar de um plano de intervenção que viabilize a concretização do seu projeto de vida, nomeadamente a sua saída para meio natural de vida.

Na sua obra *“Acreditar no Futuro”*, mais concretamente o capítulo 3 “Qualificar o acolhimento em instituição”, Isabel Gomes (2010) dá-nos a conhecer o relatório do Plano de Intervenção Imediata em 2008, onde é possível constatar que a população acolhida é maioritariamente adolescente, tendo mais de metade mais de 12 anos (61%). Regista-se a existência de mais rapazes até aos 3 anos, tendência que se inverte à medida que a idade avança. Das crianças acolhidas, 68% encontram-se integradas em lares de infância e juventude. O tempo médio de permanência nestes está estimado em quatro anos. Já nos centros de acolhimento temporário, encontram-se acolhidas 19% das crianças, cujo tempo de permanência, que deveria ser inferior a seis meses, é, em média, de doze meses.

Gomes (2010), ao analisar os motivos que estão na origem do acolhimento, verifica a prevalência da ausência de supervisão e acompanhamento familiar; a ausência de acompanhamento ao nível da educação e saúde, assim como a exposição de crianças e jovens a modelos parentais desadequados. Os maus-tratos e o abandono emergem também como situações relevantes de perigo conducentes ao acolhimento.

Os lares de infância e juventude devem constituir-se como um meio facilitador para o desenvolvimento psíquico. Todavia, tal compromete a existência de meios adequados e estruturantes capazes de produzir e manter relações afetivas estáveis e de boa qualidade.

Segundo Gomes (2010) a resposta que o sistema de acolhimento dá “tem de ser diferenciada e de qualidade, assegurada pela capacidade de efetuar um diagnóstico e de promover um acolhimento adequado às necessidades de cada pessoa que o integra.” (p.92) Consequentemente, as instituições “têm de ver a sua dimensão substancialmente reduzida, dispor de equipas multidisciplinares, profissionalidade, com modelos educativos e terapêuticos adequados, com supervisão a realizar por entidade externa e especializadas.” (p.92)

Para a autora, as instituições de acolhimento de pequena dimensão poderão facultar às crianças e jovens que acolhem, um ambiente semelhante ao familiar, onde seja possível fomentar e potenciar um bom e adequado desenvolvimento integral.

O acolhimento em instituição é necessário e será uma mais-valia se for transitório, reparador e terapêutico; e tiver a qualidade necessária e estiver aberto à avaliação, à supervisão e ao acompanhamento efetivo.

Gomes (2010) identifica como princípios fundamentais para promover um acolhimento em instituição de qualidade os seguintes: o respeito pelos direitos da criança e das suas famílias; a preparação para a autonomia; a individualidade; a integração social; a segurança e proteção; a adequada cobertura das necessidades básicas da criança; os cuidados de saúde; a escolarização e alternativas educativas; o apoio às famílias; o projeto de vida e o respeito pelo direito da criança à participação.

Para cada criança há que desenvolver um programa individualizado de intervenção, tendo em conta as suas necessidades, dificuldades e consequente definição de estratégias para a ajudar a ultrapassá-las. A criança deve ser recebida pelo educador, numa sala destinada para o efeito, num ambiente calmo e tranquilo. Um dos elementos da equipa técnica deverá receber a documentação da criança, bem como recolher informações sobre os seus hábitos, gostos, vivências e outros aspetos, com vista a facilitar a sua integração. Deve ter um plano de intervenção individualizado que vai ser o fio condutor de toda a intervenção a realizar com a criança ou o jovem, onde devem constar os objetivos da intervenção, as estratégias de atuação, partilha de responsabilidade pelo cumprimento e execução do mesmo e a sua avaliação. Estes planos são elaborados pelo psicólogo ou pelo educador de referência da criança ou jovem.

Na perspetiva de Gomes (2010), a criança dificilmente “ultrapassará as suas dificuldades de vinculação e de estabelecimentos de novas e saudáveis relações afetivas se não conseguir ou se não a ajudarem a entender o que se passou com ela própria, na

sua história pessoal e na relação com a sua família.” (p.95) Com base neste pressuposto, é essencial a construção de um livro de vida como forma metodológica de assegurar a existência da história de vida da criança ou do jovem. Este livro constitui-se como um meio fundamental para o desenvolvimento da identidade própria. Tem uma dinâmica própria e individualizada, e vai-se construindo à medida que os factos vão acontecendo. No meu local de estágio, tal livro designava-se por processo.

Todas as crianças que se mantêm em acolhimento residencial possuem basicamente os mesmos direitos das crianças que estão integradas nas suas famílias. Têm direito a manter contactos com a sua família, com amigos, etc. As visitas dos familiares são efetuadas de acordo com o plano acordado na primeira entrevista. Estas são inicialmente acompanhadas por um dos elementos da equipa técnica ou da equipa educativa. As visitas são adaptadas consoante a evolução da situação e respeitando sempre o projeto de vida delineado para a criança em questão.

Para Gomes (2010), as crianças e os jovens devem participar ativamente nas suas decisões que irão ser fundamentais para a concretização do seu projeto de vida. As crianças e os jovens têm direito à confidencialidade, a serem tratados de uma forma digna e com respeito e devem conhecer os seus direitos, bem como os seus deveres. No caso de uma criança se sentir maltratada ou pressionada, deve ter um adulto de referência em quem confie suficientemente para falar sobre essa situação.

As famílias têm o direito a estar com as crianças e devem participar ativamente na concretização do projeto de vida destas, bem como em atividades da vida diária. Os equipamentos que promovam o acolhimento residencial devem conter um conjunto de requisitos que permitam às crianças e aos jovens sentirem-se confortáveis. Devem ter escolas, centros de saúde e outras estruturas que sejam facilitadoras de uma boa integração social.

Gomes (2010) refere ainda que uma residência deve conseguir conciliar as rigorosas normas de segurança, com o conforto e o bem-estar. O mobiliário do equipamento deve ser confortável, resistente e adequado à idade das crianças. Os espaços devem ser claramente delimitados. As crianças e os jovens são ensinados e incentivados a respeitar e a conservar as instalações. No que diz respeito à alimentação, esta deve ser variada e de acordo com as idades e necessidades da população que acolhe. Já no que diz respeito ao vestuário, os jovens devem participar ativamente na escolha da sua roupa. A roupa deve ser personalizada e guardada em armários individuais. É também importante que as crianças tenham acesso a dinheiro de bolso,

pois é importante que estas aprendam a dar-lhe o devido valor. As crianças devem ainda ter acesso a transporte de forma a poderem visitar as famílias, frequentar escolas e atividades extraescolares, bem como de ócio ou outras...

CAPÍTULO II

DINÂMICA DO ESTÁGIO:

1. Caracterização da Instituição

O estágio académico inserido no plano de estudos do Mestrado em Educação e Formação, área de especialidade Desenvolvimento Social e Cultural, foi realizado numa instituição de acolhimento situada na Grande Lisboa. Esta é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, sem fins lucrativos, que orienta a sua atividade para crianças, jovens, idosos e famílias, com especial atenção aos mais desfavorecidos. A instituição de acolhimento é membro da Direção do Centro Português de Fundações e da Rede Ibero-Americana de Fundações Cívicas e Comunitárias. Em Novembro de 2016, celebrou 48 anos de existência.

A instituição tem vindo a criar respostas para o combate à exclusão, à pobreza, e para a criação de uma sociedade mais solidária e inclusiva, principalmente, nos domínios da Educação, do Social e da Saúde, apoiando diariamente, através do seu vasto leque de atividades, cerca de três mil famílias. A entidade é ainda um importante criador de emprego, com mais de 400 trabalhadores. A sua atividade engloba, atualmente, as seguintes áreas de intervenção:

- ❖ **Educação:** a escola é frequentada por mais de 1500 alunos por ano, desde o berçário até ao 9º ano de escolaridade. Prevê-se a possibilidade de realização do ensino secundário em breve.
- ❖ **Social:** Emergência Social – Acolhimento Temporário de crianças em risco e de famílias em Comunidade de Inserção;
Intervenção Social e Comunitária – Apoio Social e Psicológico à Comunidade;
Apoio a Idosos – Lar, Centro de Dia e Apoio Domiciliário, com mais de 250 utentes.
- ❖ **Saúde:** Especialistas em Medicina Física e Reabilitação, com cerca de 400 atendimentos diários.

A sua intervenção prolonga-se para além da cidade de Lisboa, dispondo ainda de um Equipamento Social no Concelho de Mafra.

A instituição tem os seguintes objetivos:

- Promover ações conducentes a participar no desenvolvimento integral de todos os que acolhe, com especial atenção aos carenciados e aos socialmente excluídos;
- Participar na resolução das questões sociais, educativas, de saúde e culturais da população de Lisboa, especialmente das crianças, dos jovens e dos idosos;
- Apoiar as famílias, mediante a promoção de ações de natureza sociocultural, em particular as mais jovens e de menores recursos;
- Contribuir, mediante estudos e ações, para a investigação das metodologias e dos critérios de decisão adequados a suscitar um desenvolvimento harmonioso das pessoas e da Comunidade;
- Estabelecer parcerias com os demais organismos, públicos e privados, que conduzam à resolução de problemas que pela sua natureza estrutural, ao nível da região, interfiram, direta ou indiretamente, com os fins prosseguidos pela instituição;
- Atuar, aos níveis regional, nacional e internacional, no sentido de reforçar o papel e a atuação das pessoas e instituições que desenvolvem a sua atividade prioritariamente nos domínios social e cultural;
- Animar projetos sociais que revistam interesse no âmbito da União Europeia;
- Intervir, sempre que possível e/ou solicitada, em ações de intercâmbio sociocultural com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e o Brasil.

A constituição e o crescimento da instituição fez-se em torno de um conjunto de valores e princípios, que estão presentes no dia-a-dia. Procura ser reconhecida como uma instituição de referência com intervenções convenientes e estruturadas que assegurem o desenvolvimento sustentável da comunidade.

Como referido anteriormente, a instituição, entre muitos outros polos, tem a vertente social, que integra o sector de Emergência Social, onde realizei o estágio. Este sector antes designado por CES (Centro de Emergência Social) agora tem o nome de DES (Departamento de Emergência Social). O DES encontra-se a funcionar desde 1995, através da sua Casa de Acolhimento, localizada dentro das instalações da Fundação, e tem como missão o acolhimento urgente e temporário de crianças em perigo, de ambos os sexos, com idades até aos 12 anos, que carecem de proteção e de

uma intervenção adequada. Este serviço tem capacidade para acolher, em permanência, 30 crianças e funciona diariamente durante 24 horas, todos os dias do ano.

O acolhimento temporário de crianças no DES vai ao encontro do estipulado pela Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo. O pedido de acolhimento resulta da decisão dos organismos competentes (Tribunais de Família e Menores e/ou Comissões de Proteção de Crianças e Jovens) que aplicam uma Medida de Promoção dos Direitos e de Proteção das Crianças e Jovens – no caso, acolhimento temporário em Instituição –, com o objetivo de as retirar da situação de perigo em que se encontrem. A atuação do DES caracteriza-se por uma intervenção multidisciplinar e sistémica, em que o principal objetivo é salvaguardar o bem-estar e os direitos das crianças, criando condições que lhes proporcionem uma recuperação e um desenvolvimento tão harmonioso quanto possível, nomeadamente nos domínios Psicológico, Social, Educativo e de Saúde, de forma dinâmica e individualizada.

A resposta rápida aos pedidos de acolhimento urgente, mesmo em situação de sobrelotação, e a reintegração, quando é possível, das crianças na sua família de origem, são as prioridades da intervenção do DES. No seguimento do acolhimento de uma criança, é analisada a sua situação, bem como a da família de origem para que, num curto espaço de tempo, seja elaborado um Projeto de Vida que salvaguarde os seus interesses. Quando não é viável a reintegração da criança na sua família de origem, a instituição de acolhimento defende o seu encaminhamento para adoção e reencaminha o processo para o Tribunal. O direito a ter família é reconhecido pela Constituição da República Portuguesa, como tal tem de ser defendido por aqueles que têm responsabilidade na defesa dos direitos das crianças privadas do seu pleno exercício, assim como por toda a Sociedade Civil.

As crianças acolhidas na Casa de Acolhimento Temporário frequentam o Colégio localizado dentro da instituição e são acompanhadas pelos seus serviços de saúde e por outros serviços públicos ou privados, conforme a situação da criança obrigue. As crianças mais velhas podem sair com os amigos, para que tenham uma vida, tanto quanto possível, semelhante à de qualquer outra criança, que viva com a família.

O DES precisa de apoio contínuo. Para além do apoio económico assegurado por amigos e mecenas da entidade, foram criados variados projetos solidários que se revelam uma mais-valia na promoção de qualidade de vida das crianças acolhidas. Os voluntários inseridos no Projeto "Família Amiga" propiciam às crianças saídas em momentos ocasionais, tais como: fins-de-semana, férias, passeios, etc. Depois de

devidamente selecionadas e enquadradas segundo o regulamento vigente, as Famílias Amigas ajudam a garantir o bem-estar das crianças acolhidas, possibilitando um conjunto de atividades diferenciadas, vividas num ambiente familiar. A inscrição no projeto contém características e normas muito específicas e rigorosas, garantindo a segurança e o bem-estar das crianças.

Desde março de 2015 que o Departamento de Emergência Social tem em vigor um Programa de Apadrinhamento, devidamente regulamentado, em que qualquer pessoa ou grupo pode apoiar economicamente e acompanhar as crianças carenciadas de meio familiar que se encontram institucionalizadas. A iniciativa de angariação de Padrinhos/Madrinhas Solidários(as) visa contribuir para a promoção adequada do desenvolvimento das crianças, atendendo às suas necessidades e direitos. Qualquer pessoa ou grupo de pessoas – amigos, empresas, entre outros – pode apadrinhar uma ou mais crianças. O valor da contribuição fica ao critério dos mesmos, estabelecendo este programa um limite mínimo anual de 200€. A mesma é destinada somente às crianças apadrinhadas, atenuando assim as suas necessidades, nomeadamente ao nível do vestuário, do material escolar, da saúde, entre outros.

Facultar a estas crianças conforto e bem-estar requiere um esforço financeiro muito elevado para o DES, esforço esse que o mesmo não consegue suportar sem o contributo daqueles que são sensíveis a este tipo de problemas. Para além de todas as ajudas já mencionadas anteriormente, existe ainda o Recanto dos Afetos onde é disponibilizado vários materiais, criados com a colaboração das crianças acolhidas. Estes podem ser adquiridos mediante um donativo mínimo. Os montantes solidários recebidos pelo DES são usados em proveito do bem-estar das crianças acolhidas, contribuindo assim para assegurar as condições necessárias ao bem-estar das crianças e ao seu desenvolvimento integral.

2. Balanço das Atividades Realizadas:

Como já referido anteriormente, o estágio curricular decorreu na instituição de acolhimento, mais concretamente no DES, durante oito meses, no ano letivo 2016/2017. Embora a minha primeira ideia remetesse para um projeto individual, por motivos financeiros, acabei por participar nas mais variadas atividades da instituição, tanto na casa como fora, bem como na rotina diária desta. O facto de se tratar de crianças com problemas, principalmente do foro emocional, de certa forma, facilitou a

minha integração devido à necessidade de atenção e à carência afetiva que estas possuíam. A minha adaptação à casa também foi positiva e rapidamente senti-me integrada por todos (equipa técnica; auxiliares; voluntários...).

Posto isto, passo a descrever as atividades em que estive envolvida, procurando numa primeira fase, explicar como tudo aconteceu, ao mesmo tempo que relaciono com a minha intervenção, tendo por base, sempre que pertinente, autores de referência com o propósito de sustentar a prática realizada.

2.1 Voluntariado

O DES conta com um importante apoio do voluntariado, realizado por pessoas que gostam de ajudar o próximo.

