



PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS E JOVENS  
NUMA CASA DE ACOLHIMENTO: O CASO DA  
ASSEMBLEIA

Alexandra Cosme Correia

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Social e Intervenção  
Comunitária

2021-2022



# PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS E JOVENS NUMA CASA DE ACOLHIMENTO: O CASO DA ASSEMBLEIA

Alexandra Cosme Correia

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Social e Intervenção  
Comunitária

2021-2022

| | ' ' | | ' ' |

## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar gostaria de agradecer à Casa de Acolhimento e à instituição da qual faz parte, por possibilitarem a realização deste trabalho, numa altura de grande incerteza quanto à evolução da pandemia por COVID-19 e apesar de todas as normas ainda em vigor. Acolheram-me de braços abertos naquelas que são as suas rotinas, com uma enorme humildade, disponibilidade, solidariedade e partilha de conhecimentos e experiências, que me permitiram concluir este trabalho um mês antes da data prevista do parto; e claro, às crianças e jovens da Casa, pelos momentos partilhados, aprendizagens e voluntarismo, sem os quais não seria possível a concretização desta investigação. Foi o sítio certo para este trabalho.

À minha orientadora, Catarina Tomás, por me inspirar, através do seu trabalho e das suas aulas, a aventurar-me na temática do acolhimento residencial e da participação no grupo social da infância; pela ajuda e profissionalismo ao longo do tempo que me acompanhou e pelos seus contributos, que enriqueceram e tornaram possível a realização deste trabalho.

Ao Christoph, “camarada amor”, companheiro de vida e de várias viagens, pela paciência, compreensão, ajuda e conforto (emocional e material), que me fizeram acreditar que seria possível terminar a dissertação e trabalhar, ao mesmo tempo que nos preparamos para a maior aventura que vamos viver.

À minha amiga Lena, por ter sido a primeira a dizer-me que, se quisesse, seria capaz de parir uma tese e uma criança no mesmo ano. Pela alegria, serenidade e sororidade que chegam até mim desde o Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária (MESIC).

À Jéssica, por ser a minha primeira grande amiga a ser mãe; pelos ensinamentos e pela coragem de querer fazer melhor e diferente dos/as nossos pais e mães: a infância com direitos começa também numa gravidez e num parto com direitos. Por mostrar que é possível, não sem dificuldades, voltar à academia com uma criança pequena e que

continuamos com o mundo pela frente. Ao Rodrigo (e à Violeta) que têm sido a companhia mais próxima, apesar de todos os desafios.

À Dani, que me recebeu de braços abertos quando saí da capital, em plena pandemia, na floresta, na quinta e na vida, partilhando sonhos e projetos, por uma educação plena, livre, democrática e, inevitavelmente, rodeada de natureza: obrigada por me acolheres e pela amizade.

Ao camarada Bruno, colega de licenciatura, repúblico, colega de casa e de trabalhos precários, companheiro de lutas e de noites, pela amizade e pela ajuda nos momentos de maior aperto.

À amiga Ana Lúcia, com quem partilhei a infância e agora os tempos de gestação; à M.<sup>a</sup> Inês, que vem também do jardim de infância, com quem partilho agora os mesmos interesses académicos e a todos/as os/as amigos/as que me acompanham e partilham comigo as suas histórias para que nunca me sinta desinspirada.

Por último, mas não menos importantes (muito pelo contrário): às mulheres da minha família, mãe, irmã, avó Glória e tia Sandra, por serem o meu próprio reflexo; pela inspiração, ajuda e amor e por serem quatro exemplos, cada uma à sua maneira, de independência, coragem e força, numa sociedade ainda tão marcadamente machista e patriarcal.

Dedico esta dissertação ao meu querido pai, que não chegou a conhecer a minha versão adulta; ao pequeno Bagui (Baltazar Guilherme), que está quase, quase a chegar e a todas as crianças que já se cruzaram no meu caminho.

## RESUMO

A investigação realizada no âmbito do Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária pretende olhar o Acolhimento Residencial a partir da perspetiva das crianças e jovens. Num diálogo entre a Sociologia da Infância e a Educação Social, atenta-se à participação de um grupo social tendencialmente invisibilizado quando se discute o acolhimento residencial a partir da discussão da sua agência social e não como sujeitos intervencionados. Consideramos as crianças e jovens sujeitos sociais e políticos, com direito à participação e pretende-se que a investigação desenvolvida seja um reflexo deste pressuposto epistemológico, teórico, metodológico e ético. Ao reconhecer que são especialistas nos assuntos que lhes dizem respeito, pretende-se caracterizar as suas experiências, pessoais e coletivas, pontos de vista, opiniões e vivências, sobre a Casa de Acolhimento situada na zona centro de Portugal, onde vivem. Através de uma investigação qualitativa e do formato do estudo de caso, pretende-se compreender, no decorrer de 5 meses – de novembro de 2021 a abril de 2022 -, um espaço-tempo da Casa de Acolhimento, a assembleia. A partir da análise de conteúdo às notas de terreno que advém da observação, dos oito grupos de discussão com as crianças e jovens e duas entrevistas, uma de diagnóstico à Diretora Técnica da CA e outra exploratória, realizada a uma ex-residente, caracteriza-se: a opinião das crianças e jovens sobre a assembleia e os “modos” como praticam as suas oportunidades de participação e agência naquele espaço-tempo. Serão ainda abordados tópicos relativos à organização do quotidiano e do funcionamento da Casa. Conclui-se que o espaço da assembleia é relevante no panorama do acolhimento residencial em Portugal e que crianças e jovens identificam aspetos positivos e negativos, sobre o mesmo; os procedimentos participativos são passíveis de serem melhorados, a partir dos contributos dos seus principais sujeitos e das experiências acumuladas em diferentes lugares e contextos; as crianças e jovens são capazes de identificar problemas e propôr soluções razoáveis, adaptando e reformulando propostas, conforme as opiniões de outros colegas e normas que consideram acertadas e ainda, que os níveis de participação devem ser aprofundados para que o seu exercício não passe apenas por emitir opiniões mas que estas sejam ouvidas e “sirvam para alguma coisa”.

**Palavras-chave:** acolhimento residencial; participação; direitos das crianças; assembleia; quotidiano; políticas públicas para a infância.

## **ABSTRACT**

The following research was carried out within the scope of the master's in social education and Community Intervention and aimed to look at residential care from the perspective of children and young people. In a strict dialogue between the disciplines of Sociology of Childhood and Social Education, attention is paid to the participation of a social group that tends to be disregarded when discussing residential care based on the debate of its social agency and not as intervened subjects. Considering children and young people social and political subjects, with the right to participate, it is intended that the developed research reflects this epistemological, theoretical, methodological, and ethical assumption. Recognizing children's expertise in matters close to them, it is intended to characterize their personal and collective experiences, their points of view, their opinions and experiences, among others, regarding the foster home located in the central area of Portugal, where they live. Through a qualitative investigation and the format of the present case study, it is planned to understand, during 5 months - from November 2021 to April 2022 -, a space-time of the foster home, the assembly. From the content analysis to the field notes from observations, eight discussion groups with the children/young people, two interviews – a diagnostic one with the Technical Director and another one with a former resident – it is intended to describe: the children's and young people's opinion about the assembly and the “ways” in which they practice their opportunities for participation and agency in that space-time. Topics related to the daily organization and functioning of the house will also be addressed. As conclusions, the space of the assembly is considered relevant in the residential care scene in Portugal and that children and young people identify positive and negative aspects about it; based on the contributions of its main subjects and the accumulated experiences in different places and contexts, the participation process of the children and young people are likely to be improved; children and young people are capable of identifying problems and create reasonable solutions; the participation levels and procedure must be intensified/strengthened in order to assure that they have a significant impact in the organization.

**Keywords:** residential care; participation; child's rights; assembly; quotidian; childhood public policy.



## ÍNDICE GERAL

|  |    |
|--|----|
| 1. INTRODUÇÃO.....   | 4  |
| 2. INFÂNCIA EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL.....  | 9  |
| 2.1. Acolhimento residencial em Portugal: coordenadas teóricas e jurídicas.....  | 10 |
| 2.1.1. Enquadramento jurídico.....   | 12 |
| 2.1.1.1 Regime de execução do acolhimento residencial.....   | 15 |
| 2.1.2 Retrato social do acolhimento residencial em Portugal.....   | 17 |
| 2.1.3 A infância e o acolhimento em tempos de pandemia.....  | 20 |
| 2.2. Crianças e participação: reflexão.....  | 24 |
| 2.2.1. Condição social da infância.....  | 24 |
| 2.2.1.1. Emancipação social da infância.....   | 26 |
| 2.2.2. Participação das crianças em Casas de Acolhimento.....  | 28 |
| 2.2.3. O guarda chuva da participação.....   | 35 |
| 3. PERCURSO METODOLÓGICO E ÉTICO: DO SENSO COMUM DA OBSERVADORA À RECONFIGURAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO.....                                      | 40 |
| 3.1. Posicionamento epistemológico e ético: Estudo de Caso de natureza qualitativa.....  | 41 |
| 3.1.1. Estudo de caso.....   | 43 |
| 3.2. Análise do processo: negociação e entrada, recolha de dados e papéis assumidos na Casa de Acolhimento.....                            | 45 |
| 3.2.1. Os papéis que assumi: de "Dr. <sup>a</sup> desconhecida" a "parceira de investigação", passando por "uma espécie de psicóloga"..... | 46 |
| 3.3. Técnicas de recolha de dados.....   | 51 |
| 3.3.1 Observação.....  | 51 |
| 3.3.2 Grupos de discussão focalizados.....   | 52 |
| 3.3.3. Entrevistas.....  | 57 |
| 3.4 Processo de análise de dados.....  | 59 |
| 3.5 Alcance e limitações da investigação.....  | 61 |
| 3.6 Devolução da informação.....   | 63 |

|  |     |
|--|-----|
| 4. CARACATERIZAÇÃO DA CASA DE ACOLHIMENTO E DOS SEUS ATORES .....                      | 64  |
| 4.1 Os/as adultos/as e as assembleias .....  | 65  |
| 4.2 Crianças/jovens .....  | 68  |
| 5. ASSEMBLEIA DE CRIANÇAS E JOVENS: ANÁLISE DE CONTÉUDO.....                           | 70  |
| 5.1. O Caso da Assembleia .....  | 71  |
| 5.1.1. Implementação das assembleias .....   | 71  |
| 5.1.2. Dinâmicas e estrutura da assembleia.....  | 72  |
| 5.1.3. Opiniões gerais sobre a assembleia: constrangimentos e soluções/propostas ..... | 83  |
| 5.2 Opiniões das crianças e jovens sobre aspetos do seu quotidiano .....               | 95  |
| 5.2.1 Tempos da Casa .....   | 95  |
| 5.1.4. Características das pessoas que trabalham na Casa .....                         | 100 |
| 5.1.5. Espaços da casa/território .....  | 104 |
| 5.1.6. Alimentação .....   | 109 |
| 5.1.7. Relações entre rapazes e raparigas .....  | 113 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....   | 114 |
| REFERÊNCIAS .....  | 114 |
| ANEXOS .....   | 114 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1 - Motivos associados à situação de negligência. Relatório CASA (ISS, 2021, p. 72).....  | 19  |
| Figura 2 - Motivos associados a “outras situações de perigo”. Relatório CASA (ISS, 2021, p. 73).....   | 19  |
| Figura 3 - "Os caminhos da participação" (tradução própria), Shier (2001). ....  | 38  |
| Figura 4 - Grelha do tempo realizada pelo I Grupo (30/03/2022).....  | 96  |
| Figura 5 - Fotografia tirada na segunda sessão do II Grupo de Discussão: dinâmica “proportional pilling” e material usado (01/04/2022). .... | 102 |
| Figura 6 - Planta do Edifício da Casa de Acolhimento. Desenhada por M. (03/04/2022) .....  | 104 |
| Figura 7 - Mapa social/comunitário, construído pelo Grupo IV (03/04/2022). ....  | 107 |
| Figura 8 - Decoração da caixa de sugestões e materiais utilizados, pelo Grupo III. ....  | 110 |
| Figura 9 - Propostas de comidas para integrar no menu (03/04/2022).....  | 113 |

## ÍNDICE DE TABELAS

|   |     |
|---|-----|
| Tabela 1 - Tabela de caracterização dos/as participantes nos Grupos de Discussão (por género, idade e duração do acolhimento). .... | 69  |
| Tabela 2: Exemplos de recados e pedidos (retirados do Diário de Campo). ....  | 74  |
| Tabela 3: Exemplos de recados e pedidos (retirados do Diário de Campo).....   | 74  |
| Tabela 4 - Problema e solução, identificados por uma participante, sobre as dinâmicas da assembleia.....                            | 92  |
| Tabela 5 - Síntese dos constrangimentos e soluções identificados pelos Grupos de Discussão sobre a assembleia. ....                 | 94  |
| Tabela 6 - Características das pessoas que trabalham na Casa e seus significados, elaborado pelo grupo II a 01/04/2022. ....        | 101 |

|  |     |
|--|-----|
| Tabela 7 - Características mais relevantes para os/as participantes e respetivo peso atribuído no exercício "Proportional Pilling" elaborado pelo grupo II ..... | 102 |
| Tabela 8 - Vantagens e desvantagens de viver na localidade onde a CA está inserida, elaborada pelo grupo IV. ....  | 109 |

## LISTA DE ABREVIATURAS

AR – Acolhimento Residencial

CA – Casa de Acolhimento

CDC – Convenção dos Direitos da Criança

ONU – Organização das Nações Unidas

UNICEF - United Nations Children's Fund

CPCJ - Comissão de Proteção Crianças e Jovens em Risco

EE – Equipa Educativa

ET – Equipa Técnica

DT – Diretora Técnica

LPCJP - Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo

GD – Grupos de Discussão

PRA – *Participatory Rural Appraisal*

PV – Projetos de Vida

MEM – Movimento Escola Moderna

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

O presente trabalho de investigação é realizado no âmbito do Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). Trata-se de uma investigação desenvolvida numa Casa de Acolhimento e pretende conhecer um espaço-tempo específico nas dinâmicas daquela instituição, a assembleia, na perspetiva dos seus sujeitos principais, as crianças e jovens. A partir de um diálogo entre a Sociologia da Infância e a Educação Social, atenta-se à participação de um grupo social tendencialmente invisibilizado quando se discute o acolhimento residencial a partir da discussão da sua agência social e não como meros objetivos ou sujeitos intervencionados.

Consideramos que as crianças e jovens sujeitos sociais e políticos, com direito à participação (Prout, 2000; Oswell, Fernandes, 2009; Tomás, 2011; Oswell, 2013; Trevisan, 2014; Spyrou, 2018) e que têm conhecimento nos seus próprios termos (Ferreira, 2010). Por conseguinte, pretende-se que a investigação desenvolvida seja um reflexo destes pressupostos epistemológicos, teóricos, metodológicos e éticos. Ao reconhecer que são especialistas nos assuntos que lhes dizem respeito, pretende-se caracterizar as suas experiências, pessoais e coletivas, pontos de vista, opiniões e vivências, sobre a Casa de Acolhimento (CA) situada na zona centro de Portugal, onde vivem e, desta forma, combater uma ideia e práticas dominantes, como a que refere Fernandes, “a questão que se coloca central para este trabalho é a de tentar perceber porque é que, apesar das crianças terem existido desde sempre na sociedade, a sua permanência ter sido persistentemente invisibilizada pelos adultos, comprometendo assim o seu reconhecimento enquanto grupo social com direitos.” (p. 25)

Através de uma investigação qualitativa e do formato do estudo de caso, pretende-se compreender, no decorrer de 5 meses – de novembro de 2021 a abril de 2022 -, um espaço-tempo da CA, a assembleia. A partir do que as crianças e jovens daquela Casa dizem sobre a mesma, sobre quem a habita e sobre a assembleia como espaço definido como “de participação”, tentamos combater aquela prática dominante identificada.

Por conseguinte, a problemática em estudo é a participação em acolhimento residencial e os objetivos gerais são:

- Caracterizar o funcionamento e a organização do quotidiano de uma Casa de Acolhimento, a partir da perspectiva das crianças e jovens;
- Captar a opinião das crianças e jovens sobre a assembleia e os “modos” como praticam as suas oportunidades de participação e agência naquele espaço-tempo.
- Identificar horizontes de possibilidades de mudança no seu quotidiano e no funcionamento da Casa de Acolhimento a partir das propostas das crianças e jovens.

Sobre a escolha da problemática, ela é resultado, por um lado, de um percurso profissional que se cruzou com infâncias diversas, muitas vezes “das margens” (Sarmiento, 2013), sobretudo na Área Metropolitana de Lisboa e, mais recentemente, com jovens e formas de educação não formal entre pares; e por outro, de um caminho reflexivo, no campo da Educação Social e da Pedagogia Social, em que a investigadora repensa as próprias práticas, ao mesmo tempo que procura novos caminhos. Assim, a inseparabilidade da ação e reflexão, como partes constituintes da práxis humana (Freire, 1979) é um ponto de partida para a realização deste trabalho e a “curiosidade epistemológica” a condição necessária para navegar no tema do acolhimento residencial de crianças e jovens em Portugal.

Enquanto educadora social que partilha a visão desta área de estudos enquanto disciplina ancorada numa pedagogia ao serviço da emancipação e da transformação; a observação e o estudo desta realidade social são ainda resultado desse mesmo compromisso: “produzindo efeitos pedagógicos no desenvolvimento, mudança e promoção de indivíduos, grupos e comunidade” (Ferreira & Azevedo, 2011, p. 10).

Acrescentar ainda que a relevância atual do tema, parte também da possibilidade dos/as trabalhadores/as sociais poderem cumprir um papel importante, ao visibilizar as suas realidades quotidianas e os/as seus/suas protagonistas, num momento em que ainda se encontra por definir a implementação do Regime de Execução do Acolhimento Residencial (DL n.º 164/2019, de 25 de outubro), devido a ausência de portaria e para o qual este trabalho de investigação pretende ser um modesto contributo.

De forma a orientar e a facilitar a leitura do trabalho, será referida, de forma sucinta, a sua estrutura e a forma como está organizado. O conteúdo será apresentado ao longo de seis capítulos, a iniciar com o enquadramento teórico, onde serão abordadas as coordenadas teórico-jurídicas do sistema de acolhimento português: enquadramento jurídico e retrato social do acolhimento residencial em Portugal, nomeadamente, em tempos de pandemia e com uma breve contextualização internacional. Ainda dentro da revisão da literatura, no capítulo 2, a infância e a participação serão objeto de reflexão: a partir do diálogo com a Sociologia da Infância, será analisada a mudança de paradigma relativamente à infância, para a qual terá contribuído, em muito, a Convenção dos Direitos da Criança (1989); será ainda explorado o conceito de participação, enquanto direito político, social e antídoto contra a exclusão social, partindo do geral e da sua abstração e subjetividade, para o particular, concreto e principal tema deste trabalho: participação infantil em casas de acolhimento.

Ao longo do capítulo 3, iremo-nos debruçar sobre o roteiro ético e metodológico que orientou e conduziu a presente investigação e as razões que levaram a essa escolha. Para além da justificação dos procedimentos, formato do estudo e técnicas utilizadas, será também analisado o processo de entrada na casa, de recolha de dados e os diferentes papéis assumidos pela investigadora, como parte da negociação implícita na relação criada durante a pesquisa. Ainda neste capítulo será explorada a forma como foi realizada a análise de dados, bem como o alcance e as limitações do presente trabalho. No capítulo 4 constará uma caracterização da CA que permitiu a realização da investigação, bem como os seus atores e atrizes, a partir da entrevista realizada à Diretora Técnica, do Relatório de Atividades de 2021 e do Plano de Atividades de 2022 disponibilizados pela mesma. Serão apresentados e discutidos os resultados da investigação no capítulo 5. A análise de conteúdo será dividida em dois subcapítulos distintos, começando pelas opiniões das crianças e jovens sobre a assembleia, com base na observação não participante e participante realizada na primeira fase de recolha de dados, no primeiro bloco de sessões dos quatro grupos de discussão e ainda numa entrevista realizada a uma ex-residente; e um segundo, onde serão discutidas as opiniões das crianças e jovens sobre o seu quotidiano na CA, explorando os diferentes tópicos abordados no segundo bloco de sessões realizadas com os grupos de discussão: tempos

da casa; características das pessoas que trabalham na CA; espaços e território; alimentação e relações entre rapazes e raparigas. No último capítulo, “Considerações finais”, procura-se sistematizar as principais conclusões e implicações retiradas da investigação e elaborar uma avaliação do trabalho realizado, a partir dos objetivos a que nos propusemos e do percurso traçado, desde a entrada na casa até ao debate conjunto (investigadora e parceiros/as de investigação: crianças e jovens) dos problemas, soluções e propostas encontrados ao longo do projeto. Em suma, será partilhado o que se conseguiu obter com a realização desta pesquisa e o que constitui apenas uma janela de possibilidades teóricas e práticas, a serem consideradas no futuro por quem pretende debruçar-se sobre a problemática da participação, em particular na infância, e do acolhimento residencial; bem como por quem já está no terreno e procure uma prática reflexiva, em contexto de intervenção social e comunitária.

## 2. INFÂNCIA EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

| ' ' | | ' ' |

## **2.1. Acolhimento residencial em Portugal: coordenadas teóricas e jurídicas**

Ao debruçar-me sobre a temática do acolhimento residencial procurei analisar algumas das principais questões que marcam o debate sobre a situação do acolhimento de crianças e jovens em Portugal.

Segundo diversos/as autores/as (Tomás, Carvalho & Fernandes, 2019; Silva, Oliveira e Marques, 2019; Costa, Santos & Vieira, 2019), não se verifica uma tendência para a diminuição do número de crianças e jovens em situação de acolhimento, sendo esta medida, de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, a que apresenta maior expressão no contexto português. No entanto, antes de explorar os contornos do acolhimento residencial em Portugal é importante enquadrar essa análise à escala internacional.

A nível mundial, estima-se que existam cerca de 2,7 milhões de crianças, entre os 0 e os 17 anos, a viver em cuidados alternativos institucionais (Petrowski, Cappa, & Gross, 2017). Segundo a UNICEF, mais de 80% das crianças e jovens acolhidas/os têm, pelo menos, um dos progenitores vivos (citado por Carvalho & Salgueiro, 2018). As mesmas autoras, referem que dados recentes apontam para um crescimento da necessidade de cuidados alternativos à família em várias regiões do mundo, com diversas entidades e organizações não governamentais a encarar este facto como um fenómeno global. Ainda que as diretivas internacionais apontem para a necessidade de redução drástica do número de crianças e jovens em acolhimento residencial, visto como último recurso e sob a recomendação de ser aplicado por períodos de tempo o mais curtos possíveis (Save The Children, 2021), a realidade portuguesa destaca-se no contexto internacional por este tipo de resposta apresentar, “desde há vários anos, valores superiores a 95% do total das medidas aplicadas anualmente pelos Tribunais e Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (Carvalho & Salgueiro, 2018, p.11). A nível europeu aponta-se para que cerca de 1% das crianças residentes na UE esteja em acolhimento, nas suas diferentes vertentes (Tomás, Carvalho & Fernandes, 2019), sendo que a expressão do acolhimento familiar em Portugal ainda é bastante reduzida, se comparada com a realidade de outros países

européus e com o número de crianças e jovens em acolhimento residencial no país, nunca tendo ultrapassado os 3% do total das crianças e jovens acolhidas/os, como demonstrado nos últimos Relatórios CASA (2017, 2018, 2019, 2020) .

Ainda que o foco primordial seja a o apoio e suporte às famílias, de forma a prevenir a retirada de crianças e jovens do seu meio natural de vida, a reintegração familiar<sup>1</sup> da população acolhida e o acolhimento residencial visto como excecional e temporário, a realidade poderá obrigar-nos a repensar as CA como possibilidade duradoura e, portanto, adequá-lo a esta necessidade, não diabolizando esta resposta, mas transformando-o numa “alternativa positiva de qualidade em resposta a necessidades pessoais e sociais concretas” (Carvalho & Salgueiro, 2018, p.41). As mesmas autoras, na publicação “Pensar o acolhimento residencial para crianças e jovens”, colocam uma questão pertinente para este debate

Por muito desejável que seja a ideia de se poder viver num mundo onde não há necessidade de acolhimento residencial (...) o número de crianças e jovens que carecem de uma alternativa à família de origem está em crescimento, depois de uma fase a seguir à aprovação da Convenção sobre os Direitos da Criança, no final da década de 1980, em que diminuiu. (*idem*)

Esta perspetiva, menos expressiva na literatura sobre o tema, vai de encontro à enunciada por Costa, Santos e Vieira (2019), sobre as potencialidades e os sucessos do acolhimento, a partir das experiências de sujeitos acolhidos. Já Silva, Oliveira e Marques (2019) introduzem a ideia de aspetos protetores do acolhimento residencial, considerando-o “uma fonte de apoio social organizada para lidar com as adversidades” (p. 17). Uma dessas dimensões prende-se com a participação das crianças, temática central deste trabalho.

É ainda relevante mencionar que as orientações para os cuidados alternativos, elaborado pelo Comité de Direitos das Crianças da ONU e a Comissão Europeia (2019), colocam

---

<sup>1</sup> Conforme os princípios orientadores previstos na Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (2001, 2003, 2015): “prevalência da família, responsabilidade parental e o primado da continuidade das relações psicológicas profundas” (Costa, Santos & Vieira, 2019, pp. 55-56).

como indissociável o respeito pelo maior interesse da criança e a existência de mecanismos participativos no acolhimento residencial, de forma a garantir que as perspectivas das crianças e jovens são ouvidas e consideradas no momento de desenvolver e implementar políticas e regras nas instituições (p. 10). Assim, repensar os modelos de acolhimento, de forma a contrariar a reprodução de trajetórias que acumulem situações de desvantagem e de vulnerabilidade, é, em primeiro lugar, considerar as vozes das crianças e jovens que se encontram em acolhimento, de forma a: (i) evitar que estes se tornem “processos de formatação, massificação e uniformização institucional” (Costa, Santos & Vieira, 2019, p. 56) e (ii) que as práticas no terreno sejam concordantes com a Convenção dos Direitos das Crianças (ONU, 1989), lei interna portuguesa desde 1990, nomeadamente o artigo 9.º e 12.º, e as recomendações internacionais nesta temática.

### **2.1.1. Enquadramento jurídico**

Fernandes (2009) elabora um apontamento histórico relevante sobre a legislação em Portugal em matéria de infância, argumentando que a adaptação da Convenção dos Direitos da Criança (1989) à lei interna portuguesa foi um processo relativamente rápido e facilitado (pp. 51-52). Para isso terá contribuído o facto de alguns dos princípios enunciados na CDC já estarem previstos em leis anteriores, tais como:

- **o princípio da não-discriminação:** salvaguardado pelo artigo 13.º da Constituição da República Portuguesa (1976; VII revisão constitucional de 2005), em que prevê o princípio da igualdade para todos os cidadãos.
- **o princípio do interesse superior da criança:** desde 1913, após a implantação da República, foram criados os tribunais de menores, encontrando-se previsto o princípio do interesse do menor, que se manteve presente nas alterações legislativas que ocorreram posteriormente.
- **o direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento:** salvaguardado no artigo 24.º da Constituição da República Portuguesa (1976) e considerado “como o

primeiro e mais importante de todos os direitos” (Fernandes, 2009, p. 52), cuja a única exceção relaciona-se com o direito à interrupção voluntária da gravidez.

- **o respeito pelas opiniões das crianças:** considerado na reforma do Código Civil de 1977, quando a conceção autoritária da família, herdada do anterior regime, é substituída, por uma mais solidária e em que está previsto o reconhecimento da criança, no plano formal, com direito a ser ouvida em assuntos importantes da vida familiar e com autonomia para a organização da sua vida (Fernandes, 2009; CEJ, 2020).

No que diz respeito ao enquadramento jurídico do acolhimento residencial, a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP) é o documento de referência, que regula e orienta a intervenção social do Estado e da comunidade em matéria de promoção e proteção das crianças e jovens em perigo, de forma a garantir o seu bem estar e desenvolvimento integral, tal como mencionado no seu primeiro artigo.

Aprovada pela Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, alterada e republicada pela Lei n.º 141/2015, de 8 de setembro e alterada pelas Leis n.ºs 23/2017, de 23 de maio e 26/2018, nela estão consagradas um conjunto de medidas que poderão ser aplicadas em meio natural de vida ou em regime de colocação<sup>2</sup>, estando abrangidas todas as crianças e jovens que vivam ou estejam a residir em Portugal e cujos “pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto ponham em perigo a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento, ou quando esse perigo resulte de ação ou omissão de terceiros ou da própria criança ou do jovem a que aqueles não se oponham de modo adequado a removê-lo.” (Artigo 3, n.º1).

Sendo o acolhimento residencial o tema central deste trabalho, importa destacar neste capítulo as alterações efetuadas nas medidas a executar em regime de colocação, bem como analisar as principais mudanças trazidas pelo Decreto Lei n.º 164/2019, de 25 de outubro, que estabelece o regime de execução do acolhimento residencial.

Ainda sobre a LPCJP, de uma forma genérica, é relevante mencionar que para efeitos da presente lei considera-se criança e jovem “a pessoa com idade inferior a 18 anos ou com

---

<sup>2</sup> Cf. Artigo 35º: Meio natural de vida: a) apoio junto aos pais; apoio junto a outro familiar; confiança a pessoa idónea; apoio à autonomia de vida. Medidas de colocação: acolhimento residencial e familiar.

idade inferior a 21 anos, tendo a intervenção começado antes de completar 18 anos ou, ainda, com idade inferior a 25 anos, desde que a intervenção tenha começado antes de completar 18 anos e apenas enquanto estejam em curso processos educativos ou de formação profissional” (Artigo 5, alínea a)). A possibilidade de jovens continuarem a ser abrangidos pelo sistema de proteção até aos 25 anos foi resultado da alteração legislativa de 2017, que entrou em vigor em 2018 e que, segundo o Relatório CASA (ISS, 2021), terá tido impacto na diminuição do número crianças e jovens a saírem do acolhimento e no aumento do número de jovens com mais de 21, nos últimos anos.

Relativamente à Lei n.º 142/2015, de 8 de setembro, as mudanças operadas em 2015 à LPCJP, segundo Delgado e Gersão (2018), trazem mudanças significativas no sistema de acolhimento familiar e residencial de crianças e jovens. Facilitaram e privilegiaram o primeiro face ao segundo, seguindo as recomendações internacionais e as diretivas europeias, sobretudo para crianças até aos 6 anos e assumem a “continuidade de relações de afeto de qualidade e significativas” como indissociável do superior interesse da criança (pp.112 – 117). Deste ponto de vista, a nova legislação coloca a prevalência da família, relativamente ao contexto institucional, que passa a abranger não só a família de origem e a possível família adotiva, mas também as de acolhimento e aquelas que resultem de medidas de tutela e de apadrinhamento civil. O pressuposto é de que os laços familiares e as vivências neste contexto são essenciais para o desenvolvimento do ser humano e um direito fundamental da CDC, demonstrando uma preocupação em promover o acolhimento familiar, que continua a ser pouco expressivo na realidade portuguesa. Não obstante, não se tratam de respostas concorrentes porque respondem a realidades diferentes.

Para o acolhimento residencial, a Lei n.º 142/2015, de 8 de setembro, traz mudanças mais subtis que merecem, no entanto, serem consideradas neste ponto. Leal, Gracias e Mendes (2020), mencionam a mudança de nomenclatura de «acolhimento institucional» para «acolhimento residencial», trazendo a designação de «casas de acolhimento», o que traduz as intenções acima mencionadas de uma necessidade de obter um modelo de acolhimento mais familiar. Ainda que, predominantemente, as crianças e jovens em

perigo continuem a ser colocados na medida de acolhimento residencial, ao invés de serem integradas em famílias de acolhimento (como demonstram os números no subcapítulo mais abaixo), as mesmas autoras referem o desaparecimento do conceito de instituição, de forma a 1) dar uma resposta às especificidades das crianças e jovens acolhidos/as, num modelo de acolhimento individualizado e especializado e 2) “oferecer-lhes um quotidiano o mais parecido possível com o de qualquer criança ou jovem da mesma idade” (p.13).

Outra das mudanças na revisão da LPCJP diz respeito à diferenciação que existia entre acolhimento de curta e longa duração e que se traduzia em diferentes designações para as anteriores instituições de acolhimento, consoante a perspetiva de permanência no SA. Assim, em 2015, estas diferenças desaparecem e tal como dito anteriormente, todas as instituições passam a designar-se por Casas de Acolhimento, ainda que admitindo a existência de unidades especializadas, por exemplo: os apartamentos de autonomização, as casas para situações de emergência ou de resposta a problemáticas específicas (Delgado & Gersão, 2018).

Face a todas as mudanças que a Lei n.º 142/2015, de 8 de setembro, trouxe e que foram apresentadas e consideradas pertinentes no âmbito deste trabalho, os pressupostos das mesmas transparecem nas implicações que tiverem nos direitos da criança e jovem em acolhimento, em que é acrescentado o dever do Estado em colocar as crianças e jovens numa CA próxima da família de origem e de estas/es não serem separadas/os de outros/as irmãos/irmãs acolhidos/as, presente na alíneas i) e j) do n.º 1 do artigo 58.º, dando prevalência, uma vez mais, à permanência dos laços afetivos familiares e/ou duradouros.

#### 2.1.1.1 Regime de execução do acolhimento residencial

Em outubro de 2019 é publicado o Decreto-Lei que estabelece o regime de execução do acolhimento residencial em Portugal. Para Ducharne (2020) trata-se de um marco para aqueles/as que se debruçam sobre esta temática, ainda que considere que a sua aplicação prática pode estar em causa pela ausência da portaria que regulamenta a instalação, a organização e funcionamento das casas de acolhimento (pp.7-8).

Ora, o vazio legal ainda existente e a espera em que os/as profissionais, investigadores/as e todos/as aqueles/as que se dedicam ao acolhimento residencial se encontram, poderá ser uma oportunidade para incluir a voz das crianças e jovens, sujeitos principais na experiência do acolhimento, nesta discussão e decisão pública. É neste sentido que, para finalizar o mapa jurídico sobre o tema deste trabalho, se irá sintetizar os principais pontos deste Decreto-lei e alguns dos obstáculos apontados pelos/as autores/as que se debruçaram sobre este diploma:

**Direito à participação e audição:** este é um dos pontos centrais da nova legislação em vigor e que é transversal a vários artigos, tais como o plano de intervenção individual (artigo 10.º), nos procedimentos de integração em casa de acolhimento (artigo 13.º), as razões do seu acolhimento e a duração provável do mesmo (artigo 15.º), elaboração e concretização do plano de intervenção individual (artigo 16.º) e na revisão e cessação do acolhimento residencial (artigos 18.º e 19.º). Assim, nas normas vigentes, a participação é considerada um direito fundamental da criança e jovem, a ser exercido antes de iniciar e ao longo de todo o período de acolhimento. Tido como um princípio orientador do Decreto-Lei, de acordo com o artigo 12.º da CDC (1989) e as Diretrizes de uma Justiça Amiga das Crianças (2010), prevê ainda a sua integração “não apenas em todas as decisões que lhe digam respeito, mas também na organização e dinâmica da casa que a acolhe” (Ducharne, 2020, p. 7). Assim, de acordo com a lei em vigor, devem ser criados mecanismos que garantam todas as condições para que as crianças e jovens possam expressar-se e serem ouvidas, de acordo com a sua idade e maturidade (Artigo 4º, alínea d)).

**O acolhimento de irmãos/irmãs:** como referido anteriormente a não separação de irmãos e/ou irmãs durante a medida de execução de medida de promoção e proteção já estava prevista com a alteração à LPCJP de 2015 (artigo 53.º). O Decreto-Lei em análise vem consolidar este princípio enquanto direito da criança e jovem em acolhimento residencial, expresso na alínea I) do artigo 23º. Apesar de reforçar importância do mesmo, ao analisar este artigo, Leal, Gracias e Mendes (2020) alertam para os constrangimentos encontrados na sua aplicabilidade, pelas próprias especificidades e regras de cada CA.

Este princípio é somente válido quando, evidentemente, não põe em causa o superior interesse e bem-estar da criança/jovem; no entanto, as mesmas autoras sugerem que, face ao papel preponderante que os laços têm na nas vivências e na adaptação dos sujeitos acolhidos, este princípio deverá prevalecer face às normas existentes (p.51).

**Definição do limite máximo de 15 crianças por unidade residência:** no artigo 12.º é definido o número previsto para cada CA, não devendo ultrapassar as 15 crianças/jovens. Seguindo as recomendações internacionais, Leal, Gracias e Mendes (2020) explicam que o pressuposto é que só em grupos reduzidos pode existir “um processo proximal profícuo entre tutores, técnicos, auxiliares, educadores, e crianças ou jovens” (p.32) e que a qualidade do acolhimento depende da ligação criada entre as crianças/jovens e adultos/as significativos. Ainda assim, o mesmo artigo prevê que possam haver exceções à norma, que terão de ser devidamente fundamentadas e autorizadas.

### **2.1.2 Retrato social do acolhimento residencial em Portugal**

No dados disponibilizados pelo Relatório Casa (ISS, 2021), existiam 6.706 crianças e jovens em situação de acolhimento no ano de 2020, tratando-se do número mais baixo de população acolhida registada no intervalo de tempo entre 2004 (ano em que o número de crianças e jovens em acolhimento foi 15.118) e o ano de 2020, ainda que as razões que levaram a essa diminuição necessitassem de um estudo mais aprofundado e direcionado, que não cabe nos objetivos deste trabalho.

Tal como nos anos anteriores, continua a existir um número ligeiramente superior de crianças e jovens do sexo masculino (3.488) do que há do sexo feminino (3.218) e o tipo de resposta mais predominante foram as casas de acolhimento generalistas. No mesmo documento, destacam-se ainda os Lares de Infância e Juventude Especializados, que apesar de representarem apenas 2% do total da população em acolhimento, registam um aumento, face aos anos anteriores: o que demonstra a necessidade da especificidade dos cuidados, de cariz reabilitativo e terapêutico. Ainda, 66,2% das crianças e jovens em AR tem entre 12 e 20 anos, o que significa que a maioria são adolescentes e jovens adultos/as. O escalão etário que apresenta o maior número de jovens acolhidos/as é entre os 15 e os

17, sendo que o grupo que registou um maior crescimento, tal como em 2019, foi o de jovens com mais de 21 anos. O aumento de 32%, face ao ano anterior, pode ser explicado pela mudança legislativa em 2017 que se vem efetivando, de ano para ano, e demonstrando, pelos números, a sua necessidade e relevância, conforme mencionado no subcapítulo dedicado ao enquadramento jurídico.

Sobre o tempo de permanência em acolhimento a média é de 3,4 anos, número que tem sofrido pequenas oscilações nos últimos anos. Apesar do decréscimo, face aos dados recolhidos no ano de 2019, continua a ser significativa a percentagem de crianças e jovens que em 2020 se encontrava em acolhimento que podemos considerar longos (tempos de acolhimento superior a seis anos + tempo de acolhimento de 4 e 5 anos). Correspondente a 59% da população acolhida, pode-se constatar que a duração do acolhimento é maior nas faixas etárias relativas à adolescência (pp. 105-106). Se optarmos por incluir em acolhimento longo quem permanece em CA por mais de 2 anos, esta percentagem sobe para 68%.

Referir também que no ano de 2020, houve um número elevado de crianças e jovens a reentrarem no SA, o que corresponde a 5% do total das situações de acolhimento.