As definições do voluntariado são múltiplas, contudo, há alguns traços comuns. O voluntariado refere-se ao serviço ou às atividades realizadas sem qualquer tipo de remuneração financeira, através de uma Organização Sem Fins Lucrativos (OSFL), com o propósito de beneficiar o próximo, seja a sociedade em geral, um determinado grupo ou indivíduo que não sejam próximos de quem exerce a atividade em si (Medina, 2011). No local de estágio, há uma dinâmica muito estruturante e consistente realizada por meio do voluntariado.

Um dos meus contributos nesta vertente foi tentar saber junto das pessoas que se tinham inscritas como voluntárias, se ainda mantinham o interesse. A entidade contava com uma vasta bolsa de voluntários, contudo, muitos deles realizavam atividades esporádicas, o que é um constrangimento ao seu funcionamento. O DES acolhe bebés e crianças, considerando-se, por isso, importante manter o contacto regular com estas, de modo, a assegurar-se a criação e o fortalecimento dos laços. Assim sendo e tendo como base os dados fornecidos aquando a inscrição dos voluntários, estabeleci contacto individual com a totalidade, no sentido de perceber a sua disponibilidade para assegurar uma certa continuidade na colaboração. De início senti-me um pouco constrangida, pois falar ao telefone com pessoas que não conheço, deixa-me pouco à-vontade. Também não sabia se iria encontrar as pessoas em horário de trabalho e tinha receio de estar a ser incómoda. Ainda assim, depois dos primeiros três/quatro telefonemas e de as pessoas terem sido bastante acessíveis, comecei a sentir-me mais confiante em cada número que marcava. Alguns não atenderam, outros de momento não podiam comprometer-se, pois tinham arranjado trabalho ou já não tinham a disponibilidade de que gostariam, e ainda

outros que mantiveram o compromisso de assegurar o voluntariado, com regularidade. Para assegurar a atualização da base de dados do voluntariado, anotei as respostas nas fichas de cada voluntário.

2.2 Apoio ao Estudo

A educação tem sofrido alterações constantes no decorrer dos últimos anos, porém estas transformações devem-se às mudanças com que a sociedade se depara. Como consequência das limitações do Ensino Formal desenvolvido nas escolas (Pinto e Pereira, 2008), outras modalidades de ensino têm começado a ser recentemente consideradas como tendo um papel importante na formação e desenvolvimento dos alunos. O que antes estava somente confinado ao Ensino Formal, tende a alargar-se a espaços extraescolares tais como Salas de Estudo, Explicações, Atividades de Tempos Livres (ATL) que segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº49/2005, de 30 de Agosto, artigo 26º), têm “como objetivo permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar.”

A educação ocorre em diversos estágios e a diferentes níveis, dependendo a sua qualidade do espaço onde esta acontece. Através da educação, o indivíduo desenvolve-se em termos comportamentais, cognitivos, afetivos e de conhecimento geral, funcionando assim a educação como um meio de crescimento, de aquisição e de desenvolvimento de cada pessoa.

O acima exposto, acabou por conduzir-me a um dos projetos de estágio, que foi o acompanhamento nos trabalhos de casa. O que inicialmente tinha começado como uma pequena ajuda para aliviar as auxiliares/cuidadoras, acabou por tornar-se numa rotina e algo concreto a que as crianças podiam recorrer sempre que necessário.

Esta possibilidade foi identificada nos primeiros dias de estágio, com um pedido envergonhado de uma menina de oito anos, que me pediu se a podia ajudar nos trabalhos de casa, pois tinha bastantes dificuldades. Como era minha vontade agradar e ganhar a confiança daquelas crianças, prontifiquei-me a apoiá-la. Os trabalhos eram de Português de 2º ano, a disciplina que mais tinha dificuldades. Era suposto já frequentar o 3º ano, contudo e dadas as suas dificuldades de aprendizagem, tinha ficado retida para adquirir os conhecimentos do 2º ano. Os exercícios que tinha para fazer remetiam-se à compreensão do texto e a consultar o dicionário para obter significados de palavras.

Enquanto a ajudava, pude reparar que não só esperava que lhe desse as respostas, como tinha bastantes problemas de concentração. Distraía-se com a mínima coisa que acontecia à volta dela. Por várias vezes, tive que a chamar a atenção e pedir que se concentrasse até para acabar mais rápido e poder ir brincar. No fim, senti-me realizada por ter conseguido ajudá-la.

Depois do exemplo acima referido, também outras crianças começaram a pedir-me ajuda nas mais diversas disciplinas. Viam em mim uma espécie de explicadora, ao mesmo tempo que eu via nelas, a hipótese de as ajudar a chegar mais longe e a serem bem-sucedidas ao nível escolar. Eis que a psicóloga da equipa técnica ao ver que as crianças recorriam sempre a mim, sugeriu determinar uma hora todos os dias, hora essa que as crianças poderiam vir ter comigo para tirar dúvidas, pedir ajuda nos trabalhos, para estudar para os testes... Acabaria por ser um complemento ao apoio que eles já tinham na escola fora do horário escolar e que a grande maioria frequentava. Em alguns casos, até pôs-se a hipótese de, por vezes, não irem ao apoio da escola e ficarem mais tempo comigo para os conseguir ajudar a todos devido às dificuldades específicas de cada um. Também surgiu a ideia de agrupar-se as crianças pelas dificuldades e cada dia ser dedicado a um tema em concreto para uma melhor organização. Posto isto, ficou acordado todas as segundas, terças, quartas e quintas-feiras, das 18h-19h. As segundas iriam ser então dedicadas à leitura; as terças à escrita; as quartas para o ‘terror’ que é a Matemática e as quintas era dependendo do que houvesse de trabalhos para fazer e de quem precisasse de ajuda. Claramente que tal poderia ser alterado à última da hora consoante as necessidades de cada um e de quem estivesse presente. Já com tudo estipulado, a psicóloga ficou de avisar as crianças dos dias e das horas. Em relação ao local, tanto poderia ser num dos gabinetes se disponível, como nos quartos das crianças, embora desse mais prioridade aos quartos sempre que possível. Desta forma, quebrava-se o estigma da própria instituição e estavam mais predispostos ao estudo em si.

Apesar da sala de aula ser considerada por muitos como o espaço tradicional onde se processa a educação, com o professor a surgir como o motor e orientador dessa educação e o aluno como aquele a quem se direciona o ensino, é cada vez mais comum entender-se e aceitar-se que existem outros espaços e ambientes, motores e veículos de aprendizagem, onde a educação pode ser proporcionada ao aluno, fora do tradicional ambiente escolar, não se cingindo assim a educação apenas e só ao ambiente da sala de aula. As salas de aula, embora sejam consideradas como convencionais para o ensino, dinamizadoras e viradas para esse fim, não constituem a única opção de ensino, ainda

que seja de facto a mais utilizada e a mais viável. Segundo Xavier e Fernandes (2008), todo o espaço circundante e considerado não convencional pode ser entendido como “sala de aula”. Uma aula de Ciências da Natureza pode ser feita num ambiente ao ar livre, como um jardim, assim como uma aula de Botânica pode ser dada num espaço onde existam várias espécies de flores. Já uma aula no Jardim Zoológico, por exemplo, pode ser bem mais explicativa e guardada nas memórias dos alunos pela observação direta das espécies, do que uma aula teórica, num ambiente fechado, sobre como funciona o reino animal.

Na percepção de Santos (1996), espaço deve ser considerado como um conjunto de sistemas de objetos naturais ou fabricados, interligados entre si, motor de ações deliberadas ou não. (apud Xavier & Fernandes, 2008). Esta sua definição de espaço, sem dúvida que se direciona para o ambiente da sala de aula convencional, mas também pode ser contextualizada em ambientes mais amplos, que vão além do perímetro escolar e da tradicional sala de aula.

Os autores acima mencionados, acrescentam ainda algumas características do processo de ensino aprendizagem nos espaços não convencionais, defendendo que “no espaço não-convencional da aula, a relação de ensino e aprendizagem não precisa necessariamente ser entre professor e aluno(s), mas entre sujeitos que interagem. Assim, a interatividade pode ser também entre sujeito e objetos concretos ou abstratos, com os quais ele lida no seu quotidiano, resultando dessa relação o conhecimento” (Xavier & Fernandes, 2008, p. 226)

Como qualquer espaço não formal de ensino, todos os espaços onde o ensino possa ser ministrado, não tem de ser forçosa e primordialmente vocacionado para a aprendizagem, embora seja ponto assente e socialmente aceite, que todo o ambiente que envolve o aluno, mesmo em espaços não formais de ensino, possa ser um motor e veículo para a assimilação mais direta. Da mesma forma se entende que variando as características e funções sociais desse mesmo espaço, sempre existe uma ligação ao ensino e formação individual do aluno, mesmo que de uma forma pouco convencional e não formal.

Embora tenha gostado de acompanhar as crianças nos estudos no decorrer do estágio e tenha sido uma experiência diferente, confesso que por vezes foi cansativo e nada fácil. Era difícil chegar a todos eles e ao mesmo tempo fazer outras tarefas que por vezes as auxiliares me solicitavam quando em minoria. O constante barulho de uma casa cheia de crianças, os gritos, as correrias, as birras, o entra e sai de crianças dos

quartos, o pára/arranca dos trabalhos por terem que fazer as tarefas da casa, por a equipa técnica os chamar, terem que ir tomar banho, etc., também não ajudava em nada à concentração destas. Acrescia ainda o facto de ter que conciliar os meus estudos com os deles.

Em relação à organização nem sempre foi fácil gerir e organizar tudo com a devida antecedência. Era muito frequente, por exemplo, ser dia de Matemática e as crianças presentes, as que precisavam de ajuda, terem trabalhos de outras disciplinas. Nesse caso, ajudava-as onde fosse necessário.

Houve dias em que saí da casa com a cabeça a estoirar. Ainda assim e de forma geral, penso que o projeto correu bastante bem e foi do agrado de todos. Posso não ter conseguido mudar os resultados escolares de todos eles (o esforço também não dependeu só de mim), mas certamente que consegui ajudar a melhorar nesse sentido.

2.3 Relações Interpessoais:

Algo que fui realizando, à medida que a equipa técnica me foi pedindo e pelo qual acabei por desenvolver um certo gosto, foi a observação das visitas entre as crianças e as suas respetivas famílias. De início, não me sentia de todo à vontade para tal. Achava estranho ficar a olhar para as famílias, enquanto estas tentavam interagir com os seus filhos sob o olhar atento de alguém que lhes era estranho. Às vezes, fazia-me acompanhar de umas folhas ou de uns *dossiers* e fingia-me de ocupada para não estar a olhar fixamente para ambas. De certa forma, acabava por resultar. Era notório que ambas as partes não se sentiam à-vontade e acabavam por não ser eles próprios. Era como se agissem de acordo com o que é esperado e pusessem uma máscara. No caso de algumas famílias, era claro o anseio pela nossa aprovação. Queriam ficar bem-vistos aos nossos olhos, na esperança de que, de certa forma, pudéssemos facilitar a saída dos filhos da casa onde se encontravam. Como se só de nós dependesse tal decisão...

A educadora da equipa técnica, começou a perceber tal situação igualmente, daí também ter começado a recorrer mais a mim e a Mara (estagiária) para a observação de visitas. As famílias na presença dela comportavam-se de maneira oposta aquando a presença de uma auxiliar ou de, no meu caso, de uma estagiária. Com a presença da educadora, a interação tendia mais a ser entre a família e ela e não tanto com a criança que era o esperado. Inclusive, numa das observações que assisti, o padrinho da rapariga fez questão de referir que esta estava diferente. Estava mais solta, mais ativa, mais ela e

que era assim que ele a gostava de ver. Isto porque, com a educadora presente, também as crianças mudavam um pouco a sua maneira de ser/agir.

A família é vista como um sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados que estão presentes nas sociedades (Kreppner, 2000). Ela tem, portanto, um impacto significativo, bem como uma forte influência no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças, que aprendem as diferentes formas de existir, de ver o mundo e construir as suas relações sociais. Uma vez que muitas das famílias do local de estágio ausentam-se por longos períodos de tempo, tal tarefa cabe um pouco a todos nós enquanto seres humanos (equipa técnica; auxiliares/cuidadoras; voluntários; estagiários; a instituição em si; a escola...). Muitas das crianças com quem tive o prazer de estabelecer contacto têm distorcido por completo o conceito de família. Muitas delas não sabem o que é uma Família na verdadeira aceção da palavra, desconhecem por completo o conceito de “colo”, de dar e receber afetos. Sente-se nelas uma lacuna difícil de preencher, porque por maior que seja o esforço que se empreenda, ninguém substitui a família biológica.

Vários autores defendem que no ambiente familiar, a criança aprende a gerir e a resolver os conflitos, a controlar as emoções, a expressar os diferentes sentimentos que constituem as relações interpessoais, a lidar com as diversidades e adversidades da vida (Wagner, Ribeiro, Arteché & Bornholdt, 1999). Porém e depois do que presenciei com as crianças do estágio, sou obrigada a discordar com tal afirmação, apenas e só no contexto que muitas delas que ali se encontram, simplesmente não têm o referido ambiente familiar saudável que lhes permitiria, em condições de desenvolvimento normais, otimizar esses aspetos.

A manutenção de um regime de visitas pelas instituições, que permita o contacto entre a criança e a sua família apresenta várias vantagens (Child Welfare Manual, 2006). As visitas, entre outros pontos a considerar, facilitam a manutenção dos laços afetivos e familiares entre as fratrias, quando acolhidas separadamente e ajudam a preparar a criança e a família para a reunificação familiar, bem como para o seu Projeto de Vida. As visitas fomentam ainda o bem-estar da criança em acolhimento, assegurando à mesma que a família quer continuar a vê-la e que não a abandonou. Desta forma, ajuda a criança a trabalhar e a ultrapassar os sentimentos desencadeados pela separação, em vez de permitir que aumentem e ganhem relevo.

Nos vários meses que estagiei, pude notar que a grande maioria das famílias mantém o contacto regular com as crianças, seja pessoalmente, seja por telefone. Em

contrapartida, pude igualmente constatar que há casos em que as crianças passam meses a fio (anos em casos particulares) sem qualquer tipo de contacto. Isto leva-as a pensar que foram esquecidas e que não querem saber delas e a frustração dá lugar à angústia. Tal acaba por refletir-se no dia-a-dia, como por exemplo, nas relações interpares (tendem a isolarem-se) e na escola (no aproveitamento/nas notas).

No fim de tudo, a observação de visitas não correu tão mal quanto estava à espera. Houve famílias que acabaram por se habituar à minha presença, as que vinham várias vezes por semana, e outras que nem por isso, as que vinham esporadicamente. Não se conformavam por terem que ter alguém a observar, até porque sabiam que o que se passava na sala das visitas, bom ou mau, iria ser reportado à equipa técnica, independentemente de quem observasse (auxiliares ou estagiárias). Cheguei a observar um ou outro caso de conflito entre as famílias em si, ou até mesmo entre as famílias e a equipa técnica. No primeiro caso, os conflitos recaíam na atribuição de culpas pela situação em que se encontram. A minha principal preocupação era a criança e o bem-estar dela. Tentava com que as famílias vissem que tais situações na presença da criança não eram de todo benéfico para ambas as partes, e que o pouco tempo que tinham de visita devia ser usufruído de outra forma, criando laços afetivos por exemplo. No segundo caso e uma vez que quando a equipa técnica estava envolvida na situação, tal acontecia na entrada ou nos gabinetes, eu ficava na sala a entreter a criança, a distraí-la.