Ainda sobre a informação oficial sobre a população em acolhimento residencial apresentada pelo Relatório CASA (ISS, 2021), considero pertinente para o presente estudo mencionar: 1) as situações que levaram à aplicação da medida de promoção e proteção de AR e que tiveram maior expressão no ano de 2020 e 2) os Projetos de Promoção e Proteção (anteriormente, designados por Projetos de Vida<sup>3</sup>), que assumem atualmente grande importância na condução da intervenção realizada nas CA e na definição dos planos individuais e que pressupõe a participação efetiva da criança ou jovem (ISS, 2021; Leal, Gracias & Mendes, 2020). Relativamente ao primeiro ponto será importante referir que o número total de situações de perigo é superior ao número de crianças e jovens com a medida aplicada de acolhimento residencial, o que indica que

---

cada indivíduo acolhido poderá ter sido vítima de mais do que uma situação de perigo. A mais comum foi negligência (71%), seguida pelo grupo “outras situações” (13%) (abaixo serão colocadas duas imagens que discriminam as formas que assumem as situações de perigo mais sinalizadas e a sua frequência em números absolutos e diferenciados por sexo). Menos expressivos estatisticamente, mas importantes, qualitativamente, para a caracterização de quem vive hoje nas CA, encontram-se ainda na origem da situação de acolhimento o mau trato psicológico (10%), mau trato físico (4%) e violência sexual (2%), cujos contornos deverão ser atentamente estudados, de forma a melhor intervir numa lógica emancipadora, que contrarie as trajetórias de violência, vulnerabilidade e exclusão social.

| Motivo  | Feminino | Masculino |
|---|----------|-----------|
| Falta de supervisão e acompanhamento familiar     | 1.822    | 1.970     |
| Ao nível da educação                              | 980      | 1.194     |
| Ao nível da saúde                                 | 924      | 1.029     |
| Exposição a modelos parentais desviantes          | 954      | 906       |
| Face ao comportamento de risco da criança / jovem | 471      | 634       |

Figura 1 - Motivos associados à situação de negligência. Relatório CASA (ISS, 2021, p. 72)

| Motivo  | Feminino | Masculino |
|---|----------|-----------|
| Ausência temporária de suporte familiar             | 377      | 366       |
| Comportamento desviante                             | 254      | 342       |
| Abandono  | 121      | 173       |
| C/J Estrangeiras Não Acompanhadas                   | 16       | 113       |
| Orfandade   | 29       | 38        |
| Mendicidade   | 28       | 20        |
| Acordo de saúde ao abrigo dos PALOP                 | 8        | 20        |
| Prática qualificada como crime por menor de 12 anos | 4        | 16        |
| Suspeita /vítima de tráfico de ser humano           | 8        | 7         |
| Exploração trabalho infantil                        | 7        | 3         |
| Bullying  | 9        | 3         |
| Crianças separadas                                  | 2        | 2         |

Figura 2 - Motivos associados a “outras situações de perigo”. Relatório CASA (ISS, 2021, p. 73).

Sobre os Projetos de Promoção e Proteção, os dados em análise referem que uma esmagadora maioria das crianças e jovens em acolhimento têm um projeto de vida definido (92%), sendo que a percentagem de acolhidos/as sem projeto de vida definido, em 2020, é a mais baixa dos últimos anos, desde 2016 (6,8%) (Relatório CASA, ISS 2018, 2019, 2020, 2021). Os PV mais com mais prevalência em 2020 foram a “(re)integração na família nuclear” (38%) e a “autonomização” (37%), tendo havido um ligeiro aumento do primeiro e uma diminuição do segundo, face aos Relatórios publicados nos anos anteriores (Relatório CASA, ISS 2020, 2019, 2018). Já o “acolhimento permanente” e a “adoção” são projetos de vida para 9% das crianças e jovens: se o primeiro não sofre qualquer alteração, relativamente aos anos anteriores, o segundo aumenta um ponto percentual; enquanto a “reintegração na família alargada” (6%), “confiança à guarda de terceira pessoa, tutela, regulação do exercício das responsabilidades” (1%) e “apadrinhamento civil” (0,5), apresentam menor expressão e sem grandes variações face a 2019.

É relevante mencionar que a pandemia SARS- CoV-2 teve um impacto negativo, de uma forma generalizada, no bem-estar da população em acolhimento residencial e, em particular, nos Projetos de Promoção e Proteção de 1.786 crianças e jovens, o equivalente a 22%.

### **2.1.3 A infância e o acolhimento em tempos de pandemia**

A nível mundial a UNICEF (2021) estima que, em menos de dois anos, mais cerca de 100 milhões de crianças estejam a sofrer de pobreza, relacionando este dado à crise de saúde pública vivida. O fecho das escolas, a perda de empregos nas famílias e o aumento do stress e da ansiedade, segundo o mesmo relatório, afetaram a saúde mental das crianças e dos jovens de forma desigual em países periféricos, semiperiféricos e centrais do sistema mundial (pp. 8-9). Dentro do mesmo território, os custos da pandemia também não afetam as crianças e jovens da mesma forma: tal como à escala global, as mais marginalizadas e vulneráveis foram e são mais suscetíveis a maiores disparidades na saúde, educação, saúde mental e pobreza (ProChild CoLab, 2020; Carvalho & Urbano, 2021; Comité dos

Direitos da Criança, 2020); o que reforça o argumento de Manuel Sarmiento (2004) sobre a desigualdade ser o reverso da moeda da condição social da infância contemporânea, esta não é *una* e nela cabem várias infâncias:

O Comité chama especial atenção para o potencial agravamento de situações de risco e de desigualdades sociais, para a emergência de novos quadros de vulnerabilidade, sobretudo associados ao crescente recurso a meios digitais online e suscita a necessidade de avaliação, em diferentes dimensões, dos efeitos de medidas de confinamento no desenvolvimento de cada criança e jovem. (Carvalho & Urbano, 2020, p. 2).

Em Portugal, no que diz respeito à proteção da infância e juventude, os municípios portugueses demonstraram ter a mesma preocupação, como apontam Sarmiento e Trevisan (2020):

Os impactos do confinamento e da pandemia começam a ser estudados, em particular no bem-estar das crianças e famílias e, novamente, com maiores preocupações face às que se encontravam em situações de maior vulnerabilidade e incapacitadas de poderem ter meios necessários para garantir a escola em casa a muitas das crianças (p. 5).

O acesso à educação através de casa e do recurso a plataformas digitais foi uma das preocupações mais expressivas por parte dos municípios e de outras entidades públicas e governamentais, e se compararmos com o ano 2019, pré-pandemia, as situações de perigo comunicadas à CPCJ, na categoria “Direito à Educação”, segundo o Relatório Anual elaborado por esta mesma entidade (2020), tiveram um aumento aproximado de um ponto percentual (p. 42). Bem mais significativo foi o aumento em 7,6% de situações de violência doméstica; enquanto “os diagnósticos que configuram os comportamentos de perigo na infância e juventude e a negligência, registaram uma diminuição, respetivamente, na ordem dos 3,6% e 2,6%” (p. 38). Esta redução deve ser analisada e interpretada cuidadosamente, uma vez que devido às medidas restritivas e de

confinamento e ao conseqüente encerramento de vários serviços e respostas, inclusivamente das consideradas Entidades de Primeira Linha, que pela sua proximidade e regularidade no contacto com crianças e jovens, funcionam como eixo fundamental na prevenção e ação em situações de perigo. Tal como Carvalho e Urbano (2021) mencionam, as responsabilidades e dificuldades acrescidas por parte de entidades como a CPCJ na sinalização de casos e situações de perigo durante a pandemia devem-se, por um lado, à própria visibilidade das crianças/jovens e famílias que diminuiu consideravelmente, devido ao fecho das escolas e de outras respostas existentes na comunidade; por outro, e também como consequência do ponto anterior, às “potenciais consequências no agravamento de situações de risco social e perigo” (p.2).

Carvalho e Urbano (2021), no estudo sobre os impactos da pandemia na atividade das CPCJ (2021), identificam alguns constrangimentos na articulação entre diferentes entidades na resposta a necessidades de acolhimento residencial. Com a diferença de apenas 1% de maiores constrangimentos no período de estado de emergência face ao pós-estado de emergência, as autoras convidam-nos a refletir “sobre a capacidade de resposta instalada do sistema nacional, fortemente condicionada em termos de recursos existentes já em fase anterior e sujeita a normas específicas de isolamento social da população acolhida” (p. 16).

Durante o ano de 2020, segundo o Relatório CASA (ISS, 2021), registaram-se 2.022 entradas no Sistema de Acolhimento, das quais 276 foram influenciadas pela pandemia. Ou seja, o confinamento e o isolamento e os riscos a estes associados, estiveram entre os motivos para a decisão de retirada da família de 14% da população que entrou no SA.

Sobre as consequências emocionais e comportamentais dos sujeitos, face à ao isolamento, contamos unicamente com o contributo da perceção das/os profissionais que acompanharam as crianças e jovens no ano da pandemia. O mesmo documento aponta que 80% das crianças e jovens foram afetadas negativamente pela pandemia, sobretudo nas faixas etárias entre os 12 e os 14 anos e a nível de saúde mental, fala-se num impacto em 60% da população acolhida, com maior incidência nos/as adolescentes.

Para além de um possível impacto nas limitações das visitas de familiares e impossibilidade da entrada de pessoas externas às CA, no que diz respeito à interrupção

das atividades letivas e das idas à escola, que aproximam as vivências das crianças e jovens em acolhimento residencial dos seus pares, é relevante que apenas 5% estivesse motivado/a para o ensino remoto de emergência. Isto apesar da maioria das CA terem recursos adequados às necessidades escolares das crianças e jovens (81%) (ISS, 2021).

É de salientar que entre 11 de março de 2020 e novembro do mesmo ano, 45% das crianças e jovens acolhidos/as tinham vivido, pelo menos, um período de quarentena e que, por questões de saúde, 78 crianças e jovens foram transferidas de casa de acolhimento. Também 11% da população caracterizada no Relatório CASA tinha passado o período de confinamento com a família de origem, enquanto 89% esteve, em algum período do confinamento junto da sua rede de apoio.

A vida nas CA durante este período, foi objeto de várias notícias, sendo que os detalhes e contornos da mesma continuam invisíveis e carecem de investigações e trabalhos que se proponham estudar, em profundidade, o impacto da pandemia em contexto de acolhimento residencial.

Apesar desse não ser o tema central do presente estudo, ele é incontornável para uma caracterização social atual do SA e das crianças e jovens que as compõem. Por isso, considerei pertinente reunir alguma da informação disponível para um enquadramento mais completo, até porque é possível que neste período alguns dos direitos contemplados na CDC (1989) tenham estado, por determinação legal e em concordância com as orientações da Direção Geral de Saúde, Organização Mundial de Saúde e outras organizações internacionais, também confinados - tal como expresso pelo comunicado do Comité dos Direitos das Crianças, que a 8 de abril de 2020 admite a restrição à fruição de certos direitos humanos, de forma a proteger a saúde pública, desde que 1) sejam necessários, proporcionais e reduzidos ao mínimo absoluto e 2) sejam exploradas soluções alternativas e criativas para que as crianças e jovens desfrutem dos seus direitos. Assim, na perspetiva das crianças e jovens como sujeitos sociais e políticos, detentores de direitos, cujas vozes devem ser consideradas, torna-se relevante, não só para o presente estudo mas também para a definição das linhas orientadoras da organização e funcionamento do acolhimento residencial por parte do Estado Português, recomendação

aprovada pela Assembleia da República n.º 296/2021, aferir de que forma os direitos das crianças consagrados na CDC foram exercidos nas CA durante a pandemia, quais os avanços e retrocessos nessa matéria e que estratégias deverão ser adotadas para uma maior concordância entre as práticas no terreno e lei interna e internacional. Como nos sugerem Lopes, Madeira e Neto (2020), numa expressão que sintetiza a preocupação que deve transparecer na definição das políticas públicas para a infância (e juventude), que passa pela “promoção das condições locais para que as crianças possam exercer os direitos que lhe estão consagrados pela Convenção dos Direitos da Criança” (p.33).

## **2.2. Crianças e participação: reflexão**

### **2.2.1. Condição social da infância**

A participação das crianças tem vindo a ganhar relevo nas sociedades contemporâneas, sendo relativamente consensual que a CDC (ONU, 1989) terá sido um marco importante para este debate (Cunha & Fernandes, 2012; Bael, 2009; Thomas & Percy, 2010; Tomás & Gama, 2004; Tomás, 2011; Tomás & Fernandes, 2011). Tal como Tomás e Gama (2004) argumentam, apesar do conceito “participação” só constar, explicitamente, três vezes na CDC ou até, como Trevisan (2004) explica, não estabelecer a participação como obrigatória na tomada de decisões, a CDC é um ponto de viragem e espelha uma mudança de paradigma na forma como olhamos a infância (Marchi & Sarmiento, 2017, p. 954). Assim, com todas as discussões e críticas pertinentes que têm surgido em torno deste documento, a CDC, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal a 21 de Setembro de 1990 é, segundo Sarmiento (2014) a expressão formal de uma visão da criança cidadã, detentora de direitos sociais e políticos e membro pleno da sociedade.

O pressuposto da participação (de uma forma de direta, evidente nos artigos 12, 13, 14, 15 e 17) reflete um novo lugar da infância, em que a criança deixa de ser apenas objeto de proteção pela sua imaturidade (biológica e psicológica), fragilidade e «incompletude» e passa a ser “vista como sujeito ativo da sua própria vida e nos seus próprios modos” (Trevisan, 2004, p. 28).

Por outro lado, considero relevante assinalar o contributo dos estudos da infância, nomeadamente da Sociologia da Infância, para a crescente visibilidade da infância enquanto grupo social e para a sua importância nas agendas políticas e sociais mundiais, ainda que, como Sarmiento (2013) refere, existam vários constrangimentos à possibilidade efetiva de este conjunto de saberes influenciarem as políticas públicas.

Uma das conquistas da sua consolidação enquanto disciplina autónoma, segundo Fernandes (2009) é ter desafiado as conceções tradicionais da infância: ao invés da criança, enquanto “projeto de ser”, objeto de proteção e silenciosa, imagens que prevaleceram ao longo do século XX; a Sociologia da Infância traz, através da produção de conhecimento e dos seus posicionamentos epistemológicos, uma nova abordagem da infância, ativa e com voz, “válida em si mesma” (e não de forma subordinada à ordem dos/as adultos); formada por atores e atrizes competentes, capazes de agir na construção dos seus mundos sociais, não se limitando à reprodução dos valores e normas que os/as adultos/as lhes transmitem. Abaixo, procuro sintetizar alguns pontos diferenciadores e orientadores desta área de estudo, de forma a melhor enquadrar o presente trabalho:

- 1) O olhar para a ação social das crianças e para a sua participação no processo de socialização, torna a Sociologia da Infância um “poderoso aliado do movimento de direitos das crianças; ao defender para ela (a criança) um conjunto de direitos políticos” que as sustentem (Fernandes, 2009, p. 87);
- 2) Reconhecer e considerar as perspetivas das crianças sobre os seus quotidianos e dos problemas sociais que enfrentam, trazendo novas questões e reflexões impercetíveis ao olhar adulto. Segundo Sarmiento (2005), este enfoque permite que o conhecimento produzido traga questões relevantes não só para a infância, mas para o conjunto da sociedade (p. 361);
- 3) Uma área de saberes comprometida com a mudança efetiva das condições de vida do grupo social das crianças e que para isso deverá: a) considerar as crianças como principais agentes e atrizes dessa mesma mudança; b) articular-se com outras disciplinas que se debruçam sobre a infância, promovendo uma cultura de interdisciplinaridade e c) reconhecer que existe uma relação de poder desigual entre adultos/as e crianças, que favorece os/as primeiros/as e encarar ambos/as

como seres em formação, em construção – como forma de superar algumas das tensões existentes entre os dois mundos (Tomás, 2011).

#### 2.2.1.1. Emancipação social da infância

Ainda sobre o último ponto, será útil explorar as tensões persistentes no exercício dos direitos de proteção e participação, uma vez que, segundo Trevisan (2014), estas se colocam como um dos principais entraves argumentativos à implementação de procedimentos participativos (p. 35). Ambos salvaguardados pela CDC, diferentes autores/as adotam distintas perspectivas em que a tónica é colocada ora nos direitos de proteção, prevalecendo a imagem de criança dependente e a ideia dos/as adultos/as como “guardiões e defensores da crianças” (Fernandes, 2009, p. 46); ora nos direitos de participação, em que o grupo social da infância é visto como minoritário, invisibilizado, ainda que com competências para a tomada de decisão. Como vimos anteriormente, pela sua prevalência histórica, o paradigma da criança dependente tende a ser o mais hegemónico; a narrativa do «ser em formação», quando aplicada exclusivamente às crianças, resulta na sua exclusão do espaço público e no adiamento da sua cidadania.

Apesar dos avanços, também já mencionados, no que diz respeito às mudanças que se operaram nas sociedades contemporâneas no que diz respeito à infância e da consideração da criança enquanto sujeito detentor de direitos políticos e sociais, ao refletir sobre a permanência e continuidade de práticas (e discursos) centrados ainda na falta de competência das crianças ou na sua inexperiência ou imaturidade, dever-se-á questionar qual o grau de permeabilidade da organização social a estas mesmas mudanças. Trevisan (2014) retira duas grandes conclusões do trabalho de Lister (2007) e que merecem a nossa atenção: “as crianças são frequentemente objeto de legislação na qual não participaram, e são o único grupo a quem o exercício dos seus direitos é advogado a um outro grupo, neste caso os adultos” (p. 99). O que pode ser visto como um resultado de um esvaziamento do conceito de participação efetiva na categoria social da infância, poderá ser também um indicador de como escasseiam mecanismos de participação fora dos atos eleitorais nas democracias representativas. Como a mesma autora indica (2014), ao reduzir o político ao voto, esta lógica exclui aqueles/as que não tem esse direito formal, neste caso as crianças, mas na mesma condição e que sofrem ou sofreram as mesmas

consequências estão os/as imigrantes atualmente, ou as mulheres e as pessoas analfabetas, antes do sufrágio universal.

A voz *política* das crianças é assim ilegítima, pouco válida e desinteressante quando toca a questões políticas. Mas não se trata apenas disso, como também da ausência de espaços e estruturas onde essa voz, mesmo que assim fosse considerada, pudesse ser ouvida e, por conseguinte, legitimada (Trevisan, 2014, p. 91).

Fernandes (2009) reforça a ideia de que participação e proteção não são incompatíveis e que tanto a exposição a perigos e riscos como a falta de autonomia e de poder comprometem o desenvolvimento e o bem-estar da criança. Assim, o paradigma da criança participativa apresenta-se como uma resposta que respeita as vulnerabilidades e as competências, sem que estas últimas sejam um critério para que possam (ou não) participar. A ideia da infância participada pede que se abandone a visão de que as crianças ainda não tem as competências necessárias para poder participar; até porque ninguém avalia o grau das competências daqueles/as que, tendo mais de 18 anos, beneficiam de todos os direitos políticos, sociais e económicos, nas sociedades atuais. Flekkoy e Kaufman (citados por Fernandes, 2009) criticam o pressuposto de que “crianças têm que demonstrar a sua competência mesmo antes de lhes ser permitido participar, enquanto os adultos são assumidamente competentes até que se comprove o contrário” (p. 49). Novamente, procuramos mobilizar o pressuposto de que crianças e adultos/as são ambos seres em formação, que é também uma ideia defendida por Tomás (2011) e Trevisan (2014): sem excluir a necessidade de olhar a idade e a maturidade de cada criança em processos de participação, até como condição para o seu sucesso, as autoras questionam as razões que levam a que a sociedade espere que todos/as tenham uma cidadania ativa enquanto adultos/as, ao mesmo tempo que considera as crianças como ainda não capazes de o fazer, esquecendo que a aprendizagem das competências sociais é uma processo, gradual e em contexto, ou seja, acontece com a sua prática:

Há falta de confiança nas competências infantis. A participação para a emancipação exige um trabalho cuidadoso, exigente e criterioso do

educador/adulto. Não acontece automaticamente, mas é um processo gradual que requer aprendizagens, que se vai modificando com a idade e com a experiência e que se insere no complexo mundo das relações de poder (Tomás, 2004, p. 210).

No paradigma da criança participativa os tempos de proteção são tão importantes como os tempos de participação e ambos são tidos como partes integrantes e indispensáveis do quotidiano que deve ser vivido por todas as crianças, quer seja em ambiente familiar ou institucional; sendo para isso indispensável, segundo Lansdown (citado por Fernandes, 2009), “o desenvolvimento de uma cultura de respeito pelas opiniões das crianças” (p. 49), quer seja na escola, na família, comunidade ou em qualquer contexto específico em que esta se mova.

### **2.2.2. Participação das crianças em Casas de Acolhimento**

Existe uma outra face da participação infantil, relevante para o contexto das CA, que se relaciona com a leitura de que esta poderá ser um poderoso antídoto para combater situações de exclusão social. Anteriormente, neste capítulo, diversos/as autores/as mencionavam que enquanto grupo social, as crianças eram excluídas por não serem entendidas como cidadãs plenas: ausentes e invisíveis no espaço público; no entanto, tal como Sarmiento (2013) argumenta, torna-se imprescindível considerar os diversos contextos e as condições de vida concretas em que diferentes crianças existem, para lá da pertença comum à mesma categoria geracional. O mesmo autor propõe que olhemos a infância na sua diversidade e não a partir da sua aparente normatividade, prestando especial atenção às “crianças das margens”, isto é, às crianças pobres, a necessitar de cuidados institucionais, crianças trabalhadoras, em situação de sem abrigo, etc. (p. 31). Trazer as crianças das margens para o debate é, como refere Natália Fernandes (2009) considerar as vozes das crianças na tarefa de “desocultação e de caracterização da situação de exclusão social da infância” (p. 71). A autora menciona a relação entre exclusão social infantil e o contexto familiar, enquanto Sarmiento (2002) e Tomás, Fernandes e Sarmiento (2010) apontam alguns indicadores de exclusão infantil mais específicos, tais como: incidência da taxa de pobreza infantil; abandono precoce da escola; acessibilidade diferenciada a bens destinados à infância; persistência do trabalho infantil; situações de

risco e de perigo; situações de institucionalização; proteção e apoios sociais insuficientes a crianças portadoras de deficiências.

Haverá outras fatores não mencionados, como por exemplo, situações onde foi aplicada a Lei Tutelar Educativa ou o insucesso escolar; no entanto, o que convém assinalar é que as várias marcas de exclusão social na infância em Portugal e no resto do mundo, tornam estas crianças duplamente excluídas (ou até mais – se considerarmos outras categorias sociais que poderão ser adicionadas às vivências concretas de um grupo social tão diverso, como etnia, género ou pertença a uma minoria étnica ou religiosa, etc.). Klasen (citado por Fernandes, 2009) menciona a reprodução intergeracional da pobreza e das situações de exclusão social e o facto de que crianças excluídas poderão tornar-se adultos/as excluídas/os, alertando que a forma como a sociedade encara os problemas da infância pode ser ou não um investimento para o futuro. Se por um lado este argumento poderá facilitar o debate público mais imediato, por outro, é sintomática da situação atual da infância: adia novamente o exercício de direitos legais consagrados para o futuro, sendo que todos os fatores mencionados em cima deverão ser considerados pelo seu impacto negativo e comprometedor de uma vivência de uma infância plena no presente. Ainda assim, a reprodução da desigualdade e dos ciclos de pobreza, no que diz respeito ao debate sobre o acolhimento, assume uma particular importância, como referem Tomás, Carvalho e Fernandes (2019)

as crianças e jovens acolhidos, tanto em famílias de acolhimento como em acolhimento residencial, apresentam uma maior probabilidade de vir a ter uma trajetória de vida marcada por situações de desvio, marginalidade e/ou exclusão social do que crianças e jovens não acolhidos (i.e. têm maior probabilidade de virem a experimentar situações como em abrigo, de cometer crimes, de ter filhos/as antes de atingirem os 20 anos de idade e de ter os/as seus/as próprios/as filhos/as acolhidos num percurso de reprodução social (p. 9).

A exclusão social de crianças, aparece, segundo Ridge *et. al.* (citado por Fernandes 2009), como mais do que falta de acesso a recursos materiais, mas intimamente ligada à falta de poder, falta de integração social e participação social insuficiente, sendo por isso indispensável repensar os quotidianos a partir de uma lógica inversa.

Assim, debater a participação em acolhimento residencial é, antes de mais, reconhecer que existe um relativo consenso científico sobre os benefícios que a participação infantil traz, quer às crianças e jovens envolvidas/os, quer às instituições onde esta ocorre (Trevisan, 2014). Apesar dos múltiplos sentidos e interpretações que o conceito de participação pode ter – assunto que será debatido mais à frente; é fundamental que os procedimentos participativos façam parte das Casas que acolhem crianças e jovens com trajetórias de vida complexas, seja nesta lógica emancipadora, seja como forma de garantir os direitos de participação em duas vertentes importantes da vida social: pública e privada. Uma vez que numa CA as fronteiras entre as duas dimensões, tradicionalmente separadas e onde a primeira é o espaço privilegiado para exercer direitos e a segunda considerada pessoal e apolítica, parecem esbater-se, ou entrecruzar-se, num processo mais híbrido; poder ter opinião, ser ouvido/a e deliberar numa instituição (esfera pública), que é ao mesmo tempo uma casa (esfera privada), poderá constituir uma oportunidade empoderadora para os/as participantes e uma aprendizagem importante para os/as adultos/as envolvidos/as: “as vidas pessoais estão intimamente relacionados com o público e com o político, e como o público frequentemente limita ou potencia as vivências individuais” (Trevisan, 2014, p. 83). Esta oportunidade relaciona-se, tal como Flekkoy e Kaufman (citados por Fernandes, 2009) refletem, com a associação que as crianças fazem quando conseguem ter impacto no seu quotidiano familiar e a confiança na possibilidade de transformação através da sua ação no bairro, na escola, na comunidade: aprendizagem de uma cidadania interventiva, capaz de gerar mudanças (p.310). O papel dos educadores sociais passará por reconhecer, no terreno, as oportunidades de participação e ampliá-las, integrá-las no quotidiano e na sua prática socioeducativa, de forma comprometida com a construção de mundos mais democráticos, livres, solidários e participativos.

Sónia Rodrigues (2016) elabora um conjunto de estudos sobre a Qualidade do Acolhimento Residencial, em que para além dos contributos das/os cuidadoras/as,

diretoras/es, outros técnicos e peritos/as, incorpora ainda as perspetivas das crianças e jovens em acolhimento nessa mesma avaliação. A participação, neste trabalho, é abordada de duas formas distintas: 1) como um dos tópicos a ser avaliados por todos/as os/as envolvidos/as na investigação e 2) pela inclusão das crianças e jovens no trabalho, valorizando e validando o seu ponto de vista para a produção de conhecimento. Por estas mesmas razões e ainda por constituir uma referência atualizada sobre a temática do acolhimento residencial em Portugal, serão apresentados alguns dos resultados discutidos pela autora de uma forma geral e em particular, a avaliação realizada a partir das perspetivas das crianças e jovens:

De uma forma geral o Acolhimento Residencial é avaliado como positivo por todos/as os/as participantes no estudo. De assinalar que a avaliação mais positiva é feita pelas crianças e jovens, o que constitui um dado em comum com outros trabalhos já realizados. A avaliação mais baixa foi dada pelos/as peritos/as (investigadores/as), nomeadamente na dimensão da “participação”, “plano socioeducativo individual” e “consequências educativas”; a autora conclui que existe uma larga margem de melhoria, face aos standards internacionais.

A ‘participação’ foi a dimensão com menos avaliações positivas, com a exceção das/os Diretoras/es Técnicas/os que avaliaram outras dimensões de pior forma.

A participação, no que diz respeito, por exemplo, à gestão da CA, é, segundo diversos autores, um garante de qualidade do AR; nesse sentido Rodrigues (2016) defende que é essencial que se adotem “políticas, práticas e estratégias que estimulem a participação ativa e consciente das crianças e jovens portugueses em AR nos assuntos que lhes dizem respeito, nomeadamente nas questões relativas à gestão e funcionamento quotidiano da CA onde vivem” (p. 268).

Síntese de alguns dados pertinentes da avaliação realizada a partir da perspectiva das crianças e jovens:

Dentro da experiência positiva do acolhimento, a dimensão melhor avaliada pelas crianças e jovens foi a dos “estudos e formação” e a pior foi a “participação”. A autora aponta que uma maior participação aumentaria não só a avaliação dada a este indicador, mas também a uma melhoria da satisfação geral com o seu acolhimento.

A participação das crianças na definição das regras e nas decisões sobre a gestão do dia-a-dia contribui para uma melhor aceitação das normas e das consequências o que, de uma forma geral, conduz a uma maior satisfação com o acolhimento.

As crianças e jovens do sexo feminino fizeram avaliações menos positivas na maioria das dimensões. Ainda que nenhuma de forma negativa, as raparigas estão menos satisfeitas com o parâmetro da “participação”, “o respeito pelos direitos”, entre outros.

A assinalar que as raparigas têm uma maior tendência para individualizar e diferenciar objetos, bens e o ambiente em seu redor e, além disso, demonstram maior sensibilidade perante “promessas não cumpridas” ou “assembleias que não servem para nada”.

Apesar dos/as jovens nas CA reconhecerem que há um esforço para promover a sua autonomia, os parâmetros de avaliação das CA diminuem à medida que a idade aumenta. Por um lado, os “crescidos” tornam-se mais exigentes e mais críticos; por outro, estes resultados poderão demonstrar uma menor adequação das condições das instituições a esta população.

Quanto mais velhas entraram na CA pior é a avaliação da sua satisfação com o acolhimento, o que também é sustentado pela literatura científica.

As CA que acolhem crianças mais pequenas são pior avaliadas nas dimensões “respeito pelos direitos”, “necessidades básicas materiais” e “desenvolvimento e autonomia”, pelas restantes crianças/jovens. No entanto, o contrário acontece na avaliação dos parâmetros “segurança e proteção” e “localização, equipamentos e infraestruturas”: são melhor avaliados quando há crianças mais novas.

Maiores níveis de escolaridade (relacionados também a maior idade) nas crianças e jovens estão associados a uma maior exigência na avaliação da CA. Como já foi referido, adotam, tendencialmente, uma postura mais crítica e demonstram ter uma maior

consciência no que diz respeito aos seguintes indicadores: ao nível da arquitetura da própria casa, das suas condições físicas e equipamentos, do apoio dado às famílias das crianças acolhidas, da forma como é garantida a segurança e proteção na CA, da menor ou maior normalização das vivências permitidas às crianças e jovens acolhidas afim de promover a integração na comunidade, questões da participação e do modo como a disciplina é mantida na casa (Rodrigues, 2019, p. 205).

As crianças e jovens com irmãos ou irmãs já autónomos/as, neste estudo, avaliam de pior forma várias dimensões da qualidade da CA, nomeadamente a “participação”, a “segurança e a proteção”, a “localização das infraestruturas e equipamentos” e os “estudos e formação”.

Um maior número de fugas das CA estão associadas a piores avaliações das mesmas, nomeadamente, no que diz respeito à localização, edifício e os equipamentos. As crianças e jovens que já fugiram das casas, avaliam ainda, de forma negativa, a dimensão “segurança e proteção”, o que é sustentado pela literatura que revela que aquelas que mais fogem são as crianças e jovens que foram vítimas de violência entre pares e/ou com menos vínculos com os seus/as cuidadoras/es (Rodrigues, 2019, p. 213).

Existem diferenças significativas na avaliação da qualidade do acolhimento pelas crianças e jovens, consoante o conhecimento ou não da existência de um “projeto de vida” por parte das mesmas. Das várias dimensões melhor avaliadas por aquelas/es que os conheciam, destacam-se as categorias “participação” e “desenvolvimento e autonomia”, onde as diferenças são substanciais. De acordo com Rodrigues (2019):

Estes resultados demonstram que nem todas as crianças estão a ser devidamente informadas do seu 'projeto de vida', mesmo entre aquelas para as quais este está definido . . . Logo, muito provavelmente, as crianças não foram ouvidas quanto à sua definição, o que coloca em causa o respeito pelo seu direito à participação (p. 214).

A participação na definição dos projetos de vida constitui uma aprendizagem importante para a criança/jovem no que diz respeito à sua autonomia, uma vez que as suas vozes são ouvidas e que isso implica a discussão e negociação de forma a chegar a um consenso. É

ainda uma oportunidade para os/as adultos que trabalhem neste contexto se constituírem como «modelos de comportamento» (Rodrigues, 2019, p. 215).

As CA que promovem a participação das crianças e jovens distinguem-se das restantes pela positiva, contribuindo para uma maior satisfação e bem estar em várias áreas, das quais destaco: o momento de entrada na casa, a compreensão da finalidade do acolhimento e a forma como percebem a garantia das necessidades básicas e materiais. Neste estudo, as crianças e jovens sentem-se mais satisfeitas com a qualidade do acolhimento em casas mistas, do que em casas separadas em função do sexo. Embora não exista literatura que suporte esta relação positiva, a convivência entre os sexos numa CA faz parte dos padrões de qualidade de referência.

Os resultados sobre a avaliação da qualidade, conforme o tamanho da casa (pequena, média ou grande) e o número de crianças/jovens acolhidos/as, acompanham a literatura e os outros trabalhos realizados sobre o tema; sendo que as casas mais pequenas têm avaliações mais positivas e que estas pioram à medida que a sua lotação aumenta.

Por último, o estudo afirma que a satisfação com a qualidade da CA cresce, conforme a autoestima das crianças e jovens também aumenta, tal como acontece com o índice de bem estar pessoal. Este dado poderá ser interpretado também de forma contrária, em que uma maior qualidade das Casas de Acolhimento (e por isso melhor avaliadas pelas crianças e jovens) traduz-se em níveis superiores de autoestima e de bem-estar entre a população acolhida.

No que diz respeito a estes indicadores, a literatura aponta para níveis mais baixos entre crianças e jovens em acolhimento, relativamente à população não acolhida. A autora deste trabalho (Rodrigues, 2019), menciona que a melhoria da autoestima e do bem estar passa pela vivência de experiências positivas por parte das crianças e jovens, da existência de relações afetivas seguras e continuadas, de beneficiarem de um ambiente protetor, com limites que enquadrem os conflitos que vão surgindo; mas afirma também que é fundamental garantir a participação das crianças e jovens a residir em CA, de forma a que as suas opiniões sejam ouvidas e tidas em conta, em todos os aspetos da sua vida, nomeadamente no que diz respeito ao seu quotidiano e às escolhas relativas ao seu futuro.

Segundo Trevisan (2014), em Portugal, quando comparado a outros países europeus, as experiências de participação de crianças e jovens em ambientes institucionais, são ainda “reduzidas e pouco representativas”, sobretudo no que diz respeito à definição de políticas públicas e da legislação (p.183). Contrariando as dificuldades que estas “crianças das margens”, em risco de exclusão social, têm em pensarem-se enquanto sujeitos de direitos de participação, é fundamental, na opinião de Fernandes (2009), que a intervenção em contexto de institucionalização, como é o caso do acolhimento residencial, adote uma postura, condizente com as práticas, de valorização das competências infantis, que contribua para o empoderamento de crianças e jovens mais vulneráveis, no que diz respeito às suas possibilidades de participação e mudança social.

### **2.2.3. O guarda chuva da participação**

Uma vez conhecidos os princípios e os pressupostos da participação infantil, pretende-se, neste capítulo, discutir o significado prático do conceito. Apesar da sua relevância na CDC e de uma maior compreensão da sua importância, diversos autores (Bae, 2009; Tomás, 2004, 2011; Cunha & Fernandes, 2012; Trevisan, 2014) têm apontado a ambiguidade do termo e as diferentes formas de o interpretar. De facto, «participação» é um conceito polissémico, que poderá abarcar diversos sentidos e narrativas, desde estudos de mercados que incluem as opiniões de segmentos específicos da população a quem são direcionados determinados bens ou produtos, à adesão a um evento ou atividade, do “ouvir as opiniões de” (auscultação), a uma ação coletiva (por iniciativa própria) com o fim de alcançar determinado objetivo, etc.: as possibilidades são imensas!

Em norueguês, segundo Bae (2009), «medvirkning» (participação) refere-se a uma ação que envolve ou é conduzida em conjunto ou com a comunidade e implica uma noção de efeito: que gera determinados resultados, influencia ou contribui para determinadas mudanças. A mesma autora ao aplicar esta interpretação ao direito das crianças e jovens participarem, refere participação como um conceito que pressupõe que “toda a criança tem o direito de sentir que a sua voz é levada a sério e que esta tem impacto na comunidade” (p. 2). Já Cunha e Fernandes (2012), argumentam que para o exercício de

participação ser efetivo, têm que se cumprir, pelo menos, o seguinte: 1) ser reconhecido o direito a participar; 2) dispor das capacidades necessárias para o fazer e 3) existirem os meios adequados para concretizá-lo. No entanto, no caso da participação infantil, as mesmas autoras apontam um constrangimento maior na garantia destas três condições, uma vez que estas dependem mais dos “outros”, neste caso os/as adultos/as, para que se concretizem e estando também mais suscetíveis às imagens que os mesmos/as têm acerca do que é a participação, da sua importância e da sua disponibilidade e vontade para o pôr em prática.

Trevisan (2014) propõe que façamos algumas distinções entre formas de participação de crianças e jovens, de forma a que esta não se torne um conceito vazio ou apenas simbólico ou decorativo:

Assim, participação ‘real’, implica que se questionem práticas e atitudes adultas, de forma a incluir as crianças de forma significativa, em processos de escuta ativa e do seu envolvimento efetivo nos processos de tomada de decisão nos assuntos que são significativos para elas (p.3)

Em suma, a autora propõe que as dinâmicas de participação na infância deem um salto qualitativo: da auscultação, do ouvir as crianças e jovens, para as incluir como codecisoras, democratizando as decisões e a forma como são feitas (p. 130). Outro aspeto importante tem a ver com a iniciativa destas dinâmicas e o papel que os/as adultos/as têm nas mesmas, sendo que estas poderão não ser sempre iniciadas por crianças/jovens, sem que isso signifique que o processo é menos autêntico por essa razão. Aliás, a literatura demonstra que as crianças veem os adultos/as como aliados/as e a sua cooperação é vista como positiva, de forma mais significativa do que a reivindicação de espaços totalmente autónomos e independentes, sem presença adulta (p.123).

Sabe-se que a realidade é sempre mais complexa do que os modelos teóricos que procuram enquadrá-la e sistematizá-la; no entanto, ainda que não existam fórmulas mágicas que corrijam rápida e eficazmente as escassas oportunidades de participação que dominam a realidade e o quotidiano da maioria das crianças, os trabalhos que se têm

debruçado sobre práticas e modos de participação infantil constituem um importante contributo para a reflexão sobre as possibilidades concretas da intervenção social neste campo.

Assim, será apresentado um modelo elaborado por Harry Shier (2001) sobre participação infantil em processos de tomada de decisão, que pelo seu grau de aplicabilidade poderá auxiliar na interpretação e avaliação dos contextos de participação existentes ou que se pretende implementar; uma vez que o nome do modelo, «The Pathway to Participation», refere-se a um caminho que se percorre para a construção de ambientes cada vez mais participativos e participados, e por isso abrange desde os contextos onde se estão a dar os primeiros passos, àqueles que poderão já almejar elevar estas práticas a outro patamar.