2.4 Porque Crescer é Divertido:

Porque a vida não é só feita de responsabilidades, também há que saber o momento de descomprimir e colher os frutos do nosso trabalho, principalmente quando falamos de crianças. Toda a criança, institucionalizada ou não, precisa de brincar, desenvolver sorrisos, criar afetos, laços, muitos deles que irão permanecer pela sua vida fora. É na tenra idade que, conjuntamente com as noções de certo/errado e pode/não pode, a criança desenvolve a par com o sentido de responsabilidade e dever, a necessidade e a obrigatoriedade de simplesmente ser criança na verdadeira aceção da palavra. Cabe a nós, enquanto adultos supervisores/educadores, não permitir que, apesar do lado negativo que muitas delas trazem consigo, qualquer criança o seja menos, qualquer criança não sorria, não desenvolva aquele único e singular brilho de felicidade, de objetivo alcançado, de traquinice feita e assumida, de susto e dever, que todo o crescimento traz consigo.

Segundo Vygotsky (1991) a brincadeira é entendida como uma atividade de cariz social da criança, cuja natureza e origem específicas são elementos essenciais para a construção da sua personalidade e compreensão da realidade na qual se insere.

O lúdico, ou seja, as brincadeiras, os jogos e os brinquedos na educação infantil são essenciais para o desenvolvimento das crianças, pois são atividades primárias, as quais acarretam benefícios nas vertentes intelectual, física e social. É a brincar que a criança desenvolve a sua identidade e a sua autonomia, bem como a capacidade de socialização, mediante a interação e experiências de regras perante a sociedade.

Tendo em conta o acima exposto, se há algo que as crianças do estágio faziam e faziam bem, era brincarem. Para quebrarem um pouco a rotina ‘casa-escola/escola-casa’, foram várias as atividades realizadas fora da casa e posso desde já adiantar, que foram as mais bem recebidas e apreciadas.

Neste sentido, a minha primeira atividade foi acompanhar algumas das crianças, juntamente com a educadora e a assistente social da casa, bem como uma das auxiliares, e levá-las até ao circo Chen no Parque da Bela Vista. Pela reação de muitas delas, foi visível que nunca antes tinham ido a um circo. Uma vez que era surpresa, durante o caminho foi-se dando pistas para adivinharem o sítio onde iríamos. Apesar de ser de manhã, havia ainda imensas pessoas para assistir. Penso que o recinto estava praticamente lotado. Foi difícil, dadas as horas a que chegámos, arranjar lugares para 15 pessoas. Ainda assim e apesar de não serem os melhores, lá conseguimos. O espetáculo foi decorrendo e como era de esperar, estava tudo com fome. Foi-se distribuindo bolachas e no intervalo, demos sacos de pipocas para dividirem dois a dois. Acabei por ficar com um dos mais pequenos ao colo na primeira metade do espetáculo pois tinha dificuldade em ver. Já na segunda parte e apesar de conseguir ver e bem, sentou-se no meu colo uma das mais velhas, que tinha bastantes problemas de foro emocional. Acabámos por sair um pouco antes de o espetáculo terminar, pois o calor que se fazia sentir era insuportável. Acresce ainda o facto da equipa técnica ter bilhetes para as crianças andarem nas atrações que havia à porta, algo que não conseguimos fazer logo de início dadas as horas a que já chegámos. As crianças andaram mais do que uma vez, à exceção de um menino que não quis andar e ficou junto de nós, e simplesmente deliraram! Foi bom vê-las divertidas fora do ambiente da casa. De uma forma geral, foi bastante gratificante ver a reação de cada criança em concreto. Aquela sensação de entusiasmo misturada com curiosidade, a felicidade estampada nas suas caras, o “obrigado” refletido em cada sorriso foi a melhor retribuição que poderíamos esperar

receber. Aprendemos igualmente que as crianças fora do ambiente fechado de uma instituição, tendem a esquecer-se dos seus problemas, traumas, infortúnios e tristezas e que quando o ambiente em redor delas o proporciona, simplesmente são crianças que é aquilo que se espera delas.

Segundo Kishimoto (2002), a brincadeira é “uma atividade que a criança começa desde o seu nascimento no âmbito familiar e continua com os seus pares” (p.139). Meyer (2008) complementa dizendo que o lúdico é um importante auxiliador no desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, entre outros. Durante o processo de desenvolvimento das crianças, a família deve estar presente, visto que “escola e família não se excluem, completam-se” (p.44). Desta forma, a criança sente-se mais segura durante a realização das atividades. Posto isto, podemos encarar o lúdico como um facilitador no processo de ensino-aprendizagem.

Outra atividade que participei foi uma festa de Natal realizada na escola, onde as famílias das crianças institucionalizadas puderam comparecer. Foram 10h de muito trabalho, empenho e dedicação por todos aqueles que participaram, mas que acabaram por compensar no final.

Tudo começou pela criação de cartolas que iriam ser usadas pelas crianças à tarde na realização do espetáculo. Como o tempo escasseava, toda a ajuda era bem-vinda. Sofia (estagiária de Serviço Social) e a psicóloga acabaram por juntar-se a mim. Quanto mais rápidas tentávamos ser, pior era. Era um trabalho minucioso e que requeria concentração na preparação deste. Porém, éramos constantemente interrompidas pelas crianças que estavam uma pilha de nervos.

Neste dia, tudo e todos tinham ‘parado’. Onde quer que fosse, não se falava noutra coisa. Havia auxiliares a tratar da roupa para as crianças que iriam atuar; voluntários a ajudarem nas letras das músicas daqueles que tinham mais dificuldades em memorizar; a educadora encontrava-se no anfiteatro a treinar com algumas das crianças, juntamente com um senhor que há dias que os vinha a acompanhar para as atuações; ensaios pelos corredores fora; entre tantas outras coisas. Era um autêntico frenesim, mas que todos faziam por gosto por uma boa causa.

Perto da hora do espetáculo, Sofia e eu ficámos encarregues de levar todas as cartolas, capas, fatos, para o anfiteatro e deixá-las atrás do palco. Neste, havia ainda caixotes cheios de presentes com os nomes das crianças. No palco, havia outros alunos de outros anos, a treinar as suas atuações. De regresso a casa e já em cima da hora,

ajudámo-los a vestir, principalmente os mais pequenos, para regressarmos, uma vez mais, para o anfiteatro.

De regresso ao anfiteatro, aprontámo-nos a ir para trás do palco, tapado com umas cortinas, para aí começarmos a pintar-lhes as caras. Enquanto as raparigas iriam ter os olhos e as bocas pintadas, os rapazes iriam ter brilhantes nas bochechas. Esta parte foi bastante engraçada, pois havia rapazes que queriam ser pintados tal e qual as raparigas, enquanto outros não queriam de todo pinturas faciais. Também estavam presentes algumas voluntárias que nos ajudaram nesta fase e, principalmente, a mantê-los calmos, pois era visível os nervos de muitos deles. Quando demos por nós, o espetáculo já tinha começado e, foi difícil controlar os mais ‘reguilas’ dado o barulho que faziam que se fazia ouvir no palco.

A certa altura, foi a vez de as crianças entrarem em ação. A assistir, entre várias pessoas, estavam algumas das famílias presentes. Também uma ou outra auxiliar da casa, tinham vindo ver e faziam-se acompanhar com alguns dos mais pequeninos que, embora não fizessem parte do espetáculo, queriam à mesma ver. A primeira atuação consistiu numa música original. De forma geral, correu bem. Sabiam a letra, os passos, ainda que por vezes uns estivessem mais à frente que os outros. Posso dizer que fiquei muito orgulhosa deles!

Enquanto outras atuações iam decorrendo, atrás do palco, íamos ajudando as crianças para a próxima interpretação. Num piscar de olhos, era a vez delas novamente subirem ao palco. Desta vez, cantaram uma música bastante conhecida ‘Let It Go’ da Idina Menzel, porém a versão portuguesa. A acompanhar, estava uma rapariga a tocar guitarra e outra a cantar também, principalmente, as notas mais agudas. Pessoalmente, gostei mais desta performance até porque tenho uma ligação pessoal à música. De seguida, foi a vez de algumas das voluntárias que nos ajudaram diariamente na casa de acolhimento subirem ao palco. Eram cinco e, entre todas, leram um poema que apelava aos direitos da criança e à igualdade entre todos.

A tarde foi decorrendo com mais atuações tanto de alunos, como das crianças e ainda de um grupo de idosos que nos deliciou com histórias e cantorias dos seus tempos, que para nós, mais jovens, desconhecíamos por completo. No que diz respeito às crianças da casa, encenaram ainda duas peças, uma delas ao som de ‘Happy’ de Pharrell Williams, e ainda uma coreografia ao som da tão famosa melodia ‘Hit The Road Jack’. No público e para além das famílias das crianças, na primeira fila,

encontrava-se ainda a diretora da casa de acolhimento, bem como os membros da equipa técnica.

No fim de todo o espetáculo, o senhor que os tinha vindo a acompanhar estes últimos dias e a prepará-los para este dia, disfarçou-se de Pai Natal e pôs-se a distribuir presentes somente às crianças da casa. As famílias ajudaram a abrir e foi um momento muito bonito de se presenciar, até porque nem todos teriam a sorte de passar o Natal em casa. Por momentos, não havia qualquer tipo de divisão entre as famílias e as crianças. Com os presentes abertos e a alegria instalada no anfiteatro, seguiu-se um lanche para todos os presentes.

De forma geral, faço um balanço positivo em relação a este dia tão agitado mas tão rico de certa forma. Apesar de todas as correrias e de todo o trabalho que nos foi exigido, foi notório a felicidade das crianças que era o que se pretendia em termos de resultados. Nunca tinha presenciado um ambiente assim, onde há uma constante entreajuda, se trabalha e ao mesmo tempo nos divertimos. Se pudesse modificar algo, seria a organização. Tanto queríamos fazer que, por vezes, só nos atrapalhávamos uns aos outros. Penso que deveria ter havido uma divisão de tarefas. Dei por mim, por vezes, a fazer duas coisas ao mesmo tempo e a tentar chegar a todo o lado. Ainda que conseguisse, ia-me atrasando ao invés de se tivesse feito uma coisa de cada vez.

É a brincar que as crianças vão descobrindo o mundo aos poucos, que comunicam e se inserem num contexto social. Brincar é um direito da criança, além de ser extremamente importante para o seu desenvolvimento. O brincar “contribui para o processo de formação da subjetividade do indivíduo, tendo em conta que somos formados quer pelas nossas experiências sociais, quer pelo contacto com os objetos da cultura, durante a nossa história de vida” (Barros, 2009, p.100).

A atividade que se seguiu foi outra festa de Natal e teve muita brincadeira à mistura. Somente 10 crianças tiveram a sorte de irem a uma festa no depósito de Material Aeronáutico da Força Aérea, junto à estação de Alverca, mesmo ao lado da base. Isto porque, aquando o convite, a educadora teve que dar nomes de crianças que tinha a certeza que pela altura da festa, ainda estariam connosco na casa. Posto isto, dividimo-nos em duas carrinhas e seguimos caminho.

Chegados ao local, fomos dar a uma sala enorme, com um presépio ainda maior, com bastantes pessoas já sentadas. Havia alguns militares no meio da multidão que se faziam acompanhar das suas famílias. No centro da sala, estava um tomo e um padre que nos aguardava. Falou sobre o Natal, sobre o porquê do vermelho ser a cor deste, etc.

No fim do discurso, houve a oportunidade de quem quisesse, receber a hóstia. Para meu agrado, duas das raparigas mais velhas quiseram ir. De seguida, fomos dar a uma espécie de garagem gigante com algumas diversões espalhadas: mini campo de *badminton*; um tanque cheio de espuma/esferovite com um tapete à volta para mergulharmos lá dentro; tábuas de madeira que se prendiam nos pés e com alguém atrás (2/3 pessoas) tentavam andar em conjunto... A certa altura, chegou o Pai Natal que entreteve-se a distribuir pelas crianças presentes que trazia e que para delícia das mesmas, revelaram-se serem doces das mais variadas formas e feitios.

Era quase 12h quando fomos almoçar. Perto das 13h, levantámo-nos e fomos dar a uma sala, uma espécie de sala de repouso, composta por sofás, uma TV, mesa de *snooker*, matraquilhos e uma cafeteria. No chão, só se viam balões. A ideia era ficarmos ali um pouco até serem 14h, hora a que iríamos ver os cães a treinar. Os dois rapazes mais velhos da casa foram-se juntar aos militares que estavam entretidos a jogar matraquilhos e acabaram inclusive a jogar com eles. Os restantes estavam entretidos ou a brincar com os balões ou a ver televisão. Deixámos a sala por volta das 14h para irmos dar a um jardim composto por grades, onde só se ouvia cães a ladrar nas suas boxes. Acabou por aparecer um militar acompanhado do seu cão. Explicou-nos que cada pessoa tinha o seu cão e apresentou-nos o dele. Mostrou alguns exercícios de obediência do género senta, fica, deita... Contudo, o cão distraía-se com bastante facilidade devido à nossa presença, o que levou o senhor a dizer que era por isto mesmo, que cada um treinava individualmente. De seguida, o cão fez um percurso de obstáculos. No fim, houve a oportunidade de quem quisesse poder tirar fotos com o cão e/ou fazer festas no mesmo.

Deixámos para trás os treinos e fomos para um outro edifício. Aqui sim, esperava-nos a festa a sério! Mal as portas se abriram, foi a loucura total de crianças a correr para todo o lado e mais algum. Havia insufláveis, balões, uma máquina de pipocas, um tapete enorme, um palco e ainda uma mesa com uma senhora com a cara pintada para fazer pinturas faciais. Era ao gosto de cada um. As pinturas estavam um máximo. Até eu quis pintar a cara se pudesse, todavia era só para as crianças. Sentia-me uma criança autêntica. Era impossível ficar-se indiferente a tanta animação e festividade.

Começámos a reuni-los e a sentá-los no tapete, pois iríamos assistir a um espetáculo de magia que me deixou, e a todos os presentes, de boca aberta. Acredito em magia mas ao mesmo tempo não. É sabido que há sempre truques que nos escapam. Todavia, o que os meus olhos estavam a ver, era para lá do compreensível. Desde

aparelhagens a desaparecerem, a mesas a flutuar, a pipocas a aparecerem feitas e comestíveis num saco vazio, a uma pomba verdadeira surgir de um quadro originada pela forma de um papel, enfim! Não tinha palavras para descrever. Das crianças da casa, duas delas tiveram a oportunidade de subir ao palco e fazerem parte dos números de atuação do mágico Kumi.

Decorridos quarenta minutos, o espetáculo terminou. O palco era agora ocupado pelo Pai Natal e por duas/três senhoras que iam chamando os nomes dos presentes e vez à vez, dirigiam-se ao palco para receber o seu presente (daí não ter podido ir mais ninguém para além dos nomes dados). Pelo que reparei, os presentes giraram tudo à volta do mesmo: headphones; carros de brincar grandes; diários; aviões de brincar... Distribuídos os mesmos, era hora de lanchar. Do nada, apareceram umas mesas cheias de comida: doces de natal, sumos, croissants, bolo-rei, bolos em miniaturas...

Por volta das 18h demos por terminado o dia. A viagem foi rápida, dada a proximidade de ambos os sítios. De regresso a casa, dois dos membros mais recentes, viram-nos chegar e notou-se que ficaram tristes quando nos viram tão animados, cobertos de pinturas e cheios de presentes. Fiquei com pena de ambos.