O autor começa por identificar 5 níveis de participação infantil: 1) as crianças são ouvidas; 2) as crianças são ajudadas a expressar as suas visões; 3) as visões das crianças são tidas em conta; 4) as crianças são envolvidas em processos de tomada de decisão e 5) as crianças partilham poder e responsabilidade na tomada de decisão.

Para cada um destes níveis poder-se-á encontrar três graus distintos de compromisso por parte do/a adulto/a, organização ou instituição, que estariam também implicados no processo, tendo o autor elaborado um conjunto de perguntas que permite identificar em que grau o adulto/a/organização/instituição se encontra, apontado assim caminho a seguir:

Abertura: existe abertura e preparação por parte dos adultos/as para trabalhar de determinada maneira;

Oportunidades: quando a abertura por parte dos adultos/as se transforma em oportunidade concreta para que, efetivamente, aconteça;

Obrigações: quando passa a estar estabelecido que se irá trabalhar nesse sentido, adaptando a realidade da organização/instituição a estes procedimentos, transformando-os em requisitos obrigatórios.

Abaixo, será colocada a tabela usada por Shier (2001) com tradução própria para a língua

portuguesa, sem alterar qualquer dos conteúdos apresentados pelo autor, para que possa ser também um recurso a ser utilizado em vários contextos.



Figura 3 - "Os caminhos da participação" (tradução própria), Shier (2001).

O proponente deste modelo tece ainda algumas considerações sobre o mesmo, que poderão ser importantes pistas para a sua utilização, ou consideração, quando pensamos questões relacionadas com a tomada de decisões partilhada. Os níveis de participação, como o autor alerta, não são estanques e poderão coexistir na mesma organização/instituição, em momentos diferentes, sem que isso indique, por si só, que se esteja apenas a trabalhar nos patamares inferiores (ou superiores) de participação. Os dois níveis mais altos, permitiriam então a partilha de poder e a participação efetiva na tomada de decisões, dando espaço para que sejam também tomadas “más decisões”, cuja responsabilidade será conjuntamente partilhada com os/as adultos/as, num processo de

aprendizagem mútua que procura as soluções mais adequadas. Shier (2001) defende que estas formas de participação, mais exigentes em múltiplos aspetos, têm vários aspetos positivos, que parecem coincidir com alguns dos principais desafios das vivências das crianças e jovens em CA:

essa participação demonstrou trazer benefícios como a melhoria da prestação de serviços, o aumento de sentido de pertença (elemento estrutural na definição de cidadania), aumento da autoestima e da responsabilidade, entre outros. Finalmente reconhece-se o seu papel na construção da participação democrática e cidadã das crianças, reforçando o próprio sentido da democracia (p. 139).

3. PERCURSO METODOLÓGICO  
E ÉTICO: DO SENSO COMUM  
DA OBSERVADORA À  
RECONFIGURAÇÃO DA  
INVESTIGAÇÃO

| ' ' | ' ' |

### **3.1. Posicionamento epistemológico e ético: Estudo de Caso de natureza qualitativa**

“... é necessário mudar o mundo, não só pelas crianças, mas acima de tudo com a sua participação”. (Soares, 2006, p. 27)

De forma a ser coerente com a tónica colocada no reconhecimento das crianças enquanto sujeitos competentes e detentores de direitos, nomeadamente de participação, a recolha de dados e o modo de conduzir a pesquisa propriamente dita teria que espelhar isto mesmo. Segundo Fernandes e Cunha (2012) esta vontade de “ouvir” as crianças tende a ser mais complexa do que apenas a intenção de nos centrarmos nas suas perspetivas e visões sobre determinado assunto, neste caso, sobre o acolhimento residencial; o que exige uma permanente “atitude de cautela e imaginação metodológica, quer ainda de constante reflexividade acerca dos tempos, modos e formas de fazer investigação com crianças” (p. 4).

A participação infantil, como foi desenvolvido nos capítulos anteriores, relaciona-se com a mudança de paradigma na forma como olhamos as crianças, enquanto parte de um grupo social, detentoras de direitos, sendo a participação um dos seus eixos fundamentais. O princípio da participação é uma ferramenta fundamental para contrariar ciclos de exclusão, que deverá transparecer na forma como produzimos conhecimento (Fernandes, 2006; Tomás, 2011).

A nível metodológico o carácter qualitativo do estudo permitirá aceder aos significados dados pelas crianças e jovens em acolhimento residencial ao seu quotidiano na CA. Considerando que os trabalhos de natureza qualitativa tendem a ser mais dominantes na investigação que pretende integrar as perspetivas das crianças, uma vez que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, e que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenómenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Fernandes & Cunha, 2012, p. 9). Um dos objetivos de uma investigação de natureza qualitativa passa por aceder aos

sistemas de interpretação que os seus atores/atrizes sociais atribuem à sua ação e/ou que a motivem (Morrow, 2001; Amado, 2013).

Apesar de a participação ser o tema central do trabalho, o tempo disponível para a investigação e o tempo que seria necessário para a definição e condução deste processo, com a respetiva recolha de dados, caso optássemos por uma investigação participativa com crianças, levou a que escolhêssemos o formato do estudo de caso para responder à questão da participação infantil em CA. Esta escolha surge por duas razões fundamentais: i) tal como levantado em capítulos anteriores, a crescente atenção que é dada à participação infantil, deverá significar um redobrado cuidado e compromisso por parte dos/as investigadores e dos/as profissionais que trabalham com crianças e jovens, para que o seu significado não seja esvaziado teórica, metodológica e politicamente; sendo por isso necessário que as pretensões da sua inclusão na produção de conhecimento, consigam, na prática, respeitar e integrar um conjunto de procedimentos, adaptáveis às decisões, disponibilidade e tempos dos seus sujeitos e coinvestigadores/as convidados/as, no terreno – exigindo, por isso, um intervalo de tempo maior do que o disponível para a realização do presente trabalho; ii) a possibilidade de realizar a recolha de dados numa instituição onde decorrem semanalmente assembleias com as crianças e jovens em acolhimento e que, tendo sido implementada há cerca de 13 anos, constituiu uma oportunidade para integrar no panorama da investigação sobre a infância em Portugal uma experiência coletiva relevante no contexto do acolhimento residencial, por não ser norma ou até uma prática comum.

O presente trabalho enquadra-se assim num estudo de caso, cuja participação das crianças e jovens será um princípio orientador do mesmo, uma vez que se pretende valorizar a voz e a ação das mesmas, na caracterização dos seus quotidianos, dentro daquela CA, ao mesmo tempo que as desafiámos a imaginarem outros possíveis, ao encarar as suas opiniões, visões e vivências, de forma colaborativa.

Ainda sobre a intensidade da implicação das crianças/jovens na produção de conhecimento, critério que Fernandes (2009, p. 117) utiliza para a definição da natureza

dos processos de investigação com crianças; o patamar da sua participação caracterizar-se-á por:

- 1) O trabalho é iniciado por adultos/as numa parceria que implica haver uma relação de poder mais horizontal entre adultos/as e crianças;
- 2) Quanto ao papel das crianças, a sua ação tem maior influência quando o processo de investigação já está em curso; o que pressupõe que sejam criadas estruturas onde as crianças (e jovens) podem alterar ou influenciar os resultados.

Soares, Sarmiento e Tomás (2005, p. 58) elencam um conjunto de pressupostos e procedimentos éticos importantes, a ter em consideração quando se faz investigação com crianças e que serviram como princípios orientadores deste trabalho, no que diz respeito à interação com as crianças e jovens da CA: a valorização da voz e ação das crianças; o consentimento informado; a consideração de estratégias e recursos metodológicos plurais e criativos; a definição do patamar de participação das crianças; a flexibilidade e abertura na escolha das técnicas a serem utilizadas; a avaliação do percurso da investigação, por parte das crianças; e a devolução da informação às crianças.

A seguir, atenta-se, portanto, à posição ética assumida enquanto investigadora numa CA que se propôs fazer uma investigação *com* aquelas crianças e jovens e que se relaciona com as opções metodológicas relativas à recolha e análise dos dados feitas ao longo da investigação, ao seu alcance e limitações.

### **3.1.1. Estudo de caso**

Segundo Sarmiento (2011), um estudo de caso procura na singularidade de determinado contexto as possibilidades de formular teorias, perspectivas e conclusões sobre determinado fenómeno. Para Simons (2014), o propósito deste formato passa por uma visão detalhada e em profundidade de um determinado contexto social, propondo-se a captar a complexidade de determinado programa ou política (p. 458). Segundo a mesma autora (2014) este método é bastante flexível, tendo a vantagem de não ter constrangimentos relacionados com o tempo ou os recursos disponíveis, adaptável, por

isso, aos tempos da pesquisa e às necessidades de alteração da sua estrutura, por especificidades e mudanças que ocorrem no terreno. Por outro lado, permite ainda o envolvimento dos/as participantes, tendo o potencial de coconstrução do conhecimento, através das relações e dos significados criados em campo.

O estudo sobre participação de crianças e jovens em CA encontra a sua unidade de análise e referencial nas assembleias, que decorrem semanalmente, naquela instituição situada da zona centro de Portugal. Assim, tal como André (2013) sugere, pretende-se, através do contacto direto com o contexto natural onde ocorre esta forma de participação, aceder às experiências quotidianas destas crianças e jovens, na forma das suas interações sociais, linguagem, representações e significados atribuídos à mesma ou no decorrer da mesma, exigindo do/a investigador/a o enfoque nestes tópicos para o processo de construção do conhecimento, através de uma aproximação ao ambiente escolhido.

Enquanto estudo de caso qualitativo, as técnicas de recolha de informação, exploradas no próximo subcapítulo, procuram apreender a subjetividade de uma realidade concreta, podendo utilizar múltiplas fontes, o que, segundo Coutinho e Chaves (2002) e Wynsberghe (2007), constitui uma marca distintiva deste tipo de formato metodológico.

Quanto ao propósito do estudo “deste” caso, Pontes (1994) faz a distinção entre estudos de caso exploratórios, descritivos e analíticos. Os primeiros (*exploratórios*) serviriam para obter informação sobre algum fenómeno que ainda é relativamente desconhecido, tendo por isso o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre determinada realidade; os *descritivos*, como o nome indica, serviriam para descrever, retratar um fenómeno; enquanto os *analíticos* ou *explicativos* referem-se à problematização, questionamento e confrontação com a teoria, do próprio caso. No entanto, como Yin (1984) refere, isto não quer dizer que as fronteiras entre os diferentes propósitos sejam sempre bem definidos e o “caso da assembleia”, no contexto do acolhimento residencial, ao mesmo tempo que constitui um fenómeno pouco estudado porque pouco expressivo, será objeto de uma descrição que permita aprofundar o conhecimento que existe sobre procedimentos participativos, não excluindo a possibilidade de contribuir, através de uma análise crítica, para uma reflexão sobre esta prática, de forma a ser melhorada e replicada neste contexto e noutros similares.

### **3.2. Análise do processo: negociação e entrada, recolha de dados e papéis assumidos na Casa de Acolhimento**

A entrada na CA foi formalizada através de um pedido de colaboração à instituição, no qual identifiquei o tema do trabalho, as minhas intenções relativamente ao mesmo e fiz uma breve apresentação do meu percurso académico e profissional. Enviei a minha proposta a várias instituições da zona centro, sendo que apenas duas me responderam positivamente e apenas uma o fez em tempo útil, considerando os tempos previstos para a definição e começo da investigação. Já no terreno, na primeira visita à CA Acolhimento e encontro com a Diretora Técnica e a Técnica de Serviço Social, foi-me apresentada a Casa, sem a presença das crianças e jovens, e dadas algumas informações sobre a sua composição, funcionamento e organização. Foi neste momento que fiquei a saber que eram realizadas assembleias semanais, há cerca de 13 anos, o que contribuiria para a delimitação do tema, definição dos objetivos específicos e também para o aparecimento de novas possibilidades de investigação e, conseqüentemente, entrada na Casa.

Estabeleceu-se, primeiramente, um protocolo de consentimento informado (cf. Anexo B), sobre a participação institucional no projeto de pesquisa, destinado ao Presidente do Conselho de Administração e onde foram expostos: o tema e os objetivos gerais do trabalho; os benefícios potenciais da investigação e o roteiro metodológico e ético.

Ficou assim definido que a minha entrada na CA corresponderia à primeira fase de recolha de dados, de observação não participante, com registo no diário de campo, das assembleias realizadas semanalmente, às sextas-feiras. O período de observação foi iniciado no dia 19/11/2021 e estava, inicialmente previsto, durar até fevereiro; no entanto foi prolongado até 14/04/2022, completando um total de 14 assembleias observadas, pelas vantagens que trazia à análise de conteúdo e pela disponibilidade que havia, quer da minha parte, enquanto investigadora gestante, quer dos próprios tempos relativos à segunda fase de recolha de dados, uma vez que os grupos de discussão focalizados não poderiam coincidir com os tempos da assembleia.

### 3.2.1. Os papéis que assumi: de "Dr.<sup>a</sup> desconhecida" a "parceira de investigação", passando por "uma espécie de psicóloga"

É possível distinguir três fases distintas, no que diz respeito aos papéis que desempenhei ao longo da investigação e que acompanham diferentes momentos da recolha de dados.

**1.<sup>a</sup> fase, "Dr.<sup>a</sup> desconhecida"**: correspondeu à minha entrada no terreno, acompanhada do meu diário de campo, fui apresentada e apresentei-me às crianças e jovens a residir na CA e que se encontravam juntos/as, no momento da assembleia:

*A DT apresenta-me como "Dra. Alexandra" e informa que estarei presente nas assembleias. Passa-me a palavra, enquanto todos/as olham para mim. Baixo a máscara para me apresentar e apresento-me como Alexandra, explico que estou a fazer um trabalho sobre participação de crianças e jovens em casas de acolhimento, mas que por agora irei apenas assistir às assembleias, para conhecê-los e para perceber melhor como funcionam. Menciono que não é assim tão comum haver este género de assembleias nas casas e refiro que quando era estudante e vivia numa casa de estudantes também fazíamos e que também por isso acho algo especial. Deixo à vontade para me fazerem qualquer pergunta agora, depois da assembleia ou noutra dia. E refiro que os apontamentos que vou tirar não serão sobre eles individualmente mas sobre como a assembleia se organiza. (Retirado do Diário de Campo, 1.<sup>a</sup> assembleia, 19/11/2020)*

Este período, no que diz respeito à pesquisa, propriamente dita, serviu para "apalpação de terreno" e confrontação com a realidade daquelas que eram as minhas expectativas relativamente às assembleias. Tinha como objetivos, por um lado, conhecer as crianças e jovens desta CA e dar-me a conhecer; por outro, integrar as dinâmicas do "caso" que pretendia estudar.

Sem muita interferência, pude observar curiosidade em relação a quem eu era e ao que estava a fazer mas também desconfiança e, nalguns casos, uma certa indiferença. Não necessariamente por esta ordem e de forma global, as atitudes em relação à minha presença variavam consoante os sujeitos, os dias, as interações, a criação do hábito, mas também as possibilidades que iam surgindo de estabelecer laços mais individualmente ou

em pequenos grupos, antes e depois das assembleias. Identifico este período como o início da construção da relação, em que apenas intervinha nas assembleias quando me era solicitado ou quando tinha alguma dúvida e não tinha a possibilidade de perguntar a quem se encontrava ao meu lado.

**2ª fase, “uma espécie de psicóloga”:** Nesta fase, já conhecia os nomes de praticamente todas as crianças e jovens da Casa; passavam dois meses e meio desde que tinha entrado no terreno, ainda que durante a pausa letiva do natal não tenha assistido às assembleias, tinha sido convidada a participar na habitual troca de prendas e tinha feito parte de uma dinâmica de “amigo secreto/a” proposto e organizado por uma das jovens mais velhas da CA. Alguns/mas ainda hesitavam se me chamavam ou não “doutora” e notei que nem todos/as sabiam o meu nome, apesar da novidade, agora conhecida, de que estava grávida, motivar perguntas pessoais e interesse na barriga que começava a notar-se. No que diz respeito ao registo das assembleias, a dinâmica e o encadeamento da sua estrutura já me era familiar e, por isso, mais fácil de organizar o próprio conteúdo no diário de campo. Sempre que possível, mantinha o hábito de permanecer um pouco antes e depois das assembleias, o que foi extremamente positivo para que a minha presença no terreno pudesse passar ao próximo nível, conforme descrito abaixo:

*No final da assembleia, enquanto as crianças/jovens começavam a ir receber as semanadas, fiquei no local da assembleia com duas das jovens mais velhas. Uma delas disse-me que gostava de saber mais a minha opinião sobre os assuntos, que ficava curiosa. Tentei explicar que por enquanto o meu papel era mais observar e que sempre que me perguntavam qualquer coisa ou me perguntavam se queria dizer alguma coisa eu aproveitava para falar, até porque gosto de falar. A outra concordou e disse-me que devia falar mais. A jovem R. disse-me que **era um pouco esquisito eu ficar ali a escrever no meu caderno, tipo os psicólogos...** Acabei por lhes dar um pouco de razão. A J. propôs-me então que fosse eu a levar um tema na próxima assembleia. (Retirado do Diário de Campo, 28/01/2022)*

Este momento marca um ponto de viragem no papel que até então desempenhava na CA. Como acordado e incentivado pela Equipa Educativa da CA, preparei o “tema da semana”, o que constituiu a possibilidade de introduzir o meu trabalho e fazer a ponte

entre a minha presença nas assembleias e o meu papel de observadora para a segunda fase de recolha de dados: os grupos de discussão focalizados. A participação de crianças e jovens, mais especificamente em CA, foi introduzido por mim duas assembleias a seguir, de forma sucinta, e propus um exercício onde os/as participantes apontavam em três cartolinas diferentes o **significado**, as **dificuldades** e as **vantagens da participação de crianças e jovens**. Esta dinâmica permitiu-me: 1) esclarecer o que, concretamente, estava a fazer, ao participar nas assembleias; 2) expor a minha visão sobre participação de crianças e jovens, o que implicava sempre integrar as suas próprias perspetivas em relação à mesma; 3) abandonar o papel de apenas observadora e assumir-me, de forma mais clara, como investigadora e facilitadora de dinâmicas participativas, importante para a próxima fase de recolha de dados e articula-se com o âmbito do mestrado de Educação Social e Intervenção Comunitária; 4) atender às expectativas das crianças e jovens, introduzindo a possibilidade de cooperação; 5) promover espaços-tempos de participação das crianças e jovens durante o exercício e apresentar os resultados finais.

Este último ponto, de apresentação do exercício final na assembleia seguinte, serviu de mote para formalizar o pedido de consentimento (cf. Anexo C), destinado agora às crianças e jovens, para que integrassem a investigação. Superando as minhas expectativas, inscreveram-se num primeiro momento 20 crianças e jovens nos grupos de discussão focalizados (a totalidade dos/as que estavam presentes nessa assembleia): cabendo-me agora a importante missão de organizar o trabalho de forma a facilitar a transformação destes/as participantes em parceiros/as de investigação.

**3.ª fase, “parceira de investigação”**: uma vez inscritas/os nos grupos de discussão, a última etapa de recolha de dados começou com a divisão dos mesmos, por idades aproximadas. Pretendia-se que os grupos não ultrapassassem as quatro crianças/jovens; no entanto dois dos grupos tinham, inicialmente, cinco elementos. A maior dificuldade encontrada foi averiguar a disponibilidade de horário de cada um/a para uma primeira sessão. Foi utilizado o espaço da assembleia para o efeito, ainda que o momento de espera antes de esta começar e enquanto as crianças e jovens aguardavam pelas semanas, no final da assembleia, tenham constituído uma importante ocasião para perceber quais

seriam os dias e as horas mais consensuais. Nesta fase, e de forma espontânea, as próprias crianças e jovens começaram a colaborar ativamente na investigação e a efetivar esta parceria, uma vez que assumiram também para si a responsabilidade de arranjar um dia e uma hora viável para conseguirmos reunir. Por parte dos/as mais velhos houve a preocupação de tentar juntar mais do que um grupo no mesmo dia, de forma a “não gastar gasolina” e a “deslocar-me à Casa só por causa de uma hora”, inclusivamente por parte de um jovem que não se tinha inscrito nos grupos mas que participava assim, à sua maneira, perguntando aos colegas o que estavam a fazer a determinada hora e a indicar-me as atividades extracurriculares que cada um/a tinha, o que facilitou bastante o trabalho. Enquanto confirmava e informava o dia e a hora com os vários grupos, foi-lhes perguntado que espaço queriam utilizar, dando-lhes essa possibilidade de escolha. O grupo constituído por maiores de idade (>18 anos) sugeriu, sem certezas de que seria uma proposta que aceitaria, reunir o grupo num café dentro da instituição: pedido que foi aceite e concretizado. Em relação aos outros grupos, a existência de uma sala especial, que poucos/as conheciam, e que foi a eleita por dois dos grupos, constituiu uma oportunidade para que as crianças e jovens sentissem que esta investigação também era deles; no entanto, apesar do *entusiasmo* de três dos grupos, no dia das sessões, afinal não tinha sido feito o pedido para a sala (parte da instituição e não apenas da CA) e esta só estava disponível dois dias por semana que não coincidiam com as datas que tínhamos – o que gerou alguma desilusão, por parte das/os proponentes, no momento de iniciar a sessão. Os grupos inicialmente previstos sofreram várias alterações: um pedido de um jovem para mudar de grupo, com quem tinha mais afinidade, foi acedido no imediato; um grupo que tinha três jovens em programas de mobilidade e uma jovem que estava presente foi adiado e, devido aos tempos da investigação, não foi possível realizá-lo apenas em abril. Nesse sentido, e a pedido de um dos jovens que ia mais tarde para Erasmus, este foi reintegrado no I Grupo (cf. Anexo D), ficando esse com cinco elementos. Nos próprios dias em que reunimos, houve diversas alterações de última hora, uma vez que na hora combinada alguns ainda se encontravam a fazer trabalhos de casa no ATL, ou iam ter apoio ao estudo. Por isso, na primeira sessão, efetuaram-se trocas, uma delas devido ao facto de duas jovens estarem chateadas nesse dia, duas não presenças (da criança mais nova e de um

jovem que afinal tinha ido de fim semana), e uma presença parcial (uma das jovens participou em metade da sessão porque não podia faltar ao apoio).

Para organizar as segundas sessões a logística foi facilitada, pois as marcações foram feitas no final da primeira sessão (com a exceção do IV Grupo, composto por maiores de 18 anos que devido aos estágios, trabalho e outras atividades, me foram confirmando durante a semana a sua disponibilidade), aproveitando este momento para reforçar o carácter não obrigatório da presença nas sessões.

Seis das oito sessões realizaram-se numa sala, destinada ao isolamento, apenas na presença da investigadora e das crianças/jovens. Conseguiu criar-se um ambiente informal, sempre com materiais disponíveis para os/as participantes usarem (conforme mencionado no capítulo da metodologia), sendo que houve uma avaliação positiva dos grupos, apreendida pela manifestação de vontade em que houvesse mais sessões e pelo facto de manterem o interesse em continuar a participar. A informalidade pôde ser constatada na linguagem usada e pelo à vontade, inicialmente testado, em referir aspetos negativos sobre a assembleia, funcionamento da CA e até para refutar soluções que levei à discussão, a partir das notas de campo. Ao longo das sessões houve ainda a necessidade da investigadora clarificar os objetivos do trabalho, uma vez que algumas crianças/jovens expressaram a importância de dar uma opinião para que fosse transmitido aos/às responsáveis; podendo ter sido ambíguo para alguns/algumas que o meu papel de investigadora não era o de decisora e que, portanto, os problemas e as soluções encontradas pretendiam ser um contributo e não uma garantia de que alguma coisa mudaria.

A nível de expectativas, considero que intervim mais na condução dos grupos do que esperado inicialmente, de forma a reconduzir as conversa para os tópicos em discussão. Por vezes a conversa desviava-se para conversas pessoais, conflitos com outros/a e/ou brincadeiras. Ainda que tivesse havido espaço para estes assuntos, percebi que, por vezes era necessário fazer perguntas mais diretas, até para ouvir aqueles/as que, por iniciativa própria, não tomavam a palavra. Foi ainda necessário intervir em momentos de maior tensão entre participantes ou em tópicos, cujo conteúdo escalou para assuntos menos apropriados. Na maior parte destes casos a minha intervenção limitou-se a reconduzir a conversa para o tema em discussão; no entanto, ainda assim, considero que o meu papel

enquanto adulta não foi anulado e que o grupo não esteve sempre em autogestão, tendo-se aproximado por vezes daquilo que, metodologicamente, se pode considerar uma entrevista de grupo.

A parceria evidenciou-se quando as reclamações se transformaram em discussão de soluções, sendo que as propostas que levei foram discutidas, reformuladas e deixadas cair, consoante as opiniões e comentários dos/as participantes. Se na primeira sessão privilegiou-se a expressão oral e a discussão do assunto da assembleia, a construção da segunda sessão esteve aberta às ideias, contributos e interesses manifestados pelas crianças e jovens.

### **3.3. Técnicas de recolha de dados**

#### **3.3.1 Observação**

Tal como descrito no subcapítulo sobre o processo de entrada na CA, a observação direta das assembleias correspondeu à entrada no terreno, ao início da construção da relação social da investigação e ao acesso ao caso que se pretendia estudar: a assembleia semanal.

Com um propósito exploratório, tal como Michael, Jacobsen e Kristiansen (2014) mencionam, privilegiou-se a observação cuidadosa da vida social em concreto e nas suas circunstâncias naturais (p. 26), procurando registar no diário de campo as principais características do espaço da assembleia, dos seus atores e atrizes e principais eventos (notas descritivas). Inicialmente e numa fase em que a minha participação acontecia apenas antes e depois das assembleias ou quando alguém me solicitava, houve ainda a preocupação em registar as dimensões dos tempos da assembleia, isto é, a sequência do que acontece e como acontece, bem como os objetivos e os sentimentos explícitos e/ou implícitos nas ações dos/as intervenientes.

Se num primeiro momento a observação foi, essencialmente, não participante, à medida que ia interagindo com a assembleia, ao dar a minha opinião sobre determinado tema, ao participar numa dinâmica interna da casa, como a troca de prendas ou ainda quando

facilitei um exercício sobre participação ou me convidaram a fazer a partilha da minha semana, tal como as crianças e jovens o faziam em todas as assembleias; o meu papel de “*estranha*” foi se esbatendo e, por isso, a observação tornou-se, também ela, participante. Tomar parte nalgumas conversas pessoais e no contexto da assembleia, partilhar ações com as crianças e jovens da CA, retirou-me, ainda que parcialmente, do lugar de descrição procurado aquando a minha entrada no terreno, escolhido para que pudesse observar situação da assembleia de forma o mais fiel possível. Esta transformação do papel de observadora foi a chave para que as crianças e jovens aceitassem e permitissem a investigação, cumprindo também o objetivo de estabelecer uma relação de maior confiança, essencial para que aderissem à proposta dos grupos de discussão.

### **3.3.2 Grupos de discussão focalizados**

Autores como Fernandes (2009) e Soares, Sarmiento e Tomás (2005) referem os grupos de discussão como uma ferramenta metodológica a ser considerada quando se pretende integrar as vozes da infância numa investigação. Segundo Ferreira (2004), a terminologia em torno desta técnica pode variar consoante a sua aproximação, ou não, à ideia de entrevista e à relação do grupo em questão com o tema em discussão, se é parte das suas vivências coletivas ou se a matéria para reflexão lhes é exterior.

Aquilo que se pretendeu, no âmbito do presente trabalho, foi a criação de pequenos grupos de crianças e jovens, que tenham uma relativa confiança entre si e partilhem a experiência comum de viverem na CA e serem participantes das assembleias semanais. Estes grupos deverão ser pequenos, não ultrapassando os/as quatro participantes e deverá haver uma aproximação de idades entre os/as mesmos/as, sempre que possível, de forma a: promover um contexto confortável e favorável à participação plena de todos/as os/as participantes, independentemente do nível de vocabulário, experiência prévia e acumulada na exposição de ideias e opiniões pessoais; e potenciar o envolvimento de cada um/a através da criação de um ambiente informal que procure atenuar os constrangimentos apontados pelas crianças e jovens, no exercício sobre participação realizado em assembleia (cf. Anexo E), nomeadamente no que diz respeito a: às características individuais das crianças (p.ex,

insegurança); o não reconhecimento pelos pares; a ansiedade e o nervosismo; o não haver oportunidade de participação para todas as idades; o receio de não ser compreendido/a e/ou respeitado/a; o receio de perder a oportunidade de participar; o medo de ser excluído/a, entre outras.

Para concretizar ambos os objetivos poderão ser usadas diferentes técnicas, no decorrer desta fase de recolha de dados, consoante interesse, vontade dos/participantes e melhor adequação ao perfil de cada grupo. Tal como Norozi e Moen (2016) sugerem, se por um lado nem todos os métodos de pesquisa são adequados a crianças, por outro, este grupo social não pode ser tratado como uma massa homogénea e, portanto, as técnicas escolhidas deverão ser negociadas com os sujeitos da investigação, com o fim de serem eleitos os procedimentos mais “amigos da participação”, para cada contexto.

Segundo Fernandes (2009), nos grupos de discussão, o/a investigador/a adota o papel de facilitador/a de uma conversa/discussão/reflexão, em torno de um conjunto de tópicos, previamente definidos, ainda que abertos às dinâmicas criadas no decorrer da investigação.

Enquanto técnica qualitativa, permite recolher informação sobre as perceções e opiniões dos sujeitos, beneficiando do ambiente de interação em que esta ocorre, o que constitui por si só uma fonte rica de material relevante para a investigação. O formato de grupo permitirá observar diretamente e em profundidade, as dinâmicas entre os/as participantes, contribuindo para uma “maior multiplicidade de opiniões e de processos emocionais, muito mais limitados em situação de entrevista individual” (Ferreira, 2004, p. 104). Ainda no que diz respeito às dificuldades encontradas pelas crianças e jovens a residir na CA no exercício da participação, muitas delas relacionadas com aquilo que Fernandes (2009) designa por *limitações emocionais*, como a apreensão e a vergonha; num grupo pequeno e formado entre iguais (pares), em que a investigadora não entrevista mas facilita, a iniciativa de um dos/as participantes poderá estimular os/as outros a falar sobre o assunto, dando ao mesmo tempo mais segurança para que cada um(a) possa expressar as suas opiniões (Gomes, 2005, p. 281). A obtenção de respostas mais espontâneas, no decorrer

de uma conversa sobre determinado tópico, ainda que a mesma ocorra num ambiente preparado, é um fator relevante para a escolha desta técnica e para o trabalho de investigação com crianças, uma vez que poderão ser apreendidos sentidos mais genuínos ao que é dito e também ao que não é dito, para lá das respostas que estas consideram ser as mais corretas ou julgam ser aquelas que os/as adultos/as gostariam de ouvir.

Quanto ao conteúdo da informação recolhida nos grupos, pretende-se em primeiro lugar, conhecer as experiências subjetivas das pessoas que participam no estudo relativamente às assembleias e em segundo, originar novas ideias e hipóteses sobre o que mudariam no funcionamento da CA.

Na primeira sessão, foi abordado em todos os grupos o tema da assembleia, que constituiu o caso estudado no presente trabalho. Sobre este primeiro tópico gostaríamos de obter algumas ideias sobre as representações que o grupo tem sobre este procedimento participativo, dando particular importância às “atitudes, crenças e sentimentos das pessoas” (Ferreira, 2004, p. 104), expressas de forma direta ou indireta, através da linguagem verbal ou não verbal, observável nos termos em que ocorre a interação.

Os restantes tópicos que serão lançados nos vários grupos relacionam-se com o quotidiano das crianças e jovens, nomeadamente acerca da organização dos **tempos na CA; alimentação; espaços** da casa, as **características das pessoas que gostariam que trabalhassem na CA** e o **território** onde a casa está inserida. Neste segundo momento, os grupos de discussão serão a ferramenta através da qual será feito o registo das vozes das crianças e jovens sobre estes tópicos, lançando-lhes o desafio de repensar aspetos da sua vida, “mas considerando agora que o protagonismo da sua organização recaía unicamente nelas mesmas” (Fernandes, 2009, p. 315).

Tal como apontado por Quivy e Canpenhoudt (1992) sobre as entrevistas focalizadas, as variações e os tópicos do tema de estudo, serão abordados ao longo de uma ou mais sessões, de forma livre e de acordo com o desenrolar da conversa.

Em suma, a vantagem desta técnica está no acesso a um maior volume de informação e de, através dela, haver também a possibilidade dos seus sujeitos moldarem o próprio curso da investigação. A postura criativa, flexível e não diretiva que é exigida à pessoa que modera a interação, de forma a conseguir alcançar o potencial desta ferramenta metodológica, permitirá recolher os “testemunhos e as interpretações dos intercetores,

respeitando os próprios quadros de referência - a sua linguagem e as suas categorias mentais” (*idem*, p. 194); por outro lado, esta mesma abertura implica também uma atitude vigilante e atenta à necessidade de reconduzir a conversa e não perder o foco, face aos objetivos gerais do estudo.

Ao todo foram realizadas oito sessões nos grupos de discussão, entre os dias 23 de março e 3 de abril de 2022.

Tal como indicado em cima, dividiram-se as sessões em dois blocos temáticos: 1) a assembleia e 2) aspetos do quotidiano da CA, que poderão servir de base de discussão para pensar outras possibilidades de organização do acolhimento residencial em Portugal. No primeiro bloco temático, realizado com todos os grupos, prevaleceu a expressão oral, ainda que as crianças e jovens tivessem à disposição material de desenho, como folhas, canetas e lápis de cor – utilizadas para escolherem o seu “nome código”, como “Íris” referiu, para explicar a uma colega a atividade que deu início a todos os grupos. Com a exceção dos jovens com mais de 18 anos, que optaram por manter os seus nomes verdadeiros, os/as restantes definiram um nome à sua escolha, real ou fictício, que seria utilizado no presente trabalho. Por vezes acompanhado de desenhos e ilustrações (cf. Anexo H), foram escolhidos nomes de personagens de séries, alcunhas, nomes reais de pessoas que conheciam ou que gostariam de ter, etc. Na discussão dos resultados, serão apresentados estes nomes, ao invés dos verdadeiros, de forma a proteger a identidade dos/as envolvidos/as, acompanhados da data de onde foram retirados esses excertos. Conforme o compromisso ético estabelecido retirou-se qualquer referência à idade dos/as participantes.

O segundo bloco temático, relativo a aspetos do quotidiano que as crianças e jovens mudariam, foi dividido em quatro tópicos que foram tirados à sorte por cada grupo, de forma a desenvolver cada um com mais profundidade. Por limitações de tempo e quantidade de dados gerados provenientes do diário de campo, entrevistas e as primeiras quatro sessões dos grupos de discussão, optou-se por esta via, pois considerou-se mais realista cada grupo ficar com um tópico que pudesse explorar durante quarenta e cinco minutos, do que abordar todos eles neste tempo ou, em alternativa, realizar mais quatro sessões para cada grupo.

Ao longo deste segundo bloco de sessões foram exploradas diversas técnicas, a maior parte inspiradas nas *Participatory Rural Appraisal* (PRA). Segundo Soares (2006), as PRA são uma abordagem de caráter qualitativo, que mobiliza um conjunto de ferramentas metodológicas concebidas para trabalhar com “comunidades, cujos níveis de literacia, fracas competências linguísticas e de relacionamento com o poder, apelavam à utilização de técnicas mais vividas, mais gráficas e mais concretas, de forma a reaver as suas representações e a sua participação” (p. 29). A sua utilização em investigações onde participam crianças parte dos mesmos pressupostos, propondo técnicas mais práticas, que valorizem formas de expressão amplas e variadas, de forma a facilitar o envolvimento das mesmas.

Dos quatro grupos, 1 definiu na primeira sessão a atividade que queria fazer para explorar os temas propostos: decoração de uma caixa de sugestões para utilizar como ferramenta para a nossa discussão e para levar para a assembleia; e 2 deles manifestaram interesse/vontade em realizar atividades de desenho e/ou expressão plástica que complementassem a discussão numa segunda sessão.

A partir do que me foi revelado nas primeiras sessões e tendo em conta os tópicos que pretendia abordar, com a exceção da *Caixa de Sugestões* (definida pelas crianças desse grupo), desenharam-se um conjunto de técnicas que seriam apresentadas como propostas aos vários grupos, consoante o tópico que lhes fosse sorteado. O grupo composto por jovens com mais de 18 anos foi o único que não aceitou a proposta integralmente, tendo optado pela “conversa” e “discussão”, sendo que a meio da sessão acabariam por recorrer ao material que tinha trazido para atividade para, parcialmente, aderirem à proposta, uma vez que seria mais fácil explicarem-me o que queriam dizer. Em baixo coloco os nomes das técnicas utilizadas e uma breve explicação:

***Grelha da rotina diária:*** usada para identificar aspetos relacionados com a rotina e com o uso do tempo, é pedido aos/às participantes para escreverem a sua rotina diária, desde que acordam até ao momento em que se vão deitar, possibilitando a discussão sobre a mesma. Proposta a ser realizada na discussão do tópico: tempos da casa.

***“Proportional Pilling”:*** é uma ferramenta interativa que permite aos/às participantes atribuírem um peso diferente, quantificando a importância que dão aos tópicos em

discussão. Através de um material palpável, que podem ser feijões, pedras, etc., os/as participantes atribuem o número que consideram mais acertado para cada item. É ainda uma ferramenta adequada quando o tema gera algum desconforto ou dificuldades em responder diretamente ao que se pretende. Proposta a ser realizada na discussão do tópico: características das pessoas que trabalham na casa.

**Mapa Social/Comunitário:** uma das técnicas mais conhecidas nesta abordagem, os/as participantes desenham um mapa dos locais onde ocorre a vida comunitária: habitações, infraestruturas, caminhos, etc. O facto de ser um mapa desenhado por não peritos dá-nos informação sobre o que as pessoas que habitam e usufruem desses mesmos espaços consideram ser mais relevante e importante para elas. Proposta a ser realizada na discussão do tópico: espaços da casa/território.

Ainda referir que os grupos se mantiveram essencialmente os mesmos, da primeira para a segunda sessão, tendo havido algumas faltas em ambas, relativamente às inscrições que tinham sido feitas inicialmente. A ausência prolongada de alguns que estiveram num programa de mobilidade, as idas a casa ou a indisponibilidade inesperada por parte de outros/as, não permitiu realizar os grupos exatamente como tinham sido planeados. O grupo mais pequeno teve três crianças/jovens e o maior teve cinco, como detalhado no Anexo D. As sessões foram todas gravadas (áudio), com o consentimento de todos/as os/as presentes, sendo que apenas as sessões relativas à assembleia foram transcritas integralmente, uma vez que as restantes sessões tinham material gráfico, que serviram como principal fonte da análise de conteúdo do segundo bloco temático.