“Empreste o olhar de uma criança, e com ele verá toda a magia que há na simplicidade de existir.” (Edna Frigato)

O Natal é sempre aquele misto de alegria e de tristeza, pelo menos para mim. Alegria por ser uma altura em que a família reúne-se; há reencontros; há troca de afetos; fortifica-se os laços; há uma enorme onda de solidariedade pelos mais desfavorecidos, como por exemplo, as campanhas de recolha de alimentos. Em contrapartida, de tristeza pelo facto de ser uma ocasião familiar e relembrarmo-nos de quem já não está entre nós; por ser uma época em que há mais abundância e mais gastos o que nos leva a pensar naqueles que não têm nada; nas crianças que estão hospitalizadas e nas casas de acolhimento longe das famílias; etc. Como já estava à espera e focando-me ainda na vertente do Natal, foi uma altura de alguma tristeza para aqueles que ficaram na casa, daí termos tentado minimizar isso ao máximo. Assim sendo, outra atividade que ocorreu relacionada com o Natal, mas desta vez na casa, foi a vinda dos padrinhos e madrinhas (sem qualquer laço familiar; pessoas que apadrinharam as crianças) para entregarem presentes.

Tudo começou com a educadora a pedir-me mais a Sofia que elaborássemos uns postais que passariam por várias etapas. A primeira passava por desenhar a forma de uma árvore a lápis e dentro dela escrever palavras relacionadas com a época natalícia,

como por exemplo: paz; amor; sonhos; ideias; felicidade; etc. Estas palavras iam alternando em cores e começava da mais pequena para a maior de modo a que, posteriormente, ao apagar-se o lápis, fica-se a forma de uma árvore através das palavras. Assim sendo, Sofia ocupou-se de escrever e eu de apagar.

Já na segunda, tivemos que colocar os postais dentro de uns papéis coloridos que tinham uma espécie de película protetora da cor do papel. Como dava dois por papel, tinha-se que cortar este ao meio de modo a dividi-los. Uma vez que Sofia não era muito boa com recortes devido ao problema motor que tinha que a fazia tremer, fiquei eu encarregue dessa parte, acabando ela de apagar os contornos do lápis. À medida que fui vendo os postais, reparei que nem todos tinham a mesma letra. Inquiri Sofia sobre quem tinha feito os mesmos, ao que me respondeu que alguns tinham sido feitos pelas crianças da parte da manhã, antes de chegarmos.

Como terceira etapa, tivemos que fazer furos de lado nos papéis de modo a que apanhassem o postal por dentro e, por conseguinte, atar um cordel de modo a que ficasse com a forma de um laço. Esta parte demorou um pouco mais, pois duas das mais velhas queriam ajudar e tínhamos que lhes explicar como poderiam fazê-lo, ao mesmo tempo que as auxiliávamos na parte do laço.

Terminados os postais, esperávamos assim nós, a educadora viu o resultado final. Gostou imenso e acrescenta que, para terminar, teríamos agora que desenhar na película que protegia o postal uma prenda onde escreveríamos o nome de uma criança de um lado, e do outro lado da árvore, outra prenda com o nome do padrinho/madrinha a quem iriam entregar o postal. Para tal, entregou-nos uma lista para vermos os nomes das crianças e dos respetivos padrinhos/madrinhas.

Eram 17h quando demos tudo por terminado. Na sala de atividades encontravam-se as crianças todas, à exceção dos bebés. A educadora distribuiu os postais um a um por todos. De repente, a sala encheu-se de adultos, maioritariamente mulheres, que as crianças receberam com sorrisos e abraços pois já as conheciam. À porta da sala ficaram duas senhoras que iriam distribuir os presentes de Natal. Vez à vez, as crianças foram sendo chamadas para receber o seu presente. Em troca, entregavam o seu postal de Natal que mais tarde iria ser entregue à pessoa responsável, pois nem todos tinham conseguido estar presentes.

No fim dos presentes terem sido abertos, (guardou-se os dos bebés para mais tarde) tirou-se uma foto com as crianças a segurarem os seus presentes junto das madrinhas/padrinhos presentes. A azáfama e a alegria foram de tal maneira que nem

consegui ver metade dos presentes que tinham recebido. O chão ficou coberto de sacos, de fitas e de embrulhos de papel. A euforia foi tal, que “atropelaram-se” uns aos outros e correram para ao pé de nós, estagiárias e auxiliares (as que estavam presentes), para mostrarem os seus presentes. O ambiente era leve. A harmonia que se fez sentir naquele momento espalhou-se pela casa.

A brincadeira, segundo Brougère (2001), supõe contexto social e cultural. É através do ato de brincar, que a criança vai descobrindo o mundo e as suas infinitas possibilidades, ao mesmo tempo que se insere nele, de forma natural e divertida, desenvolvendo assim as suas capacidades motoras, afetivas e cognitivas. Tendo isto em mente, as instituições de cariz infantil, que façam valer os direitos e as necessidades das crianças, não podem deixar de inserir o brincar no seu currículo, com o devido planeamento, espaço próprio, materiais adequados e o respetivo incentivo.

2.5 Programa Portage de Educação Precoce:

Desde muito cedo que a motricidade é uma peça fundamental no desenvolvimento da criança. Todo e qualquer contacto que a mesma manifeste, bem como os movimentos que aprende a desenvolver com o tempo, são manifestações da motricidade, como afirma Le Boulch (2001) ao referir que a “criança desde o nascimento apresenta potencialidades para desenvolver-se, mas que elas não dependem só da maturação dos processos orgânicos, senão também do intercâmbio com o outro e que isto é da maior importância na primeira infância.” (p.5) Assim sendo, entende-se por desenvolvimento da motricidade o “conjunto das transformações de resposta, entendidas numa base diacrónica, e constatáveis ao nível dos movimentos, das qualidades físicas e motoras e das atividades humanas na adaptação às variações do meio físico e social.” (Neto, s/d, p.4)

Tendo em conta o acima exposto, a psicóloga da casa incumbiu-me de avaliar algumas das crianças, tendo como base o Guia de Pais Para a Educação Precoce, mais conhecido por Programa Portage, que incide nas mais diversas grelhas de avaliação. Estas grelhas encontram-se divididas por várias categorias (autonomia; linguagem; desenvolvimento motor; cognição e socialização). Cada uma delas é composta por inúmeras frases, sendo que quanto maior for a idade da criança, mais complexas estas vão ficando. Por exemplo a categoria da linguagem. Uma criança que se situe na faixa dos 0-1 anos é esperada que balbucie e emita vários sons, o choro por exemplo,

mediante o seu estado de humor e o que a apoquentava (fome, sono, birra, cólicas, o romper do seu primeiro dente...). Esta mesma criança porém já na faixa dos 1-2 anos, já é esperada que profira palavras concretas, exprima os seus desejos mediante gestos, entre tantas outras.

Tudo começou, quando a psicóloga pediu-me esta mesma tarefa em relação a um menino de quase 2 anos. Explicou-me que era do parecer da equipa técnica que este estava ligeiramente atrasado no desenvolvimento em comparação com outras crianças da casa com a mesma idade. Ao que parece e após uma ida ao médico, este também era da mesma opinião. Posto isto e como já referido acima, coube-me analisar as alíneas inseridas na idade de 0-1 e de 1-2 e ver se este as tinha como adquiridas. Se visse que sim, punha a data em que tinha visto x comportamento numa tabela que dizia “Comportamento Adquirido”. Caso contrário, deixava em branco e passava à próxima frase. Como tal tarefa era prevista acontecer 2/3 meses após o acolhimento, a psicóloga quis que modificasse as datas da observação. Ou seja, no início da primeira folha, tinha que meter o nome da criança que estava a avaliar, a sua data de nascimento e ainda a de acolhimento. Posteriormente, aquando a avaliação das crianças, quando visse que correspondiam ao pretendido na frase, na tabela do “Comportamento Adquirido”, punha a data relativa ao dia em que me encontrava, porém o mês, fazia-o corresponder a 2/3 meses depois do de acolhimento.

Já numa segunda fase, foi-me pedido que observasse/avaliasse outras crianças e para tal, a psicóloga deu-me uma lista dos nomes das mesmas, bem como as respetivas idades de cada um. As categorias iam até aos 5 anos e, neste caso, o máximo que cheguei a avaliar em termos de idade, foi até aos 3 anos. Posto isto, tratei de imprimir as grelhas de acordo com as idades das crianças. No caso de crianças com idades compreendidas entre os 2, por exemplo, as frases remetentes à idade de 0-1 e 1-2 também se aplicavam.

Um fator indispensável para as aprendizagens das crianças que vão adquirindo ao longo do seu percurso escolar, é o desenvolvimento da motricidade. Autores como Papalaia, Olds e Feldman (2009) referem que “as habilidades motoras básicas, como por exemplo, o agarrar, o engatinhar e o andar são capacidades básicas e autonomamente apreendidas e postas em prática por qualquer ser humano”. (p. 141)

Nem sempre foi fácil avaliar as crianças devido à incompatibilidade de horários. Por vezes, estava na minha hora de saída e ainda muitas delas não tinham regressado da escola. Nestes casos e quando podia, deixava-me ficar mais tempo. Também foi

complicado o facto de não estar presente na casa vinte e quatro horas por dia, sete dias por semana, o que me dificultou o preenchimento das grelhas. Havia certos tipos de informação (em relação ao jantar, se comiam sem ajuda, se vestiam-se sozinhos, nas idas à casa-de-banho...), que só quem estando presente permanentemente, saberia responder como era o caso das auxiliares a quem acabei por recorrer muitas vezes. Se não fossem elas, talvez esta tarefa tivesse demorado o dobro do tempo.

No caso das crianças de 2-3 anos que já conseguiam falar, não foram muitas, as perguntas que não sabia responder ou não tinha a certeza da resposta, perguntava-lhes diretamente. Às vezes, para ter a certeza de que me percebiam e não diziam ‘sim’ em vão, pedia-lhes que exemplificassem algumas situações. Por exemplo, se sabiam fazer um círculo numa folha, se conseguiam fazer uma torre com formas geométricas, calçarem-se sozinhos, contar até quinze, se sabiam qual a parte da frente e de trás da roupa...

Depois de tudo o que era grelhas estarem devidamente preenchidas com ligeiras anotações em algumas frases e em alguns casos, em relação aos resultados finais, coube à equipa técnica, mais concretamente à psicóloga, chegar a uma conclusão. Ainda que não tenha a devida experiência no campo, o propósito desta tarefa justificou-se. As dúvidas que pendiam sobre o tal menino de 2 anos, a meu ver, eram reais. As folhas de observação dele, mais de metade ficaram em branco devido a ele não ter o comportamento adquirido nas mais variadas situações. Acrescia ainda o facto de este ser muito propício a ter acidentes. Durante os meses que estive na casa, foram várias as quedas a que assisti. Desde cair do berço, abrir o sobrolho ao cair de uma caixa razoavelmente pequena de brincar, entalar os dedos nas portas e estes ficarem negros e em sangue, vi um pouco de tudo. Felizmente que nunca foi nada de muito grave que necessitasse de ir ao hospital. A médica da casa de todas as vezes conseguiu controlar a situação.

2.6 Animação Socioeducativa:

Ao longo dos meses que estagiei, foram várias as atividades de cariz lúdico que participei. Desde preparar festas de aniversários a épocas festivas como o Halloween e a Páscoa, houve de tudo um pouco. Tendo em conta as histórias de vida que estas crianças já vivenciaram, só Deus sabe o quanto estas atividades contribuíram para olharem a vida com um sorriso e melhorarem o espírito. É muito importante dar colo e afeto a estas

crianças e tais atividades permitiram um estreitar de laços e um partilhar de emoções. Posso desde já adiantar, que foi do agrado da grande maioria e que as atividades realizadas foram ao encontro das expectativas dos pequenos críticos.

Na apresentação e caracterização da Animação Socioeducativa, é indispensável analisar a Animação Sociocultural – a base de todas as vertentes que a Animação abrange. Todavia, a definição desta, é quase que impossível, devido à mesma caracterizar-se como uma atividade ambígua, incerta e imprecisa. Ambígua, pelos vários sentidos atribuídos ao conceito, sentidos esses que resultam da enorme variedade de públicos a quem a atividade se destina, bem como da grande diversidade de instrumentos que emprega e de atividades que desenvolve. Incerta, pelo carácter provisório de muitos dos seus trabalhos. Imprecisa, devido à dificuldade que é delinear os seus contornos. De facto, “não há um só autor que se tenha preocupado com o conceito de animação sociocultural que, em seguida, não tenha reconhecido a polissemia, a ambiguidade, a imprecisão, o carácter vago... no uso da expressão” (Trilla, 2004, p. 25). Ainda assim, o autor descreve-a como um conjunto de ações executadas por indivíduos, grupos ou instituições numa comunidade (ou num sector da mesma) e dentro do campo de ação de um território concreto, com o objetivo primordial de estimular nos seus membros uma postura de participação ativa no decurso do seu próprio desenvolvimento social e cultural (Trilla, 1998).

Quintas e Castaño (1998) reconhecem o acima exposto, ao afirmarem que “o conceito de animação é bastante impreciso. Não existe unanimidade entre os autores” (p. 17). No entanto e segundo Lopes (1993), existe uma “conflitualidade teórica à volta do conceito” (p. 79), o que confere aos autores perspectivas de abordagem diferentes. Por seu lado, Ander-Egg (1986) define-a como “um conjunto de técnicas sociais que, baseadas numa pedagogia participativa, tem como finalidade promover práticas e atividades voluntárias” (p. 125), apresentando-a “como uma criação frente às atonias do corpo social” (1999, pp. 69-77).

De uma variedade de funções sociais conferidas à animação sociocultural, Besnard (1985, cit in Canário 1999) enuncia e sintetiza estas em cinco grandes funções: - uma função de adaptação e de integração, tendo como principal finalidade promover a socialização dos indivíduos; - uma função recreativa ligada ao tempo de lazer; - uma função educativa em que a animação sociocultural é entendida como uma “escola paralela” que permite aprofundar interesses culturais e específicos; - uma função ortopédica que contribui para uma regulação da vida social; e – uma função crítica,

onde a animação sociocultural pode exercer um importante contributo para a construção e exercício de um pensamento crítico de modo a garantir o pleno exercício da democracia. Em larga escala, a animação tem como missão apelar à universalidade do que é habitual entre as comunidades, distinguindo as desigualdades.

Intrinsecamente inscrita na educação não-formal, a vertente educativa da Animação – a Animação Socioeducativa – é definida por Pérez (2006) como uma forma de animação que procura essencialmente a educação do e no tempo livre das crianças, jovens e também adultos, por via do jogo e das atividades aprazíveis em grupo. “A animação é um estilo educativo entre os muitos existentes na tarefa educativa das sociedades contemporâneas: pressupõe uma intencionalidade (objetivos educativos), uma operacionalização dos objetivos através de um modo específico de intervir (estratégias educativas) e um processo sucessivo com ações graduais (itinerário educativo)” (Jardim, 2002, p.29).

Imprescindível é também o papel da família, pois a intervenção socioeducativa pode analisar e tentar combater fragilidades e instabilidades familiares. Neste caso, a intervenção da família não foi possível em todas as atividades realizadas, pois ou calharam num fim-de-semana e as visitas nessas ocasiões não as há pois há quem vá a casa ou até saia com as Famílias Amigas, ou até mesmo calharam em horas que não havia visitas programadas. Porém, no caso dos aniversários das crianças, posso salientar que houve uma família ou outra que fez questão de estar presente e de apagar as velas com os filhos. Também houve um caso ou outro em que as famílias saíram com os filhos logo após a festa de anos e em véspera de fim-de-semana. A felicidade na cara de todos, principalmente na das crianças e na das famílias, era mais que visível e penso que, o facto de poderem ter estado presentes foi o melhor presente que poderiam ter recebido/dado.

O trabalho socioeducativo é completo, visto que se inicia com um diagnóstico atravessando as fases de planeamento e da intervenção e finaliza com a avaliação de todo o processo. A evolução de um projeto prevê planeamento, execução e avaliação.

O animador não é um portador de soluções, mas sim um gestor do projeto onde trabalha “com” e não “para” o público-alvo de encontro ao seu objetivo.

Desde que se nasce até que se morre, que a animação faz parte de nós, é uma formação permanente. A mesma tende a resolver problemas e não se confina somente em procurar animar ou ocupar o indivíduo. Esta deve ser usada para uma aprendizagem

do tipo não-formal. É algo de proveitoso, pertinente, válido para o desenvolvimento dos indivíduos.

O animador é o agente intermediário que deteta e reconhece os problemas, e ainda mobiliza os meios para os tentar solucionar. Com a animação, o indivíduo tem a capacidade de progredir, desenvolver, quer seja em movimento quer seja no seu espaço. O animador tem que ser pró-ativo, demonstrar interesse e dedicação, motivar as pessoas a participar nas suas atividades, indo sempre ao encontro dos seus interesses e das suas necessidades, rentabilizando assim as suas aptidões e capacidades. Deve assumir o papel de líder com capacidades para gerir o seu grupo de trabalho para que este se torne independente. Atua com grupos, tendo sempre presente em mente a individualidade de cada um. Deve possuir um projeto devidamente elaborado e seguir todas as suas fases para que, conseqüentemente, o seu trabalho seja bem concretizado, alcançando desta forma os objetivos desejados, pois só desta maneira o seu trabalho terá sucesso.

Segundo Ander-Egg (1999), “as funções educativas que abarcam a educação não-formal, vão desde numerosos aspetos da educação permanente a tarefas de complementação da escola, desde atividades da pedagogia do ócio a outras relacionadas com a formação individual.” (p.31)

A animação socioeducativa enquanto modalidade da animação sociocultural e a educação não-formal manifestam uma relação intrínseca, uma vez que a animação socioeducativa intercede, essencialmente, com base na educação não-formal, emergindo esta como estratégia complementar do sistema educativo, como já referido anteriormente, com uma ação educativa que deve possuir como propósitos básicos de atuação as normas, a socialização, a alegria, a participação, a ordem e a liberdade.

Para Jardim (2002), a animação através da sua função educativa, ambiciona «promover, encorajar, despertar inquietações, motivar para a ação, fazer emergir potencialidades latentes em indivíduos, grupos e comunidades.» (p.18)

No âmbito da animação socioeducativa, o animador cumpre o papel de educador, e a metodologia aplicada, baseia-se na participação ativa de todo o grupo. O animador atua baseando-se na animação socioeducativa, principalmente, em movimentos educativos mediante programas e atividades extraescolares.

Tendo em conta o acima exposto, focar-me-ei agora mais nas atividades e como elas se processaram. Começando pela época do Halloween, uma das épocas festivas que mais gosto, realizou-se na casa mesmo. Tudo o que nos permita sermos outra pessoa por um dia, mascararmo-nos de algo que não nós, adoro por completo. Uma das tarefas que

me coube foi a preparação de sacos com doces para fazer-se pela casa uma espécie de caça ao tesouro no dia seguinte que foi feriado. Com a ajuda da educadora, separei os doces de igual modo para todos; pu-los dentro de sacos de plástico onde as crianças levavam os lanches para a escola; cortei fitas do género das que se usa nos presentes de Natal; atei-as com um laço ao saco juntamente com o nome e uma imagem alusiva ao dia; etc. Devo de admitir que o resultado final ficou um máximo. Até eu fiquei com vontade de participar.

Outra tarefa que me foi incumbida foi a decoração da casa. Através de uns desenhos alusivos à data (bruxas; abóboras; fantasmas; palavras...) que a educadora tinha imprimido, coube-me a mim recortá-los e dispô-los pela casa como acharia melhor. A ideia era focar-me mais na entrada, na sala de atividades e na cozinha. O corredor que dava para os quartos era de evitar. Uma menina de 5 anos com quem me dava muito bem, prontificou-se a ajudar-me com os sítios para dispor as imagens, enquanto ia-me contando que não gostava de bruxas pois estas eram feias. Para complementar a decoração, havia ainda pendurado alguns fantasmas de cara amigável nas portas da entrada e da sala de atividades. Estes tinham sido feitos com papel de lustre. Já na sala de atividades, as crianças entretiveram-se a pintar desenhos também eles relacionados com a data, para mais tarde serem recortados e afixados nas paredes da mesma. Outros, os mais velhos, optaram antes por desenhos no quadro.

Foi notório a euforia das crianças. Andavam pela casa a pregar sustos uns aos outros, a mim, à equipa técnica... Uma comédia! Foi bom ver a casa toda animada uma vez que era esse o principal objetivo. Por momentos, não senti que estava numa casa de acolhimento, mas sim com um grupo de pessoas por quem tinha uma enorme estima e admiração.

Já em relação à Páscoa, a atividade consistiu numa caça ao tesouro aos ovos da Páscoa e esta foi bastante simples. A equipa técnica comprou ovos de chocolate para todos para, posteriormente, escondermo-los pela casa e estes serem descobertos pelas crianças. Não pusemos quaisquer nomes, simplesmente quando encontrassem um, acabava o jogo. Aproveitámos o facto de ser de tarde e estarem todos na escola, à exceção dos bebés claro, e começámos a esconder os ovos. Pusemos alguns nos quartos, outros nas salas, na cozinha, nos armários... tudo em sítios acessíveis tanto aos mais pequenos como aos mais velhos. Infelizmente, não pude ver como correu na prática pois aconteceu num fim-de-semana. Ainda assim, na segunda-feira que se seguiu, fiquei a

saber junto dos mais velhos que gostaram da atividade e que foi mais fácil para eles encontrarem os ovos que para os mais pequenos.

Por fim, as festas de aniversários consistiam sempre à volta do mesmo, decorar a cozinha (local principal devido aos comes e bebes) e tratar dos presentes. Em relação a estes últimos, no telhado da casa existiam três portas, sendo uma delas, uma sala pequena cheia de brinquedos, provenientes de donativos, parcerias, etc. Os brinquedos estavam em prateleiras categorizados por sexo e idade. Para as crianças de tenra idade, era fácil escolher. Já para os mais velhos, era um pouco mais difícil, pois já tinham os seus gostos e as suas opiniões. Também a partir de uma certa idade, havia cada vez menos brinquedos. A maioria era mais para bebés e crianças. Para aqueles de 7/8 anos de idade e principalmente do sexo masculino, já ficava muito difícil escolher algo. Ainda assim e no tempo que me encontrei a estagiar, consegui sempre dar a volta por cima e arranjar presentes para todos.

No que concerne à decoração, costumávamos optar por faixas a dizer ‘Feliz Aniversário’, balões, fazíamos saquinhos de oferta com doces para os amigos que convidavam, por vezes confecionávamos um bolo ainda que a casa encomendasse sempre um para o jantar para as crianças da casa... Também chegou a haver 1/2 festas em que a decoração girou à volta de um determinado tema, a pedido da criança (caso dos mais velhos). Em relação à organização/decoração nem sempre foi fácil no sentido que só no dia anterior à festa de aniversário, e por vezes no próprio dia, é que se começava a pensar no que fazer em relação aos preparativos. Não é que fosse complicado organizar um espaço, mas estávamos dependentes muitas vezes dos materiais existentes. Tais materiais, com o passar dos anos, iam ficando gastos e estragados devido à fita-cola e por vezes não podiam ser aproveitados.

Sei que o acima descrito não compensa, muito menos substitui a ausência da família de muitos, porém sempre faz a diferença na vida destas crianças que já passaram por tanto em tão pouco tempo.

2.7 Multitarefa/Multifunções:

Sem contar com as atividades/tarefas acima enunciadas que desempenhei enquanto estagiária e que considerei como mais importantes, não podia deixar de fazer referência a pequenas coisas que fiz que contribuíram, de certa forma, para o meu crescimento e aprendizagem.

Seja uma instituição, uma empresa, uma escola, uma creche, a saúde é um fator a ter em conta, ainda para mais se envolver crianças. Posto isto, cheguei a acompanhar alguns bebés nas suas idas ao centro de saúde para serem vacinados. Desde que nascem, é imprescindível que as crianças tenham as vacinas em dia, pois são elas que ajudam na proteção contra doenças graves que podem colocar a vida em risco. Cheguei ainda a acompanhar juntamente com a educadora, um bebé e uma criança para fazerem um eletrocardiograma devido ao sopro que tinham no coração que era normal na idade e que tendia a desaparecer com o crescimento.

“A escola é um espaço seguro e saudável, que facilita a adoção de comportamentos mais saudáveis, encontrando-se por isso numa posição ideal para promover e manter a saúde da comunidade educativa e da comunidade envolvente.” (PNSE, 7 de Junho) Tendo em conta tais palavras, recebemos na casa a ‘Associação :DSorrir’, que tal como o nome indica, remetia para os dentes. Duas raparigas jovens tinham vindo dar uma palestra sobre os cuidados a ter com os dentes; como é que se lavavam... A atividade aconteceu na sala de atividades e a assistir estavam todas as crianças da casa, à exceção dos do berçário, uma ou outra auxiliar que estava de serviço, a educadora, eu e 4/5 jovens vindos de uma outra escola, acompanhados pelas suas professoras, que aquando a palestra não tinham estado presentes. À medida que as raparigas foram explicando, iam passando slides feitos no PowerPoint, ao mesmo tempo que iam recorrendo ao uso de uma boca postiça para exemplificar o que iam dizendo. Uma ou outra criança da casa foram intervindo aquando as perguntas.

Já no fim, no quarto das raparigas, vez à vez, todas as crianças presentes tiveram as suas bocas vistas para ver se tinham algum tipo de problema. Alguns apresentaram cáries, e um ou outro foi recomendado o uso de aparelho para corrigir os dentes. Posto isto, receberam todos uma escova de dentes que causou um enorme furor, principalmente aos da casa, e um folheto informativo. As jovens ainda entregaram à educadora dois cartazes grandes para colocar nas casas-de-banho (rapazes e raparigas) sobre a forma correta de lavar os dentes, passo a passo, mediante imagens ilustrativas. Ainda que lavar os dentes seja uma tarefa básica e simples do nosso dia-a-dia, foi notório que muitas pessoas, mais velhas inclusive, lavavam-nos mal.

Outra tarefa que me foi incumbida foi o preenchimento de vários questionários/inquéritos, dos mais variados temas, porém sempre com as crianças como foco, para objetos de estudo da escola e também para a equipa técnica da casa.

Em relação à escola, os questionários remetiam para quais os programas de TV preferidos das crianças; se praticavam algum desporto e se sim qual; quais os três sítios de que mais gostavam de frequentar na escola; quais as disciplinas de que gostavam mais e quais as que gostavam menos; entre tantas outras questões.

Como qualquer instrumento de recolha de informação, o questionário apresenta diversas vantagens e desvantagens que é necessário ter em conta aquando a sua utilização. Começando pelas vantagens, eis algumas delas: 1) Possibilita uma maior sistematização dos resultados obtidos, tornando-se assim mais fácil automatizar o processo de análise e tratamento dos dados; 2) As respostas às questões colocadas não estarão sujeitas a enviesamentos e interpretações dúbias; e 3) É de fácil operacionalização, podendo ser aplicado a uma amostra de grande dimensão, num curto espaço de tempo. Em contrapartida, as desvantagens: 1) Ao utilizar-se perguntas abertas, poderá haver alguma superficialidade nas respostas; 2) Poderá ser difícil motivar os inquiridos a responder ao questionário, o que acaba por resultar em faltas de respostas, o que será particularmente verdade, quando o tipo de questões não tem qualquer utilidade/interesse ou até qualquer tipo de relação com o inquirido; e 3) Para que se possa cumprir os objetivos e na medida em que a sua conceção se reveste de alguma complexidade, existe bastante planeamento.

Confesso que houve perguntas que tive mais dificuldade em responder pois remetiam para os gostos pessoais de cada um e não tinha como saber a não ser que perguntasse. No que diz respeito ao campo da informação pessoal, fui obrigada a recorrer aos processos para preencher determinados campos, nomeadamente o da saúde e o da escola (antes do acolhimento e se aplicável).

Já em relação à equipa técnica, de uma lista infindável de questões/afirmações de um inquérito por questionário, todas elas incidiram nas características e nas personalidades das crianças. Para responder, tive sempre em mente a escala de Likert, sendo 0 'Discordo Totalmente' e 4 'Concordo Totalmente'. Também num inquérito por questionário, existem vantagens e desvantagens ao usarmos o mesmo. No que concerne às vantagens, é possível destacar-se as seguintes três: 1) Possibilitam recolher informação de um elevado número de respondentes ao mesmo tempo; 2) Permitem uma rápida recolha de informação; e 3) Há uma maior facilidade de análise. Já as desvantagens evidenciam-se as seguintes: 1) É difícil saber se os inquiridos estão a responder o que realmente sentem ou se respondem de acordo com o que pensam serem as nossas expectativas; 2) Não é aplicável a toda a população; 3) Nem sempre é fácil a

interpretação das respostas; e 4) É um processo de elaboração e testagem de itens muito demorado.

No fim de tudo preenchido, a educadora pediu-me que sublinhasse as frases que achava serem mais ‘preocupantes’ ou aquelas que, na minha opinião, seriam de ter uma especial atenção. Situações que envolvessem asneiras, violência com o próximo, desrespeito, indiferença nas suas ações, entre outras, foi as que destaquei. Poderia não os conhecer fora da casa e não saber ao certo como agiam nas salas-de-aula com os professores e com os seus pares (à exceção do que lia, por vezes, dos recados nas cadernetas), porém, dentro de casa, já os conhecia bastante bem ao ponto de saber responder ao inquérito. Apesar de tudo, gostei de realizar tal tarefa, pois fiquei a conhecer ainda melhor as crianças.

Deixando os questionários para trás, outra das minhas tarefas enquanto estagiária, foi a organização de *dossiers* relativamente às folhas da farmácia destes últimos 2 anos (2016 e 2017) por mês, do mais antigo para o mais recente, por semanas. Para ser mais específica, as folhas da farmácia dizem respeito a uma lista com os nomes das crianças e dos respetivos medicamentos que têm que tomar, assim como as horas. Todas as semanas, estas folhas são substituídas, podendo haver alterações ou não, na medicação (com a entrada de novos medicamentos ou até mesmo no caso de deixarem de tomar algum), e também nos nomes das crianças. Todas as folhas são sempre assinadas pela auxiliar responsável pela toma do medicamento de x criança, a x hora e, posteriormente, pela educadora de forma geral em todas. No fim, é tudo arquivado em *dossiers* até para quando ocorre as auditorias, internas e externas, ter-se tudo organizado.

Como qualquer outra empresa ou organização, também a casa foi ‘alvo’ de auditorias, tendo ocorrido primeiro a interna. Esta é um processo bastante mais amplo do que a auditoria externa, uma vez que não se restringe somente a investigações financeiras. Abarca igualmente a revisão de processos internos e políticas. É desempenhada por funcionários da própria empresa, subordinados, portanto, aos interesses da administração (não são obrigatoriamente contadores, embora esta seja a atividade característica destes profissionais).

A auditoria interna, portanto, deverá estar vinculada hierárquica e diretamente à cúpula administrativa da companhia, a quem fornecerá uma visão da atuação das partes com relação à missão empresarial, propiciando informações capazes de otimizar a ação dos segmentos administrativos e maximizar o resultado global.

(PAULA, 1999, p. 34)

Ou seja, podemos remeter a auditoria interna a uma questão de avaliação e de controlo. Por outro lado, a auditoria externa, é desempenhada por auditores independentes, empresas com extremo *know-how* na verificação de conformidades contábeis. A realização deste tipo de auditoria tem como propósito validar os dados financeiros, patrimoniais e contábeis de um determinado período, assegurando assim uma maior segurança aos acionistas, bem como proteção aos ativos da entidade. De acordo com Jund (2001), “a auditoria externa é uma das técnicas utilizadas pela contabilidade, ou seja, aquela destinada a examinar a escrituração e demonstrações contábeis, a fim de confirmar a sua adequação” (p.26). Por outras palavras, há o intuito de comprovar a veracidade dos dados obtidos através das escriturações contábeis.