### **3.3.3. Entrevistas**

No decorrer do trabalho de campo, com a etapa da observação a chegar ao final, surgiu a possibilidade de realizar uma entrevista exploratória com uma ex-residente da CA:

*Está presente uma antiga residente de casa que irá participar na assembleia. Como estamos à espera que comece e está pouca gente ainda no espaço onde acontecem as reuniões, a rapariga começa a falar sobre as “reuniões” no seu tempo, funcionamento de casa, etc. Apresentamo-nos e mostro-me interessada, aproveitando para fazer-lhe algumas*

*perguntas; no final, explico-lhe o meu trabalho e pergunto-lhe se estaria disponível para fazer uma entrevista comigo na próxima semana. Ela aceita e trocamos números para combinar o melhor horário. (Retirado do Diário de Campo, no dia 18 de março de 2022)*

Quivy e Canpenhoudt (1992) argumentam que as entrevistas exploratórias podem ser úteis para descobrir aspetos a ter em conta e alargarem o campo de investigação das leituras e, neste caso, da própria observação. A utilização desta técnica surgiu como um complemento às notas de campo tiradas e às leituras já efetuadas e foi útil ter sido realizada entre a primeira etapa da recolha de dados (observação) e a segunda (grupos de discussão). A interlocutora aproxima-se daquilo a que os mesmos autores (1995) designam por “testemunha privilegiada”, isto é, uma pessoa com bons conhecimentos acerca da assembleia, reunindo a vantagem de 1) já ter um relativo distanciamento face à mesma, que não existe com as crianças e jovens, atualmente em acolhimento, e com a Equipa Técnica e Educativa; e 2) ter vivido na Casa antes e depois de haver assembleias, constituindo uma possibilidade de aceder a uma retrospectiva sobre esses dois períodos distintos. Recorrendo às notas de campo já efetuadas e ao mapa concetual sobre as mesmas, optou-se por entrevista semidiretiva, em que existiu um guião prévio, com alguns tópicos gerais pré-estabelecidos (cf. Anexo A), mas suficientemente abertos para que a entrevistada tivesse a liberdade de explorar e aprofundar outros temas e para que a própria condução da entrevista dependesse da interação e das respostas dadas pela mesma. A segunda entrevista estava já previsto fazer, como forma de complementar a caracterização da CA e dos seus atores. Enquadrando-se na designação proposta por Amado (2013), enquanto entrevista de diagnóstico-caracterização (p.211), optou-se também por uma estrutura semidiretiva, ainda que, comparativamente à primeira entrevista, os blocos temáticos tenderam a ser um pouco mais fechados, o que traduziu a necessidade de obter dados específicos sobre a instituição/casa de acolhimento; adultos/as (organigrama e tempo de casa) crianças/jovens (confirmação de informação, causas gerais do acolhimento e grupo) e ainda assembleias, que terá sido o tópico mais aberto. Neste trabalho, ambas as entrevistas foram realizadas pela própria investigadora, consensualmente gravadas e transcritas posteriormente.

A primeira entrevista, com a ex-residente da Casa de Acolhimento, foi realizada no dia 23 de março de 2022, num local combinado com a interlocutora, um café pertencente à instituição mas não situado junto à mesma. Já a segunda, com a Diretora Técnica, realizou-se 1 de abril de 2022, na Sala de Estudo das crianças/jovens, no piso onde ocorrem as assembleias e onde está gabinete de apoio técnico.

### 3.4 Processo de análise de dados

Saldaña (2014) refere que mesmo nos trabalhos de investigação qualitativa de pequena escala, uma enorme quantidade de dados é gerada e recolhida e que, portanto, a análise de conteúdo começa com a organização dos mesmos, à medida que são recolhidos, de forma a facilitar o acesso e análise posterior dos mesmos.

Assim, antes de iniciar a segunda etapa de recolha de dados, até porque foi essencial para a preparação da mesma, iniciou-se a organização e a releitura das notas do campo; utilizando os dispositivos cosméticos para assinalar passagens importantes (**negrito**) e diferenciar aquilo que eram comentários e observações pessoais (*itálico*) (Saldaña, 2014, 583). A forma como foram organizados os conteúdos do diário do campo, indicavam pistas para possíveis sistemas de categorização, sendo a categorização considerada por Amado (2013) como “a fase mais problemática desta técnica, mas (*também*) a mais criativa” (p. 332). As dificuldades desta etapa prendem-se, segundo o mesmo autor (2013), à necessidade de encontrar categorias suficientemente amplas, que se adequem aos objetivos do trabalho e que se possam desdobrar em subcategorias, de acordo com os indicadores existentes; ainda que possa haver informação que possa remeter a mais do que uma categoria, conforme pode ser visualizado, de forma mais evidente, por exemplo na *Matriz\_Opinões sobre o Tema da Semana* (cf. Anexo G).

As seguintes etapas foram utilizadas nesta e noutros momentos da recolha de dados e passaram por:

**Elaboração de um mapa concetual:** segundo Amado (2013), trata-se de elaborar um esquema que hierarquize temas e conteúdos, dividindo e subdividindo conceitos, que

resultarão num primeiro esboço do sistema de categorias, subcategorias e indicadores que serão utilizados.

**Elaboração de uma matriz:** no seguimento da alínea anterior, os conceitos criados irão ser, por tentativa e erro, enquadrados nas colunas das categorias, subcategorias e indicadores (operacionalização dos conceitos), que surgem das leituras sucessivas dos dados em bruto e que resultarão em recortes do texto (unidades de registo) que melhor traduzam o significado das colunas anteriores. Trata-se de um importante passo que Hogenraad (citado por Amado, 2013) definiu como ‘técnica de compressão dos dados’.

O mapa concetual e a matriz das notas de campo serviram como orientação para a entrevista que se seguiu e para a preparação das primeiras sessões com os grupos de discussão. Para cada uma das fases que se seguiu o processo foi repetido, que se iniciou com a transcrição integral das gravações efetuadas, mapa concetual e matrizes; com a única diferença que, ao invés de uma coluna para os indicadores na matriz (estes apenas constam no mapa concetual), foi criada uma nova coluna para **categorias emergentes**. Isto é, quer na entrevista com a ex-residente da casa, quer nas primeiras sessões dos grupos de discussão, haviam categorias pré-existentes, utilizadas nos guiões e outras que surgiram no decorrer do processo da recolha de dados. Durante a análise das transcrições, estas novas categorias, fornecidas pelos atores/atrizes, trouxeram novos conteúdos que se tornaram no principal eixo da análise de conteúdo. Houve ainda a preocupação de que as unidades de registo fossem o mais diversificadas possível, combinando recortes das várias assembleias, ao longo dos meses, e provenientes de participantes com diferentes idades, nos grupos de discussão,

De forma a facilitar a visualização do conteúdo, na matriz das notas de campos foi elaborada uma tabela para cada categoria; já no primeiro bloco de sessões dos grupos de discussão, da mesma forma, foi feita uma para cada categoria prévia, assinalando com diferentes cores, devidamente identificadas na legenda, as categorias emergentes, isto é, que surgiram à *posteriori*.

Para as segundo bloco de sessões, foram apenas transcritas as partes relevantes da

gravação áudio, uma vez que a maior parte do conteúdo para análise foi retirado do material produzido pelos/as participantes durante as atividades realizadas (cf. Figuras 11, 12, 13, 14, 15 e 16).

Na apresentação e discussão dos resultados (capítulo 5), serão analisadas as categorias mais relevantes para o trabalho. Esta fase já requereu priorizar determinados dados, em relação a outros, implicando decisões sobre a sua pertinência para as questões fundamentais do trabalho, o que Saldaña (2014) considera ser o procedimento indicado quando avançamos para estágios mais formais da análise de conteúdo (p. 583). Por outro lado, foi necessário também estabelecer padrões, cruzando a informação proveniente dos vários mapas conceituais e matrizes, o que resultou na combinação de categorias prévias e categorias emergentes, colocando as unidades de registo, palavras-chave e frases, que melhor expressassem as interpretações e as reflexões feitas sobre as mesmas.

### **3.5 Alcance e limitações da investigação**

A escolha do contexto das assembleias semanais que ocorrem numa CA reflete uma preocupação em tornar visíveis procedimentos participativos que fazem parte do quotidiano destas crianças e jovens e que ainda não constituem uma norma no acolhimento residencial em Portugal. A partir da convicção que são sujeitos ativos de direitos e que a participação constituiu um fim em si mesmo, pretende-se aprofundar o conhecimento sobre os espaços de participação existentes e de que forma são percebidos pelos seus protagonistas. O potencial desta investigação está em considerar e incorporar as perspetivas das crianças e jovens como uma mais-valia para o que queremos conhecer. As possibilidades de as “ouvir”, no contexto da investigação, alargam-se ainda ao contributo que podem dar sobre a organização do seu dia-a-dia e de aspetos que fazem parte e marcam a sua vida quotidiana. Mais do que pensar o acolhimento residencial, pretende-se fazê-lo a partir dos olhares e das vozes de quem lá vive e que são os/as principais interessados/as em que este tipo de resposta se torne cada vez melhor. Num exercício conjunto e de colaboração entre adultos/as e crianças/jovens, que nos permita repensar os quotidianos, imaginando soluções e propostas, este trabalho será

traduzido numa linguagem acessível aos adultos/as, para que possamos tornar as nossas decisões e práticas, bem como o próprio espaço público, mais permeáveis às opiniões e ao conhecimento que o grupo social da infância traz consigo.

Fetterman (citado por Punch, 2002) refere que para uma melhor compreensão do/a outro/a, das suas visões e experiências, é necessário despende tempo, de forma repetida e prolongada. Nesse sentido, os limites temporais da presente investigação, condicionados pelo tempo da gestação da investigadora, constituem um obstáculo, na medida em que nos propomos a integrar as perspetivas das crianças sobre a participação em CA, o que implica aproximar-nos do que são os seus mundos, das suas perspetivas e valores. No que diz respeito aos grupos de discussão, por exemplo, o facto de ter realizado apenas duas sessões com cada grupo, obrigou à reformulação dos objetivos.

Em qualquer investigação existe a preocupação, por parte do/a investigador/a, em não impor as suas visões, para que os/as participantes o possam fazer de forma livre e não condicionada; no entanto, quando integramos crianças na investigação, Punch (2002) alerta-nos para uma dificuldade metodológica acrescida, que se relaciona com a aparente perceção que os/as adultos/as têm de compreenderem os pontos de vista das crianças. A mesma autora (2002) aponta que o facto de todos/as já termos sido crianças e de as vermos frequentemente, nos pode levar a crer, enquanto adultos/as, que sabemos como é ser criança e o que é a infância. Por outro lado, a relação de poder existente entre o/a adulto/a - criança e as ainda escassas oportunidades que existem para que as crianças e jovens sejam ouvidos e levados a sério, poderá conduzir à necessidade de as mesmas tentarem causar impressões favoráveis, nos espaços criados no âmbito da investigação. Também esta limitação poderia ser contrariada com o tempo disponível para investir na criação de uma relação de maior confiança entre crianças/jovens e adulto/a-investigador/a (p.8).

Ainda assim, as condições ideais para uma investigação raramente são concretizadas e se os limites temporais do presente trabalho são um fator objetivo incontornável; a tomada de consciência e o reconhecimento dos nossos limites, enquanto investigadores/as adultos/as que se propõem a considerar as vozes das crianças na produção de

conhecimento, poderão auxiliar na dissipação dessa diferença biológica, cultural e social, adotando uma postura reflexiva e vigilante, de forma permanente, ao longo do processo de investigação.

### **3.6 Devolução da informação**

Conforme mencionado no início do capítulo, como parte do roteiro ético desta investigação, estava previsto realizar a devolução da informação e discussão dos resultados com os/as participantes. Assim, foram realizadas duas sessões, no dia 10/05/2022, uma destinada à Equipa Técnica, onde foram discutidas as principais conclusões do trabalho e uma outra com as crianças/jovens para que pudessem conferir e validar os resultados. Apesar de não terem estado presentes todos/as os/as participantes e as condições não terem sido as desejadas, esta sessão com as crianças e jovens, que contou com 15 presenças, revelou ser importante uma vez que, através de uma apresentação Power Point (cf. Anexo I) os vários grupos puderam reconhecer as suas propostas e as dos/as outros/as; para além de ter permitido pedir alguns esclarecimentos e ainda retificar a decisão de incluir as idades nas citações utilizadas no trabalho: apesar de inicialmente termos disponibilizado esses dados, após conversa e discussão com os/as participantes, optámos por incluir apenas a inicial do nome após cada excerto apresentado.

## 4. CARACATERIZAÇÃO DA CASA DE ACOLHIMENTO E DOS SEUS ATORES

| ' ' | | ' ' |

## **4.1 Os/as adultos/as e as assembleias**

A Casa de Acolhimento que permitiu a realização deste trabalho situa-se numa vila da zona centro. Esta resposta está inserida numa IPSS de grande dimensão, que abrange várias áreas de intervenção e de apoio social e com as quais partilha o espaço. Com dois edifícios próprios independentes, um em frente ao outro, cada um conta com seis apartamentos. Construídos para a função de habitação social, cada apartamento tem dois quartos, uma casa de banho, uma despensa, uma sala e uma cozinha adaptada a copa/lavandaria/arrumos; uma vez que existe refeitório na instituição, há ainda uma copa por apartamento, não totalmente equipada mas que conta com alguns eletrodomésticos de apoio, onde rapazes e raparigas, respetivamente, tomam o pequeno-almoço, jantam e confeccionam algumas refeições esporadicamente.

Inicialmente um destes edifícios era destinado a mães e crianças em acolhimento e, portanto, a CA funcionava em apenas um deles. Mais tarde, para que pudesse aumentar a sua capacidade e dar resposta ao crescente número de pedidos de acolhimento para faixas etárias superiores, as mulheres com filhos foram realocadas e a CA passou a usufruir dos dois edifícios, um destinado aos rapazes (edifício A) e outro às raparigas (edifício B); neste último, um dos apartamentos foi transformado em gabinetes técnicos, sala de estudo e uma sala comum, onde se realizam as assembleias.

Fundada nos anos de 1990, atualmente apoia 28 crianças e jovens, entre os 7 e os 22 anos e um número igual de raparigas e rapazes. Até 2011 esta residência enquadrava-se como Centro de Acolhimento e Emergência e acolhia crianças e jovens, dos dois sexos, entre os 3 meses e os 16 anos de idade, em situação de risco social, sendo que estava previsto ser uma solução temporária até que fossem encaminhados/as para outro tipo de respostas mais duradouras. Após as orientações da Segurança Social, converte-se em Lar de Infância e Juventude, passando a acolher, preferencialmente, crianças e jovens entre os 10 e os 18 anos; exceções hoje feitas para irmãos/irmãs em que um tem menos do que a idade mínima preferencial e os jovens que, atingindo a maioridade legal, optam por permanecer na CA, enquanto frequentem um estabelecimento de ensino.

O facto desta resposta ter permanecido mista, ao invés da habitual divisão por sexos, foi considerada, na altura, uma solução inovadora, uma vez que permitia o acolhimento conjunto de irmãos/irmãs, evitando a dupla penalização destas crianças e jovens que, ao serem privadas de estar a viver no seu meio natural de vida, poderiam assim não serem separados dos/as seus irmãos. Como dito no enquadramento teórico, este tipo de soluções mistas tende a gerar maior satisfação com o acolhimento para além de fazer parte, desde 2015, da legislação nacional em vigor, reforçada em 2019, pelo Decreto Lei que estabelece o regime de execução do acolhimento residencial em Portugal.

Previstos para o ano 2022, a constar no Plano de Atividades elaborado em 2021, foram escolhidos dois objetivos estratégicos para a Casa, ainda que a estejam dependentes da evolução da pandemia: “Promover e garantir o respeito pelos direitos das crianças/jovens assim como fazer cumprir os deveres (...) Consolidar valores existentes na (...), promover um desenvolvimento inteligente, inclusivo e sustentável e aumentar a qualidade e eficácia.

A CA conta com uma Equipa Técnica, composta pela Diretora Técnica (DT) e uma Técnica Superior de Serviço Social e uma Equipa Educativa (EE), com seis/sete funcionárias, que trabalham por turnos, incluindo fins de semana e feriados. No que diz respeito à EE, é composta, neste momento, exclusivamente por mulheres e cada turno conta com uma equipa de três que se dividem, rotativamente e mensalmente, pelos dois edifícios. Os recursos humanos ficam completos com uma psicóloga clínica, uma professora do Ensino Básico e um professor de Educação Física, a tempo parcial. O elemento mais antigo está entre a Equipa Educativa e trabalha na CA desde a sua fundação; enquanto a DT é o elemento mais antigo da Equipa Técnica, estando em funções há 13 anos. Como foi referido pela própria, na entrevista realizada, sua chegada corresponde também à implementação das assembleias que, segundo a mesma, surgiram “naturalmente” porque não conheciam as crianças e jovens e havia várias questões como desentendimentos, falta de comunicação e informação, que poderiam ser resolvidas com a existência de um espaço comum como a assembleia.

A possibilidade das crianças e jovens terem uma voz na vida da casa, levou a que regras e aspetos do funcionamento da casa, nomeadamente castigos e recompensas, fossem

criadas em assembleia, de forma partilhada, entre crianças/jovens, Equipa Técnica e Equipa Educativa. Quanto ao dia da semana em que se realiza a reunião semanal, a sexta-feira correspondia ao final da semana útil, em que muitas crianças iam de fim de semana e correspondia ao período de tempo em que nenhum elemento da ET estava presente e em que, por essa razão, poderiam surgir algumas questões. Com as assembleias a acontecer todas as sextas-feiras, ficava tudo planificado e registado no livro de ocorrências, onde, até ao momento, são apontados os recados e os pedidos lidos em todas as reuniões.

Desde o momento em que chegou à Casa, nunca deixaram de haver assembleias e se, inicialmente, serviram para conhecer melhor o grupo e para implementar um conjunto de regras, numa fase posterior passou a haver um tema da semana e o *feedback* positivo das crianças e jovens fez com que optassem por manter a reunião semanal. A Diretora Técnica relembra ainda, durante a entrevista realizada a 01/04/2022, um momento particular, em que ocorreram duas situações graves na Casa e que foi dinamizado, no espaço da assembleia, um simulacro de um tribunal, onde as crianças e jovens dinamizaram a sessão através da dramatização de um julgamento, com um juiz/juíza, advogados/as de acusação e defesa e testemunhas, de forma a apurar os factos. Tanto neste momento particular como num período em que foram os/as jovens mais velhos a organizar as assembleias, todos/as encarnaram o papel de adultos/as, vestindo-se “a rigor”, utilizando os mesmos métodos para manter a ordem na assembleia e até utilizando as expressões de referência que eram habitualmente utilizadas. Mais recentemente, com a situação pandémica, viram-se obrigadas a realizar assembleias separadas por sexo, ainda que considere que tenha sido menos interessante, pois não estava o grupo todo.

Quando perguntado como definiria a assembleia a alguém que nunca tivesse estado presente, a Diretora Técnica respondeu da seguinte forma:

*É um espaço, em termos de tempo e espaço, onde nós estamos todos juntos, onde falamos de algumas questões que fazem parte da agenda, mas há sempre espaço para falar sobre a semana, do que eles quiserem falar. Acho que é um espaço de partilha, em que nós efectivamente estamos todos juntos a falar de coisas que são nossas, que são as coisas da casa e da vida. Acho que em termos de família, família do coração que é aquilo somos (heart family) é um espaço importante e é um espaço que as famílias deveriam todas ter não é? Um*

*espaço em que estão juntas e que falam; às vezes até falar de coisas que parecem que são banais mas são importantes, coisas que fazem parte do dia-a-dia, que fazem parte da vida das crianças e dos jovens.* (Excerto retirado da entrevista, a 01/04/2022)

## **4.2 Crianças/jovens**

Segundo os dados disponibilizados pela instituição e que constam no Relatório de Atividades de 2021, nesse ano, a maioria das crianças e jovens residentes CA tinham idades compreendidas entre os 15 e 22 anos (cf. Tabela 1). Das 30 crianças e jovens que foram acompanhadas durante o ano de 2021, a média de idades situava-se nos 15,87 anos, sendo que 33.3% da população já tinha atingido a maioridade, tendo solicitado prorrogação de medida de promoção e proteção. 40% das crianças e jovens em acolhimento tinham irmãos/irmãs na instituição e a totalidade recebia visitas de familiares. Quanto aos motivos gerais que levaram ao acolhimento, pode-se dizer que a ausência de suporte familiar, a vulnerabilidade socioeconómica e a negligência, estão entre os principais fatores; sendo que quase todas as crianças têm mais do que uma problemática associada. Em entrevista, a Diretora Técnica, mencionou ainda a falta de competências parentais como um dos motivos mais frequentes para o acolhimento e ainda o facto de algumas crianças/jovens já terem sido acolhidas em conjunto com as mães, numa valência que a instituição tem, mencionada anteriormente.

Quanto aos projetos de vida, predominam os projetos de Autonomização (14 jovens), seguindo-se o Acolhimento Residencial (3), Reintegração Familiar (1 criança), e estando nove ainda em avaliação. No que diz respeito ao percurso escolar das crianças e jovens em acolhimento, no ano letivo de 2021/2022, quatro crianças frequentaram o 1.º ciclo, quatro crianças o 2.º ciclo, sete jovens frequentaram o 3.º ciclo, oito o Ensino Secundário e quatro o Ensino Superior. Houve ainda um jovem a integrar o serviço militar e dois em formação profissional. No ano letivo de 2020/2021, dois jovens beneficiaram de um Currículo Específico Individual (CEI), apresentando necessidades educativas especiais, situações que transitaram para o ano de 2021/2022. A maior parte das crianças/jovens participa em atividades fora da casa, tais como desporto, música, dança e catequese.

Tabela 1 - Tabela de caracterização dos/as participantes nos Grupos de Discussão (por género, idade e duração do acolhimento).

| Idades                                    | Tempo de permanência na casa de acolhimento |           |               |           |          |           |           |           | Total de participantes por idades: |
|---|---|-----------|---------------|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|------------------------------------|
|   | ≤ 1 anos                                    |           | > 1, ≤ 5 anos |           | > 5 anos |           | > 10 anos |           |                                    |
|   | rapazes                                     | raparigas | rapazes       | raparigas | rapazes  | raparigas | rapazes   | raparigas |                                    |
| 10 anos                                   |   |           |               | 1         |          |           |           |           | 1                                  |
| 12 anos                                   |   |           | 1             | 3         |          |           |           |           | 4                                  |
| 13 anos                                   |   |           | 1             |           |          | 1         |           |           | 2                                  |
| 14 anos                                   | 1   | 1         |               |           |          |           |           |           | 2                                  |
| 16 anos                                   | 1   |           | 1             | 1         |          |           |           |           | 3                                  |
| 17 anos                                   |   |           |               |           |          |           | 1         |           | 1                                  |
| 19 anos                                   |   |           |               |           | 1        |           |           |           | 1                                  |
| 20 anos                                   |   |           |               |           | 1        |           |           |           | 1                                  |
| 21 anos                                   |   |           |               |           |          | 2         |           |           | 2                                  |
| 22 anos                                   |   |           |               |           |          |           |           | 1         | 1                                  |
| <b>Total de participantes por género:</b> | 2   | 1         | 3             | 5         | 2        | 3         | 1         | 1         | 18                                 |

5. ASSEMBLEIA DE CRIANÇAS  
E JOVENS: ANÁLISE DE  
CONTÉUDO

| ' ' | | ' ' |

## 5.1. O Caso da Assembleia

### 5.1.1. Implementação das assembleias

As assembleias, tal como mencionado pela atual Diretora Técnica foram implementadas em 2009, aquando a sua chegada à CA. Como a própria indicou na entrevista realizada, o principal motivo relacionou-se com a necessidade de conhecer o grupo; já os jovens, que viviam na Casa antes de haver assembleias, atualmente maiores de idade, apesar de serem ainda crianças, mencionaram no grupo de discussão o facto deste espaço ser um tempo dedicado a eles/as, o que antes não havia; e ainda a possibilidade de serem ouvidos/as e poderem exprimirem-se, o que é considerado importante e relevante, se comparado com o tempo em que não havia assembleias: *“É importante. Eu não lhe consigo dar pormenores da reunião em si, mas o que mudou foi por exemplo, lá está, essa parte de sermos mais ouvidos, termos aquele tempo todo juntos e eu poder...pronto...expressar-me. Isso antes, se calhar, não havia... R. (26/03/2022).*

Promover a união do grupo é mencionado quer pelos atuais residentes da CA, quer pela jovem que já saiu de casa e que foi entrevistada no âmbito deste trabalho. A implementação da assembleia parece ter contribuído para a melhoria do ambiente de grupo que, através da criação de um espaço onde todos os elementos da casa (crianças e jovens, de ambos os sexos, Equipa Técnica e Equipa Educativa, esta última de forma parcial) estão reunidos/as, como refere a jovem entrevistada, atualmente com 23 anos:

*(...) as reuniões serviram um bocadinho para, a certo ponto, não é, **quando decidiram implementá-las, também para passarmos mais tempo juntos, não é?** Porque apesar de estarmos ali a viver juntos, muitas vezes estávamos ali um para cada canto ou eu no meu quarto a fazer as minhas coisas, o meu colega no dele a fazer as dele. E, portanto, foi para nos juntar ali um bocadinho (...)* (23/03/2022)

*(...) por isso, **por muito que convivêssemos com as meninas, se calhar não convivíamos tanto com os meninos** só, porque eles nem sempre podiam vir ao nosso lado das meninas,*

*nem nós ao deles. E eu penso que ainda hoje é uma regra. (...) Pois e nas reuniões assim, estamos mesmo todos: meninos, meninas, funcionárias, doutoras, pronto! (23/03/2022)*

Para a melhoria do ambiente, terá contribuído ainda a possibilidade de discussão e resolução de problemas e conflitos, de forma coletiva e ainda a implementação de regras, que foram também criadas, faladas e alteradas no espaço da assembleia. Uma jovem, que reside na CA, percebe os tempos em que não havia assembleias como a “república das bananas”, levantando a possibilidade desse período corresponder a uma altura em que a organização da casa e a própria existência de regras ter sido mais difusa. Esta ideia foi também mencionada numa Assembleia:

*Depois de referidos os “piores e os melhores” da semana, uma das mais velhas menciona que dantes não havia regras (há 12 anos.... data em que a atual DT chegou). Isto porque é mencionado a importância das regras a um rapaz que chegou à casa não há muito tempo. (Diário de Campo, 19/11/2021).*

Apesar de não haver nenhuma evidência de que foi a Assembleia, e não outras mudanças que se operaram no seio da casa, a trazer mais regras, a ideia que este espaço de participação terá contribuído para uma maior compreensão de um conjunto de regras parece ser corroborada pela jovem entrevistada, bem como pela teoria que refere que a participação na definição das regras contribuiu para uma melhor aceitação das mesmas (Rodrigues, 2016):

*Sempre houve regras, desde o início... mas a implementação da reunião veio fazer com que se mudassem algumas. (...) A gente falava primeiro sobre um problema na reunião, suponho que depois as doutoras entre elas, em conjunto com as funcionárias, falavam se valia a pena, se era justo, se não era e depois mais tarde falavam na reunião... que sim, que se se fazia assim (...). (N., 23 anos, 23/03/2022).*

### **5.1.2. Dinâmicas e estrutura da assembleia**

#### **a) O início**

O início da assembleia corresponde à aglomeração, a diversos tempos, das várias crianças e jovens ao espaço onde se reúnem. Junto do gabinete técnico, o final de tarde, numa sexta-feira, é ocupado e a ET, usualmente, recebe crianças e jovens individualmente e completa outras tarefas. Por isso, a hora a que começa é variável, sendo que a indicação é de que começará entre as 18h00 e as 18h30. À medida que vão chegando à sala, os/as mais velhos, aproveitam para estar no telemóvel ou no tablet, os/as mais novos/as brincam e conversam; aqueles que regressam a casa preparam as mochilas e outros/as terminam as suas tarefas, como tomar banho, apoio ao estudo, etc.

Quando a ET se senta para dar início à assembleia, é pedido a uma das crianças/jovens que vão chamar quem está a faltar, o que constitui a primeira ação assinalada e identificada na categoria **iniciativa das crianças/jovens**.

Nem sempre há lugares para todos/as, as crianças e jovens partilham sofás, sentam-se em cadeiras trazidas de outras salas, ocupam as pequenas mesas de apoio ou os braços dos sofás.

Apesar de ter sido referido o espaço como um aspeto que mudariam, as crianças e jovens, nos grupos de discussão, não mencionam desconforto ou lotação do espaço como razões, dando um sentido mais subjetivo a essas propostas, como mudar de ambiente e quebrar a monotonia (cf. Anexo G, em Matriz\_Grupos de Discussão\_Soluções). Já a questão da pontualidade ou de ter uma hora certa para o seu início parece ser algo importante para contrariar a fadiga e a perceção de que a reunião tira tempo que podia ser despendido em atividades, tempo livre e outros compromissos, como indicado e explorado nas Opiniões das crianças e jovens sobre a assembleia.

#### **b) Recados e pedidos**

Após a chamada, a assembleia inicia-se com a leitura dos recados, que são escritos num livro que ficará na posse das funcionárias durante o fim-de-semana. Trata-se de um momento importante na organização da casa e das equipas que aí trabalham, uma vez que todas as informações, compromissos e agendas individuais e coletivas são lidas em voz alta, podendo ser corrigidas pelas crianças e jovens, para o fim de semana e para a semana seguinte. É também a altura das crianças e jovens fazerem os seus pedidos, fazendo parte

por isso da categoria: **iniciativa partilhada**. Abaixo deixo dois exemplos retirados do Diário de Campo deste primeiro ponto da ordem de trabalhos habitual:

Tabela 2: Exemplos de recados e pedidos (retirados do Diário de Campo).

| <b>Recados:</b>   | <b>Pedidos:</b>   |
|---|---|
| <p>A DT apresenta a <b>agenda individual</b> para o <b>fim de semana e próxima semana</b>; relembra cuidados do confinamento: <b>quem vai receber visitas no fim de semana; quem vai para casa; quem tem que ir tomar vacinas; quem tem consultas (...), necessidade de voluntários para um serviço de roupa, a troco de dinheiro, etc.</b><br/>(Diário de Campo, 19/11/2021)</p> | <p>Os pedidos são, em primeiro lugar, das raparigas <b>mais velhas (...)</b> sobre <b>jantar fora e saídas à noite</b> (a hora de chegada de uma é negociada com a ET); uma criança <b>pede autorização para ficar a estudar até mais tarde no domingo</b> porque vai ter teste segunda-feira.<br/><br/>(Diário de Campo, 19/11/2021)</p> |

Apesar de poder ser um ponto interrompido por outros tópicos que surjam, as crianças e jovens não mencionaram este momento da assembleia nos grupos de discussão, o que poderá ser interpretado como sendo uma parte da assembleia bastante consensual. Exceção feita a uma solução encontrada por parte de um dos grupos de discussão, com o intuito de melhorar o tempo útil de reunião e encurtá-la para a duração ideal, que propôs que, ao invés dos recados serem lidos duas vezes, no início e no fim da assembleia (no fim, já na presença das funcionárias), este ponto passasse para o final da assembleia. Desta forma os recados e os pedidos deixariam de abrir a reunião e seriam uma **iniciativa partilhada**, entre crianças/jovens, Equipa Técnica e Equipa Educativa.

### c) Tema da semana

Considero que este momento da assembleia é aquele que melhor se caracteriza no que, a partir das leituras, se considera um procedimento participativo. Enquadrado na categoria **iniciativa das crianças e jovens**, é voluntário e, por isso, não acontece todas as semanas, podendo ser combinado previamente com a ET, trazido espontaneamente ou adiado para outra semana. Entre novembro de 2021 e abril de 2022, o formato da apresentação de

tema foi, na esmagadora maioria das vezes, um texto lido em voz alta, tendo havido apenas dois casos, um deles no âmbito da presente investigação, em que foi realizada uma dinâmica/atividade diferente. Em várias ocasiões o tema trazido terá sido abordado na escola, outras vezes trata-se de assuntos pessoais, de interesse geral ou particular. “Nina” refere que: “(...) *lá na assembleia, podemos **apresentar** vários **assuntos ao nosso gosto, que nos interessem e que têm alguma importância na nossa vida***” (25/03/2022).

Nos grupos de discussão foram ainda mencionados “a partilha de conhecimentos”, “aprendizagens” e o “debate” como aspetos positivos deste momento da assembleia.

A questão do tempo e da duração do Tema da Semana é mencionada por várias crianças e jovens como sendo a parte mais negativa, sobretudo quando a ET faz perguntas. Apesar de ser “interessante”, por vezes, “*o tema morre por ali, ninguém fala.*” (M., 26/03/2022). Se os/as mais velhos sentem a obrigação de falar, os/as mais novos nem sempre compreendem o que está a ser falado e, como explorado no subcapítulo sobre constrangimentos, não estão à vontade para falar em frente dos mais velhos. No entanto, a realidade não será assim tão linear, vejamos os seguintes exemplos, dados pelos/as mais novos/as:

*Eu acho que é...aborrecido. O tema. Por causa que às vezes os mais velhos, por exemplo, às vezes não compreendo e depois começam a mandar bitaites que eu não compreendo o que é que eles estão a dizer, sinceramente.* (MC, 25/03/2022).

*Nós ao estarmos a comunicar com mais velhos eles podem-nos ensinar, podem dar a sua opinião e podemos ficar a saber mais opiniões diferentes da nossa; porque se calhar como nós somos crianças e somos pré-adolescentes...* (N., 25/03/2022).

As duas crianças percecionam as relações intergeracionais, e conseqüentemente a dinâmica do Tema da Semana, de forma diferente. Se no primeiro caso vemos obstáculos à concretização da participação; no segundo, o mesmo fator não parece ser um impeditivo para que N. considere a discussão de temas na assembleia como positiva, antes pelo contrário.

Considera-se assim que se faz parte dos objetivos melhorar e aprofundar os níveis de participação na assembleia, dever-se-á procurar soluções diversificadas, explorando

diferentes formas de trazer temas à discussão e alargar o sentido do que é ou não participar, não o reservando à palavra escrita e/ou falada. Quando R., jovem adulta, nos fala da necessidade de haver “*Coisas mais práticas, não sei, para não ser tão maçador*” (26/03/2022), dá-nos uma dimensão da participação que não é exclusiva dos/as mais novos/as e de uma preocupação que não atravessa apenas o debate sobre participação na infância mas a participação como um todo; por exemplo, os Indignados, movimento social que surgiu no Estado Espanhol em 2011 e que se popularizou em diversos países, promovia uma Linguagem de Sinais que facilitava a participação de um grande número de pessoas em assembleias cidadãs e que poderá ser usado noutros contextos.

*M.: Desporto? Acha que a Dra....? (risos)*

*T.: Não, tem de ser tipo...um tema que, tipo do telejornal, uma coisa que faça sentido.*

*R.: Como a guerra...*

*M.: Que interesse para ela...*

*(23/03/2022)*

Apesar de ser o momento em que teoricamente as crianças e jovens têm mais liberdade para escolher o conteúdo do que se vai falar, este processo não é isento de contradições. Ao mesmo tempo que há crianças e jovens que consideram haver “temas certos e temas errados para as reuniões”, a partir daquele que é o interesse e ponto de vista dos/as adultos/as; há também quem entenda que quem coordena a assembleia deverá selecionar mais cuidadosamente os temas. Uma das jovens parece ter encontrado uma solução: “*Olha tive uma ideia...Cada um escrevia um tema num papel e metia-e num saco, uma vez por semana, íamos tirando um desses papéis...*” (J., 26/03/2022). Esta proposta garantia que todos/as, independentemente da facilidade com que levam um tema à reunião, pudessem participar, permitindo à assembleia gerir o calendário das discussões e que se falassem de tópicos variados para que fossem, efetivamente, ao encontro do interesse e do gosto de cada umas destas crianças e destes jovens, como N., em cima, mencionou.

No decorrer dos grupos de discussão foram recolhidas algumas propostas para Tema da Semana que coloco como contributo sobre o tipo de assuntos que interessam às

crianças/jovens desta Casa: Futebol; Animais domésticos; Adolescência; Puberdade; Guerra; Convívio entre rapazes e raparigas na Casa.

#### **d) Falhas: melhores e piores**

Este é talvez o ponto menos consensual, na percepção das crianças e jovens. Categorizado como **iniciativa dos/as adultos/as**, nos grupos de discussão foram mencionados mais aspetos negativos do que positivos, naquilo que é a visão das crianças e jovens sobre este momento da assembleia.

Durante o fim-de-semana que se inicia após a assembleia até à sexta-feira seguinte, a Equipa Educativa aponta as falhas ocorrentes, relacionadas com o cumprimento de regras, tarefas do dia-a-dia e maus comportamentos; se algumas delas são faladas antes da reunião com as crianças e jovens em causa, a maior parte é apresentada neste ponto da reunião. Por vezes as funcionárias estão presentes nesta altura e ajudam a explicar algumas das ocorrências. Quem tem mais falhas, no “lado das meninas” e no “lado dos meninos”, é considerado o/a pior e é também indicado/a, pelas funcionárias a melhor e o melhor. Os/as piores ficarão sem semanada e entregam-na ao/à considerado/a melhor (no final da assembleia); já aconteceu também que crianças e jovens, não sendo considerados os/as piores, pelo número de falhas apontadas, lhes fosse retirado valor da semanada. Por vezes, quando existem conflitos entre duas ou mais crianças/jovens ou perante algum comportamento disruptivo, sejam pensados outro tipo de consequências, tendo já acontecido serem os/as próprios envolvidos/as, ou o grupo, a sugerir uma consequência adequada à situação:

*Há várias falhas a serem apontadas e as funcionárias estão presentes para explicar o que se passou. A ET pede à reunião para decidir o castigo para um dos rapazes, que se portou mal antes e durante a catequese. (...) Outras falhas são apontadas sobre **limpezas, arrumações, e uma resposta a uma funcionária com uma asneira em inglês**. O número de falhas, mesmo não sendo o pior, irá influenciar o valor da semana (no lado dos rapazes). (Diário de Campo, 01/04/2022).*

Para compreendermos melhor as suas perspetivas, analisaremos, de seguida, a classificação feita na análise dos vários grupos de discussão sobre as falhas e os melhores/piores da semana.

**Sentimentos e atitudes:** dentro desta categoria, existe a perceção de justiça/injustiça do sistema em vigor:

*Eu acho que está **bem organizado**, e acho que é **justo** o melhor e o pior. (I., 25/03/2022)*

*É que muitas das vezes o melhor e o pior também é **muito injusto**. (F., 25/03/2022).*

No caso da sensação de injustiça ela pode estar relacionada com a perceção de que a sua versão (criança/jovem) sobre a ocorrência é menos valorizada e, portanto, irremediável; mas também, como uma das jovens indicou, pela obrigatoriedade de haver sempre um/a melhor e um/a pior, podendo haver semanas em que não há particular destaque negativo e/ou positivo.

Algumas crianças e jovens manifestaram desconforto nesta parte da assembleia, como **nervosismo** e **desilusão** (cf. Anexo G, em *Matriz\_Opinões Gerais\_Falhas: melhores e piores*), a primeira identificada por um jovem, na altura de ficar a saber as falhas que foram apontadas e a segunda, quando uma criança percebe que foi considerada a pior da semana.

Não é certo que quem, habitualmente, tem falhas, tenha uma perceção negativa das mesmas: *Posso à mesma **ter falhas** mas acho **interessante*** (MC., sobre a sua parte preferida da assembleia); ainda que possa haver uma tendência para haver opiniões mais favoráveis a este respeito entre quem é, habitualmente, menos visado nesta altura da assembleia, Também nesta categoria, a **vergonha** que pode gerar naqueles/as que tiveram falhas é visto, por uma jovem, como sendo positivo, uma vez que pode servir como atenuador de comportamentos negativos: *“Ao ser humilhado na reunião, que é o pior, e o facto de ter muitas falhas, ele vai... perceber que afinal não é assim tão fixe como pensa.”* (J., 26/03/2022)

**Regras:** diretamente relacionadas como este ponto da reunião, várias crianças e jovens consideram que este sistema permite a identificação dos erros de forma mais fácil, diminui maus comportamentos e gera uma maior consciência do que são comportamentos errados e o que é necessário mudar. Por outro lado, há crianças e jovens que apontam o facto de haver muitas regras, que nem sempre lhes fazem sentido, e quem não concorde que as observações sejam consideradas falhas.