Abaixo, segue-se um quadro que mostra as diferenças entre uma auditoria e outra.

Auditoria Interna	Auditoria Externa
A auditoria é realizada por um funcionário da empresa.	A auditoria é realizada através da contratação de um profissional independente.
O objetivo principal é atender as necessidades da administração.	O objetivo principal é atender as necessidades de terceiros no que diz respeito à fidedignidade das informações financeiras.
A revisão das operações e do controlo interno é realizado para desenvolver, principalmente, o aperfeiçoamento e para induzir ao cumprimento de políticas e normas, sem estar restrito aos assuntos financeiros.	A revisão das operações e do controlo interno é realizado para determinar, principalmente, a extensão do exame e a fidedignidade das demonstrações financeiras.
O trabalho é subdividido em relação às áreas operacionais e às linhas de responsabilidade administrativa.	O trabalho é subdividido em relação às contas do balanço patrimonial e da demonstração do resultado.
O auditor preocupa-se diretamente com a deteção e a prevenção de fraude.	O auditor preocupa-se incidentalmente com a deteção e a prevenção de fraudes, a não ser que haja a possibilidade de, substancialmente, afetar as demonstrações financeiras.
O auditor deve ser independente em relação às pessoas cujo trabalho ele examina, porém subordinado às necessidades e desejos da alta administração.	O auditor deve ser independente em relação à administração, de fato e de atitude mental.
A revisão das atividades da empresa é contínua.	O exame das informações comprobatórias das demonstrações financeiras é periódica,

	geralmente semestral ou anual.
--	--------------------------------

Quadro 1: Auditoria Interna VS Auditoria Externa

Fonte: Ibraim, s.d.

Durante o estágio, cheguei a presenciar 2 auditorias internas e 2 auditorias externas. Em ambas, desde o início da manhã até ao fim do dia, houve sempre o que fazer. Reconheço que nos dias das auditorias, notei um esforço acrescido de todas as partes. Não quero com isto dizer que nos restantes dias tenha havido desleixe. Apenas reparei que havia uma certa preocupação em ter tudo em dia (algo bastante difícil com a constante entrada e saída de crianças) e que certas tarefas poderiam ter sido feitas ao longo do tempo com a sua devida calma. Por exemplo, a contagem da roupa e do calçado, peça por peça, de cada criança, foi algo que foi, inicialmente, unicamente da minha responsabilidade e que me foi pedido para ter pronto num dia. Desde já, foi impossível a veracidade da tarefa a 100%, uma vez que, todos os dias, há roupa a sair e a entrar para a lavandaria, donativos, etc. Posto isto, a educadora aconselhou-me a contar somente o que estava nos roupeiros e a acrescentar 1/2 peças a cada criança que seria o que estava na lavandaria. Para tal, deu-me umas folhas categorizadas por peças de roupa (camisas, calções, calças, saias, t-shirts, polos, vestidos...), onde colocaria o número do quarto e as crianças que dormem no mesmo. Cada folha correspondia a um quarto.

A contagem em si não foi difícil. Tinha a mais-valia das prateleiras dos roupeiros estarem identificadas com os nomes das crianças. O que foi difícil e que me levou imenso tempo foi contar peça a peça, e ver as várias categorias em que estas se inseriam nas folhas. Como seria de esperar e uma vez que precisava de ter tudo pronto até ao final do dia, acabei por ter a ajuda de uma outra estagiária, Mara, com quem sempre me dei muito bem e estava sempre disposta a ajudar. Também duas das crianças mais velhas da casa, dois rapazes, numa de nos ajudar, acabaram por contar eles as próprias roupas. Tal, facilitou-nos imenso, dada a quantidade de roupa de cada um, também devido ao tempo que já se encontravam acolhidos.

Outra tarefa que era costume nos dias de auditoria e não só, penso que foi uma constante no início do meu estágio, era a colagem de fotos das crianças em tudo o que é sítio da casa (camas, roupeiros, cómodas, calçado, bengaleiros, escovas de dentes e caixas na farmácia (onde se guardavam os medicamentos que cada criança tinha que tomar no dia-a-dia)). Ter as fotos em dia nunca foi tarefa fácil. Havia constantes

mudanças de quartos, bem como entrada e saída de crianças na casa, e tudo isso obrigava a retirar as fotos das crianças em questão e voltar a fazer tudo novamente.

A grande maioria das fotos foi tirada por mim nos meus primeiros dias de estágio. Embora tivesse gostado de o fazer, não foi propriamente fácil fazer com que os mais pequenos ficassem num sítio, quietos e a sorrir para uma pessoa que lhes era completamente estranha. Claro que havia sempre quem quisesse mais e mais e até apareciam nas fotos uns dos outros. Nesse caso, deixava-os ficar e limitava-me a cortar depois no computador. Posto isto, reduzia o tamanho das fotos, escrevia os nomes ao lado e punha-lhes uma moldura com uma cor para os rapazes e outra para as raparigas, e a educadora ficava de imprimir. Com as fotos impressas, restava-me cortá-las e, para isso, tive sempre ajuda para ser mais rápido, e ainda cortar bocados de papel autocolante um pouco maior que as fotos. Na hora da colagem, colava-se o papel só na parte da frente que iria fixar num determinado sítio. Como já referido acima, foi uma tarefa que repeti várias vezes na casa.

Outras funções que eram costumes nas auditorias mas que ficavam mais a cargo da educadora, passava pela verificação ainda com mais atenção dos prazos dos medicamentos (pomadas, xaropes, comprimidos...); ter os processos das crianças todos em dia; entre outras burocracias que diziam mais respeito à equipa técnica. É com grande felicidade e sentido de realização que digo que em todas as auditorias fomos bem-sucedidos.

2.8 Arte:

Algo que realizei já nos meus últimos tempos de estágio, e que pessoalmente adorei fazer e foi talvez a minha atividade preferida, foi ilustrar um placard grande que se encontrava fixado numa parede por causa dos anos das crianças. A este placard chamei-lhe ‘parede dos aniversários’.

Desde pequena que a vertente artística sempre me interessou. Embora nunca tenha tido grandes vocações para o desenho, tudo o que tenha a ver com tintas, desenhos, criatividade, sempre me suscitou interesse. Daí ter ficado bastante entusiasmada quando a educadora me pediu que reformulasse o placard. Digo reformular pois este já se encontrava feito de anos anteriores. Coube-me a mim somente alterar as cores e pintar tudo novamente. Posto isto, a educadora e eu decidimos em conjunto as cores que

ficariam melhor umas com as outras. Com tudo decidido, só faltava pegar nos pincéis, numas taças para pôr as tintas e pôr mãos à obra.

Comecei pelo grosso do trabalho que foi o fundo. O que antes era uma tela amarela, agora encontrava-se a laranja. Foi fácil pintar pôr cima devido ao amarelo ser uma cor clara. Levei a manhã toda a pintar e ainda um bom bocado da tarde. Tive que esperar que a tinta secasse antes de poder continuar. De seguida, pintei de azul uns retângulos que correspondiam aos meses do ano e que se encontravam divididos por 3 filas, 4 em 4. Tive que dar várias camadas de tinta, uma vez que a cor anterior era o preto e teimava em notar-se. Esta parte demorou ainda mais que a primeira, devido a ter que pintar várias vezes por cima e ter que esperar que secasse antes de dar nova camada de tinta. Para concluir, restavam as letras que formavam a palavra ‘aniversário’ no topo do placard, bem visível, numas letras gordas. O que antes era um arco-íris de cor, com cada letra a representar uma cor, agora era tudo preto. Esta parte já requereu um cuidado extra, para evitar pintar fora do contorno da letra.

Acabei por demorar ainda uns dias a ter tudo terminado. De vez em quando, via-me forçada a interromper e ajudar nas várias tarefas da casa, cuidar dos bebés, dar os almoços, auxiliar alguma criança que vinha a casa no intervalo deixar algum recado, fazer algo que a equipa técnica me pedisse de mais urgente... Também não ajudava muito o facto de o placard encontrar-se mesmo à porta da sala das visitas o que era sempre uma distração garantida para os mais pequenos. Vinham sempre à porta ver o que estava a fazer, metiam-se comigo, chamavam-me, alguns pais até comentavam o que estava a fazer, enfim, tudo isto levou-me mais tempo do que aquele que inicialmente tinha previsto.

Deixando as pinturas para trás, mas ainda tendo o placard como foco, a próxima tarefa foi tratar dos meses do ano. Para tal, fiz no computador uma espécie de calendário e imprimi 12 vezes num papel grosso azul. De seguida, recorri ao uso de 12 micas semiabertas de um dos lados, como se fosse uma capa, e cortei-as pelo meio. Usei ainda fita de velcro adesiva (mais conhecida por macho e fêmea) e recortei inúmeros bocados, todos pequenos, para colar nas 12 folhas, em cada dia. A ideia era, numa segunda fase, com as fotos das crianças já impressas e devidamente plastificadas frente e verso, colar a outra metade do velcro por trás da foto e agarrar à outra metade que se encontrava na folha. Assim e no caso de alguma criança sair entretanto, facilmente se tirava a foto da mesma.

Já com tudo colado nas folhas, meti uma a uma dentro das micas como se fosse uma espécie de bolsa. O próximo passo era colar as micas por trás e colar estas ao placard em cada retângulo. Para tal, usei a cola quente, bem como a bisnaga e a educadora, assim como Beatriz (outra estagiária), ajudaram-me a colar. O problema da cola quente é que secava em questão de segundos se não fôssemos rápidas. Também tinha o senão de ter que estar ligada a uma ficha para poder funcionar e a ficha mais próxima que tínhamos ali perto, era a que estava ao lado do sofá, junto à porta. Assim sendo, a educadora ia colando e eu e Beatriz íamos a ‘correr’ fixar no placard.

À volta dos retângulos que representavam os meses do ano, Rita (estagiária) e eu ainda colámos, a pedido da educadora, umas fitas com um padrão colorido em cores vivas. Tínhamos recortado as fitas em tiras grandes de uma manta que a educadora tinha. Para isto, usámos novamente a cola quente. Todavia e como requeria um cuidado extra na maneira de as pormos para não ficarem tortas, já usámos uma extensão para podermos estar ao pé do placard. Enquanto Rita ia colando diretamente neste, eu segurava nas fitas, uma de cada vez, e certificava-me de as manter as mais esticadas e direitas possíveis. Como já referido anteriormente, a impressão de fotos, bem como a sua plastificação, foram o passo seguinte. Em relação às datas dos aniversários, havia num dos gabinetes um calendário com os nomes das crianças e as respetivas datas.

Com o rol de estagiárias que o DES veio sendo alvo ao longo destes quase 8 meses de estágio, houve uma altura que erámos 9 estagiárias, o que tornou difícil a realização do que quer que fosse. A maioria de nós era obrigada a realizar atividades para poder concluir a sua PAP. As restantes, como foi o meu caso, tínhamos a opção de criar algo nosso ou inserirmo-nos somente nas atividades que iam sendo realizadas. Por mais ideias que tivesse, nunca cheguei a pôr nenhuma em prática devido à vertente financeira. Quanto mais criativa era, pior era. Sendo assim e com muita pena minha, fiquei-me pelas atividades que iam sendo feitas, ao mesmo tempo, que ia ajudando quem precisasse na preparação das mesmas.

Rita, que ainda não tinha muito à-vontade com as crianças, pediu-me ajuda numa das suas atividades. Explicou-me detalhadamente o que pretendia e o que já tinha feito. Por ser a altura da Páscoa, pensou nuns postais em forma de coelho que as crianças iriam ajudar a elaborar através de tintas. Ao abrir-se este, via-se o nome da criança, bem como a respetiva foto num dos lados, e ainda um coelho feito com a palma das mãos deles do outro lado. Para tal, guiou-se por um caderno com os nomes de quem iria realizar a atividade (dos 2 aos 5 anos de idade). Por já os conhecer melhor, fiquei

responsável por esta parte. À medida que iam chegando da escola, ia-os logo chamando antes de irem para o banho, uma vez que se iam sujar.

A atividade foi produzida num dos gabinetes. Por ser de pequenas dimensões, nunca tínhamos mais que 3 crianças presentes. Começámos pelos que tinham 4-5 anos. Numa primeira fase, iam mergulhando a ponta do dedo em várias tintas alternadamente e calcando na frente do postal dentro de um ovo já delineado a caneta preta. Em seguida e com a nossa ajuda, desenhavam uma sequência à escolha, como por exemplo: bola pequena – triângulo – bola grande, sendo que cada forma era de uma cor. Aqui, notei que houve quem tivesse tido dificuldades em manter a sequência. Já numa segunda fase, pintámos-lhes as mãos com a cor que queriam, deixando o polegar de fora. Uma vez mais, calcámos no postal dentro da “moldura” que tinham feito através da sequência. Esta parte exigiu mais cuidado, pois o objetivo ao deixar a marca da mão no postal era que os 4 dedos que foram pintados fizessem duas orelhas. Para tal, o indicador e o médio ficaram ligeiramente afastados do anelar e do mindinho. Para terminar, faziam 3 pintas com o dedo de uma outra cor que seriam os olhos e o nariz.

Este processo foi-se repetindo até todas as crianças que estavam propostas para a atividade terem-na realizado. A única diferença foi que para os mais pequenos (2-3 anos de idade) ao invés da sequência de formas, limitaram-se a fazer pintas com os dedos. Toda esta atividade foi sendo acompanhada de perto pela educadora.

Pela reação das crianças, todas elas gostaram sem exceção. A atividade foi tão bem recebida, que até algumas das raparigas mais velhas quiseram fazer. Uma vez que tinha sobrado 2 postais, aos pares, puderem fazer também. É através da arte que é possível avaliar o grau de desenvolvimento das crianças, bem como as suas tendências e os seus sentimentos, e ainda desenvolver a sua imaginação, a sua perceção, o seu raciocínio e domínio motor.

De acordo com Fusari e Ferraz (1999), “a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo” (p16). Já em relação ao papel que esta tem na vida da criança, ela contribui para o seu desenvolvimento expressivo e para o desenvolvimento da sua criatividade. Assim, a criança torna-se num indivíduo mais sensível e que vê o mundo com outros olhos.

A capacidade de aprendizagem de uma criança é imensa. Na realidade, desde a sua tenra idade que o cérebro dela funciona como uma esponja que tudo absorve. Cabe ao adulto incentivar e desenvolver essa aprendizagem, canalizando-a para vertentes em

que a criança mostre mais aptidão. Ainda que o lado cognitivo desempenhe um papel fundamental no desenvolvimento psico-motor e no intelecto da criança, certo é que é o incentivo, a orientação dos profissionais e do ambiente familiar, toda a envolvimento em que a criança se movimenta, que será um fator determinante para que essa facilidade inata de aprendizagem se desenvolva em capacidades de um adulto devidamente realizado e enquadrado na sociedade que o envolve. Isto é uma forma de fazer 'arte'.

Todos nós, seres humanos, somos dotados de criatividade, ainda que não saibamos, e, por conseguinte, detemos a capacidade de aprender e de ensinar. Como já diz o ditado, 'de pequenino é que se torce o pepino' e, como tal, a criatividade da criança é algo que precisa de ser trabalhada e desenvolvida desde cedo. Tal acontece por meio do trabalho realizado com a arte nas escolas. Segundo Buoro (2003), "a criança não pode compreender a arte se não a conhece. É assim tarefa do educador, sensibilizar a criança para que possa ser um recetor da arte moderna e contemporânea e até um produtor" (p. 10).