Há, maioritariamente, uma preocupação relevante com a semanada, até porque para muitas crianças e jovens esta é a parte preferida da reunião. Apenas uma das crianças afirmou ficar indiferente ao facto de poder perdê-la. Neste aspeto as opiniões dividem-se e há ainda variações do que entendem ser o mais justo, vejamos:

- i. Manter o sistema de falhas, mas não haver melhores e piores nem retirada de semanada (apesar de poder haver outras consequências): *Mas não acho que faça sentido haver desconto tipo...na semanada e a parte do melhor e pior mas isso..é a minha parte. (R.). // Porque tipo...toda a gente se porta mal e tipo...como é que hei de dizer...podemos errar mas um dia vamos aprender; tipo, pode dar castigos, né? Mas tipo, tirar o dinheiro é um pouco mau, na minha opinião. (MC., 25/03/2022).*
- ii. Manter o sistema de falhas mas retirar os/as melhores e piores da semana, havendo consequências ou perda de semanada para quem ultrapassa determinado número de falhas: *“simplesmente aqueles que tivessem tipo...a partir de um x de falhas, ficavam de castigo ou sem semanada ou algo do género.” (F., 25/03/2022).*
- iii. Manter o sistema, tal e qual como está: *“Tem de haver pior e melhor porque, nós... imagine: se não existisse melhor e pior nós não sabíamos porque é que estávamos a errar (...) imagine...tipo...há pessoas aqui que só recebem o dinheiro da semanada e se calhar isso serve-lhes para muita coisa, por exemplo, como nós somos crianças gostamos de comprar doces e assim...e se calhar ao tirarem-lhes*

*a semana eles começam a portar-se melhor. Isso é um método que a Dra. arranjou.”* (Ni., 25/03/2022).

**Dinâmicas:** Outras propostas foram feitas no sentido de contrariar alguns dos aspetos negativos mencionados nas duas categorias anteriores. Parte da dinâmica atual das assembleias, algumas crianças e jovens não se pronunciaram sobre o sistema de falhas em si, mas do facto das falhas ou os erros individuais serem lidos em voz alta e/ou falados à frente de todos/as. Vários/as são capazes de distinguir a importância de falar de erros ou falhas coletivas na reunião, ao contrário daquilo que são ações individuais, pelo que a exposição na reunião é considerada um ponto negativo, como demonstra o seguinte diálogo (23/03/2022):

**M.:** Oh, porque elas leem aquilo em **voz alta** e há coisas que...

**R.:** Ya.

**A.:** Ya, e há coisas que nós não queremos, tipo...

**M:** É a **privacidade**, tá a ver a privacidade? Prontos.

**A:** Devia **falar connosco** tipo...só nós, dessa questão das falhas.

**M:** Claro, **se for em geral...aí sim falar em voz alta.**

**A:** **Quando é um erro que todos fazemos...**mas se for só um, se for tipo, uma **coisa que só eu fiz**, ela devia **falar só comigo**, porque eu posso, tipo, **não querer que as pessoas saibam que eu fiz aquilo.** Pode **ralhar** comigo...

**M:** **Aí está!**

**T.:** Depois começam a gozar connosco...

Por outro lado, há um aspeto relevante mencionado por uma jovem, sobre a leitura das falhas em voz alta, que afirma ser um momento importante de debate entre crianças/jovens e ET sobre regras: *“Sobretudo quando é a **leitura das falhas** e quando há assim...há **muita coisa que é debatida nessa altura.**”* (M., 26/03/2022).

A perceção de que há pouco espaço para discussão de regras que, mais à frente, no trabalho, será identificado como um dos constrangimentos, poderá indicar que o significado que atribuem a esta parte da assembleia, poderá ser bastante diferente entre as crianças e jovens, conforme a sua maior ou menor implicação neste ponto e a sua disponibilidade/pré-disposição para falar e debater.

Ainda assim, a mesma jovem (M.), ao falar sobre a assembleia, irá também referir o excessivo tempo ocupado com repreensões e irá propor reuniões à parte quando não se tratarem de erros coletivos, para melhorar o tempo útil da reunião (*ver Perceções da Assembleia: constrangimentos e soluções*).

#### e) Partilha da semana

*Cada um fala, em roda, sobre a sua semana. A maior parte não usa muitas palavras, menciona a escola, as atividades extracurriculares, as saídas, as visitas de familiares e a ida à Casa das Artes. (Diário de Campo, 19/11/2021)*

Categorizado como **iniciativa das crianças/jovens**, ainda que seja parte da rotina proposta pela ET, a tomada de palavra é delas, sendo o momento em que são as ouvidas as vozes de quem ainda não falou na assembleia. Aproxima-se o final da reunião e, sabendo que terão que dizer alguma coisa, muitos/as optam por uma exposição curta e superficial sobre como correu a sua semana. Outros/as, animam-se com os detalhes e pormenores, em todas as assembleias e ainda há quem prolongue o momento de partilha apenas quando acontece algo de especial.

Eis um exemplo de alguns dos tópicos abordados na partilha da semana:

*Principais tópicos da Partilha desta semana: Escola; provas de natação; Semana; Recomeço da vida universitária; aula de clarinete; jantar com os pais; viagem; boas notas; ansiedade/nervosismo por ir de Erasmus; semana cansativa; programa especial na escola; “nada a dizer”; semana mais ou menos; hip-hop; megasprint e visitas; semana seca, nem boa nem má; gostou da escola; natação. (Diário de Campo, 25/02/2022.*

Para várias crianças e jovens trata-se do momento de contar as coisas boas e más que acontecem, reforçando assim a união do grupo: “*e é bom, por exemplo, **partilhar algo de bom** que me tenha acontecido porque eu sei que de uma certa forma, grande parte deles, até ficam **felizes por mim**. M., (26/03/2022).*

Um dos jovens destaca a partilha dos mais velhos como algo importante e interessante, o que pode ser explicado pela projeção do seu próprio futuro, com mais autonomia, outro tipo de ocupações e uma perspetiva da semana mais adulta. Os aspetos negativos mencionados foram, maioritariamente, relacionados com o carácter obrigatório da partilha. Embora sejam os/as adolescentes a mencionarem ser aborrecida porque a semana é aborrecida ou é sempre igual, ou que não podem contar os acontecimentos interessantes na reunião; crianças e jovens de várias idades explicam como deveria ser: “*Quem quiser fala, quem não quiser não fala*” (P., 26/03/2022).

As razões apontadas variam, entre o tempo que demora e a disposição de cada um(a), em determinado dia, ou em determinada semana, para partilhar com o grupo assuntos pessoais:

*E imaginem...nem sequer têm em consideração se naquele momento da minha vida eu estou com disposição ou com vontade de partilhar a minha semana. Porque às vezes nós estamos numa fase, nesse dia, ou temos dias maus, em que não nos apetece estar a falar e estar ali num espaço rodeado de pessoas.* (M., 26/03/2022).

*Não, porque nem todas as pessoas gostam de partilhar o que é que correu mal e os seus problemas. Imagina...pode-me correr mal a semana por um problema privado e eu não tenho que estar a partilhar na reunião.* (F., 25/03/2022).

“Nina”, tem uma uma leitura diferente:

*Mas eu acho que devíamos contar o porquê que correu mal.(...) Não, eu disse que se calhar estás a dizer: “ah, não tenho nada a dizer” e em vez de estares a dizer isso, se calhar podes dizer o que é que correu bem, há sempre alguma coisa que corre bem na tua semana.”* (25/03/2022).

Esta será uma questão a ser pensada, uma vez que se trata do único momento da assembleia em que um número considerável de crianças/jovens fala para todos/as os/as presentes e importante para a coesão do grupo e para a dinâmica da própria Casa. Ísis, (25/03/2022), escreveu uma proposta para a Caixa de Sugestões (atividade explorada na segunda sessão com um dos Grupos de Discussão e que será detalhada mais à frente), que

poderá ser testada: *“Na partilha da semana em vez de falarmos sobre todas as coisas vagamente, falar apenas de uma situação positiva, mais pormenorizadamente.”*

Variar a dinâmica da partilha como esta criança sugeriu, mas que pode ser alargada a outro tipo de propostas, como por exemplo, usar apenas uma palavra, uma música, ou uma condição meteorológica, um desenho ou um gesto, para descrever a semana; poderá ser uma possível solução para o desgaste de um final de reunião, no final do dia e no final da semana, contrariando a tendência do habitual “a minha semana foi boa e não tenho mais nada a dizer”. Se o objetivo passa por apreender a perceção das crianças e jovens sobre como correu a sua semana, poderão ser experimentadas diversas técnicas que auxiliem este propósito, de forma a perceber se é possível obter melhores resultados, isto é, mais participação. Mais uma vez, não se trata apenas de resolver um obstáculo à participação do grupo social da infância; até porque muitas das propostas mencionadas em cima são utilizadas em programas de formação e aprendizagem para jovens adultos/as, de forma a estimular um feedback/avaliação, ou perceber a predisposição de cada participante, no início e no final de cada sessão, de forma mais dinâmica e menos pesada, podendo obter, por isso, respostas mais genuínas.

#### **f) Fim da assembleia**

A reunião termina com a releitura dos recados e pedidos às funcionárias; geralmente a ET divide-se e a DT começa a distribuir as semanadas já dentro do gabinete, enquanto as crianças e jovens aguardam pela sua vez, já num registo informal de conversa, convívio e brincadeira. Geralmente entre as 20h00 e as 20h30, podendo haver dias em que se prolonga para lá desta hora, se, por exemplo, a assembleia tiver começado mais tarde. Nos dias em que há cinema, ou outra atividade, há mais pressa para acabar, e a estrutura normal da assembleia, poderá ser alterada em função do tempo disponível, adiando normalmente o Tema da Semana, caso haja, para outra semana.

#### **5.1.3. Opiniões gerais sobre a assembleia: constrangimentos e soluções/propostas**

### a) Opiniões gerais sobre a assembleia

Algumas das perspetivas das crianças e jovens puderam já ser exploradas nos subcapítulos anteriores. Divididas em opiniões positivas e negativas, um conjunto de categorias emergiram nos Grupos de Discussão, algumas delas já apresentadas no ponto sobre o Tema da Semana, são muitas vezes fluídas, pois obedecem à lógica do discurso em forma de conversa.

**Participação:** estes indicadores dizem respeito aos itens relacionados com os procedimentos participativos. A maior parte identificados como sendo positivos, tratam-se dos ganhos das crianças/jovens com a assembleia. A **aprendizagem** e a **partilha de conhecimentos**, muito relacionados com o ponto do Tema da Semana e resultado do **debate** que se proporciona no espaço da reunião. Quando pedido para que tentassem explicar o que era assembleia a alguém que nunca tinha estado presente e que não fazia ideia do que se tratava, uma das crianças definiu-a assim:

*Explicávamos que era...era...saber o que vai acontecer na próxima semana; o que é que correu e o que bem e mal desta semana e falar sobre assuntos importantes para ter mais conhecimento. (F., 25/03/2022)*

Outros aspetos mencionados, estão ligados aos **direitos de participação**: serem ouvidos, exprimirem-se e proporem atividades, por exemplo; e ainda a **experiência de participação adquirida**, como a capacidade que ganham em comunicar com diferentes pessoas e as competências que obtiveram com a participação em assembleias, como perder a vergonha e ganhar à vontade para falar:

*Antes quando era para falar da semana ficava um bocado nervosa e ficava a olhar para o chão porque...tipo...estava toda a gente a olhar para mim; mas agora já não tenho tanta. (I., 25/03/2022).*

De referir que perceção sobre os direitos de participação e a forma como se concretizam na assembleia, não é unânime nem *una*; por exemplo, nem todas as crianças e jovens

referiram que estão à vontade para propor atividades e uma das jovens considera que as suas opiniões, nomeadamente, sobre o próprio funcionamento da assembleia, não são tidas em consideração: “*Se tivessem sido tidas em consideração (opiniões), teria sido feito algo para mudar a dinâmica geral das reuniões. E isto é assim...esta monotonia há muito tempo.* (M., 26/03/2022).

**Dinâmicas:** a última unidade de análise apresentada dá-nos já uma pista sobre algumas das críticas à forma como decorre a assembleia, que passam muitas vezes por: ser aborrecida, repetitiva e maçadora (“seca”). Alguns destes indicadores, quando mais explorados, relacionam-se muitas vezes com a categoria seguinte “**tempo/espço da assembleia**”:

*Uma seca, ganho fome... (A., 23/03/2022).*

*eu acho que é importante estarmos ali, ou seja, a sermos ouvidos, juntos, porque acabamos por falar da nossa semana. Agora, acho que é um bocado...sim, maçador; porque às vezes estamos ali duas, três horas e já é sempre o mesmo. (R., 26/03/2022).*

O que esta jovem diz é autoexplicativo: as perceções negativas e positivas podem coexistir e não deverão ser interpretadas de forma binária, divididas entre quem gosta e quem não gosta. Assim, há várias crianças e jovens que classificam a assembleia, e momentos da assembleia em particular, como interessantes; até porque serve também para que todos/as fiquem a saber das atividades e eventos que vão acontecer. Parte importante da dinâmica e da rotina, que colhe o entusiasmo de todos/as, independentemente da idade, são também as votações mensais para o cinema. Analisemos as seguintes passagens, retiradas do Diário de Campo:

*A DT faz uma chamada durante a reunião e informa que há bilhetes para um espetáculo de dança e música no domingo e pergunta quem está interessado: três crianças/jovens querem ir. (04/02/2022).*

*Uma das participantes questiona sobre as votações do cinema. A Fundação (que engloba outras respostas sociais, organiza mensalmente um ciclo de cinema e é na Assembleia que*

*as crianças e jovens votam nos filmes que querem ir ver. Abaixo deixo a votação a que assisti (este é um momento que gera grande entusiasmo e participação de todos/as e há quem faça apelo ao voto em filmes específicos: “Eternals”, > 12 (9 votos); “Família Adams”, > 6 (11 votos); “After life”, > 12 (9 votos); “Encanto”, > 6 (8 votos); “Sing”, >6 (12 votos). (03/12/2021).*

**Espaço/tempo:** De todas as categorias emergentes esta é talvez a mais consensual. A maior parte das crianças e dos jovens, com exceção de duas, ambas com 12 anos, referiram, em algum momento da discussão, o tempo excessivo da reunião.

*(. . .) porque depois demora muito e depois não tenho paciência e depois começa-me a doer o rabo de estar sentada. (F., 25/03/2022).*

*Menos horas, menos horas! (T., 23/03/2022).*

*O cérebro humano...só capta uma hora! Eu só estou atenta 40 minutos. (J., 26/03/2022).*

Começa muito tarde e é demasiado longa, nas suas vozes, e por isso, referem que a assembleia tira tempo a outras atividades, compromissos e que poderiam ter mais tempo livre e não fazer tarefas à pressa para poder estar a horas no cinema:

*Porque imagina, porque muitas das vezes, às sextas-feiras, nós vamos ao cinema e depois a reunião acaba para aí às oito e meia e o cinema é as nove e meia e nós temos que sair às nove. E as funcionárias estão sempre a reclamar que não há tempo para...coiso. E depois isso acaba por prejudicar porque nós é que temos que andar a despachar, principalmente quem é a limpar a cozinha. (F., 25/03/2022).*

Assim, independentemente da idade, o tempo de reunião faz com que se sintam cansados/as, com fome e com “dores no rabo” de estarem muito tempo sentados/as. Todos estes aspetos afetam o modo como as crianças e jovens percecionam a assembleia, mesmo entre aqueles/as têm opiniões muito positivas sobre a mesma: “Acho que é muito interessante, podemos falar, só quando eu tenho alguma coisa para fazer é que eu começo a ficar cansada” (I.,25/03/2022).

**União do grupo:** como já foi referido, sobre a implementação das assembleias na casa, a união do grupo, é um dos aspetos mais valorizados pelas crianças/jovens. A assembleia é um espaço em que todos/as se podem conhecer melhor e passar tempos juntos/as, sem a divisão habitual por sexos e onde as várias gerações – relembramos que a criança mais nova tem sete anos e a jovem mais velha tem vinte e dois anos – se encontram. Percecionado como um tempo que é dedicado a eles/as, podem ouvir como foi a semana da “heart family”, expressão utilizada na Casa para se referir àquela família, em que os laços afetivos são construídos diariamente.

**Regras:** esta categoria foi devidamente explanada quando mencionávamos o momento das falhas e dos piores da semana. Relativamente à perceção das assembleias, de uma forma geral, as crianças e jovens mencionam a obrigação de falar e participar, para evitar consequências. Do que foi observado não se constatou haver algum “castigo” para quem não participasse; no entanto, quer no Tema da Semana, quer no momento da Partilha há, por vezes, a obrigatoriedade em dizer qualquer coisa ou acrescentar algo mais do que o habitual.

#### **b) Constrangimentos e soluções**

Ao longo deste capítulo foram sendo referidos alguns constrangimentos encontrados pelas crianças e jovens nas assembleias, assim como soluções, que foram sendo apresentadas, quando se revelaram pertinentes para a discussão. Ainda assim, considero importante referir todas as propostas que foram levantadas nos grupos de discussão para melhorar aspetos relativos à assembleia e para resolver obstáculos que não foram totalmente apresentados. A perceção das crianças e jovens não estaria completa se não fossem incluídas estas ideias, uma vez que a procura conjunta de soluções, entre crianças/jovens e adultos/as, é uma das ideias centrais deste trabalho e revela a competência e a capacidade das/os primeiras/as em descobrir soluções aos problemas que, neste caso, eles /as próprios/as identificam. De seguida apresento os constrangimentos e as soluções apresentadas, enquadrados nas categorias que emergiram nos Grupos de Discussão.

**Sentimentos e atitudes:** tal como na atividade que dinamizei numa assembleia (cf. Anexo E) onde foram escritos em cartolina as dificuldades encontradas no exercício da participação, as crianças e jovens apontaram como obstáculos a timidez, insegurança e a falta de aceitação dos/as outros. Já nos GD, o medo de serem gozados/as e de não serem levados a sério, poderão ser compreendidos como constrangimentos; assim como a pressão e o facto de de terem que falar para muitas pessoas. Estes indicadores são transversais a qualquer idade, apesar de ter sido retirado esse dado dos excertos colocados em baixo:

*Opa, sim. Mas tipo, à frente de todos ninguém vai levar a sério.* A. (23/03/2022)

*Eu tenho bué vergonha, toda a gente está a olhar para mim! Então começo-me a rir...* D., (25/03/2022).

*E depois eu não tenho um à vontade para falar em público para muita gente.* M., (26/03/2022).

A **solução** encontrada foi incorporar uma caixa de sugestões na assembleia, onde poderão ser feitas propostas para temas da semana, atividades e para alteração de regras. O facto serem anónimas e serem lidas, ao invés de dependerem da iniciativa individual de cada criança/jovem, parece diminuir os receios acima mencionados, ao mesmo tempo que estende a participação a quem está menos à vontade para falar em público: (...) *eu acho que era melhor secreto, porque assim as pessoas não vão estar a julgar, se for uma ideia muito má. E depois tipo, as pessoas leem na reunião...*(I. , 25/03/2022)

**Relações entre mais novos/as e mais velhos/as:** no decorrer dos Grupos de Discussão foram perceptíveis algumas tensões nas relações entre mais novos/as e mais velhos/as. Da parte dos/as primeiros/as, há crianças que associam a vergonha ao ter que falar num espaço partilhado com jovens mais velhos. Apesar de, no ponto anterior, ter ficado claro que também os/as mais velhos/as poderão sentir algum constrangimento no momento de falar para várias pessoas, uma das crianças mencionava o seguinte:

*acho que muitas das vezes os mais novos têm vergonha de falar. (...) Tu já sabes como é que são os mais velhos (...) mas ele pode ter medo que os mais velhos façam algo do género, tens de dar o seu tempo para ele conseguir falar na reunião. (F., 25/03/2022).*

Por outro lado, no que diz respeito, à possibilidade de alterar regras, crianças e jovens referem que é difícil fazerem propostas porque já estão a contar com o bloqueio por parte dos/as mais velhos a essas tentativas de mudar o que entendem que devia ser alterado:

*Agora os mais velhos é que aposto que não vão querer alterar, porque esse tempo já passou por eles, por isso para eles é igual (...) eles querem que seja justo: “ah eu tive que passar por isso, por isso vocês também passam.” M., (26/03/2022).*

*Não, por causa que tipo...já sei que os mais velhos vão estar a dizer: “no meu tempo...não era nada assim” e não sei quê... I., (25/03/2022).*

Por outro lado, os/as mais velhos sentem-se, muitas vezes, na obrigação de falar, sobretudo no Tema da Semana porque pouca gente fala e é esperado que estes/as participem:

**R.:** *Por exemplo, isto do tema... Alguém vai apresentar um tema; depois, no final: “então alguém tem alguma coisa a dizer?”. Quem é que fala?*

**J.:** *É os mais velhos. (26/03/2022)*

Há ainda o entendimento, entre os mais velhos como mais de 18 anos, que a reunião deveria contar apenas com a presença de crianças, a partir do 5.º ano. Esta era uma regra antiga, mencionada pela Diretora Técnica na entrevista, na altura em que havia um número elevado de crianças com idades inferiores a 10 anos, que ficavam a fazer atividades e só participavam na parte final da reunião, também referido pela ex-residente entrevistada. Apesar de, atualmente, só haver uma criança abaixo desta idade e que, portanto, ficaria de fora caso esta regra se alterasse, a opinião dos/as mais velhos é que não há maturidade para estar num lugar fechado, tanto tempo sentado (referindo-se à criança mais nova). Curioso será notar que as dificuldades acima citadas são partilhadas

por crianças e jovens de várias idades, incluindo os/as mais velhas. Ainda referir que na dinâmica realizada em assembleia (cf. Anexo E), foi identificado como obstáculo ao exercício de participação, pelas crianças e jovens, o facto de não haver tantas oportunidades de participação para os/as mais novos/as, dando o exemplo das assembleias que, anteriormente, excluía crianças com idades inferiores.

Como soluções, a caixa de sugestões pode ser também adequada a resolver a questão da vergonha e do receio percebidos pelos/as mais novos/as, assim como não permitir que os/as mais velhos/as gozem.

Uma das crianças sugeriu ainda fazer reuniões apenas com os/as mais novos; no entanto, como uma das colegas contrargumentou, referindo a importância de continuar a partilhar o espaço com estes/as, a proposta foi reformulada:

*Ou então imagina...tinha os mais novos e por exemplo, cada semana trocava os mais velhos para nós também ganharmos confiança com os mais velhos. (...) E depois quando as pessoas ganhassem mais confiança, aí sim...todos juntos. Mas para uma pessoa poder ganhar confiança, primeiro tem que se ir devagar. (F., 25/03/2022)*

**Dinâmicas:** este é o tópico onde há mais sugestões de alterações ao funcionamento da assembleia; embora algumas tenham sido já referidas no ponto da estrutura da assembleia, serão mencionadas as propostas ainda não referidas ou pouco desenvolvidas. A nível dos constrangimentos encontrados, temos os **temas e as palavras difíceis** para algumas crianças/jovens, que poderão ser solucionados com uma maior diversidade de temas, resultado da utilização de uma **caixa de sugestões**, que voltou a ser proposto por uma das jovens mais velhas, apenas para os Temas da Semana e pela **dinamização de jogos/atividades práticas e dinâmicas**, ambas já referidas. Estas duas soluções poderão contrariar as perceções da assembleia que a referem como aborrecida ou monótona.

*Olha tive uma ideia...Cada um escrevia um tema num papel e metia-e num saco, uma vez por semana, íamos tirando um desses papéis... J., (26/03/2022)*  
*Jogos. Jogos divertidos, que todos gostem. MC., (25/03/2022, sobre como tornar a assembleia menos aborrecida).*

Anteriormente foi referida a perceção de que a assembleia não será um espaço, sentido por todos/as e de igual forma, para fazer propostas de alterações de regras. N., 23 anos, entrevistada como ex-residente da Casa, pelo contrário, menciona a reunião como espaço onde se puderam alterar várias e reformular outras; já M., jovem adulta, referiu também que a leitura das falhas é um momento privilegiado para o debate sobre regras. Uma das hipóteses encontradas poderá estar relacionada com o facto dos/as mais velhos/as terem vivido o momento de implementação da assembleia e terem feito parte, de facto, de um período da Casa onde se formularam regras, beneficiando do espaço da reunião para esse efeito. Esta ideia surge, uma vez que os/as mais novos/as sentem que as regras já estão feitas e que há pouca margem para alterá-las; quando referi que algumas das regras que falavam tinham sido criadas na reunião, M., respondeu: *“Mas não foi por nós. Já foi por pessoas... (gesto e assobio que significam lá para trás)”* (23/03/2022). Na sequência desta conversa, A. sugere que se façam reuniões só de opiniões, isto é, para discussão de regras. Esta poderá ser uma solução a ser usada, não de forma regular, mas, por exemplo, aproveitando alguma ocasião, como a entrada de crianças e jovens na Casa; o início do ano letivo ou uma situação que gere alguma discussão sobre regras e funcionamento. Esta “reunião de opiniões”, como proposto, poderia ser uma espécie de “assembleia constituinte”, em que o grupo conhece, discute e reconhece, coletivamente as regras que todos/as consideram ser as mais adequadas ao funcionamento de uma família que é grande e diversa. Tal como referido anteriormente, a participação na construção de regras conduz a um maior envolvimento e a uma maior aceitação das mesmas e, segundo Rodrigues (2016), faz aumentar o nível de satisfação com o acolhimento.

Outras das sugestões que foi feita, trata-se de uma experiência já realizada anteriormente, numa altura em que, segundo a Diretora Técnica, as crianças/jovens não se andavam a comportar bem nas assembleias, e passaram a ser os jovens (em pares) a dirigir e a organizar a reunião. As opiniões de quem teve esta oportunidade de coordenar a assembleia foram maioritariamente negativas, afirmando ter sido difícil gerir o comportamento dos amigos/as, mais velhos/as, mencionado ter havido “abusos de poder”

e penalizações, como a retirada da semanada, aplicadas de forma pouco justa. Apesar disso, todos/as eles/as referiram que se havia uma pessoa a considerar que essa experiência devia ser repetida, essa opinião merecia ser valorizada e constar no trabalho. P., por exemplo, considera que correu bem: “*Porque era mais vantajoso, ser eu a dar a reunião...40 minutos e estava tudo despachado, se calhar nem tanto! (...) os cachopos portam-se melhor na reunião connosco, com os mais velhos a dar a reunião, do que com as doutoras.* (P., 26/03/2022)

Tanto a proposta de **ler apenas os recados/pedidos uma única vez**, já na presença das funcionárias, como **falar à parte, individualmente ou em pequenos grupos, sobre falhas e erros individuais** já foram mencionadas anteriormente. Em ambos os casos trata-se de **melhorar o tempo útil da reunião** e, na segunda proposta, **atenuar as opiniões negativas sobre a exposição das crianças/jovens que tiveram falhas durante a semana**, em frente ao grupo. Fazendo a distinção entre falhas conjuntas, que devem continuar a ser faladas nas reuniões, esta solução adequa-se também à percepção de que o tempo da reunião é, desproporcionalmente, usado para repreensão de comportamentos negativos, o que, de facto, poderia mudar a dinâmica da assembleia, nesse sentido:

*Tabela 3 - Problema e solução, identificados por uma participante, sobre as dinâmicas da assembleia*

| Problema identificado:  | Solução proposta:  |
|---|--|
| <i>Só que grande parte das assembleias não é para reforços positivos nem para reconhecimento de coisas boas, é justamente para repreensão de comportamentos negativos... M., (26/03/2022)</i> | <i>Se ela acha que, por exemplo, que no grupo das mais novas há qualquer coisa que funciona mal, reúna-se com as mais novas, que isso depois já não tem de ser debatido na reunião. M., (26/03/2022)</i> |

O último indicador sobre dinâmicas poderia transitar para a próxima categoria, sobre tempo/espço. No caso de reuniões longas, um dos jovens propõe que haja **intervalos**, em alternativa à impossibilidade de realizar assembleias mais curtas. A maioria do grupo, composto por adolescentes, que já tinha referido ficar com fome durante este período, propõe que haja **petiscos ou fruta durante a reunião**. Isto pode estar relacionado com o

facto dos jantares se realizarem normalmente entre as 19h e as 20h, sendo o dia da assembleia o único dia em que esta refeição é realizada mais tarde.

### **Tempo/Espaço:**

Como se pôde constatar, nas opiniões das crianças e jovens sobre a assembleia, a questão da duração da reunião é o aspeto negativo mais mencionado. Em todos os grupos este tópico foi falado, tendo havido várias sugestões, no mesmo sentido, para que **as assembleias tivessem a duração de uma hora, uma hora e meia no máximo**. Podendo ser importante fixar uma hora certa para o seu início, isto implicaria a reorganização da Equipa Técnica que, por sua vez, tem vários assuntos pendentes a resolver neste período do dia. Exploradas outras possibilidades de realizar a assembleia noutro dia, as crianças e jovens explicaram o porquê de ter que se manter à sexta-feira e, por isso, uma das possibilidades poderá ser destacar um membro da ET para dar início aos trabalhos à hora marcada, enquanto outro membro termina outras tarefas.

|   |  |  |
|---|--|--|
| <b>Qual era a duração que vocês acham que deviam ter?</b> | Começar às <b>18h</b> e acabar às <b>19h</b> . R. 23/03/2022 | Dava....perfeitamente! (...) O assunto ser só tipo <b>meia hora</b> e o <b>resto dividir pela outra meia hora</b> F., 25/03/2022 |
| M.: Uma hora.   |  |  |
| R.: Uma hora.   |  |  |
| J.: Uma hora.   |  |  |
| <b>M: Uma hora a uma hora e meia...</b>                   |  |  |
| 26/03/2022  |  |  |

Apesar de não ter havido constrangimentos identificados relativamente ao espaço onde acontece a assembleia, várias crianças e jovens propuseram algumas alterações e mudanças face ao mesmo. Houve quem sugerisse ainda mudar de espaço todas as semanas e quem argumentasse que a mudança de espaço deixaria todos/as mais agitados/as:

**J.:** *Por exemplo, a própria disposição da sala podia às vezes ser diferente; imagine...nós já chegámos a ter as reuniões lá fora e a atenção era diferente. (...)*

**R.:** *Eu acho que outro sítio...até ficas mais agitada e não sei quê, porque é uma coisa nova. (...)*

**J:** *Quando tiver bom tempo...na rua.*

**M.:** *Acho que sim...até para aproveitarmos a luz do dia. O nosso cérebro funciona muito melhor com a luz do dia, do que propriamente com aquelas luzes. (26/03/2022)*

**Eu acrescentava umas leds (luzes) na sala. (A., 23/03/2022)**

A proposta mais completa e que acabou por ser colocada na Caixa das Sugestões, por iniciativa do grupo onde foi discutida, foi a seguinte: *“Realizar a assembleia noutro espaço. Nos dias de inverno, por exemplo, na sala de relaxamento. E no verão por exemplo a Quinta da P\*\*\*\* ou nas mesas (lá fora) dentro da instituição”*; (“Ísis”, “Mariana” e “Daisy”).

De forma a facilitar a leitura e ter uma ideia geral de quais foram os constrangimentos e as soluções encontrados pelas crianças e jovens sobre e para a assembleia, será apresentada, de forma mais visual, uma síntese deste subcapítulo:

*Tabela 4 - Síntese dos constrangimentos e soluções identificados pelos Grupos de Discussão sobre a assembleia.*

| <b>Constrangimentos:</b>   | <b>Soluções/propostas:</b>   |
|--|--|
| Vergonha de falar entre os mais novos;                           | Reunião só de opiniões (alteração de regras);  |
| Medo de serem gozados;   | Possibilidade de intervalo;  |
| Medo de não serem levados a sério;                               | Não existir melhor e pior;   |
| Pressão/falar para muitas pessoas;                               | “Castigos”/ Consequências a partir de x falhas;                                      |
| Palavras/tópicos difíceis;                                       | Não retirar semanada;  |
| Obrigação dos/as mais velhos falarem;                            | Não permitir que os/as mais velhos gozem;  |
| Bloqueio dos/as mais velhos a propostas de alterações de regras; | Não ler os recados duas vezes, mas apenas no final, já na presença das funcionárias; |
| Crianças mais novas na reunião (<5º ano)                         | Reunião com duração de 1h, máximo 1h30.  |

|  |   |
|--|---|
| <p>Espaço da assembleia;</p> <p>Não discussão de regras;</p> | <p>Começar às 18h e acabar às 19h.</p> <p>Serem as/os jovens a dirigir a reunião;</p> <p>Criação de caixa de sugestões (para temas da semana, atividades ou alterações de regras)</p> <p>Mais jogos/dinâmicas/atividades mais práticas;</p> <p>Intervalo;</p> <p>Petiscos/fruta, na reunião;</p> <p>“Na partilha da semana em vez de falarmos sobre todas as coisas vagamente, falar apenas de uma situação positiva, mais pormenorizadamente”.</p> <p>(Proposta para falar da semana)</p> <p>Grupos mais pequenos de mais novos e mais velhos, que dessem a oportunidade dos/as mais novos ganharem confiança com os/as mais velhos/as, antes de juntá-los na mesma reunião;</p> <p>Falar à parte quando há erros/falhas individuais;</p> <p>Realizar a assembleia noutra espaço. Nos dias de inverno, por exemplo, na sala de relaxamento. E no verão ir à Quinta (...) ou nas mesas dentro da instituição (<i>lá fora</i>).</p> <p>Fazer a assembleia lá fora.</p> <p>Pôr luzes <i>led</i> na sala.</p> <p>Mudar a disposição da sala.</p> |
|--|---|

**LEGENDA:**

Tempo e espaço da assembleia

Dinâmica

Atitudes e sentimentos

Relações intergeracionais

Regras

## 5.2 Opiniões das crianças e jovens sobre aspetos do seu quotidiano

### 5.2.1 Tempos da Casa

Foi pedido aos jovens que numa cartolina fizessem uma grelha da sua rotina diária de um dia aleatório de semana. Os tempos da casa descritos referem-se ao uso do tempo de um grupo em particular, sendo que, por exemplo, os/as jovens com mais de 18 anos terão uma rotina diferente. Como o grupo se realizou numa quarta-feira e esse dia corresponde ao meio da semana, esse acabou por ser a referência, podendo haver diferenças para outros dias, como a existência de atividades extracurriculares ou outras ocupações de tempo.

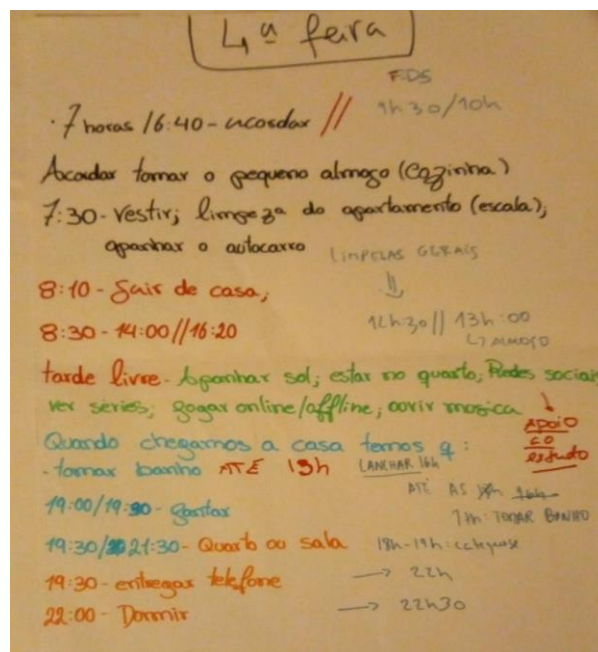


Figura 4 - Grelha do tempo realizada pelo I Grupo (30/03/2022).

Dia da semana:

Hora de acordar: entre as 6h40 e as 7h.

**Pequeno-almoço:** assim que acordam vão para a cozinha (copa) de cada edifício, separadamente por sexo, para tomar o pequeno almoço. Nesta altura há alguma pressa para que terminem e, no máximo ficam até às 7h30. Após o pequeno almoço há quem se arranje para ir para a escola, quem aproveite para fazer tarefas, como por exemplo limpar o apartamento e quem tenha de sair mais cedo de casa.

**Ida para a escola:** o horário de entrada varia (entre as 8h30 e as 9h): para quem tem de se deslocar de transportes para a escola, por volta das 7h20 tem que estar na paragem de autocarro; para quem anda na Escola da localidade, por volta das 8h10, saem de Casa em conjunto e vão a pé até ao estabelecimento de ensino, demorando cerca de 10 minutos.

**Aulas até às 13h/14, quando têm tarde livre:** era o caso da quarta-feira que o grupo tomou como referência. Quando têm aulas à tarde, a maior parte fica até 16h/17h.

**Almoço:** o almoço é feito, de forma maioritária, na escola.

**Tarde-livre:** durante a tarde alguns/algumas estão ATL, têm apoio ao estudo ou usufruem do tempo livre, como por exemplo, apanhar sol lá fora, ver séries, estar no quarto, nas redes sociais, jogos online e offline e ouvir música.

**“Fazer as coisas obrigatórias”:** limpezas, tomar banho, jantar. Alguns jovens referem-se a esta parte como “trabalho”, o que é interpretado como rotinas que têm que realizar diariamente. Ainda sobre este tópico em particular, mencionam o facto de terem um horário limitado para tomar banho, que deverá ser até às 19h, de forma a evitar ter uma falha apontada.

**Jantar:** das 19h até às 19h30 (até terminarem).

**Depois de jantar:** ficam na sala, sobretudo os/as mais pequenos e quem não tem telemóvel, mas a maior parte vai para o quarto logo depois de jantar. Um dos jovens refere que é um momento de algum tédio.

**Hora de entregar o telemóvel:** às 21h30, quem tem mais de 16 anos e pode ter telemóvel, tem que o entregar às funcionárias. Jovens abaixo desta idade, se tiverem dispositivos áudios, como por exemplo mp3, também tem que entregar à mesma hora.

**Hora de ir para cama:** varia consoante a idade e se é semana ou fim de semana. Para os jovens deste grupo a hora de ir para cama é às 22h.

### **Fim de semana:**

**Hora de acordar:** Entre as 8h30 e as 9h30/10h.

**Pequeno-almoço:** Até às 9h30.

**Limpezas gerais ao sábado:** A duração desta tarefa pode variar mas, geralmente, terminam à hora de almoço. **Missa ao domingo:** Às 10h.

**Almoço:** 12h00/12h30.

**Período da tarde:** algumas crianças/jovens recebem visitas; outros dizem que “é uma seca”. Às 16h lancham e referem que até às 17h têm de tomar banho, o que geralmente acontece mais cedo para “despachar”. Às vezes vão jogar futebol e das 18h às 19h muitas das crianças/jovens vão à catequese.

**Jantar:** das 19h até às 19h30 (até terminarem).

**Hora de entregar o telemóvel:** é meia hora mais tarde, relativamente à semana, portanto, às 22h00.

**Hora de ir para cama:** também acontece meia hora mais tarde; para os jovens deste grupo, é às 22h30.

Os jovens deste grupo alteravam **a hora de ir para a cama:** durante a semana gostariam de fazê-lo às 22h30 e entregar o telemóvel às 22h; durante o fim de semana deitar-se-iam às 23h, ou seja, meia hora mais tarde: “(...) *para já poder dar para fazer qualquer coisa.*” (M., 30/03/2022).

Para alguns seria preferível entregar o telemóvel apenas na hora de ir dormir, argumentando que o convívio que se pretende (com a entrega do telemóvel) é condicionado porque estão os/as muito pequenos/as na sala ou porque estes/as já se encontram a dormir desde as 21h30 e é necessário “conviver em silêncio”. Por outro lado, os rapazes do grupo, assumindo que os espaços são restritos ao mesmo sexo consideraram que deviam poder ir para os quartos uns dos outros a partir dos 14 anos, acabando por reformular a sugestão, devido a situações que ocorreram no passado, sendo possível apenas “para quem tem cabeça”.

Um outro grupo, assinalou o momento após o jantar como um espaço de tempo em que poderiam brincar e conviver, numa área comum, ao invés de permanecerem o tempo todo na sala e, no caso dos/as mais velhos, quarto. Apesar de ser um aspeto relativo à organização dos tempos da casa, este tópico será mais desenvolvido no ponto sobre relações entre rapazes e raparigas.

A conversa sobre a hora de dormir motivou uma discussão sobre espaço de tempo entre a assembleia, à sexta-feira, e a hora de ir dormir. Na ausência de “alguma coisa para fazer”, os jovens deste grupo preferiam sair com os colegas, ir ao café ou “beber um copo”, do que a fazer alguma atividade (conforme proposto pela investigadora). Só o

podem fazer, plenamente, a partir dos 18, no entanto, dependendo do sítio, das horas e de com quem vão, poderão fazer um pedido de saída à ET muito antes dos 18 anos. T. conta ainda que costumava ir muitas vezes ao café, quando a irmã ainda vivia na Casa e que podem sair, desde que acompanhados/as por alguém mais velho.

Alguns deles/as consideram ainda que ao fim de semana poderiam levantar-se um pouco mais tarde mas que o **horário para acordar**, durante a semana, funciona bem.

A **ocupação dos tempos livres**, parece ser a questão do uso do tempo que mais suscita propostas e sugestões, como demonstra o seguinte diálogo:

**A.:** *Devíamos fazer alguma atividade, todos!*

**M.:** *Eu estou a falar por eles, porque eu não estou lá (sobre não fazer nada no ATL)*

**Y.:** *Jogar futebol, por exemplo.*

**A:** *Reunirmo-nos todos e fazer alguma cena qualquer. Aqui ou no campo. Nas tarde livres. (...) Uma atividade todos juntos. (...) quando vamos para o campo, vamos **para fazer alguma atividade ou um jogo, todos.** (30/03/2022)*

A necessidade de **juntar o grupo todo para fazer algo em conjunto**, surge também ao fim de semana:

**T.:** *Eu acho que **nos fins de semana** eles deviam tipo, ir **dar uma volta de autocarro**, tipo, ir para a **cidade**, para o **parque**, ou uma cena assim. (...)*

**A.:** *Isso nas férias não existe?*

**M.:** *Existia mas era tipo para às praias, e tal.*

**T:** *Mas os fins de semana, os **putos às vezes apanham lá uma seca lá dentro** ...*

**A:** *Depois também tens o **sábado de limpeza** e já **ocupa metade do dia**, quase; no domingo tem visitas...*

**T:** *Tinha que ser no **sábado** para aí...**À tarde**, ya. E **levávamos lá o lanche.** (30/03/2022)*

Ainda sobre estas atividades o grupo discutiu se deveriam ou não ser obrigatórias, tendo-se dividido. Por um lado, a opinião de que se não fossem, muitas crianças e jovens prefeririam ficar em casa e, por outro, a indignação por poderem vir a ter outras coisas combinadas, outros compromissos e que, por isso, deveria ser voluntário. Capazes de construir soluções de meio-termo e de compromisso, a situação resolveu-se da seguinte forma:

**M.:** *Obrigatório? Estás a gozar?*

**A.:** *É obrigatório mas não é uma coisa má.*

**M:** *Mas estás a brincar? Imagina que tens alguma coisa combinada para essa hora?*

**A:** *Mas isso é uma exceção!*

**T.:** *Obrigatório não. Só ia quem queria.*

**A:** *Não estou a dizer obrigatório de ser teres que ir lá; obrigatório de ser uma cena que acontece sempre.*

**M:** Ah isso é **regular**.

Sobre as **limpezas**: uma vez que aos sábados fazem limpeza geral, não deveria ser necessário fazê-las diariamente (excepto às sextas-feiras). Enquanto as limpezas gerais são mais profundas, as da semana passam mais por varrer os espaços. T. e R. concordam, embora defendam que deveria haver limpezas duas vezes por semana. O número de vezes que cada um limpa parece variar de pessoa para pessoa.

Mencionar que no Grupo III, ao falar sobre a alimentação, uma criança referiu que gostava que o horário de algumas refeições pudesse ser um pouco mais tarde: o almoço poderia ser às 13h, o lanche às 17h e o jantar às 20h.

#### **5.1.4. Características das pessoas que trabalham na Casa**

Foi pedido às crianças que mencionassem as características que as pessoas que trabalhavam na CA têm ou deveriam ter e que consideram ser mais importantes. À medida que iam falando, foi pedido que explicassem o que queriam dizer, de forma a compreender o significado que atribuíam às mesmas e para que houvesse um entendimento comum das características referidas, podendo desdobrá-las, com a ajuda da investigadora, em várias.

Começaram por escrevê-las numa cartolina, conforme consta na Figura 5, disponibilizada em baixo, e que passo a colocar em forma de tabela, onde constam também os significados dados pelas crianças e jovens:

Tabela 5 - Características das pessoas que trabalham na Casa e seus significados, elaborado pelo grupo II a 01/04/2022.

---

**“Características: como queremos que sejam?”**

---

**Simpatia:** “(...) ser simpática a oferecer ajuda (...) não julgar as pessoas nem gozar com elas, mas sim tentarem ensiná-las para serem melhores”. F.

**Não julgamento:** “é, imagina... eu varro mal o chão, (...) e essa pessoa em vez de estar a dizer: ‘ah, tu não sabes varrer, tu também não serves para nada’ - mas sim tentar ensiná-la: ‘tens que varrer melhor, com mais calma, tens que apanhar o lixo’ (dito com voz mais calma e menos irritada). F.

**Ser calmo/a:** o contrário de de ser nervoso/a, stressado/a, etc.

**Bem disposto/a:** “Ser sorridente (...) tratar bem as outras pessoas (...) muitas vezes as funcionárias vêm para aqui mal dispostas e culpam-nos a nós”. F.

**Tratar de toda a gente de forma igual:** não demonstrar preferências.

**Coerentes:** “Muitas das vezes elas falam connosco sobre um assunto e depois começam a dizer às outras pessoas que não falaram sobre isso connosco” N.

**Disponíveis:** “Se tivermos alguma coisa para mostrar, ou para fazer ou uma coisa que nós precisamos de ajuda, (...) podem-nos ajudar (...)” N.

**Esforçadas/as para o desenvolvimento das crianças/jovens:** “Fazerem o melhor por nós” (F.) e “ (...) ajudarem-nos nas nossas dificuldades e nas nossas fragilidades” N.

**Amor e compreensão:** tratarem as crianças/jovens com amor; não chamarem nomes e tentarem entendê-los/as, podendo dar-lhes razão: “ (...) lá por elas serem mais velhas não quer dizer que tenham sempre razão, então eu perco a paciência e começo a disparar para todo o lado (...)” F.

**Capacidade de escutar:** “(...) ouvirem a história até ao fim” F.

**Acreditarem nas crianças e jovens e no seu futuro:** “(...) pode levar a dois sentidos: acreditarem em nós no momento ou acreditar no nosso futuro. (...) Os dois.” N.

**Não serem arrogantes:** “(...) não terem a mania que têm super razão (...)” F.

**Gostarem de fazer atividades com as crianças e jovens:** “atividades tipo... jogos!” Na. “Ou passear...” F.

---

Após este primeiro passo foi solicitado que refletissem sobre aquelas características e, individualmente, escolhessem uma ou duas, que considerassem mais importantes e as colocassem num post-it. Uma vez colados numa nova cartolina, foram disponibilizados 100 feijões que o grupo teria que distribuir pelas várias características, consoante a importância que atribuíssem a cada uma delas: um(a) de cada vez foram colocando os feijões, sendo que mais para o final do exercício, tiveram que retirar peso a algumas características para poderem pôr o número de feijões que consideravam mais justo nas

características que faltavam. A distribuição final, por ordem decrescente, ficou assim:

Tabela 6 - Características mais relevantes para os/as participantes e respetivo peso atribuído no exercício "Proportional Pilling" elaborado pelo grupo II

| CARACTERÍSTICAS SELECIONADAS:                | PESO ATRIBUÍDO:  |
|--|------------------|
| “Simpatia”                                   | 21 feijões = 21% |
| “Não serem arrogantes”                       | 19 feijões = 19% |
| “Esforçarem-se para o nosso desenvolvimento” | 15 feijões = 15% |
| “Tratar toda a gente de forma igual”         | 15 feijões = 15% |
| “Acreditarem no nosso futuro”                | 13 feijões = 13% |
| “Serem disponíveis”                          | 9 feijões = 9%   |
| “Bem dispostas/os”                           | 8 feijões = 8%   |



Figura 5 - Fotografia tirada na segunda sessão do II Grupo de Discussão: dinâmica “proportional pilling” e material usado (01/04/2022).

Durante os reajustes (retirar peso de determinada característica e redistribuí-lo), apesar de ter sido feito em conjunto, houve crianças que não ficaram de acordo com o resultado final<sup>4</sup>. F. considera que **“serem disponíveis”** deveria ter mais peso do que **“não serem arrogantes”**, uma vez que esta última também depende, ou é condicionada, pelas respostas menos corretas que crianças e jovens, por vezes, dão. Para N., a característica

<sup>4</sup> Nota: relativamente à técnica utilizada, a ser considerada para uso futuro, ao invés de terem sido disponibilizados os feijões pelo grupo todo, poder-se-ia dividi-los de forma igual pelos participantes, desde o início, para que cada um soubesse quantos teria disponíveis.

mais importante é **“acreditarem no nosso futuro”**, que ficou em 4º, considerando o empate das duas anteriores. A mesma criança retiraria peso a **“simpatia”** e **“não serem arrogantes”**. Já para V. o peso atribuído a **“simpatia”** está correto, considerando que a menos importante é **“esforçar-se para o nosso desenvolvimento”**.

Ficando registadas as opiniões individuais do grupo, pode-se concluir que não há nenhuma característica em particular que se destaque das outras pela sua importância, sendo que **“simpatia”** é aquela que teve maior peso e que, tematicamente, se relaciona com a característica **“bem dispostas/os”**. Talvez as duas pudessem ter estado agrupadas, numa mesma categoria, de forma averiguar se estas atitudes positivas se tornariam, em conjunto, mais expressivas do que as duas isoladamente.

Sobre este tópico considero pertinente incluir a opinião de um jovem de outro grupo, que durante a primeira sessão, sobre a assembleia, mencionou que gostava que houvesse funcionários homens. Nesta CA, à semelhança do que acontece em todo o setor social e da prestação de cuidados, de uma forma generalizada, a esmagadora maioria é mulher; no caso da EE, corresponde a 100% da sua composição, havendo apenas um homem num equipa alargada composta por 11/12 pessoas. Assim, poderá ser importante que crianças e jovens, de ambos os sexos, possam ter mais referências masculinas positivas e de proximidade.

### 5.1.5. Espaços da casa/território

#### a) Espaços da casa

Conforme mencionado no capítulo IV, cada edifício tem seis apartamentos, cada um deles com dois quartos. Podem morar até três crianças/jovens, por apartamento, sendo que há quartos divididos, equipados com beliches, atribuídos, de uma forma geral, aos/as mais novos/as:

**M.:** “Os apartamentos, em termos de logística, são equipados para que houvesse uma família que pudesse habitar (...)

**R.:** Porque dantes as mulheres iam para lá com os filhos; cada mulher com o filho tinha o seu apartamento.

**M.:** (...) No fundo são T2. (03/04/2022)

Realizada durante a sessão, a Figura 6 corresponde à planta do edifício B, das raparigas, sendo que o A tem a mesma estrutura mas ao invés do gabinete técnico, sala de estudo e espaço da assembleia, um dos apartamentos serve como área de isolamento, devido à pandemia.

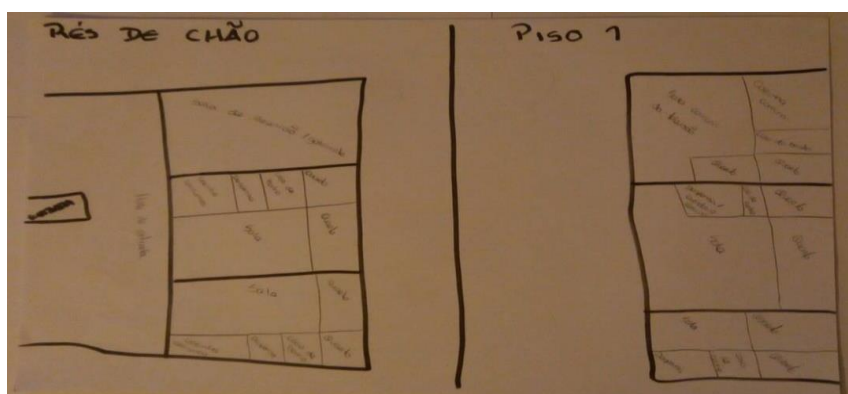


Figura 6 - Planta do Edifício da Casa de Acolhimento. Desenhada por M. (03/04/2022)

As **cozinhas** dos antigos apartamentos são utilizadas como arrumos, despensas ou lavandarias, existindo apenas uma cozinha comum, por cada edifício (uma para as raparigas e outra para os rapazes). É nesta cozinha que tomam o pequeno-almoço e jantam

(com as refeições trazidas do refeitório) mas “nunca cozinhamos para jantar lá” (J., 03/04/2022). Sobre esta questão alguns/as dos/as mais velhos/as dizem que gostavam de poder cozinhar e que às vezes pedem para fazê-lo, por exemplo, antes dos treinos, algo que é possível pois a cozinha está equipada com um fogão. No entanto, esta serve mais para “*lanches e pequenos almoços e não tanto para refeições principais*” (MA., 03/04/2022). Quando questionados sobre a possibilidade de poderem cozinhar mais vezes o grupo respondeu assim:

**MA.:** *Claro!*

**J.:** *Isa ser difícil.*

**M.:** *Eu acho que ia ser um bocadinho ingrato, porque **depois os mais novos iam ficar a olhar para nós por nós estarmos a comer uma coisa diferente.***

**J.:** *Era fixe, mesmo para aprendermos a...eu já sei cozinhar mas por exemplo a R. não sabe tanto. Eu aprendi fora daqui.*

**MA:** *Eu vou aprendendo pouco a pouco. Por exemplo, no outro dia, fiz uma massa carbonara com a P., e saiu bem.*

Contaram ainda que numa reunião sugeriram que, uma vez por mês, pudessem cozinhar uma refeição diferente para a casa toda. Apesar de ter sido aprovada, esta proposta ainda não foi concretizada; uma das jovens considera que a cozinha atual tem poucas condições, enquanto outros/as mencionam as dificuldades de ser apenas um/uma a cozinhar para todos/as os/as outros/as ficarem a ver.

Em cada edifício há uma **sala** que é usada maioritariamente pelos/as mais velhos/a, no andar de baixo e uma, no andar de cima, para os/as mais novos/a, onde está sempre presente um elemento da EE. O nível de conforto difere de sala para sala: nem todas têm sofás mas ambas têm televisão, apesar de só algumas serem *smart tv*, como várias crianças e jovens apontaram nas várias sessões. Uma das jovens refere que passaria mais tempo na sala se a posição da televisão fosse reajustada e se os sofás fossem mais confortáveis e que por isso tende a preferir o quarto, como espaço privilegiado para obter maior conforto.

São ainda mencionadas algumas diferenças entre o edifício A e o edifício B: o grupo concorda que deveria haver internet nos dois e partilham a opinião de que o lado das

raparigas é, por vezes, beneficiado em termos materiais, algo também já mencionado num dos grupos anteriores, constituído maioritariamente por rapazes:

**J.:** (...) os rapazes são mais prejudicados.

**MA.:** Por exemplo, vou-lhe explicar: vêm bancos confortáveis para aquele lado, sabe para onde vêm os bancos de pau, rijos? Para o nosso. E elas têm o rabinho almofadado. (...) (Risos) (...)

**MA:** Há muita coisa injusta, não digo injusta mas desigual, entre o lado das meninas e o dos rapazes.

**J:** Fala, fala agora...!

**MA:** Tanto em utensílios como, como tecnologias (...) Ok, utensílios: têm sofás e bancos melhores; equipamentos melhores, vá, no geral. (03/04/2022)

Sobre a possibilidade do lado dos rapazes, nos aspetos apontados, poder a vir ter mais investimento, MA. considera que se pudesse decidir sobre isso não o faria porque eles “*estragam tudo*”. A falta de cuidado com os espaços comuns é apontada como causa de haver esta diferença material entre um edifício e outro; no entanto, poder-se-á interpretar como sendo também um efeito disso mesmo, significando que o sentido de responsabilidade das crianças e jovens perante os espaços da casa poderá também ser diferente.

Lá fora, no **espaço exterior**, está a mesa de ping-pong, apesar de nem sempre haver material para se jogar. J. menciona que usam este espaço quando está sol ou quando R. (outra jovem) dinamiza atividades. M. refere que estão alguns jogos pintados no chão mas que não são muito utilizados.

Relativamente a **alterações estruturais**, se houvesse a oportunidade de obterem um fundo para realizar algumas mudanças e remodelações na casa, os/as jovens mencionaram o seguinte:

**Aquecimento da casa:** o grupo todo concorda que deveria ser colocado aquecimento central, à semelhança do que já acontece noutras valências da instituição. De entre todas as alterações que fariam esta é aquela que atribuem mais importância e que, segundo os mesmos, deveria ser priorizada.

**Cozinha equipada e sala de refeições conjunta:** a primeira estaria acessível aos/às mais velhos/as para começarem a ganhar mais autonomia. Após discussão sobre os aspetos negativos de, por um lado, ir ao refeitório ou, por outro, ir buscar a refeição e comer,

separadamente, em cada um dos edifícios, adicionou-se a esta possível cozinha um **espaço de refeição partilhada**, entre rapazes e raparigas, mais próximo e familiar do que o refeitório da instituição.

**Manter a estrutura dos apartamentos:** para duas/três pessoas, de forma a não haver muita confusão e como garantia de que continuam a ter o seu espaço individual e a sua privacidade.

**Sala de convívio e de jogos:** situado entre ambos os edifícios, “*uma ligação entre casas*” (J., 03/04/2022), seria um espaço de convívio e comum a raparigas e rapazes. Poderia ter os matraquilhos que, atualmente, se encontram, no edifício A, jogos de setas, entre outros. Também sugeriram puffs e almofadas para que fosse uma *sala acolhedora*: “*Se eu pudesse mesmo mudar alguma coisa, era cá fora, naquele espaço todo que temos, metia lá um edifício comum, lá está, podíamos incluir a sala de jogos ou mesmo uma área de cantina.*” (J., 03/04/2022).

Ao longo desta conversa os/as jovens desenharam um mapa, combinando os vários espaços existentes na casa e aqueles que propuseram. Através de smiles e emojis, realizaram uma avaliação dos mesmos, mencionando pormenores relevantes sobre eles:

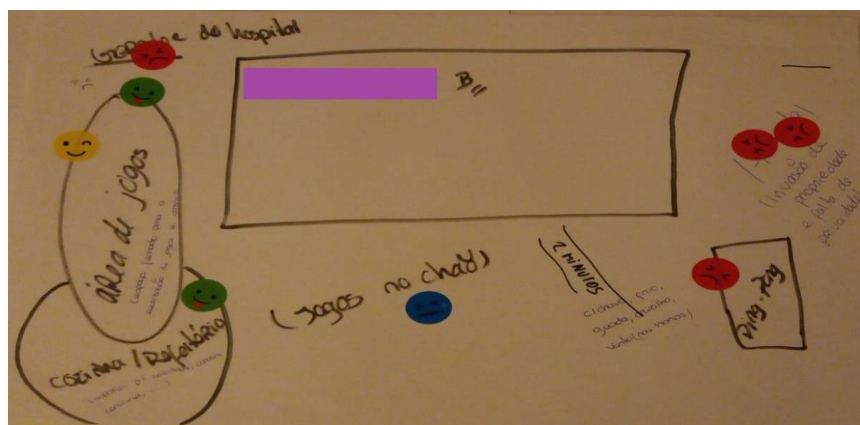


Figura 7 - Mapa social/comunitário, construído pelo Grupo IV (03/04/2022).

Ao desenharem os vários espaços, o grupo sugeriu que a cozinha e a sala de refeições comum fosse ligada à area de convívio e de jogos, no mesmo espaço e localizada na parte exterior, entre os edifícios (sinalizado na figura por smiles verdes). A vermelho e a azul, avaliado negativamente, está o gerador do hospital, que funciona ao lado da casa e que

faz muito barulho; a área de jogos que não é muito utilizada e a mesa de ping-pong, por não haver, no momento, raquetes e bolas. Classificaram ainda como negativo o hospital que foi construído, muito próximo da Casa, e que ainda não está em funcionamento, considerando que é uma *“invasão de propriedade e falta de privacidade”*, conforme escrito no mapa.

Apesar de não constar na imagem, entre os edifícios e o refeitório, encontra-se um campo de jogos com balizas e tabelas de basquetebol e que, na opinião de uma jovem, está velho e precisaria de algumas obras, embora não seja avaliado negativamente por todos/as, uma vez que dá para utilizar.

Apesar das críticas e das sugestões uma das jovens, J., comenta: *“Comparados com outras instituições estamos muito bem.”* (03/04/2022)

#### b) Território

*“O facto de nós **não vivermos numa cidade** faz com que não tenhamos aquela necessidade de nos refugiarmos em sítios menos rotineiros em termos urbanísticos. Se a minha instituição fosse numa cidade, eu teria muito mais necessidade de deslocar-me para zonas rurais. (...) a tendência é as pessoas virem para espaços como este, porquê? Querem quebrar as rotinas e fugir daquele caos que é a cidade e eu acho que isso para nós era difícil porque para além de exigir custos, **grande parte dos miúdos não conseguia sair da instituição e quebrar essa vida citadina e essa monotonia toda**, se não tivesse o apoio das famílias (...) o que não acontece com todos; e portanto acho que nós, **em termos de localização da instituição, estamos bem situados: estamos numa zona calma, a um passo de cidade mais próxima...**”*  
(M., 03/04/2022).

O grupo considera que a localização da casa, é boa, *“top”*, uma vez que se encontram no centro da vila e estão perto de tudo. Quando questionados/as sobre a possibilidade da CA situar-se na cidade de referência mais próxima, todos/as concordaram preferir o sítio onde estão, apesar de nenhum/a se imaginar a viver ali no futuro. Foi então pedido que escrevessem numa cartolina os aspetos positivos e negativos de viver na vila; de forma a não identificar a instituição e a localidade que constavam na imagem original, o conteúdo será colcoado em baixo, mantendo com rigor o que foi escrito pelo grupo no momento:

Tabela 7 - Vantagens e desvantagens de viver na localidade onde a CA está inserida, elaborada pelo grupo IV.

| Vantagens de morar nesta localidade:                        | Desvantagens de morar nesta localidade:   |
|---|---|
| Sítio calmo;  | As pessoas: “ <i>são as câmaras de vigilância (...)</i> ” MA., (03/04/2022)         |
| Boas acessibilidades (autocarro, autoestrada, etc.);        | Toda a gente nos conhece;   |
| Boa localização periférica;                                 | Existência de "rótulos": “os meninos da associação” ( <i>como são conhecidos</i> ); |
| Ir para a “night” facilmente;                               | Parado/estagnado;   |
| Maior qualidade de vida: menos poluição; sossego e ar puro. | Pouca coisa para fazer;   |
| Espaços naturais existentes (mais paz e harmonia).          | Pouca dinamização do espaço territorial.  |

### 5.1.6. Alimentação

A discussão sobre este tópico decorreu enquanto as crianças decoravam a “Caixa das Sugestões”, conforme proposto pelo grupo na primeira sessão. Enquanto usavam o material disponibilizado (tintas, purpurinas, lápis e canetas de cor), foi decidido que colocariam sugestões que tinham pensado durante a semana na caixa e que iriam apresentá-la na assembleia:



Figura 8 - Decoração da caixa de sugestões e materiais utilizados, pelo Grupo III.

Sobre o tema em discussão, as crianças do grupo responderam que gostavam às vezes da comida da Casa e explicaram que vinha do refeitório, uma cozinha central que confecciona a alimentação para todas as valências da instituição. Desde o início da pandemia que passaram a ir lá buscar os jantares, em *tupperwares*, para comerem na copa (cozinha) de cada edifício, ao invés de jantarem lá. “Íris”, menciona que, provavelmente e em breve, voltarão a comer no refeitório, que funciona estilo cantina, onde cada um tem um tabuleiro onde é servido. Sobre qual a solução que preferem, o grupo manifestou-se da seguinte forma:

**I.:** *Hmmm....Não sei.*

**D.:** *É a mesma coisa.*

**I.:** *Talvez aqui (em casa). Eu acho que prefiro aqui (...) porque no refeitório é mais seca, temos que esperar mais tempo e também tem lá os idosos e as outras pessoas.*

(...)

**MC.:** *Jantar aqui.*

A partilha de espaço com outros/as utentes da instituição é um fator negativo mencionado também pelo Grupo IV, composto pelos/as jovens mais velhos/as, enquanto abordavam o tema dos espaços da casa:

*Eles não tem culpa, mas às vezes incomoda estarmos a comer e termos utentes a olhar para nós fixamente...e a babarem-se! (...) São pessoas que são muito medicadas e há coisas que eles não controlam. E nós que somos mais, ditos normais, pronto...incomoda-nos.* (M., 03/04/2022).

Quando falado sobre a possibilidade de partilhar o refeitório apenas com idosos, seguiu-se este diálogo:

**J.:** Não, porque nós nem podemos falar.

**MA.:** Os idosos precisam de estar em sossego e em paz, eu acho que...somos jovens, gostamos de conviver e de vez em quando uma piada mais alta ou outra... e já é um problema, porque fazemos barulho (...)

Os almoços mantiveram-se no refeitório, apesar da maior parte comer na escola durante a semana; ao fim de semana, ao contrário do que acontece aos jantares, onde rapazes e raparigas comem separadamente, o grupo permanece junto às refeições e é considerado “fixe”, porque convivem. Os motivos mencionados sobre a preferência por comer em Casa, passam pelo tempo que ganham: *“eu não estava cá quando faziam isso mas se a gente jantar lá, depois atrasa bastante tomar banho e fazer tudo.”* I., (03/04/2022)

Quanto à **comida**, propriamente dita, referem que de seis em seis semanas, de forma certa, repetem o menu e há, entre o grupo alargado de crianças e jovens, quem saiba as comidas de cor. Apesar de, durante a semana, comerem na escola, informam-me que alternam sempre entre carne e peixe: *“Imagine que o almoço é peixe, o jantar é carne e no almoço já vai ser carne e depois ao jantar é peixe e depois no outro almoço é peixe. É sempre assim.”* (MC., 03/04/2022)

Constituído por sopa, um segundo prato com verdura, acompanhado de pão/broa e fruta (que por vezes é obrigatório comer) ou sobremesa que há quase todas as semanas. Existem assim três possibilidades de refeição: normal, vegetariana e dieta. Não trazem as vegetarianas para casa e a dieta é para quando alguém está doente. Entre as melhores comidas mencionadas pelo grupo está o bacalhau com natas (raro) e o bitoque; as que gostam menos e mais consensuais foram as iscas e a açorda.

O **pequeno-almoço** é sempre pão com manteiga e leite, ou cereais/leite. Os cereais, de momento, são uma mistura entre vários diferentes. Quando pergunto quem arranja os cereais D. explica-me que existe um armazém também central, da instituição, onde se vai buscar a comida. Quanto à possibilidade de escolha, esta está limitada ao que existe nesse dia: se houver pão comem pão e se houver cereais comem cereais; embora seja mais comum haver cereais durante a semana.

Se pudessem escolher o que queriam para o pequeno almoço as crianças do grupo falaram em **torradas, tostas-mistas, sumo, omelete, iogurte, pão com manteiga de amendoim**. Apesar de terem torradeira/tostadeira não costumam usar, excepto, ocasionalmente, aos fins-de-semana; por isso não me sabem dizer se é possível usá-la durante a semana. Alguns destes itens são considerados parte de **pequenos almoços especiais** (“ideais” nas palavras das crianças), no entanto referem que seria, essencialmente, para variar. MC. fala-nos sobre o seu pequeno almoço ideal: *“Era...um croissant, com aquele sumo...de laranja e maracujá.”*

Os **lanches** que comem na escola são trazidos de casa: pão com chouriço/manteiga/doce/tulicreme/fiambre/queijo e no verão pode ser com ovos mexidos. Ao contrario do pequeno-almoço, ao lanche parece haver mais possibilidades. Algumas crianças e jovens, com a semanada, compram algumas coisas para comer, como bolachas, gomas, chocolates, pastilhas, etc.

O **suplemento** é a ceia da noite, que comem antes de ir para a cama, por volta das 21h: iogurte sólido, com meio pão ou bolachas ou bolos que vêm da padaria. Quando as famílias lhes trazem algo para comer, podem partilhar entre elas/es neste período do dia. As propostas feitas pelo grupo assemelham-se àquelas que foram feitas para o pequeno-almoço.

No grupo conversou-se ainda sobre as diferenças entre a comida da CA e aquela que comem fora de CA ou que comiam antes de ir para lá: *“(...) é diferente mas isso também não podemos culpar, até porque aqui têm que fazer comida para mais de...mil pessoas!”* (I., 03/04/2022). Proust (citado por Baptista, 2021) refere as emoções associadas à

alimentação, capazes de transportar os seres humanos no tempo e no espaço, relação que denominou por memória involuntária; nesse sentido, o grupo conversou sobre as comidas que geram mais saudade (03/04/2022):

**D.:** Arroz de marisco!

**I.:** Tenho duas...tenho três...tenho quatro: leitão, Francesinha, kebab e lasanha!

**D.:** Para mim é o bitoque que a minha mãe que ela fazia e frango com massa que ela fazia, e que é muito bom!

**MC.:** Era um que o meu pai fazia muito bom, que era arroz com peixe que era...aquilo era muito bom! Aquilo...fazia muito bem à saúde, era bué bom!

**I:** Sabia que agora estão a tirar...olhe, (imperceptível), havia douradinhos tiraram; há pouco tempo tinham almôndegas...tiraram. Todas as comidas boas estão a tirar e a substituir por outras coisas.

No seguimento desta conversa foi proposto às crianças que escrevessem uma ou duas sugestões de pratos para integrar o menu:

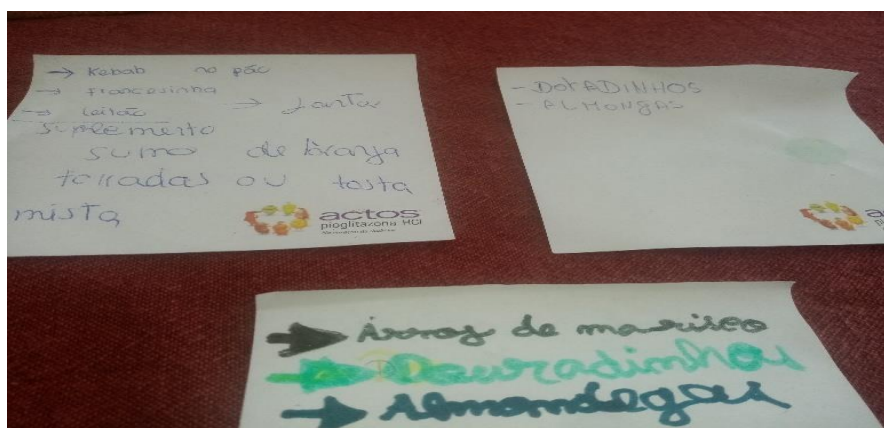


Figura 9 - Propostas de comidas para integrar no menu (03/04/2022).

O grupo todo gostaria de ter a possibilidade de cozinhar: começam por propor fazê-lo todos os domingos, em que os mais novos ajudam em tarefas mais simples mas acabam por referir que gostavam de o fazer todos os dias; concluindo que poderia ser duas vezes por semana, em conjunto com os rapazes, “com toda a gente”.

### 5.1.7. Relações entre rapazes e raparigas

Este tópico não foi abordado em nenhum grupo em particular e não estava previsto integrá-lo no presente trabalho. No entanto, ele surge em várias sessões, com diferentes grupos e com opiniões bastante marcadas de crianças e jovens de diversas idades, demonstrando que é uma questão emergente e incontornável, quando pretendemos incluir e privilegiar as suas perspetivas e pontos de vista.

Tal como dito anteriormente, o facto da casa ser mista, de forma a permitir o acolhimento conjunto de irmãos/irmãs, foi, na altura, uma solução inovadora e está hoje de acordo com as mais recentes atualizações legislativas nacionais e recomendações (Rodrigues, 2019): (...) parece unânime que uma CA ser mista constitui um indicador de qualidade em AR por corresponder a um nível superior de normalização, constituindo-se a convivência entre os sexos dentro da casa como uma exigência explícita dos *standards*” (p. 81)

No entanto, esta característica e, até, identidade, não está isenta de desafios que são colocados no dia a dia e em situações específicas que exigem das equipas no terreno, por um lado, criatividade e, por outro, uma necessidade de reflexão e atualização permanentes. É nesse sentido que esperamos que a visão das crianças e jovens possa contribuir e inspirar os que leem este trabalho, na procura de soluções que possam ser, uma vez mais, inovadoras, apresentando aquelas que foram as suas propostas: *“dizem que só queremos ir (lá para fora) para namorar (...) quando a gente só quer ser amigos, porque parece que só somos irmãos e mais próximos das raparigas e que praticamente não conhecemos os rapazes, porque quase não estamos juntos.* (03/04/2022).

O **convívio entre os dois sexos** foi o assunto mais premente relativamente a este tema. Dos quatro grupos de discussão realizados, apenas num deles é que este tópico não foi abordado pelas crianças/jovens; e se, objetivamente, foi mencionado por indivíduos com faixas etárias compreendidas entre os 10 anos e os 21, também podemos verificar uma maior urgência em referi-lo ou debatê-lo entre os 12 e os 16 anos. Algo que podemos comprovar pelas propostas de tema para discussão na assembleia relacionadas com a adolescência e o convívio entre raparigas e rapazes e também as sugestões para serem realizadas mais atividades que incluam os dois sexos.

Assim, pôde-se constatar duas preocupações, de cariz diferente, sobre a falta de convívio e as normas em vigor. Por um lado, **entre irmãos e irmãs**, surge a opinião de que as

regras existentes, nem sempre permitem uma convivência conforme desejada por eles/as:

*Eu dantes, se não fosse agora o facto de eu ter agora mais liberdade, e existir a regra de rapazes para um lado e raparigas para o outro, a única refeição que poderia fazer com o meu irmão, por exemplo, era se comesse fora. (...)  
Eu acho que é bom, às vezes, podermos comer todos juntos, porque também é uma oportunidade para nós convivermos. (03/04/2022)*

Esta jovem contava no grupo que o almoço que fazia com o seu irmão era um momento precioso no seu tempo e, neste sentido, apesar de já poder gerir o seu tempo autonomamente, considera que a partilha de refeições num espaço comum, mais familiar do que o refeitório seria benéfico. Outro jovem, mencionava que a regra de não poderem estar nos apartamentos do edifício do sexo oposto, excepto em situações de doença, não permitia o convívio que ambos, irmão e irmã, esperavam, o que no início gerou incompreensão e revolta em alguns momentos.

Ao encontro ao que foi partilhado, no decorrer da investigação, considera-se pertinente incluir uma reflexão de Durchane (2020), sobre a importância que adquirem os laços entre irmãos/irmãs no Decreto-lei n.º 164/2019, de 25 de outubro, e que poderá servir como orientação a futuras decisões:

Acolher irmãos em conjunto é proporcionar-lhes espaços, rotinas, proximidade e intimidade à semelhança do que teriam na família. Não chega estarem na mesma Casa, mas em pisos diferentes, porque têm idades diferentes, ou em alas opostas porque são de sexos opostos. É dever da casa de acolhimento responder ao direito de “não separação de irmãos”, acomodando espaços e rotinas não apenas à manutenção, mas sobretudo ao reforço da relação fraterna. A cada Casa de Acolhimento compete proporcionar aos irmãos a continuidade da partilha de experiências, memórias, afetos, choros, risos, expectativas, projetos. (p.8)

Por outro lado, algumas crianças e jovens, referem que as regras existentes refletem episódios que aconteceram no passado ou que aconteceram com alguém em particular e que o grupo, como um todo, sofre as consequências de algo pelo qual não foram/são responsáveis: *“Para ser só tipo...raparigas com raparigas porque, tipo...a Dra. diz que somos todos irmãos, só por causa de situações, literalmente, as raparigas e os rapazes quase que não podem andar juntos.”* (03/04/2022) ; *“E agora com esta coisa da...com uma ação de uma miúda, todos sofremos com isso. Houve uma coisa que correu mal com uma miúda...e agora estão todos em cima de nós.* (23/03/2022).

Em casa não é permitido “namoriscar” e as crianças/jovens sabem disso; no entanto, algumas questionam a forma como esse assunto é gerido e colocam argumentos que devem ser equacionados/discutidos:

*A maior parte das vezes não é nada disso, isso é 1% das vezes e o resto é 99%. E as pessoas que estão nos 99% têm que...pronto, as pessoas não compreendem isso.”*

*“(...) literalmente a gente só está juntos quando vem cá para fora. Tipo, parece que a gente, quase nunca vê os outros é que tipo, entenda... porque a Dra. pensa que as pessoas só querem ir para ao pé dos rapazes para namorar só que se pensar bem isto também poderia acontecer entre meninas ou entre rapazes, e a Dra. Não pensa nisso.*

O que parece mais relevante para os indivíduos dos vários grupos é poderem passar mais tempo em juntos/as, conhecerem-se melhor e fazerem atividades em conjunto. Na casa são todos/as parte da mesma família e nesse sentido, todos/as eles/as são irmãos; no entanto a contradição entre formarem laços afetivos entre todos/as, ao mesmo tempo que existem limitações no tempo e nos espaços que podem estar juntos/as, leva a que crianças e jovens questionem esta premissa: *“Elas dizem que somos todos irmãos...mas eu não vejo aqui irmãos nenhuns, mas prontos”*

O tempo que usufruem em conjunto é, segundo A., sobretudo aos fins de semana: nos almoços no refeitório e lá fora, ainda que com restrições, no espaço exterior.