A arte pode ter várias interpretações consoante o olhar de cada um. Pode ser vista e sentida das mais variadas maneiras. Para o adulto, por exemplo, por norma está relacionada com os museus, com as exposições. Já para a criança, a arte é uma forma de se expressar, pois "a natureza da criança é lidar com o mundo de modo lúdico, fazer o que lhe dá prazer e satisfação. Por isso gosta tanto de brincar e desenhar." (Sans, 1995, p.21)

Segundo Lowenfeld e Brittain (1970, p.115), "a arte pode contribuir imensamente para o desenvolvimento da criança, pois é na sua interação com o seu meio que se inicia a aprendizagem." Podemos concordar com Martins, Picosque e Guerra (1998, p.102), quando estes dizem que a arte "é a linguagem básica dos pequenos e deve merecer um espaço especial, que incentive a exploração e a pesquisa (...)." Os processos pelos quais as crianças vão passando são mais importantes que o produto final em si e, por isso, merecem tanta atenção.

Quando uma criança desenha algo, está a expressar-se e a expandir a sua criatividade. Através do desenho exprime as suas emoções, afetos, sentimentos de alegria e de tristeza, raiva e confusão, permitindo ao professor, quando atento, perceber qualquer disfuncionalidade no seu desenvolvimento emocional e cognitivo e na sua inserção no meio que o envolve. Daí a importância da arte, pois esta "faculta-nos não só a compreensão da crianças, mas também a oportunidade de estimular o seu desenvolvimento, através da educação artística" (Lowenfeld e Brittain, 1970, p.176).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Tudo que é direito da criança é dever do adulto”.

Tendo em conta a frase acima, termino o presente relatório com a ideia reforçada de que sempre caberá ao adulto a formação psíquica, física e emocional de uma criança, cabendo-lhe o dever de o ensinar, preparar e introduzir num meio que por vezes lhe poderá ser hostil, como benéfico. Sem os devidos pilares, sem as noções básicas de estímulo e sobrevivência, de enquadramento e de ajustamento aos parâmetros oscilantes de uma sociedade em constante movimento (não necessariamente em constante evolução), a criança precisa do apoio, estímulo, educação e formação do adulto, para que (chegada a sua fase adulta), possa ela própria ser um adulto consciencioso do seu papel de formando e de formador das gerações que se lhes sucedam. No processo que é a Vida, seremos sempre formandos e educadores, ora aprendendo e absorvendo, ora transmitindo e formando. Haverá melhor recompensa para um adulto que a observação prática do que instruiu? Haverá melhor estímulo para uma criança que ver no adulto o vínculo quase que umbilical e o meio prático de se formar em todos os sentidos? De lhe sentir o interesse e o afeto? Esta dualidade adulto/criança, esse laço inequívoco que se cria entre quem forma e quem aprende, perdurará por toda a vida, tornando-se um veículo transmissor de afeto, educação e cultura.

Têm sido muitas as conquistas legais no que diz respeito aos direitos da criança nas últimas décadas do século XX. A título de exemplo, temos a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei n.º 8069/90), a Constituição de 1988, a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 (CDC), a Lei Orgânica da Assistência Social – LOS (Lei n.º 8742/93), a Lei sobre o Sistema único de Saúde – SUS (Lei n.º 8080/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n.º 9394/96). Todas estas leis têm como foco a criança e existem para garantir não só os direitos desta, como também os deveres; deveres do Estado, da família, da sociedade. É necessário que não deixemos por terra o que já se alcançou até hoje nesta vertente. Como tal, a continuidade das ações desenvolvidas pelas organizações não-governamentais, pela sociedade em geral, é fundamental para que se possa desenvolver e impulsionar ações por forma a garantir o cumprimento dos direitos conquistados por lei. Achei por bem concluir este relatório fazendo algumas reflexões sobre a importância que o estágio teve e sobre os conteúdos-chave que estiveram na base do relatório.

Para começar, o porquê de ter optado pela modalidade de estágio ao invés de ter desenvolvido uma dissertação ou até mesmo um trabalho de projeto. Como já referido anteriormente, aquando a Licenciatura em Ciências da Educação, só tive a oportunidade de realizar trabalhos de campo com outras instituições no âmbito das cadeiras de Seminário de Integração Profissional. Como tal, encarei o estágio como uma mais-valia para experienciar a realidade de perto, ao mesmo tempo que adquiria experiência pessoal e profissional e enriquecia o meu curriculum. Nos dias que correm, a experiência é um fator necessário e bastante valorizado no mercado de trabalho. Apesar dos livros serem ferramentas de ensino primordiais, nada substitui a prática no reforço das ideias apreendidas, na adaptação da aprendizagem ao cenário da ação, no enriquecimento de novas vias de atuação, no desafio que cada problema e intervenientes nos colocam. A aprendizagem no terreno despoleta argumentos e abre novas vias, que conduzem a soluções que, de outra forma, não seriam tão evidentes. É a realidade que nos examina diariamente e nos classifica como capazes. Os fracassos devem servir, não como obstáculos à vontade de prosseguir, mas sim como incentivos à procura de soluções com novas premissas. Na prática, situações e atores, não devem ser vistos como elementos estáticos e incontornáveis, mas antes como desafiadores da inteligência. Por vezes, não são os outros os obstáculos à realização do nosso trabalho mas, nós mesmos os inibidores da atuação. Mais importante do que pôr em prática o que se aprende, é aprender com o que nos deparamos, não só para sermos bem-sucedidos na execução do nosso trabalho, mas também para facilitarmos a recetividade dos outros.

Jamais devemos cingirmo-nos aos livros e à teoria recebida como guias únicos do sucesso para saber e realizar. Desde logo, há que complementar e testar com quem vive no terreno, as situações para as quais supostamente nos preparamos durante a nossa formação. Projetos reais com sucesso devem ser os melhores compêndios de aprendizagem. Não esquecer que, além de apreender cabalmente os ensinamentos recebidos, é fundamental conhecermo-nos a nós próprios. Não seremos agentes de sucesso se não fizermos uma pré-avaliação da nossa personalidade no terreno. Um fator que condicionará sempre a nossa ação é a forma como aprendemos a lidar com os outros. Quando estivermos preparados para nos educarmos estaremos aptos a educar. A mudança começa em nós. Esta vertente, da valorização da prática através da ação, é defendida pela corrente teórica que foi o pragmatismo (Finger & Asún, 2003).

Olhando para trás e refletindo na forma como correu o estágio no DES, encaro este como positivo e as lições que levo comigo são imensas, bem como as amizades que

fiz e as crianças que conheci. A minha integração na instituição não podia ter sido melhor. Fui recebida de braços abertos e vista como alguém que podia trazer algo de choque de personalidades pode ditar o insucesso de toda uma aprendizagem, se não soubermos baixar certas defesas pessoais para que os outros baixem as suas também. Antes de agir há que conhecer quem é quem no teatro das operações. A abertura dos outros facilita a nossa ação. Nada mais gratificante do que nos tornarmos mais ricos, psicológica e intelectualmente, com o que conseguimos extrair dos outros.

No balanço que aqui faço, não podia deixar de abordar, de forma rápida, duas questões importantes no âmbito da prática educativa: a prática pedagógica da educação atual e a prática educativa lúdica. No que diz respeito à prática pedagógica da educação atual é importante referir a importância do desenvolvimento tecnológico e o aperfeiçoamento de novas maneiras de pensar sobre o saber e sobre o processo pedagógico; pontos importantes que implicam transformações nas ações dos agentes educativos e que conduzem a novas formas didáticas e metodológicas do processo ensino-aprendizagem. A velocidade das transformações do ensino contemporâneo faz com que a sala de aula se torne um ambiente de pouca importância para a consolidação do conhecimento, tornando a vivência social o requisito primordial para a busca da aprendizagem. Relativamente à prática educativa lúdica gostaria de realçar ideias chave sobre este tema. A primeira diz respeito ao facto de que, desde a Antiguidade, havia quem defendesse a ideia da atividade do próprio aluno como a base do seu crescimento intelectual, assim como a importância da brincadeira na aprendizagem (Oliveira, 2011). Segundo Oliveira, Rousseau defendia uma educação não orientada pelos adultos, mas que fosse o resultado da liberdade de ação das capacidades infantis e realçasse não o que é permitido a criança saber, mas o que a criança é capaz de saber. Enquanto isso, Pestalozzi (1746-1827) destacou o valor educativo do trabalho manual e a importância de a criança desenvolver destreza prática (Teixeira, 1995).

É a Celestin Freinet, entre outros educadores, que se deve a renovação das práticas pedagógicas. Este afirmava que a educação dada às crianças, pela escola, deveria sair dos limites da aula e integrar-se no meio social onde vivem; deveria incentivar o mais possível a autoexpressão e a participação em atividades cooperativas, como forma de envolvimento no trabalho partilhado, e atividades de decisão coletiva, importantes para o desenvolvimento (Freinet, 1975). Estes estudiosos não só contribuíram com as suas teorias em relação à infância e à ludicidade, como abriram caminhos para uma maior flexibilização e inovação dos modelos de educação infantil

nas escolas (Incontri, 1997). Posto isto, deve-se compreender o brincar como ação fundamental para o desenvolvimento da pessoa e dos grupos sociais, pois o brincar é natural; quando se brinca, fica-se bastante concentrado (Vygotsky, 2001).

A ludicidade como forma de aprendizagem é um estímulo para o educando, pois consegue-se estimular várias áreas do desenvolvimento como por exemplo: cognitiva, motora e afetiva (Piers & Landau, 1990).

Algo que tentei sempre ter em mente aquando a realização deste relatório foi o facto de tratar-se de crianças menores e institucionalizadas, o que obrigou a um cuidado extra nas informações aqui prestadas de modo a não comprometer nem a sua segurança nem a sua privacidade. Para tal, baseei-me na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), aprovada em 12 de Setembro de 2014, que preza muito pelo respeito dos direitos humanos, indo ao encontro dos princípios consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Um dos fatores a ter em conta e que a presente Carta resguarda é a ponderação sobre os possíveis impactos da investigação. Os processos de investigação, bem como os seus resultados, deverão ser ponderados ao máximo e comunicados de forma a evitar qualquer situação que possa constituir uma ameaça para a integridade das pessoas envolvidas. A investigação em Ciências da Educação, virada essencialmente de e para as crianças, idosos e indivíduos que de alguma forma, temporária ou de forma permanente, vêm as suas capacidades mentais e cognitivas limitadas ou inexistentes, requiere aptidões especiais e uma grande sensibilidade por parte dos investigadores que a promovem, pois por vezes há pequenos sinais e/ou evidências subtis que só se tornam visíveis a olhos devidamente preparados e vocacionados para elas. Ou seja, todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, estão envolvidas no processo de investigação, têm o direito a ver as suas informações pessoais salvaguardadas. Nem sempre foi fácil atender a estas ‘exigências’, principalmente, no que diz respeito à descrição das atividades. Era muito mais fácil se pudesse revelar os nomes das crianças, ao invés de me referir às mesmas como ‘menino’ ou ‘menina’. A certa altura, já não me lembrava a que menino ou menina me estava a referir. Também pequenas informações como, por exemplo, o ano escolar que frequentavam ou até mesmo alguma informação que remetesse para o passado das crianças, tinha sempre receio de estar a comprometer a privacidade, a descrição e o anonimato destas ou até de estar a ir contra a confidencialidade das informações prestadas. Apesar de tudo, penso que não quebrei nada do acima exposto e a informação manteve-se coerente e fidedigna.

Frequentemente, os investigadores deparam-se com situações inusitadas a nível social e humano, que são por si só um verdadeiro desafio à sua capacidade de resolução. Refiro-me, concretamente, a situações que envolvem crianças especialmente vulneráveis e toda a envolvência de intimidade e privacidade que cada caso apresenta. Nestes casos, deverão os investigadores tomar todas as diligências e medidas necessárias no sentido de proteger de forma ética, responsável e profissional, a criança e a envolvência que traz consigo, promovendo a sua privacidade, conforto e bem-estar, conforme consta na carta de Direitos da Criança, estipulada e subscrita pelos países membros em várias convenções, nomeadamente na Convenção das Nações Unidas em 1989.

Por norma, uma casa de acolhimento, ou até mesmo um Lar de Infância e Juventude, é visto pela sociedade como um local onde o acolhido fica sob a proteção e cuidado da Instituição, mas também é olhado como uma forma de cerceamento da liberdade do indivíduo, pois existem normas, obrigações e deveres que devem ser cumpridos e assimilados por parte do acolhido, o que, dependendo da personalidade de cada um, pode criar dificuldades na construção da sua identidade. Em relação ao direito de liberdade e tendo em conta o estágio que realizei, vejo-me obrigada a concordar com o acima dito, uma vez que a rotina das crianças era casa/escola, escola/casa. Pouco ou nada conheciam do que se encontrava ao redor delas, com exceção de quando havia atividades ao ar livre, o que era raro. As pessoas que conheciam, que faziam parte do seu dia-a-dia, eram sempre as mesmas (equipa técnica, cuidadoras, estagiários, voluntários e a turma, assim como os professores). Tinham dificuldades em fazer novas amizades, sobretudo os mais velhos, pois tinham conhecimento da situação deles. Houve um caso em concreto, onde existiram comentários de troça por parte de colegas de turma que fez com que a pessoa em questão se isolasse ainda mais. As crianças mais velhas, onze/doze anos e, principalmente, os rapazes, por vezes, iam à rua (recinto escolar) jogar à bola com os amigos. Os mais pequenos, por sua vez, ficavam em casa na sala de atividades a brincar.

Quando uma criança é acolhida, pressupõe-se que haja um repentino rompimento de vínculos com a família biológica ou as pessoas que faziam parte do seu dia-a-dia, o que obriga à construção de novas experiências e à criação de novos espaços cognitivos que se esperam gratificantes e estimulantes para o desenvolvimento da criança. O apego é considerado, portanto, «como a capacidade do indivíduo de se vincular a outrem por meio de uma capacidade que vem acompanhada de um sentimento de estar junto com

outro, realizando movimentos de troca entre pares» (Oliveira & Próchno, 2010, p. 66). A ausência deste laço quase “umbilical” entre adulto e criança, entre necessidade de apego e indivíduo que fornece esse estímulo cognitivo, é passível de ser entendida como uma ameaça de perda, podendo criar ansiedade e angústia e, no exemplo de perda, um sentimento enorme de tristeza (Oliveira & Próchno, 2010).

A vertente emocional foi algo que tentei sempre ir preenchendo aos poucos, dia após dia, com as crianças. Ainda que as cuidadoras estivessem presentes diariamente na vida destas e conversassem com elas, não era a mesma coisa do que uma pessoa sentar-se ao seu lado, brincar e disponibilizar-lhes o seu tempo. Daí também a importância dos voluntários na casa. Ao contrário das cuidadoras que tinham que tratar da casa, da rotina das crianças, dos banhos, dos bebês, entre outras tarefas diárias que lhes limitavam muito o tempo, os voluntários não. Chegavam, falavam, brincavam, ouviam-nas. Era difícil chegar a todas as crianças ao mesmo tempo, porque a necessidade de atenção era muita e de todas elas. Sempre que tentava falar/brincar com alguém, via-me rodeada por mais três/quatro crianças que também queriam que lhes desse atenção. Talvez também por isso me tenha dado melhor com os mais velhos. Tinham outra percepção da realidade que viviam, tinham os pés mais assentes no chão. Sabiam conversar e acima de tudo escutar. Foram muitos os conselhos que lhes dei, principalmente no que remetia à escola, devido aos constantes recados na caderneta. Posso afirmar que fiquei uma grande amiga de dois deles.

De forma diferente, crianças e jovens conseguem criar laços com os pares, com quem convivem nos mesmos espaços, partilhando gostos, brinquedos, afetos, sorrisos e experiências. Por incrível que possa parecer e tendo em conta que muitas das crianças, antes do acolhimento, não viviam com mais nenhuma criança por serem filhos únicos, o facto de conseguirem partilhar a mesma casa, o quarto, os brinquedos é de louvar. Claro que como qualquer outra criança, por vezes, havia pequenas brigas entre os mais pequenos, por quererem o mesmo brinquedo. Também era mais visíveis tais brigas entre irmãos.