Acrescentaria o espaço da assembleia, que é misto, no entanto, não é um tempo de livre usufruto, embora possam, de facto, como foi mencionado no subcapítulo anterior, conhecerem-se melhor. Já o Grupo III tem a opinião de que nem sempre é permitido ir lá

para fora quando já estão lá os rapazes e, por isso, não só propõem possibilidade de brincarem em conjunto depois do jantar no espaço exterior (e, portanto, admitindo a supervisão de uma pessoa adulta); como consideram necessário pensar uma alternativa para quando não é possível utilizar este espaço: (...) *temos que pensar também quando está mau tempo... quando tiver bom tempo podemos vir cá para fora; mas quando está mau tempo como é que fazemos?* (03/04/2022). Aí as propostas passam por poderem usufruir da sala em conjunto, seja aquela onde se realizam as assembleias, seja qualquer outra onde já passam tempo. A ideia passaria por ouvir música, conversar, fazer atividades, jogos, dançar, etc.: *“Está a ver aquele tempo que às vezes a gente passa na sala, infinito sem fazer nada? Às vezes a gente fica horas lá na sala (...) teria mais piada se tivesse tipo as raparigas e os rapazes juntos, por exemplo na sala”, como alguém disse.*

Sobre uma possível solução de compromisso, até que as pessoas adultas ganhem confiança, as crianças e jovens admitem a presença de funcionárias nestes momentos e propõem a organização de atividades, como dar uma caminhada em conjunto, depois do jantar. Apesar da compreensão da necessidade de haver supervisão, uma das crianças reserva-se no direito de não ter que contar o que está a conversar quer seja com rapazes quer seja com raparigas, levantando novamente o argumento de serem usados critérios diferentes para avaliar situações onde há proximidade entre rapazes e raparigas, ao contrário do que acontece entre pessoas do mesmo sexo – o que não deixa de ser uma questão pertinente a ser pensada:

*“Já no outro dia houve uma polémica porque eu estava a falar com o x (...) e uma funcionária assim: o que é que vocês estão a falar?- e tipo, óbvio que a gente não ia contar, né? Porque são tipo, cenas de criança e eu não vou andar a contar o que é que eu falo com elas com os adultos, não é? Mas a Dona ... achou que eu não lhe queria contar porque ter alguma coisa a ver com isso (...) mas, imagine, estou a dar um exemplo, isto também poderia acontecer entre mim e a MC mas aí já ninguém desconfia de nada, não é? Isso também é mau”.*

Para além das sugestões já mencionadas no corpo do texto e ao longo dos outros capítulos, coloco as que foram colocadas na caixa de sugestões sobre o tema, tal e qual como foram escritas, durante a segunda sessão do grupo de discussão (03/04/2022):

**Proposta de atividade:** fazer mais atividades e passar tempo em conjunto (rapazes e raparigas);

**Proposta de atividade:** depois de jantar ir lá para fora brincar e passar tempo em conjunto na sala da assembleia;

**Proposta de atividade:** depois de jantar ir dar uma caminhada em conjunto (raparigas e rapazes);

**Proposta de tema:** debate na assembleia sobre o facto da adolescência e dos rapazes e das raparigas não poderem estar tempo juntos, o porquê e chegar a uma conclusão.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' |

A ideia subjacente ao desenvolvimento do presente trabalho de investigação era caracterizar os modos de participação de crianças e jovens na CA.

A mudança de paradigma sobre a infância, explorada no enquadramento teórico, trouxe um novo olhar sobre este grupo social, historicamente invisibilizado e ausente do espaço público. É possível, atualmente, encontrarmos diversos/as autores/as (Prout, 2000; Fernandes, 2009; Tomás, 2011; Oswell, 2013; Trevisan, 2014; Spyrou, 2018) que evocam os direitos de participação, salvaguardados na CDC (1989), como inalienáveis, tão importantes quanto os direitos de proteção e procurando discutir como aprofundá-los e concretizá-los num mundo adultocêntrico, em que os mecanismos de participação, para o conjunto da sociedade, por vezes escasseiam ou confundem-se com o exercício do voto. Tal como Sarmiento (2005) argumenta, as questões que emergem deste debate sobre a infância, a sua diversidade e os seus lugares, de forma própria e independente do “olhar adulto”, trazem reflexões importantes para a sociedade como um todo. E ainda que se possam encontrar obstáculos ou dificuldades na valorização da infância, em realçar as suas competências ao invés das suas fragilidades ou que ainda sejam insuficientes as ferramentas que a sociedade tem para que as suas perspetivas e visões influenciam as decisões públicas e políticas, este trabalho pretende ser um contributo sobre como tornar o espaço público (e privado) mais permeável às opiniões das crianças sobre os seus problemas e os seus quotidianos, tornando cada vez mais possível a sua inclusão na tomada de decisões.

Este posicionamento é o ponto de partida e o ponto de chegada desta investigação, reafirmando o pressuposto de que crianças e jovens são atores e atrizes competentes, capazes de agir na construção dos seus mundos sociais, não se limitando à reprodução dos valores e normas que os/as adultos/as lhes transmitem e que, por isso, mesmo deverão ser ouvidos/as e tidos/as em conta.

Ao chegar à Casa que, também a mim me acolheu ao longo de cinco meses, pude deparar-me com uma realidade da qual fazia parte, de forma regular, um mecanismo de participação a que uns/umas chamavam de assembleia e outros/as de reunião, mas que constituía uma oportunidade de poder observar o funcionamento e o comportamento das crianças/jovens-adultos neste espaço, em que, uma vez por semana, eram chamados/as a estarem presentes. Esta novidade, aparecida no terreno, constitui o núcleo sobre o qual se

delineou pesquisa: o caso da assembleia permitia-me entrar no terreno para observação, permanecendo em aberto as questões que iriam surgir a partir daí, os caminhos e o próprio desenho da investigação que se foram construindo, a partir da participação da investigadora no cenário de participação preexistente. Ainda assim, estava já previsto abordar alguns temas relacionados com o quotidiano das crianças/jovens na CA numa segunda fase de recolha de dados, pois de início gostaríamos de levantar algumas hipóteses sobre o funcionamento que as CA, a partir das vozes dos seus sujeitos.

Uma outra ideia serve como referencial para e sobre este trabalho e que Freire (1996) chamou de “consciência do inacabamento”. Ora, o facto de sermos ambos, adultos/as e crianças/jovens, seres em construção, ou em formação, como defendem Tomás (2011) e Trevisan (2014), é um ponto fundamental sobre o presente projeto de investigação e uma valiosa pista para outros trabalhos, no campo da teoria ou da prática, no futuro.

Por um lado, o conhecimento produzido e as dinâmicas criadas pelo ser humano, enquanto ser não definitivo por natureza, são, também eles, imperfeitos, em construção e passíveis de serem melhorados e/ou transformados. Esta premissa é válida sobre este trabalho: uma vez terminado, facilmente poder-se-ia ter optado por dar continuidade, aprofundando e diversificando os tópicos em discussão; testando hipóteses de trabalho, à escala da CA, com vista a melhoria do funcionamento quer da casa quer das dinâmicas existentes; formulando propostas que pudessem chegar às instâncias onde são tomadas as decisões, de forma conjunta e partilhada, entre adultos/crianças, para ampliar as oportunidades de participação.

Por outro, este pressuposto possibilita-nos, ao mesmo tempo, centrar o nosso discurso e práticas, enquanto investigadores/as e enquanto trabalhadores/as sociais, na participação, enquanto processo gradual, que se aprende em contexto e requer prática: as competências para participar de forma plena e consciente vão se adquirindo, o que se aplica quer a crianças/as, quer a adultos/as, pois ambos são seres em aprendizagem. Este fato obriga-nos a repensar a sua relação em que, normativamente, se acentua a incompetência dos/as primeiros/as para determinadas tarefas em oposição à competência inerente dos segundos/as. Se, por um lado, há evidências de que nem todos/as os adultos/as são, naturalmente, cidadãos plenos, ativos e participativos nas várias esferas da sociedade, por

outro, este trabalho demonstra que as crianças e jovens têm competências para identificar problemas, pensar e discutir soluções para os mesmos, ainda que haja aprendizagens a serem feitas, quer individualmente quer a nível de grupo, para que as possam melhorar: entre nós, adultos/as, com certeza que conseguiremos também identificar fragilidades e aspetos que poderiam ser melhorados, no campo da participação, no que diz respeito a cada individuo mas, também e sobretudo, no que diz respeito às nossas formas de organização coletiva.

Por isso e, como primeira conclusão desta investigação e que considero relevante para o trabalho dos/as Educadores/as Sociais, é o compromisso de olhar um espaço de participação e melhorá-lo a partir das visões dos seus principais sujeitos e independente das idades dos mesmos. Ou seja, seria pertinente considerar as vozes dos/as participantes, caso este espaço de assembleia fosse de uso exclusivo dos/as adultos e que ao ser partilhado com crianças e jovens, este esforço deve ser conjunto e trabalhado de forma colaborativa, tornando-nos corresponsáveis pelos sucessos e pelos fracassos das formas encontradas para o exercício da participação, permitindo as crianças e jovens assumirem mais protagonismo. Será preferível construir, de forma democrática e mais horizontal, um espaço de participação, ainda que seja um processo mais lento, e ir de encontro às preocupações, expectativas e estágios de participação onde está a maioria das crianças e jovens, em determinado contexto; do que a permanência no ponto onde, em cada circunstância, nos situamos no que diz respeito ao nível de participação das crianças/jovens: evitando mudanças pela incerteza dos resultados e/ou pela incapacidade ou falta de engenho em traduzir as perspetivas das crianças e jovens em ações mais concretas.

De realçar que as dificuldades desta “tradução” ou de incorporar as perspetivas de um grupo social com características particulares, como é o caso das crianças/jovens, é algo transversal aos adultos/as, quer sejam investigadores, trabalhadores sociais com níveis superiores de educação ou trabalhadores/as com menos qualificações: se a produção de conhecimento pode ser importante para fomentar o debate e tornar-nos mais conscientes dessa limitação, só um envolvimento cada vez maior das crianças/jovens nas investigações e nos espaços de tomada de decisão, poderão ser eficazes para combater esta falsa evidência de que conhecemos bem as crianças/jovens e os seus mundos,

enquanto adultos/as que já passaram esses estágios, como referido por Punch (2002), que nos convida a abandonar o senso comum de que o conhecimento que os/as adultos/as têm sobre a infância (e juventude, acrescento meu) são superiores ao que as crianças e jovens têm sobre eles próprios e dos ambientes que os/as rodeiam.

É neste sentido que faço uma avaliação positiva das técnicas utilizadas para a recolha de dados, com especial enfoque nos grupos de discussão. Este formato, suficientemente aberto e flexível para poderem ser experimentadas outras formas participativas de obter informação, de acordo com as características e interesse de cada grupo, gerou dados relevantes, que me permitem afirmar que os resultados deste trabalho são, efetivamente, fruto de uma parceria entre a investigadora e as crianças/jovens que se voluntariaram para participar neste trabalho. Como principal limitação encontra-se a impossibilidade temporal, no que diz respeito aos prazos de entrega e aos tempos da gestação da investigadora, de colocar os tópicos relativos ao quotidiano e ao funcionamento da CA em discussão em todos os grupos, o que nos permitira agora olhar as diferentes perspetivas sobre cada um deles (alimentação, espaços da casa/território, características das pessoas que trabalham na casa e tempos da CA), consoante a faixa etária onde se encontram e a duração do acolhimento.

Podemos também concluir que o espaço da assembleia/reunião, ao ser parte de uma rotina já consolidada, é um aspeto positivo e até diferenciador desta CA. Ao disponibilizar um tempo definido para, coletivamente, organizar e discutir semanalmente o que vai acontecer e aspetos importantes do funcionamento do grupo, é relevante no panorama geral do acolhimento residencial em Portugal e poderá ser um procedimento participativo a integrar noutros contextos similares, adaptando-o à realidade concreta de cada lugar. É um procedimento que não serve, exclusivamente, para que crianças e jovens possam participar, considerando que é também um momento importante para a organização das equipas que trabalham no terreno e da gestão semanal da casa. As opiniões das crianças/jovens sobre a mesma são contraditórias: por um lado é um espaço que já existe e que faz parte das rotinas da casa, dado como adquirido, o que considero ser positivo.

Várias crianças e jovens demonstraram que é importante haver um lugar comum onde todos/as se encontram para estarem juntos/as, saber o que vai acontecer, para poderem falar e serem ouvidos e, ainda que com algumas tensões e problemas identificados, serem

colocadas, perante o grupo, situações e problemáticas que acontecem no dia-a-dia e que podem ser, mais ou menos, relevantes para o grupo, demonstrando que existe uma consciência comum da importância do coletivo e do indivíduo enquanto parte desse coletivo.

Ao mesmo tempo parece ser bastante consensual de que os tempos da reunião deverão ser alterados e adaptados aos tempos das crianças e jovens. Tornar as assembleias mais eficazes, com uma duração certa e limitada, parece ser uma preocupação de quase todas as crianças e jovens para que este momento seja entendido como menos monótono ou aborrecido e evitar que algumas necessidades básicas, como a necessidade de movimento ou a sensação de fome, que gerem desconforto, possam retirar o interesse ou diminuir a vontade de participar.

A alteração ao tempo da assembleia pode ser interpretado de duas formas: se por um lado é verdade que a capacidade de concentração pode ser mais diminuída em faixas etárias mais baixas e que a própria percepção do tempo pode variar consoante a idade; também é verdade que a duração das reuniões, assembleias ou outros procedimentos que impliquem juntar pessoas, discutir e tomar decisões em conjunto, é também objeto de reflexão no(s) mundo(s) adulto(s)/as: a nível empresarial, das dinâmicas participativas locais, culturais e associativas, a problemática do tempo é várias vezes colocada como um obstáculo à adesão e a um maior envolvimento por parte da sociedade civil, havendo a necessidade de rever determinados procedimentos para torná-los mais eficazes e produtivos. É possível que ambas as hipóteses estejam corretas, que a lógica adultocêntrica da organização do tempo não seja favorável a um maior envolvimento pelas crianças e jovens, sem, no entanto, desconsiderar que este seja um constrangimento real nas formas de participação dominadas por adultos/as.

É neste sentido que, para além das propostas mencionadas ao longo do capítulo 5, considero relevante olhar outros mecanismos de participação existentes, como assembleias populares ou de outros movimentos sociais, não exclusivos a crianças e jovens mas que poderão ser pistas para possíveis diálogos e para a construção de espaços “mais amigos da participação”.

Ao/à Educador/a Social caberá o papel de estudar, observar, cruzar e testar as diferentes experiências, criando novas possibilidades, porque adaptadas a um grupo em particular e

a uma realidade concreta – sem deixar de refletir e teorizar sobre os mesmos, enriquecendo um debate que se deseja interdisciplinar.

Ao refletir sobre os procedimentos participativos utilizados na abordagem pedagógica do Movimento Escola Moderna, quatro ideias me parecem importantes assinalar: 1) a participação assume diversas formas, não exclusivas ao uso da palavra. Ela é concretizada ao assumir uma tarefa específica, a escrever algo durante a semana, a dar um contributo à discussão ou preparando o lanche partilhado que encerra o concelho, podendo assim implicar aqueles/as têm vergonha de falar, que ainda não dominam a escrita ou ainda aqueles que não estão na disposição de falar; 2) no que diz respeito às ocorrências, ao contrário do que acontece no caso da assembleia, elas são trazidas essencialmente pelas crianças, sendo que os/adultos/as poderão utilizar o mesmo mecanismo para trazer algum assunto ou tópico importante ao conselho – mantendo assim a possibilidade de falar sobre determinadas situações para todo grupo, como forma de discutir as regras e normas importantes para o bem-estar comum e possibilitando o compromisso de um ou mais indivíduos perante os restantes, também importante nesta abordagem pedagógica. Para finalizar, relacionado com o último ponto, 3): envolver os/as participantes no momento de falar sobre regras, conflitos e ocorrências, tornando esta iniciativa partilhada e não exclusivamente adulta. Ao invés dos/as mais novos/as serem, meramente, objeto de crítica, fica salvaguardada a possibilidade de eles/as poderem fazer, quer sejam positivas ou negativas, partilhando a responsabilidade de assinalarem as ocorrências ou elogiar determinada ação, com os/as adultos/as.

Uma ressalva importante nesta nota é de que não haverá modelos de participação universais que resultem sempre e possam ser aplicados, integralmente, em qualquer contexto; no entanto, fará sentido, como referido anteriormente, conhecer outras realidades e outras formas de participar, de forma que trabalhadores/as sociais, educadores/as e investigadores/as disponham de um leque variado e cada vez maior de recursos que podem utilizar.

Sobre as possibilidades de mudança no quotidiano ou aspetos relativos à casa e ao seu funcionamento, nem todos serão fáceis de concretizar, podendo depender de decisões de terceiros, da capacidade de cada instituição, requisitos legais e de financiamento. No

entanto, não deixa de ser importante assinalar algumas conclusões sobre as suas opiniões, que poderão ser também hipóteses a serem discutidas no momento de legislar, tomar decisões, públicas ou a nível de cada instituição, ou concorrer a projetos e financiamentos, ressaltando que nestes momentos os cidadãos/as implicados/as deverão ser ouvidos/as diretamente. Assim, os/as participantes:

- gostam do lugar onde está a Casa de Acolhimento: fora da cidade, mas suficientemente perto de uma, com todas as vantagens a que isso está associado, numa vila com bons acessos e facilidade em deslocação, a pé e de transportes.
- veem como negativo o facto de toda a gente se conhecer na vila e o estigma de serem conhecidos/as como “os/as meninos/as da associação”;
- consideram que o modelo de apartamentos autónomos é positivo, porque a privacidade e o facto de “não haver confusão” estão salvaguardados, uma vez que cada apartamento poderá ter, no máximo, três pessoas;
- veem como positivo a possibilidade de terem um espaço onde possam cozinhar e comerem juntos/as num espaço de refeições mais familiar, ao invés de usarem o refeitório grande ou usarem a cozinha comum dos respetivos edifícios;
- gostariam de passar mais tempo juntos/as, rapazes e raparigas, e fazerem mais atividades em conjunto, com um dos grupos a propor a criação de um espaço comum, de convívio, “entre-edifícios”;
- nem sempre se reveem nas regras existentes e é desigual a forma como uns/umas e outros/as creem poder, ou não, mudá-las.
- consideram prioritária a melhoria do conforto térmico das instalações.

De uma forma geral o grupo de participantes tem opiniões sobre as rotinas, as regras de funcionamento e outros aspetos, que mudariam se não houvesse constrangimentos maiores, como por exemplo, alguns referiram que há decisões que ultrapassam a Equipa Técnica da casa. Ao mesmo tempo que assinalam aspetos que mudariam, são capazes de propôr possíveis soluções, que adaptam às normas já existentes e às sensibilidades e particularidades de outros/as colegas. A reformulação de propostas, a integração dos pontos de vista e argumentos de outros/as participantes ou a situações que vivenciaram, demonstram que muitas destas propostas são razoáveis, válidas e que poderão ser discutidas de forma mais horizontal, uma vez que sabem que poderão ou não ser aceites

pelos/as outros/as: “A gente, por mais que não aceitem a nossa proposta, estamos a ser corajosos. Estamos a tentar mudar algumas coisas, mas se não correr bem...temos de aceitar.” (I. , 03/04/2022)

Uma das limitações deste trabalho e que poderá ser uma questão a pensar em futuras investigações, relaciona-se com o facto das opiniões das crianças e jovens serem apenas ouvidas sem que isso implique qualquer mudança. Como uma das participantes demonstrou: “Mas tipo, nós estamos a dizer estas ‘cenas’, o que é que nós queríamos, mas isto realmente vai mudar alguma coisa ou é só para dizermos? Tipo...é que nós podemos dizer ‘montes’ de coisas que nós queremos que mudem, mas elas realmente vão mudar? (R., 03/04/2022).

Por isso, Trevisan (2014) menciona a importância de escalar um patamar no nível de participação de crianças e jovens, passando da auscultação, objetivo a que me propus nesta dissertação, à sua inclusão como codecisoras.

Assim, e como nota final, concretizar a democracia para as crianças e jovens é materializar, aprofundar e renovar o compromisso que temos com a democracia solidária e de cooperação; valores necessários para lidar com os enormes desafios que a humanidade terá que enfrentar nos próximos anos e que parecem estar a ser postos em causa em várias regiões do mundo com o crescimento de regimes autoritários e de um belicismo que se agiganta, condicionando as crianças, jovens e adultos/as de hoje e comprometendo o futuro das próximas gerações.

## REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra
- Bae, B. (2009). Different perspectives on child participation in Early Childhood Education (ECE). *http://www.medvirkning.no/artikler/Bae%20on%20child%20participation-March09.pdf*. Acesso em, 20(03), 013.
- Baptista, I. D. (2021). *A construção afetiva da comida* (Dissertação de mestrado em Sociologia, Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho). Consultado em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/74484>
- Barbosa, I., Lopes, J. T., Ferro, L., & Seixas, E. C. (2020). Direitos das crianças: abordagens críticas a partir das ciências sociais. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 5-13.
- Barbosa-Ducharne, M., Guerra, P., Leal, A. T., Gracias, C., Soares, J., Mendes, M., ... & Ralha, S. (2020). Regulamentação da medida de promoção e proteção "acolhimento familiar": parecer apresentado durante a discussão pública do presente diploma. *Regime de execução do acolhimento residencial-anotado: DL n.º 139/2019, de 16 de setembro*.
- Cappa, C., & Gross, P. (2017). Estimating the number of children in formal alternative care: Challenges and results. *Child abuse & neglect*, 70, 388-398.
- Caride, J. A., Gradañlle, R., & Caballo, M. B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles educativos*, 37(148), 04-11.
- Carvalho, M. J. L., & Salgueiro, A. (2018). Pensar o Acolhimento Residencial de Crianças e Jovens. Gulbenkian.
- Carvalho, M. J. L., Tomás, C. A., Duarte, V. M. D. S., & Manso, A. (2019). Para uma Reflexão Partilhada sobre Delinquência e uma Justiça Amiga das Crianças. *A Criança e Delinquência*, 15-26.
- Carvalho, M.J.L., & Urbano, C.(2021) , Um olhar sobre os impactos da pandemia covid-19 na atividade das CPCJ – Relatório final, CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais. NOVA FCSH.
- Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (2020). *Relatório anual das CPCJ 2020*. Disponível em

<https://www.cnpdpcj.gov.pt/documents/10182/16406/Relat%C3%B3rio+Anual+d+a+Atividade+das+CPCJ+do+ano+2020/2a522cda-e8ba-40fe-9389-47fa5966f7e>

Committee on the Rights of the Child (2019). *Concluding observations on the combined fifth and sixth periodic report of Portugal*. Disponível em <https://tinyurl.com/9pax5h4m>

Committee on the Rights of the Child (2019). *Concluding observations on the combined fifth and sixth periodic report of Portugal*. Disponível em <https://tinyurl.com/9pax5h4m>

Costa, P., Santos, R., & Vieira, R. (2019). Experiências de acolhimento residencial e (re) construção identitária dos sujeitos acolhidos. *Configurações. Revista Ciências Sociais*, 23, 53-72.

Cunha, A. C. P. C., & Fernandes, N. (2012). Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em sociologia da infância. *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras*, 36-48.

Delgado, P., & Gersão, E. (2018). O acolhimento de crianças e jovens no novo quadro legal. Novos discursos, novas práticas?. *Análise Social*, 226(53), 112-134.

Fernandes, N. (2009). Infância, direitos e participação: representações, práticas e poderes. *Edições Afrontamento*.

Fernandes, N., & Tomás, C. A. (2011). A participação infantil: discussões teóricas e metodológicas. In Mager, M., Muller, V. R., Silvestre, E. & Morelli, A. J. *Práticas com crianças, adolescentes e jovens (pp. 251-272)*. Editora da Universidade Estadual de Maringá (Eduem).

Fernandes, N., & Tomás, C. A. (2011). Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. *Proceedings, ESA 10th Conference of the ESA*, 1-18.

Fernandes, N., Sarmiento, M. J., & Tomás, C. A. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances – Estudos sobre Educação*, 12(13), 49-64.

- Ferreira, B., & Azevedo, S. (2011). Pertinência Profissional e Código Deontológico do Técnico Superior de Educação Social. Disponível em <  
[http://wwwa.uportu.pt/siaa/cursos/codigo\\_deontologico.pdf](http://wwwa.uportu.pt/siaa/cursos/codigo_deontologico.pdf)>
- Ferreira, V. (2004). Entrevistas focalizadas de grupo: Roteiro da sua utilização numa pesquisa sobre o trabalho nos escritórios. *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia* (pp. 102-107). Associação Portuguesa de Sociologia.
- Freire, P. (1989). *Educação e mudança*: Paz e Terra.
- Freire, P., (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra.
- Gomes, A. A. (2005). Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. *EccoS–Revista Científica*, 7(2), 275-290.
- Indignados Lisboa (2011). Documento Informativo para Dinamização de Assembleias. Consultado a 28/04/2022, em: <  
<https://indignadoslisboa.wordpress.com/2011/10/23/documento-informativo-para-dinamizacao-de-assembleias/>>
- Instituto da Segurança Social (2018). Casa 2017 – Relatório de Caracterização anual da situação de acolhimento das crianças e jovens. Disponível em <https://www.seg-social.pt/publicacoes?kw=casa>
- Instituto da Segurança Social (2019). Casa 2018 – Relatório de Caracterização anual da situação de acolhimento das crianças e jovens. Disponível em <https://www.seg-social.pt/publicacoes?kw=casa>.
- Instituto da Segurança Social (2020). Casa 2019 – Relatório de Caracterização anual da situação de acolhimento das crianças e jovens. Consultado em <https://www.seg-social.pt/publicacoes?kw=casa>.
- Instituto da Segurança Social (2021). Casa 2020 – Relatório de Caracterização anual da situação de acolhimento das crianças e jovens. Consultado em <https://www.seg-social.pt/publicacoes?kw=casa>.
- Ludke, M., & André, M. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. *Em Aberto*, 5(31), 43-48.
- Morrow, V. (2001). Using qualitative methods to elicit young people's perspectives on their environments: some ideas for community health initiatives. *Health Education Research*, 16(3), 255–268.

- SPCE (2014). Carta ético-deontológica, instrumento de regulação.. *Consultado em <http://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>*, 2014.
- Norozi, S. A., & Moen, T. (2016). Research with children. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(3), 397-397.
- ONU (1989). *Convenção dos Direitos da Criança* aprovada na Resolução 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro.
- Oswell, D. (2013). *The Agency of Children: From Family to Global Human Rights*. Cambridge University Press.
- Percy-Smith, B., Thomas, N. P., O'Kane, C., & Imoh, A. T. D. (Eds.). (2009). *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice*. Routledge.
- Peso, J. F. (2017). *Los procesos de participación de los adolescentes en entornos comunitarios: una experiencia de ciudadanía* (Doctoral dissertation, Universidad de Deusto). Petrowski,
- Prout, A. (2000). Children's participation: control and self - realisation in British late modernity. *Children & Society*, 14(4), 304 -315.
- Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults?. *Childhood*, 9(3), 321-341.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Rodrigues, S. P. D. L. A. (2019). *A qualidade do acolhimento residencial em Portugal: Avaliação da adequação dos serviços às necessidades das crianças e jovens institucionalizados*. Dissertação de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Consultada em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/119950>.
- Saldaña, J. (2014). Coding and analysis strategies. In *The Oxford handbook of qualitative research*, 581-605.
- Sarmento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Asa.

- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), 361-378.
- Sarmiento, M. J. (2011). O estudo de caso etnográfico em educação. In N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.) *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação (137 - 179)*. Rio de Janeiro: Lamparina (2ª edição).
- Sarmiento, M. J. (2013). A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In Ens, R. T. & Garanhani, M. C. *Sociologia da infância e a formação de professores (pp. 13 – 46)*. Editora Universitária Champagnat.
- Sarmiento, M. J. (2014). Cartas de ciudadanía de la infancia. *VIII Encuentro La ciudad de los niños: Infancia e Ciudadania (pp. 23-36)*. Acción Educativa.
- Sarmiento, M. J., & Trevisan, G. (2020). Inquérito aos Municípios Portugueses sobre respostas locais dirigidas à infância em situação de pandemia Covid 19: relatório preliminar. ProChild Colab.
- Sarmiento, M., Soares, N., & Tomás, C. (2004). Participação Social e Cidadania Activa das criança. Comunicação apresentada no Fórum Paulo Freire, Setembro, Porto.
- Save the Children International (2020). *Children's Rights and Alternative Care: Save the Children submission to the Committee on the Rights of the Child*. Disponível em <https://tinyurl.com/4e5avv92>
- Silva, A. D., Oliveira, K., & Marques, C. (2019). Autonomização de jovens em acolhimento residencial: Discursos e significados. *Configurações. Revista Ciências Sociais*, (23), 14-30.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & society*, 15(2), 107-117.
- Shier, H. (2010). Children as public actors: Navigating the tensions. *Children & Society*, 24(1), 24-37.
- Simons, H. (2014). Case study research: In-depth understanding in context. *The Oxford handbook of qualitative research*, 455-470.
- Soares, N. F. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem fronteiras*, 6(1), 25-40.

- Sontakki, B., Venkatesan, P. & Rao, V. K. J. (2019). *Participatory Rural Appraisal (PRA): Tools & Techniques*. Telangana: ICAR-NAARM.
- Spyrou, S. (2018). *Disclosing childhoods - research and knowledge production for a critical childhood studies*. Palgrave, MacMillan.
- Tomás, C. A. (2007). *Há muitos mundos no mundo... direitos da crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças: diálogos entre crianças de Portugal e Brasil* (Tese de doutoramento, Universidade do Minho).
- Tomás, C. A., Carvalho, M. J. L. D., & Fernandes, N. (orgs). (2019). *Configurações*, 23.
- Tomás, C., & Gama, A. (2011). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. Educação, Territórios e (Des) Igualdades II Encontro de Sociologia da Educação*.
- Trevisan, G. (2014). “Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós.” *Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codecisão das crianças na escola e na cidade*. 8Tese de Doutoramento, Universidade do Minho).
- United Nations Human Rights (2020). *The Committee on the Rights of the Child warns of the grave physical, emotional and psychological effect of the COVID-19 pandemic on children and calls on States to protect the rights of children*. Consultado em <[https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=INT/CRC/STA/9095&Lang](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=INT/CRC/STA/9095&Lang)>
- Vasconcellos, V. M. R., & Sarmiento, M. J. (2007). *Infância (in) visível*. Junqueira & Marin Editores.

ANEXOS

| " " | | " "

## ANEXO A: Guiões orientadores das entrevistas

### Entrevista 1\_Ex-residente\_Exploratória

#### Categorias prévias/tópicos a explorar durante a entrevista:

1. Implementação das assembleias
  - a) Antes e depois (diferenças e semelhanças)
  - b) Motivos
2. Organização das assembleias
3. Comparação com assembleia atual
4. Avaliação
5. Definição do que é a assembleia

### Entrevista 2\_Ex-residente\_Diagnóstico/caracterização

1. Instituição/Casa de Acolhimento
2. Adultos/as na casa
  - a) Organigrama
  - b) Tempo de casa
3. Crianças/jovens
  - a) Duração do acolhimento;
  - a) Nível de escolaridade
4. Assembleias
  - a) Objetivos/motivos
  - b) O que corre melhor e pior
  - c) Definição do que é a assembleia

## **ANEXO B: Protocolo de consentimento de participação em projeto de pesquisa**

À atenção de xxxxxxxxxxxxxxxx

Presidente do Conselho de Administração de xxxxxxxxxxxxxxxx

Alexandra Cosme, aluna do Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária da Escola Superior de Educação de Lisboa, solicita a participação de Vossa Excelência no Projeto de investigação intitulado “Participação das crianças e jovens numa Casa de Acolhimento: o caso da assembleia”.

Os objetivos gerais do estudo são: 1) Compreender o funcionamento de uma Casa de Acolhimento, a partir da perspetiva das crianças e jovens; 2) Captar os pontos de vista das crianças e jovens que vivem atualmente numa Casa de Acolhimento, contribuindo para efetivar a sua inclusão e participação no debate público sobre Acolhimento Residencial em Portugal e 3) Construir uma proposta de Casa de Acolhimento, a partir dos espaços de participação existentes na Casa de Acolhimento – a Assembleia - e os criados no âmbito da investigação.

### **BENEFÍCIOS POTENCIAIS PARA A SOCIEDADE**

Este estudo pretende olhar o Acolhimento Residencial, a partir da perspetiva das crianças e jovens residentes.

Através do envolvimento de grupos tendencialmente invisibilizados como sujeitos principais deste estudo e o reconhecimento que são especialistas nesta temática, gostaríamos de poder contribuir para a valorização das suas experiências, pessoais e coletivas, pontos de vista, opiniões e vivências, e da sua importância no debate e definição de políticas públicas para a infância.

Mais do que utentes, consideramos as crianças e jovens sujeitos sociais e políticos, com direito à participação e pretendemos que o nosso trabalho seja um reflexo deste pressuposto epistemológico, teórico, metodológico e ético.

### **ROTEIRO METODOLÓGICO E ÉTICO**

#### **1.ª fase de recolha de dados:**

Observação não participante, com registo em diário de campo.

**Período de observação:** 19 de novembro de 2021 a fevereiro de 2022

**Dimensões da observação a considerar:** Assembleias na Casa de Acolhimento

**Crianças e jovens:** 7 aos 22 anos

## **2.ª fase de recolha de dados:**

Grupos de discussão focalizados: assumirão um carácter voluntário, consoante a disponibilidade e a motivação das crianças e jovens para o projeto (não com mais de 4 de participantes por grupo)

Apenas se necessário, recorreremos a entrevistas individuais.

**Período de recolha de dados (proposta):** 6 a 18 de abril de 2022, sendo que será negociado com a Dra. Paula Santos e participantes a disponibilidade dos/as mesmos/as, mais próximo da data.

## **ÉTICA**

Apenas será mantida uma base de dados com a idade e o género de cada pessoa. Não será feita qualquer associação destes dados com a identificação de pessoas.

O tratamento dos dados obtidos garante o anonimato dos participantes, nunca sendo feito qualquer tipo de uso que possa revelar a identidade dos participantes. Nenhum dado será tornado público sem o prévio consentimento dos/as interessados/as. A Alexandra Correia e a Orientadora da tese, Dra. Catarina Tomás, asseguram que qualquer publicação, incluindo a publicação na Internet, nem direta, nem indiretamente, levará a uma violação do anonimato e da confidencialidade acordada.

A recolha e análise de dados do nome do estudo serão integradas numa dissertação de mestrado que ficará em acesso público no Repositório da Escola Superior de Educação de Lisboa. A dissertação tese não conterà quaisquer dados pessoais que possam revelar direta ou indiretamente a identidade de uma pessoa singular ou da Casa de Acolhimento.

Todos os dados recolhidos serão armazenados de forma a permitir a conformidade com a legislação portuguesa, nomeadamente com o *Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados*.

As crianças e jovens que participarão nos grupos de discussão focalizados são inteiramente livres de participar ou não neste estudo. Se se voluntariarem para participar no estudo, são livres de se retirarem qualquer momento sem consequências de qualquer tipo. Também são livres e de recusar responder a qualquer pergunta ou de participar numa atividade específica.

A pesquisa não envolve qualquer risco potencial, quer sejam sociais, legais ou financeiros.

### **IDENTIFICAÇÃO DAS INVESTIGADORAS**

Se tiver qualquer questão ou apreensão com este estudo, poderá contactar as seguintes pessoas:

Alexandra Cosme Correia, à condição de estudante do Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária, da Escola Superior de Educação de Lisboa, através do e-mail macvc9@gmail.com

Prof. Doutora Catarina Tomás, à condição de orientadora e Coordenadora do curso, através do e-mail ctomas@eselx.ipl.pt

Compreendo os procedimentos acima descritos. As minhas questões foram respondidas de forma satisfatória e concordo em participar neste estudo. Foi-me dada uma cópia deste protocolo.

Nome / Data

---

Assinatura / Data

---

**ANEXO C: Consentimento de crianças e jovens para participação nos Grupos de Discussão**

**INTERESSE EM PARTICIPAR NO TRABALHO DA ALEXANDRA SOBRE PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS NUMA CASA DE ACOLHIMENTO**

Olá, o meu nome é Alexandra e vocês já me conhecem das assembleias à sexta-feira. Trabalho com crianças e jovens e gosto de fazer atividades na natureza. Estou a fazer um trabalho sobre participação em casas de acolhimento, que estou a tentar acabar até ao nascimento do pequeno Baltazar. Para isso preciso da vossa ajuda!

A vossa participação não é obrigatória e se por alguma razão quiserem desistir, poderão fazê-lo a qualquer momento, sem qualquer consequência negativa.

Vou continuar a assistir às vossas assembleias mas estou à procura de interessados/as para pequenos grupos onde vamos conversar, fazer atividades e outras ideias que vocês tenham, sobre as vossas opiniões e o que vocês gostariam de mudar na vossa Casa.

Como sei que têm uma vida muito preenchida, com testes, atividades, trabalho e tarefas, as datas e os horários serão decididos em conjunto para não atrapalhar ninguém.