Ainda que em conversa com as crianças, estas tenham identificado a instituição como um bom lugar para viver, foi notório a falta que estas tinham de casa, da família, de terem um espaço só delas, dos amigos, dos vizinhos. Percebi que muitas continuam com esperança de um dia voltarem para o seio familiar. Porém, para que seja possível o retorno da criança à família de origem, ou à pessoa com quem residia antes de ser acolhida, há uma necessidade de reabilitação da família, porque «uma estrutura familiar

disfuncional que é precária de subjetividade, de afeto, bem como de condições económicas, reflete a fragilidade das relações sociais e interpessoais, e coloca o sujeito em um lugar de conflito e de abandono» (Oliveira & Próchno, 2010, p. 72). Por mais vontade que a equipa técnica demonstre em ajudar as famílias, por mais ajudas que estas possam obter da Segurança Social, dos Tribunais e de outras entidades competentes para o efeito, a vontade de mudar tem de partir, primeiramente, da família. Nem todas as famílias que pude acompanhar de perto tinham esta mentalidade de mudança. Talvez por nunca terem aceitado o facto de os filhos lhes terem sido retirados temporariamente, que não percebessem os motivos do acolhimento, na perspetiva destas famílias, não havia o que mudar. Por outro lado, foi de bom grado que vi também o oposto acontecer. Vi famílias a fazer os possíveis e os impossíveis para contornarem a situação em que se encontravam, a visitarem diariamente os filhos, a colaborarem com a equipa técnica.

Entenda-se que numa experiência em que o menor passa por uma desvinculação temporária ou permanente, o menor desenvolva a capacidade de criar elos com outras pessoas e, quando surge a eventual necessidade de todo essa nova envolvência mudar de novo, reaja de forma negativa (Tinoco & Franco, 2011). Nos poucos casos que presenciei, as crianças que regressaram às suas famílias de origem, não manifestaram qualquer problema de separação relativamente quer à casa, quer às crianças com quem criaram laços durante o tempo em que ficaram institucionalizadas. Talvez porque a necessidade de afeto e apego fosse grande, talvez porque elas próprias reconheçam que por melhor que seja o espaço e o acolhimento de quem os recebe, e o esforço de todos em lhes proporcionar o melhor conforto físico e emocional, não substituem a família biológica.

BIBLIOGRAFIA

AMADO, J. & FREIRE, I. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola – Compreender para Prevenir*. Lisboa, Edições Asa.

AMBRÓSIO, S. (1992). *Representação familiar em crianças separadas da família: estudo em crianças institucionalizadas* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Clínica). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

ANDER-EGG, E. (1986). *Metodologia y Practica de la Animacion Sociocultural*. Buenos Aires: Humanitas.

ANDER-EGG, E. (1999). *O léxico do animador*. Amarante: Edições ANASC

ANGOTTI, M. (2006). *Educação infantil: para quê, para quem e por quê?* In: (Org.). Campinas: editora Alínea.

BARROS, F. (2009). *Cadê o brincar?: da educação infantil para o ensino fundamental*. Ed: UNESP. São Paulo: Cultura Acadêmica.

BOLIEIRO, H. & PAULO, G. (2009). *A Criança e a Família – Uma Questão de Direito(s)*. Visão Prática dos Principais Institutos do Direito da Família e das Crianças e dos Jovens. Coimbra, Almedina.

BOULCH, J. (2001). *O Desenvolvimento Psicomotor. Do Nascimento até aos 6 anos*. 7.^a Ed. Porto Alegre: ARTMED Editora.

BOWLBY, J. (1981). *Cuidados Maternos e Saúde Mental*. São Paulo. Ed: Martins Fontes.

BRANDÃO, C. (1985). *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense.

BRITO, L. (s.d.). *Crianças em Acolhimento Institucional – Caracterização*. Recuperado em 2017, Maio 14, de <https://maustratosnainfancia.wordpress.com/2011/08/01/criancas-em-acolhimento-institucional-caraterizacao/>

BROUGÈRE, G. (2001). *Brinquedo e cultura*. 4.^a Ed. São Paulo: Cortez.

BUORO, A. (2003). *O olhar em construção: uma experiência do ensino e aprendizagem da arte na escola*. 6.^a Ed. São Paulo: Cortez.

CANÁRIO, R. (1999). *Educação de Adultos – Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa Formação

CANÁRIO, R. (2006). *Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

CANHA, J. (2000). *Criança Maltratada – o papel de uma pessoa de referência na sua recuperação*. Estudo prospetivo de 5 anos. Coleção Teses, Coimbra, Edição Quarteto.

CARVALHO, M. (2013). *Sistema Nacional de Acolhimento de Crianças e Jovens*. Fundação Calouste Gulbenkian.

CAVACO, C. (2002). *Aprender Fora da Escola – Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa.

CAVACO, C. (2009). *Adultos Pouco Escolarizados. Diversidade e Interdependência de Lógicas de Formação*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens. *Conceito de risco/perigo*. Recuperado em 2017, Abril 7, de <http://www.cnpcjr.pt/left.asp?13.02>

COSTA, A. (1998). *Projetos Escolas Inclusivas*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional

COTTEREAU, D. (2001). *Pour une formation écologique*. *Education Permanente*, 148, pp.57-67.

Decreto-Lei n.º 8/069, de 13 de Julho. Estatuto da Criança e do Adolescente.

Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 142/2015, de 8 de Setembro. Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo.

Decreto-Lei n.º 166/99, de 14 de Setembro. Lei Tutelar Educativa.

Decreto-Lei n.º 473/44, de 25 de Novembro. Código Civil.

Decreto-Lei n.º 9394/96, de 20 de Dezembro. Educação Infantil.

- DEMAILLY, L. (1992). Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: IIE/D. Quixote.
- DEWEY, J. (1959). *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. São Paulo: Nacional.
- DEWEY, J. (1979). *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Nacional.
- DEWEY, J. (2007). *Livro Democracia e Educação*. Edição: Plátano Editora.
- DINIS, S. (1993). A criança maltratada – Um ponto de vista. *Nascer e Crescer, II* (3), 163-164.
- DOMINICÉ, P. (1988). O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: Nóvoa, A.; Finger, M. (Orgs.). *O Método (Auto)biográfico e a Formação* (pp.51-61). Lisboa: Ministério da Saúde.
- DOMINICÉ, P. (2001). La contribution de l'approche biographique à la connaissance de la formation. In Hofstetter, R. e Schneuwly, B. (Eds.). *Le pari des sciences de l'éducation* (pp.277-291). Bruxelles: Boeck Université.
- FAURE, E. et al. (1972) *Aprender a ser - La educación del futuro*. Madrid. Ed. Cast.: Alianza Editorial, S. A.
- FINGER, M. & ASÚN, J. M. (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada: aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação.
- FONSECA, A. (2002). *Comportamento Anti - Social e Família: uma abordagem científica*. Almedina, Coimbra
- FREINET, C. (1975). *As técnicas Freinet da escola moderna*. Trad. Silva Letra. 4.^a Ed. Lisboa: Estampa.
- FREIRE, P. (1977). *Ação Cultural para a Libertação e Outros Escritos*. Lisboa: Moraes Editores.
- FREIRE, P. (2007). *Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos*. São Paulo: Paz e Terra.
- FUSARI, Maria F. R. & FERRAZ, Maria H. C. T. (1993). *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez. (coleção magistério 2º grau. Série formação geral).

- FUSARI, Maria F. R. & FERRAZ, Maria H. C. T. (1999). *A criança conhecendo a Arte*. Metodologia do Ensino da Arte. São Paulo: Cortez.
- GADOTTI, M. (2005). *A questão da educação formal/não-formal*. Sion: Institut International des Droits de L'Enfant.
- GELPI, E. (1991). Nouveaux savoirs, nouvelles luttes. In Courtois, Bernadette e Pineau, Gaston. *La formation expérientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française, pp. 67-72
- GHANEM, E. & TRILLA, J. (2008). *Educação Formal e Não-formal*.
- GOHN, M. (1999). *Educação Não Formal e Cultura Política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo, Cortez.
- GOHN, M. (2006). *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Vol. 14, 50, 27-38.
- GOHN, M. (2014). *Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos*. Investigar em Educação, II Série, 1, 35-50.
- GOMES, I. (2010). *Acreditar no Futuro*. Ed: Texto Editores.
- GUERRA, P. (2004). A nova Justiça de Menores. Três anos depois. *'Para onde vais, rio que eu canto?'*. Infância e Juventude, n.º1, 9-40.
- INCONTRI, D. (1997). *Pestalozzi: educação e ética*. São Paulo: Scipione.
- JARDIM, J. (2002). *O Método da Animação. Manual para o Formador*. Porto: AVE.
- JOSSO, M. (1988). Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In Nóvoa, A e Finger, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação* (pp.36-50). Lisboa: Ministério da Saúde.
- JUND, S. (2001). *Auditoria: conceitos, normas, técnicas e procedimentos*. Rio de Janeiro: Consulex.
- KREPPNER, K. (2000). The child and the family: Interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), 11-22.

- LE BOULCH, J. (2001). *O Desenvolvimento Psicomotor. Do Nascimento até os 6 anos*. 7.^a Ed. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- LEITÃO, F.A.R. (1989) - *A Avaliação de Programas de Intervenção Educativa Precoce*, in *Educação Especial e Reabilitação – Vol. 1, nºs 1e2*
- LEITÃO, F. (2008). *Vantagens e Desvantagens de um inquérito por questionário*. Recuperado em 2017, Maio 26, de <http://fatimaleitao700984.blogspot.pt/2008/05/vantagens-e-desvantagens-de-um-inquerito.html>
- LESNE, M. & MINVIELLE, Y. (1990). *Socialisation et formation*. Paris: Paideia.
- LIBÂNEO, J. (2010) *Pedagogia e pedagogos para quê?* 12.^a Ed. São Paulo: Cortez.
- LOPES, J. (1993). *Animação no Espaço Escolar Urbano – um estudo sobre políticas autárquicas de Animação Sociocultural*.
- LOWENFELD, V. & BRITAIN, W. L. (1970). *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Mestre Jou.
- MACHADO, C. & GONÇALVES, R. (2002). *Violência e Vitimas de Crimes*. Vol.2 – Crianças. Edições Quarteto, Coimbra.
- MARTINS, M.; PICOSQUE, G. & GUERRA, M. (1998). *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD.
- MATIAS, T. P. M. (2013). *Educação Não Formal- A importância das salas de estudo*. Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus.
- MEDINA, R. D. (2011). *Manual on the Measurement of Volunteer Work*. Geneva: International Labour Organization.
- NETO, C. (s.d.). *Desenvolvimento da Motricidade e as “Culturas de Infância”*. Recuperado em 2017, Agosto 3, de <http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/2desenvolvimento.pdf>
- OLIVEIRA, S. & PRÓCHNO, C. (2010) A vinculação afectiva para crianças institucionalizadas à espera de adoção. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30 (1), 62- 84.
- OLIVEIRA, Z. (2011). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 7.^a Ed. São Paulo, Cortez.

PAPALAIA, D.; OLDS, S. & FELDMAN, R. (2009). *Desenvolvimento Humano*. 10.^a Ed. Porto Alegre: AMGH Editora Ltda.

PAULA, M. (1999). Auditoria Interna: Embasamento Conceitual e Suporte Tecnológico. São Paulo: Atlas.

PENHA, M. (1996). *Crianças em risco*. Direção-Geral da Ação Social – Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação.

PÉREZ, V. (2006). Educação, Animação, Ócio e Tempo Livre (ou a escura noite onde todos os gatos são pardos). In A. Peres e M. Lopes (eds). *Animação, Cidadania e Participação*. APAP

PIERS, M. & LANDAU, G. (1990). O dom de jogar e por que as crianças não podem prosperar sem ele. São Paulo: Cortez.

PINEAU, G. (1988). A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In Nóvoa, A. e Finger, M. *O Método (Auto)biográfico e a Formação* (pp.65-86). Lisboa: Ministério da Saúde.

PINTO, L. (2005). Sobre educação não-formal. Cadernos D'Inducar. Recuperado em 2017, Junho 26, de <http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/sobreEducacaoNF.pdf>

PINTO, L. (2007). Educação Não Formal. Um contributo para a compreensão do conceito e das práticas em Portugal. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa da Universidade de Lisboa, Lisboa.

PINTO, L. & Pereira, S. (2008). *Educação Não-Formal para uma Infância Real*. Cadernos D'Inducar. Recuperado em 2017, Junho 19, de http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/Educacao_Nao-Formal_para_uma_Infancia_Real.pdf

Plano de Intervenção Imediata (2006). Relatório de Caracterização Sumária das Instituições de Acolhimento e Acolhimento Familiar. Segurança Social, Lisboa.

Programa Nacional de Saúde Escolar (PNSE). Diário da República n.º 110 de 7 de Junho: Despacho n.º 12.045/2006 (2.^a série).

(2015). Quais as diferenças entre auditoria interna e externa? Recuperado em 2017, Julho 21, de <https://blog.synchro.com.br/2015/09/16/quais-as-diferencas-entre-auditoria-interna-e-externa/>

QUINTAS, S. & CASTAÑO, M. (1998). *Animación Sociocultural. Nuevos enfoques*. Salamanca: Amaru Ediciones.

Resol. da AR n.º 20/90, de 12 de Setembro. Convenção sobre os Direitos da Criança.

RIZZINI, I. (1997). *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Santa Úrsula/Amais.

ROGERS, A. (2004). Non-Formal Education – flexible schooling or participatory education?, Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, Hong Kong, Kluwer Academic Publishers.

SÁ, E. (1999). Manual de instruções para uma família feliz. Lisboa: Fim de Século

SANS, P. (1995). *A criança e o artista: Fundamentos para o ensino das artes plásticas*. 2.ª Ed. Campinas, SP: Papirus. (Coleção Ágere).

SANTOS, L. (2000). *Adoção ou abrigos de tipo ideal?* Serviço Social e Sociedade, 21(63), 76-93.

SANTOS, M. (2008). Vantagens e Desvantagens da utilização do questionário como técnica de recolha de dados. Recuperado em 2017, Maio 26, de <http://mariosantos700904.blogspot.pt/2008/04/vantagens-e-desvantagens-da-utilizacao-do.html>

TEXEIRA, C. (1995). *Histórico da ludicidade na escola*. São Paulo: Loyola.

TINOCO, V. & FRANCO, M. (2011). O luto em instituições de abrigo de crianças. *Estudos de Psicologia*. 28 (4), 427-434.

TRILLA, J. (1988) Animación sociocultural, educación y educación no formal. *Educación*, 13, 17-41.

TRILLA, J. (2004). *Animação Sociocultural – Teorias, Programas e Âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget.

UNICEF, (s.d.). A Convenção sobre os Direitos da Criança.

VYGOTSKY, L. (1991) A Formação Social da Mente (4ª) São Paulo, Martins Fontes.
Ed: José Cipolla Neto e outros.

VYGOTSKY, Lev., TAILLE, Yves., OLIVEIRA, M., DANTAS, H., Piaget, Wallon.
(1992). *Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo. Ed.: Summus.

VYGOTSKY, L. (2001). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Artes Médicas.

WAGNER, A., RIBEIRO, L. S., ARTECHE, A. X., & BORNHOLDT, E. A. (1999).
Configuração familiar e o bem-estar psicológico dos adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(1), 147-156.

XAVIER, O. & FERNANDES, R. (2008). Aula em Espaços Não-Convencionais. In:
VEIGA, I. *Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas*. Campinas: Papirus Editora.

Webliografia:

<https://www.fcebi.org/educacao/alverca/colégio-jose-alvaro-vidal?2>