Se puderes e quiseres participar, põe o teu nome em baixo e se tiveres alguma dúvida ou queiras saber mais sobre o que vai acontecer antes de decidires, podes falar comigo antes ou depois das assembleias:

| NOME: | IDADE: |
|-------|--------|
|       |        |
|       |        |
|       |        |



## ANEXO D: Organização e caracterização dos Grupos de Discussão

### **I grupo:**

Yuri

Tété

Ambrósio

Rue

Migas

4ª FEIRA | 23/03/2022 e 30/03/2022 | 18H30 – 19H15

### **II grupo:**

Nina

Naruto

Franjinhas

Vigilante

6ª FEIRA | 25/03/2022 e 1/04/2022 || 16H – 16H45

### **III grupo:**

Mariana Coutinho

Íris

12

Daisy

Mª Inês

6º FEIRA, 25/03/2022, 17H35 – 18H20 | DOMINGO, 3/04/2022, 15H

### **IV grupo:**

Raquel Santos,

Marco António

Paula

Juliana

Mafalda

SÁBADO, 26/03/2022, 15H – 15H45 | DOMINGO, 03/04/2022, 14H |  
CAFÉ MUSEU

## **ANEXO E:** Exercício sobre participação de crianças e jovens, realizado em assembleia

*Faço uma introdução inicial sobre o tema, pedido a uma das jovens que me desafiou a trazer um tema para contabilizar o tempo que iria falar (3 minutos, +/-). Expliquei que gostava de falar e que não me queria distrair, até para que a “atividade” não demorasse demasiado:*

*Razões: desafio feito pelas jovens R. e J.*

*Enquadramento: as crianças vistas muitas como ainda não saberem o suficiente / incompletas até se tornarem adultos/as.*

*Conceção/ideias: mudanças aos poucos; CDC; direitos, entre os quais de participação (opinião, decisões, associações próprias, etc.)*

*Trabalho: estudo da participação de crianças e jovens em casas de acolhimento.*

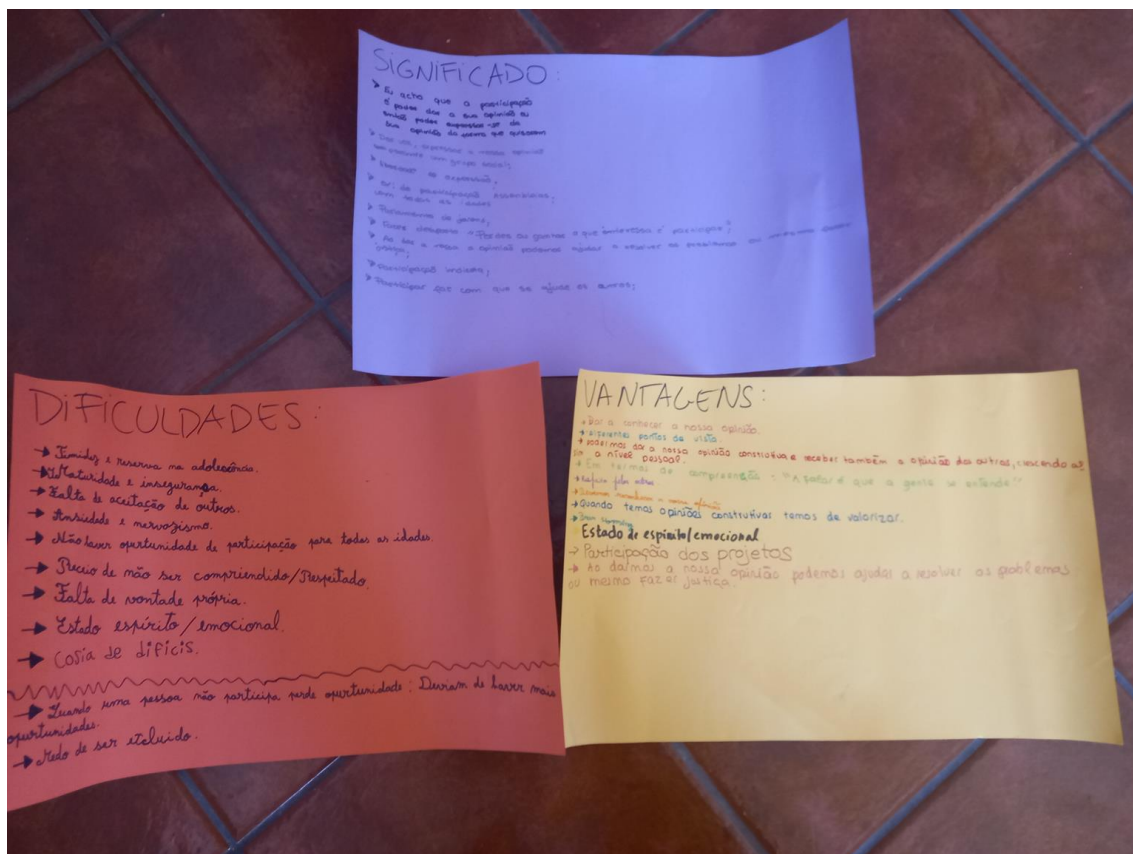
*Problema: participação é uma palavra com muitos sentidos (exemplos sobre a forma como diferentes adultos/as veem a participação das crianças e jovens).*

*Ainda que os/as adultos/as devam ajudar, incentivar e promover a participação gostaria de saber **o que é para eles/as a participação (significado), quais são as vantagens (aspectos positivos) e dificuldades (o que é que atrapalha.***

*Como sei que alguns nem sempre gostavam de falar pus três cartolinas coloridas no chão, com canetas de várias cores também e disse que poderiam falar (e alguém ir lá escrever) ou ir escrever diretamente, caso preferissem.*

*Rapidamente e de forma entusiástica três crianças voluntariaram-se para serem elas a escrever. Disse que todas poderiam fazer e abri a discussão: “mas um de cada vez”, disse, uma vez que ficaram todos/as calados, à exceção das três raparigas que queriam muito ser “secretárias”.*

Durante o exercício não tirei apontamentos porque estava a moderar/facilitar a discussão e optei por ouvir e observar diretamente o que estava acontecer. Abaixo coloco uma foto do resultado final e deixo algumas notas que faço *à posteriori*:



### Significado: “o que é para vocês a participação?”:

- “Eu acho que a participação é poder dar a sua opinião ou então poder expressar-se da forma que quiserem” (criança 2º ciclo)
- “Dar voz, expressar a nossa opinião perante um grupo social” (jovem licenciada);
- **Liberdade de expressão;**
- **Participação em assembleias com todas as idades:** *várias crianças/jovens afirmaram haver mais oportunidades de participação para adolescentes e crianças mais velhas e deram o exemplo de que antes as assembleias de casa eram só para crianças a partir do 5º ano e agora tinham por exemplo uma criança de 7 anos e achavam positivo. Embora ele quase nunca fale é bom porque está a ouvir e aprende e que deviam haver mais oportunidades para crianças mais pequenas.*

- **Parlamento de jovens;**
- **“Fazes desporto: perdes ou ganhas, o que interessa é participar”** (jovem de 17 anos);
- **Ao dar a nossa opinião podemos ajudar a resolver os problemas ou mesmo fazer justiça:** *explicado em baixo.*
- **Participação indireta:** *quando não falamos mas ajudamos a que haja participação, ou quando damos a nossa opinião a alguém e essa pessoa expressa a sua opinião ou age de determinada forma. Nesta momento, dei o exemplo de políticos que normalmente tem assessores ou pessoas que fazem isso mesmo.*
- **Participar faz com que se ajude os outros/as:** *quando este ponto foi falado perguntei se isto seria parte do significado ou uma vantagem. Uma das crianças que não costuma falar disse baixinho que era os dois. Repeti em voz alta essa possibilidade e todos/as concordaram.*

#### **Vantagens:**

- **Dar a conhecer a nossa opinião;**
- **Diferentes pontos de vista;**
- **Podemos dar a nossa opinião construtiva e receber também a opinião dos outros, crescendo assim a nível pessoal;**
- **Em termos de compreensão: “a falar é que a gente se entende”;**
- **Respeito pelos outros;**
- **Devemos reconhecer a nossa opinião;**
- **Quando temos opiniões construtivas, as outras pessoas valorizam-nos (melhoram o nosso ego);**
- **Brainstorming (DRA. S):** *Este foi o único contributo da ET, porque fizeram questão de dizer que a atividade era para elas/es (crianças e jovens). Surgiu uma discussão sobre o que queria dizer e concluíram que era uma tempestade de ideias e a DRA. S. disse que era o que estávamos a fazer.*

- **Estado de espírito/estado emocional:** *inicialmente este ponto foi colocado nas dificuldades e eu perguntei à assembleia se isso era sempre uma dificuldade e dei o exemplo de uma das crianças que trouxe um tema numa assembleia passada e que se tinha emocionado; nesse caso podíamos dizer que o estado emocional tinha sido uma motivação para participar: concordaram em colocar nas vantagens e nas dificuldades.*
- **Participação nos projetos;**
- **Ao darmos a nossa opinião podemos ajudar a resolver os problemas ou mesmo fazer justiça:** *este ponto surgiu a propósito da minha pergunta sobre se crianças/jovens que não falavam tanto ou que não gostavam de falar também podiam participar e fale de ações em concreto: intervir nalguma situação que consideram injusta, escrever, tirar fotos, etc.*

**Dificuldades: “o que atrapalha a participação?”:**

- **Timidez e reserva na adolescência:** *questionei se não haveria também timidez e reserva em crianças mais novas, mas o jovem que falou disse que achava que era maior na adolescência porque têm mais noção.*
- **Imaturidade e insegurança:** *a propósito de um jovem em particular, que é bastante participativo nas assembleias e que falou no seu caso, pois não tinha sido sempre assim.*
- **Falta de aceitação dos outros;**
- **Ansiedade e nervosismo:** *foi dito em voz baixa pela jovem que estava ao meu lado e que não costuma falar nas assembleias. Falou apenas em ansiedade e eu disse em voz alta o que ela tinha dito. Houve um jovem que questionou se era ansiedade em falar ou ansiedade em momentos em que tem de falar e após uma breve discussão a jovem acabou por dizer que era ansiedade em momentos onde é para falar e receio da reação dos outros.*
- **Não haver oportunidade de participação para todas as idades:** *também já mencionado, a propósito das assembleias apenas a partir do 5º ano e das iniciativas que existem para crianças mais velhas e jovens.*

- **Receio de não ser compreendido/respeitado:** *esta intervenção foi a mais tensa, uma vez que era uma das jovens que tinha que sair para os bombeiros e não é muito faladora. A DT disse que só poderia sair depois de dizer algo e ela disse isto de forma chateada, enquanto saía.*
- **Falta de vontade própria:** *uma das crianças que também não costuma falar muito, apontada várias vezes com falhas a nível de comportamento e de estar a viver um período difícil, quando questionada pela ET disse que não participava porque não lhe apetecia/não tinha vontade. Questionei a assembleia se isso não poderia ser uma dificuldade: concordaram.*
- **Estado de espírito/emocional:** *como foi dito acima, este ponto foi primeiramente apontado como uma dificuldade, em que a forma como se sentem num determinado dia pode “atrapalhar” a sua participação;*
- **“Coisa de difíceis”:** *a criança que o disse pediu para escrever, é do ensino especial e quando escreveu, a criança que era “secretária” criticou e gozou por ter escrito mal, várias crianças/jovens repreenderam-na, dizendo que ela também dá erros e que não é razão para ele não poder escrever. A criança, apesar de não ter conseguido explicar bem o seu ponto, fez questão de participar também na leitura da cartolina.*
- **Quando uma pessoa não participa perde a oportunidade:** *deviam haver mais. Foi dito, novamente, em tom baixo, pela jovem que estava ao meu lado, que tinha mencionado a ansiedade e disse que por vezes quando não são capazes de participar perdem a oportunidade. Perguntei se isso significava que deviam haver mais e ela respondeu que sim, que era isso.*
- **Medo de ser excluído.**

*As cartolinas foram sendo preenchidas, ao mesmo tempo, à medida que iam falando. A DT disse que quem tinha que sair tinha que dar a sua opinião antes, quase todos/as falaram mas eu fiz questão de dizer que não era obrigatório. Houve um rapaz que não falou mas ajudou um dos mais novos, que queria escrever, a fazê-lo (e eu disse que também era uma forma de participação). Uma das jovens que saiu mais cedo, antes de sair, agradeceu e disse que achava que esta iniciativa era muito importante.*

*As “secretárias”, foram lendo o que estava a ser escrito para a assembleia. Fiquei de levar as cartolinas para casa mas partilhar novamente na próxima semana e deixá-las lá. Concluimos que a cartolina que teve mais contributos foi a das “dificuldades”, enquanto a mais difícil de preencher foi a do “significado”.*

*No final bateram palmas e eu disse que talvez, na próxima semana também explicasse a próxima fase do meu trabalho, que será aberta a quem quiser. Isto porque pareceu-me que as dificuldades apontadas, como receio da reação dos outros/as, nervosismo ou incompreensão, poderão ser colmatadas em grupos mais pequenos (grupos de discussão).*

*A nível dos significados, cartolina onde houve maior dificuldade, também é interessante que as conceções apresentadas referem-se todas a opinião e nunca a decisão e, portanto, a próxima fase do trabalho (grupos de discussão) será interessante introduzir o exercício sobre o que decidiriam, se tivessem oportunidade (contribuindo para alargar o próprio conceito de participação que têm atualmente).*

*Agradei a colaboração de todos/as e fechei o ponto porque também me pareceu que já estávamos a algum tempo a fazer o exercício. Referi ainda que também fico nervosa quando apresento algo em público mas que achava que tinha corrido bem. A ET agradeceu a iniciativa.*

## **Organização da assembleia**

### **i. Início da assembleia:**

- Convívio;
- Término de tarefas;
- Atendimentos no gabinete;
- Momento de espera.

### **ii. Tempos da assembleia:**

- Pontualidade;
- Duração: curta ou longa.

### **iii. Estrutura da assembleia: (já descrita em INICIATIVA)**

### **iv. Final da assembleia:**

- Releitura dos recados, geralmente às funcionárias;
- Distribuição das semanas;
- Descontração/convívio.

## **Iniciativa**

### **i. Adulta:**

- Chamada (presenças);
- Falhas: “melhores e piores da semana”;

### **ii. Crianças/jovens:**

- Chamar quem falta
  - Pedidos
  - Tema da semana
- Formato de apresentação (maioritariamente textos elaborados por eles/as e lidos em voz alta)
  - Sentimentos e atitudes
  - Opiniões
    - Partilha da semana

- Simples
- Elaboradas

### **iii. Partilhada:**

- Recados e pedidos
- Ciclo de cinema: escolha dos filmes;
- Outras atividades.

## **Dinâmicas relacionais**

### **i. Entre adultas/os e crianças/jovens**

- Elogios/incentivos
- Chamadas de atenção

- Comportamentos;

- «Perturbações» da assembleia.

- Afetos
- Opiniões
- Pedidos de maior participação
- Explicações de ocorrências

### **ii. Entre crianças e jovens**

- Conversas;
- Entreaajuda;
- Piadas e gargalhadas;
- Chamadas de atenção;
- Discussões;
- Incentivos/aplausos

## **MAPA CONCETUAL \_ENTREVISTA 1\_EX RESIDENTE**

### **i. Implementação das assembleias**

- Antes e depois:
- Motivos
- Reuniões esporádicas, divididas por sexo;
- Resolução de conflitos;
- Pouco convívio.
- Propósitos
- União do grupo;
- Implementação de regras;
- Discussão de problemas;
- Resolução de conflitos.

## **ii. Estrutura das assembleias e comparação com assembleia atual**

- Recados e pedidos; tema da semana; falhas: melhores e piores; partilha da semana;
- Atividades;
- Semanadas:
- Organização: reuniões com mais novos;
- Duração;
- Diferenças;
- Avaliação e definição.

## **iii. Dinâmicas relacionais**

- Entre adultos/as e crianças/jovens
- Entre crianças/jovens
- Entre adultos/as

## **MAPA CONCETUAL\_GRUPOS DE DISCUSSÃO\_OPINIÕES\_ASSEMBLEIAS**

### **LEGENDA:**

Tempo e espaço da assembleia;

União do grupo;

Participação;

Dinâmicas;

Atitudes e sentimentos;

Relações/tensões intergeracionais;

Regras.

### **Opiniões das crianças e jovens:**

**Positivas (P) ou Negativas (N)**

### **Assembleia (geral):**

- Aprendizagens; (P)
- Partilha de conhecimento; (P)
- Participar; (P)
- Serem ouvidos; (P)
- Expressarem-se; (P)
- Debater assuntos do interesse e do gosto de cada um(a); (P)
- Propor atividades;
- Perder a vergonha/ganhar à vontade para falar; (P)
- Comunicar com diferentes pessoas; (P)
- Interessante; (P)
- Saber de atividades/eventos; (P)
- Falar da semana;(P)
- Conhecerem-se melhor; (P)
- União do grupo; (P)
- Estarem todos/as juntos/as; (P)
- Tempo para as crianças e jovens; (P)

- Partilhar espaço com os/as mais velhos/as; (P)
- Ouvir como foi a semana dos/as outros/as; (P)
- Muito longa (outros compromissos; mais tempo livre; outras atividades; falta de tempo nos dias de cinema); (N)
- Começa muito tarde; (N)
- Cansaço; (N)
- Muito tempo sentado; (N)
- Seca/maçadora; (N)
- Fome/vontade de comer; (N)
- Monótona/repetitiva; (N)
- Tempo excessivo de repreensões; (N)
- Ausência de recompensa; (N)
- Obrigatória; (N)
- Obrigação em falar/participar, para evitar “castigos”/consequências; (N)
- Opiniões sobre a assembleia não são tidas em consideração; (N)

## **Tema da Semana:**

### **Negativas:**

- Temas do interesse das “doutoras”; (N)
- Falam poucas pessoas; (N)
- Temas difíceis de compreender; (N)
- Demora muito tempo ; (N)
- Perguntas sobre o tema ; (N)
- Não seletividade dos temas. (N)

### **Positivas:**

- Falar sobre assuntos do interesse e do gosto de cada um (P)
- Partilha de conhecimento (P)

- Aprendizagens (P)
- Debater assuntos (P)
- Interessante (P) ;

### **Propostas para Tema da Semana:**

- Futebol;
- Animais domésticos;
- Adolescência;
- Puberdade;
- Guerra;
- Convívio entre rapazes e raparigas na Casa.

### **Partilha da semana:**

#### **Positivas:**

- Contar o que se fez; (P)
- Ouvir as partilhas dos mais velhos;(P)
- Contar as coisas boas que acontecem ;(P)
- Partilhar com os outros/as (P);

#### **Negativas:**

- Carácter obrigatório; (N)
- O que acontece de especial não se pode contar; (N)
- Seca ; (N)

### **Falhas: melhores e piores**

### Negativas:

- Observação é igual a falha; (N)
- Muitas regras; (N)
- Incompreensão de algumas regras (telemóveis, hora de ir para a cama, acordar cedo aos fins de semana, ir para os quartos uns dos/as outros/as; pouca autonomia); (N)
- Nervosismo; tristeza; (N)
- Sensação de injustiça; (N)
- Obrigatoriedade de haver “melhor” e “pior”; (N)
- Falar de falhas/erros individuais; (N)
- Falhas lidas em voz alta; (N)
- Perder semanada; (N)
- Indiferença . (N)

### Positivas:

- Interessante;(P)
- Maior consciência dos erros e das regras; (P)
- Vergonha dos erros; (P)
- Diminuição de comportamentos errados;(P)
- Saber de que forma cada um tem de mudar;(P)
- 

### Constrangimentos:

- Vergonha de falar entre os mais novos;
- Medo de serem gozados;
- Medo de não serem levados a sério;
- Pressão;
- Falar para muitas pessoas;
- Palavras/tópicos difíceis;
- Obrigação dos/as mais velhos falarem;
- Bloqueio dos/as mais velhos a propostas de alterações de regras;

- Crianças mais novas na reunião (<5º ano)
- Espaço da assembleia;
- Não discussão de regras;

### Soluções/propostas:

- Reunião só de opiniões (alteração de regras);
- Possibilidade de intervalo;
- Não existir melhor e pior;
- “Castigos”/ Consequências a partir de x falhas;
- Não retirar semana;
- Não permitir que os/as mais velhos gozem;
- Não ler os recados duas vezes, mas apenas no final, já na presença das funcionárias;
- Reunião com duração de 1h, máximo 1h30.
- Começar às 18h e acabar às 19h.
- Serem as/os jovens a dirigir a reunião;
- Criação de caixa de sugestões (para temas da semana, atividades ou alterações de regras)
- Mais jogos/dinâmicas/atividades mais práticas;
- Intervalo;
- Na partilha da semana em vez de falarmos sobre todas as coisas vagamente, falar apenas de uma situação positiva, mais pormenorizadamente.
- (Proposta para falar da semana)
- Grupos mais pequenos de mais novos e mais velhos juntos/as, que dessem a oportunidade dos/as mais novos ganharem confiança com os/as mais velhos/as, antes de juntá-los na mesma reunião;
- Falar à parte quando há erros/falhas individuais;
- Realizar a assembleia noutra espaço. Nos dias de inverno, por exemplo, na sala de relaxamento. E no verão por exemplo a Quinta da Paiva ou nas mesas dentro da instituição.

- Fazer a assembleia lá fora.
- Mudar a disposição da sala.
- Fazer mais passeios; (inserir no capítulo 5.2)
- Funcionários homens (inserir no capítulo 5.2).

ANEXO G: Análise de conteúdo\_matrizes

**MATRIZES\_NOTAS DE CAMPO**

**Legenda:**

DT: Diretora Técnica;

DS: Técnica de Serviço Social;

ET: Equipa Técnica

EE: Equipa Educativa

(As restantes siglas estão discriminadas na tabela)

| <b>Categoria</b>          | <b>Sub-categorias</b> | <b>Indicadores</b>                                  | <b>Unidades de registo</b>   |
|---------------------------|-----------------------|---|--|
| Organização da assembleia | Início da assembleia  | Interações que ocorrem até ao começo da assembleia. | - Chego <b>antes da hora</b> e estão alguns rapazes já no <b>espaço onde ocorre a assembleia. Perguntam-me sobre a guerra</b> e sobre quem acho que vai ganhar. Digo-lhes que espero que nem sequer comece e eles <b>manifestam apoio à Ucrânia</b> e simulam que <b>estão aos tiros</b> . Outro rapaz <b>começa a falar da I e da II Guerra Mundial. Jogamos à batata quente</b> até chegar mais gente. |
|                           | Tempos da assembleia  | Duração da assembleia;<br>Perceção do tempo;        | - DT menciona que <b>vai ser rápida</b> por causa da atividade e uma das jovens mais velhas responde que diz sempre isso e que depois <b>demora 2h</b> .   |

|  |                     |   |  |
|--|---------------------|---|--|
|  |                     |   | - <b>Começamos a reunião às 19h10</b> , a DT justifica o atraso com a ida para Erasmus de um jovem.  |
|  | Final da assembleia | <p>Interações que ocorrem enquanto são distribuídas as semanadas;</p> <p>Releitura dos recados às funcionárias.</p> | <p>- Enquanto <b>uns vão ao gabinete</b> para receber a semana, os/as <b>restantes aguardam e assistem à leitura dos recados às funcionárias.</b></p> <p>- Eu fico um pouco e <b>algumas crianças vêm falar comigo.</b> A que eu não conhecia pergunta-me o quem sou e o que estou lá a fazer.</p> |

| <b>Categoria</b>  | <b>Sub-categorias</b> | <b>Indicadores</b>   | <b>Unidades de registo</b>  |
|-------------------|-----------------------|--|---|
| <b>Iniciativa</b> | Adulta                | Presenças (P);<br>Falhas: melhores e piores (F:MP).                          | - A DT refere-se à assembleia como reunião e <b>começa a fazer a chamada:</b><br>Estão presentes 20 crianças/jovens, 10 raparigas, 10 rapazes; 2 crianças/jovens não brancas. <b>(P)</b>  |
|                   |                       |  | - <b>Chamaram as funcionárias</b> para este ponto, que disseram que praticamente <b>não tinha havido falhas apontadas.</b><br>Havia duas mensagens, passaram a ler e mencionaram os <b>melhores/piores da semana</b> , sendo que a rapariga que tinha sido a pior esta semana, tinha ficado visivelmente contente, na semana passada, por ter sido a melhor. Fica triste. <b>(F:MP)</b> |
|                   |                       |  | - Outras falhas são apontadas sobre <b>limpezas, arrumações, e uma resposta a uma funcionária com uma asneira. O número de falhas</b> , mesmo não sendo o pior, irá <b>influenciar o valor da semana</b> (no lado dos rapazes). <b>(F:MP)</b>   |
|                   | Crianças/jovens       | Chamar quem falta (CQF);<br>Tema da semana (TS);<br>Partilha da semana (PS). | - Antes do último ponto <b>uma das crianças vai chamar as funcionárias. (CQF)</b>   |
|                   |                       |  | - DT diz que uma das crianças tinha <b>um tema que queria trazer para a assembleia</b> e dá-lhe a palavra. A criança começa a <b>ler um texto, elaborado por ela</b> , soube memórias/decisões. E como estas podem tornar-se numa mecanismo de defesa. O texto tem várias palavras técnicas, sobre o funcionamento e biologia do cérebro. <b>(TS)</b>                                   |
|                   | Partilhada            | Ciclo de cinema (CC);  | - DT faz uma chamada durante a reunião e <b>informa que há bilhetes para um espetáculo de dança e música</b> no domingo e <b>pergunta quem está interessado: três crianças/jovens querem ir. (OA)</b>   |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  | <p>Outras atividades (OA).</p> <p>Recados e pedidos (R/P);</p> | <p>- A reunião começa com a <b>votação dos filmes para o ciclo de cinema</b>. Lê-se a descrição de cada um e a <b>DT informa que este mês vão ver três filmes</b>, para ser mais justo para os mais pequenos. <b>(CC)</b></p> <hr/> <p>- <b>Várias crianças</b> e jovens mencionam que <b>gostavam de voltar à serra da estrela</b> para ver neve e fazer um churrasco. <b>(OA)</b></p> <hr/> <p>- A DT apresenta a <b>agenda individual</b> para o <b>fim de semana e próxima semana</b>; relembra cuidados do confinamento: quem vai <b>receber visitas</b> no fim de semana; <b>quem vai para casa</b>; quem tem que ir tomar vacinas; quem tem <b>consultas (...)</b>, <b>necessidade de voluntários</b> para um serviço de roupa, a troco de dinheiro, etc. <b>(R)</b></p> <hr/> <p>- Os pedidos são, em primeiro lugar, das raparigas <b>mais velhas (...)</b> sobre <b>jantar fora e saídas à noite</b> (a hora de chegada de uma é negociada com a ET); uma criança <b>pede autorização para ficar a estudar até mais tarde</b> no domingo porque vai ter teste segunda feira. <b>(P)</b></p> |
|--|--|--|---|

| Categoria   | Sub-categorias  | Indicadores   | Unidades de registo  |
|---|---|---|--|
| Dinâmicas relacionais   | Entre adultas/os e crianças/jovens  | Elogios/incentivos (EI); Chamadas de atenção (CA); Afetos (A); Opiniões (O); Pedidos de maior participação (PP); Explicações de ocorrências (EO); Entreatajuda (EE); Conversas sobre regras (CR). | - A EE parabeniza quem teve boas notas e dá umas palavras de incentivo a quem não teve tão boas notas. Utiliza os exemplos de quem melhorou e de quem teve um percurso ascendente para explicar que com trabalho e empenho todos/as poderão chegar lá. (EI)                  |
|   |   |   | - DT fala da importância de mais crianças e jovens lerem notícias, terem opiniões, serem críticos para serem cidadãos plenos. Fala ainda do receio em falar e que ela na sua família sempre falaram muito sobre vários assuntos e que aprendeu muito! (PP)                   |
|   |   |   | - Uma das crianças, aguarda sentada o começo da reunião, diz à DT que tem um segredo para lhe contar. Diz-lhe: “I love you!” e vai dar-lhe um abraço; outra criança faz o mesmo e a DT retribui os abraços e os carinhos. (A)  |
|   |   |   | - Nesta altura, um dos rapazes a quem foi apontada uma falha e que é um dos mais à vontade em expressar-se defende-se e dá o seu ponto de vista sobre o que aconteceu. Critica a atitude de algumas funcionárias e a forma como abordam algumas situações. (...) (EO)        |
|   |   |   | - A DT avisa a assembleia de que se continuar a haver muito barulho e perturbações, irá começar a retirar 1€ às semanas. (CA)  |
|   |   |   | - Acaba a sua intervenção dizendo que gostaria que estas campanhas (recolhas de alimentos) não se realizassem apenas no Natal mas que não se ia alongar muito nisso. (O)   |
|   |   |   | - A EE pede que um dos mais velhos acompanhe os mais novos na toma da vacina e arranjam voluntários, consoante disponibilidade. (EE)   |
|   |   |   | - Uma das mais velhas menciona que dantes não havia regras (há 12 .... data em que a atual DT chegou). Isto porque se fala da importância das regras para um rapaz que chegou à casa não há muito tempo. (CR)  |
|   | - DS passa a sublinhar o que não é permitido. DT informa que não são autorizadas trocas de roupa sem autorização e quando alguém não quer mais alguma peça de roupa tem que dá-la a alguém da ET ou da EE (...). (CR) |   |  |
|   | Entre crianças/jovens   | Solidariedade (S); Piadas e gargalhadas (PG);   | - Depois de uma troca de palavras e justificação por parte deste jovem à EE, outro rapaz pede que seja dada mais uma oportunidade ao colega para entregar o Mp4 a horas certas, para que não tenha de o entregar à EE. O pedido é aceite e o jovem agradece aos colegas. (S) |
| - O grupo aplaude a iniciativa da criança que trouxe este tema após agradecimento da DT e DS. (I/A) |   |   |  |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | <p>Discussões (D);<br/>Incentivos/aplausos<br/>(I/A);<br/>Chamadas de atenção<br/>(CA);<br/>Entreajuda (EA).</p> | <p>- Entre os/as mais velhos é dita uma <b>piada</b> (sobre o assunto) que <b>gera risos na sala (PG)</b></p> <hr/> <p>- Uma das raparigas mais velhas, que <b>reparou haver risos e comentários sobre as crianças e jovens que estavam no ensino profissional</b> ou que tem currículos alternativos, por serem mais “fáceis”, <b>fala a assembleia</b>: diz que não interessa se estão no <b>ensino profissional ou especial</b>, ou se <b>tiram muito boas notas, o que importa é dar o máximo</b> e que cada um <b>dê o seu melhor. (CA)</b></p> <hr/> <p>- Houve um <b>conflito entre duas crianças</b> na casa, durante o fim de semana passado e que acabou uma delas a pedir a colegas que fossem ameaçar a outra criança na escola. <b>A EE ouve ambas as crianças</b> envolvidas, que <b>discutem sobre quem teve razão. (...)</b> Alguns <b>dos/as mais velhos ajudam a clarificar</b> a situação que ocorreu. <b>(D)</b></p> <hr/> <p>- Tratam da logística da viagem e há um <b>jovem mais velho que se voluntaria para acompanhar o M. até Coimbra e ajudar</b> a ver a melhor forma de ir da estação até ao aeroporto. <b>(EA)</b></p> |
|--|--|---|

| <b>MATRIZ_ENTREVISTA1_EXRESIDENTE</b>        |   |                                  |  |
|--|---|----------------------------------|--|
| <b>Categorias</b>                            | <b>Sub-categorias</b>   | <b>Categorias emergentes</b>     | <b>Unidades de registo (UR)</b>  |
| Implementação das assembleias                | Motivos (M)<br>Propósitos (P)   | União do grupo (P);              | - (...) as reuniões serviram um bocadinho para, a certo ponto, não é, <b>quando decidiram implementá-las, também para passarmos mais tempo juntos</b> , não é? Porque apesar de estarmos ali a viver juntos, muitas vezes estávamos ali um para cada canto ou eu no meu quarto a fazer as minhas coisas, o meu colega no dele a fazer as dele. E portanto foi para nos juntar ali um bocadinho (...)                               |
|  |   | Implementação de regras (P);     | - Sempre houve regras, desde o início... mas a implementação da reunião veio fazer com que se mudassem algumas. (...) A gente <b>falava primeiro sobre um problema na reunião, suponho que depois as as doutoras entre elas, em conjunto com as funcionárias, falavam se valia a pena, se era justo, se não era e depois mais tarde falavam na reunião...</b> que sim, que se se fazia assim (...)                                 |
|  |   | Discussão de problemas (P)       | - Às vezes...todas as famílias tem de sentar e ter uma conversa mais séria sobre isto, sobre aquilo.   |
|  |   |                                  | - (...) se havia algum <b>problema</b> e quisesse partilhar com os colegas e que <b>pudesse obter...pronto, a ajuda</b> deles;   |
|  |   | Resolução de conflitos (M) + (P) | - depois haviam aquelas <b>queixas</b> : “ai desapareceu-me esta camisola, ai não sei daquelas sapatilhas...”. <b>Foi aí que começámos a fazer aquelas reuniões</b> só com as meninas e a Dra., que era para a gente falar: “então meninas...esta camisola desapareceu”. Coisas assim do género.<br>- Por isso é que também serviu a reunião, para todos nós <b>falarmos das coisas com mais calma, de forma mais ponderada...</b> |
| Reuniões esporádicas, divididas por sexo (M) | - Pronto, fazíamos em separado. Um as vezes as meninas outras vezes os meninos. E <b>era só assim de tempo a tempo, fazíamos entre as meninas e os meninos faziam entre eles</b> . E acho que só depois, a partir daí é que foi acontecendo (...) |                                  |  |

|  |                                   |                    |   |
|--|-----------------------------------|--------------------|---|
|  |                                   | Pouco convívio (M) | - (...) por isso, <b>por muito que convivêssemos com as meninas, se calhar não convivíamos tanto com os meninos</b> só, porque eles nem sempre podiam vir ao nosso lado das meninas, nem nós ao deles. E eu penso que ainda hoje é uma regra. (...) Pois e <b>nas reuniões assim, estamos mesmo todos:</b> meninos, meninas, funcionárias, doutoras, pronto!  |
| Opinião sobre organização da casa e das assembleias: “no meu tempo...” | Diferenças (D)<br>Semelhanças (S) | Tema da Semana     | - Não havia sempre um tema da semana... <b>era mais irregular!</b> Às vezes havia e falava-se e <b>lia-se um texto</b> , fazia-se uma <b>atividade</b> (...) Por exemplo, um trabalho para a escola em que certo ponto falassem um bocado sobre eles ou sobre a casa onde viviam, às vezes acabavam por partilhar esse trabalho connosco, coisas assim do género. Ou então aí está, <b>textos que se liam</b> , que a <b>Dra. achava que faziam sentido e que ao interpretar esse texto nos ia ajudar nalguma situação.</b> (S) |
|  |                                   |                    | - Quase nenhuma ( <i>memórias</i> ), porque era aquela parte que... (risos) não interessava muito! (risos). Sim... <b>só se fosse assim uma coisa que me chamasse mais atenção, gostava de opinar</b> , não é? De dar a minha opinião, falar um bocadinho sobre isso. (S)   |
|  |                                   | Partilha da Semana | - Até porque há meninos sempre que são <b>mais tímidos</b> do que outros e que <b>não gostam tanto de falar</b> sobre eles e coisas assim do género e às vezes <b>também servia para puxar também um bocadinho por eles para ver se eles falavam</b> (...) (S)  |
|  |                                   | Recados/pedidos    | - Às vezes os meninos queriam ir, sei lá, a um sábado à tarde a algum lado...e falávamos todos. Ela <b>lia os recados</b> ...e se eu tivesse chegado a casa na altura da reunião e não tivesse falado com a Dra., às vezes <b>podia na reunião: “olha é possível, este fim de semana, eu ir com este estudar ou ir à noite tomar café ou ir ali?</b> (S)  |
|  |                                   |                    | - (...) falavam... <b>exatamente como esta reunião passada também, o que se ia fazer na próxima semana...</b> (S)   |
|  |                                   | Atividades         | - Às vezes <b>ao fim de semana a Dra. dizia: ah vamos à Quinta da *****</b> , ou vamos... Porque há sempre...Pronto, às vezes sugeria coisas assim do género. (S)   |
|  |                                   |                    | - Na altura servíamos à mesa nos jantares do salão de festas, ainda não sei se eles ainda hoje não continuam... porque a universidade sénior fazia viagens, fazia jantares para juntar dinheiro, ou para  |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  |   | ajudar alguém ou para ir de viagem e nós servíamos à mesa, <b>como voluntariado</b> . Surgiam assim coisinhas e a Dra. <b>perguntava se a gente gostava de ir, se gostávamos de fazer</b> . (S)  |
|  | Sistema de falhas:<br>melhores piores           | - A reunião trouxe isso, por exemplo. Acho que começou assim as falhas semanais, <b>com uma tabela e tínhamos a questão das horas de dormir, quem tivesse mais de 16, se entregava o telemóvel a horas, a escala da limpeza</b> . A escala sempre teve desde que eu entrei. (S)  |
|  |   | - Inicialmente tenho ideia que o <b>pior da semana só não recebia a semanada</b> (...) Mas depois quando de facto perceberam que havia muitas vezes ali o pior e eram sempre coisas assim bastantes... graves e <b>já deviam estar habituados àquilo, àquelas regras porque já existiam há muito tempo</b> foi <b>quando se decidiu então que o pior da semana ficava sem semanada mas não ficava só sem ela, tinha que a dar ao melhor não é?</b> Por isso era uma forma de eles...vê lá, eu não a tenho mas o meu colega vai recebê-la, não é? (D) + (S) |
|  | Semanadas                                       | - Antes não era assim: era a semanada normal, recebíamos menos. <b>Foi uma coisa que também as assembleias trouxeram, foi se achávamos justo os mais velhos receberem, por exemplo, mais cinquenta cêntimos ou mais um euro</b> . A partir de certa idade receber-se, por exemplo, mais dois ou três euros; <b>inicialmente recebíamos a semanada à semana, mas a certo ponto, podíamos recebê-la ao mês, também foi discutido na assembleia</b> . (D)   |
|  | Exclusão parcial das crianças mais novas (< 10) | - Na altura, lembro-me que os os meninos mais novinhos, por exemplo, na altura ainda tínhamos mais criancinhas ainda... e <b>no início da reunião essas crianças não assistiam, para já porque eram mais inquietos e não iam percebiam o contexto</b> nem.. por isso, <b>só iam no final da reunião</b> . (D)  |
|  | Duração   | - Não foi muito diferente mas <b>acho que foi menos tempo</b> . Nós na minha altura tivemos reuniões, uma ou outra, que foi bem pesada. <b>Daquelas que a gente passava horas lá dentro...</b> quando tínhamos coisas assim mais sérias para discutir (...) (D)  |
|  |   | - <b>Seis e meia sete...oito e meia, nove...chegámos às dez, às dez e meia</b> . (Risos) Por norma não era 22h30 mas chegámos a estar lá até essa hora. (D)  |
|  | Estrutura                                       | - <b>A forma como a reunião se fez não está muito diferente</b> agora do que antes: falava-se um bocadinho da semana de cada um: cada um dizia como tinha corrido; se havia algum problema e   |

|                       |  |                                       |  |
|-----------------------|--|---------------------------------------|--|
|                       |  |                                       | <p>quisesse partilhar com os colegas e que pudesse obter...pronto, a ajuda deles; depois...sei lá, falavam...exatamente como esta reunião passada também, o que se ia fazer na próxima semana (...)</p> <p>(S)</p>   |
|                       |  | Partilha do edifício pelos dois sexos | <p>Tínhamos sempre (<i>convívio entre os sexos</i>) <b>mas tínhamos mais...como estávamos a viver todos debaixo do mesmo...</b> íamos todos tomar o pequeno almoço à mesma cozinha. <b>Era tudo mais...sobrelotado.</b> Os funcionários deviam, a partir de certo ponto, darem em malucas; <b>porque as mulheres têm as crises existenciais, que é um bocado assim, e os rapazes são... uma meia para cada lado. (D)</b></p> |
| Dinâmicas relacionais | Entre adultos e criança/ jovens (A-CJ) | Explicações de ocorrências            | <p>Às vezes eram <b>situações com as funcionárias, em que acabam por gerar discussão na reunião.</b> Em que este achava que isto tinha sido ser injusto (...) (A-CJ)</p>   |
|                       |  | Entreajuda                            | <p>- <b>Havia sempre...uns mais pequeninos. (...)</b> A gente muitas vezes tomava conta deles. Às vezes as funcionárias tinham que estar atentas a outra questão qualquer (...) E os <b>mais velhos iam pondo o olho, também para irem assumindo ali alguma responsabilidade. (CJ) + (A-CJ)</b></p>  |
|                       | Entre crianças/jovens (CJ)             | Incentivos                            | <p>- (...) a gente <b>tentávamos puxar mais uns pelos outros:</b> “oh diz alguma coisa ou agora é que a coisa já... entre nós: “não tens nada a dizer? Não sei que?” <b>Ou até a Dra. tentava puxar; por exemplo, se for sempre a mesma pessoa a dizer: “ai não , não tenho nada a dizer... a semana correu bem, a semana correu bem...” (...)</b> (A-CJ) + (CJ)</p>   |
|                       | Entre adultos (A)                      | Apoio                                 | <p>- O que acontecia é...que <b>se alguém quisesse falar um bocadinho sobre elas ou sobre alguma coisa, podia sempre bater à porta do gabinete das doutoras (...)</b> (A-CJ)</p>   |
|                       |  |                                       | <p>- (...) eu <b>muitas vezes falei das minhas coisas com as funcionárias</b> e não falei com as doutoras... porque as funcionárias também passam lá muito tempo (...) <b>nós passamos muito tempo com as funcionárias (...)</b> porque <b>estão lá para nós e é quem de facto, nos mete mais regras...passamos mais tempo:</b> dia e noite. (A-CJ)</p>  |
|                       |  | Tomada de decisão                     | <p>- A partir da reunião e começou a haver essa questão das falhas e comportamento e <b>a doutora decidiu em conjunto connosco e com as funcionárias...</b> (A-CJ)</p>   |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  |  | -(...) mais tarde <b>implementaram que era boa ideia o melhor e o pior da semana</b> e quando isso acontecia então... (A) |
|--|--|--|---|

**MATRIZ\_GRUPOS DE DISCUSSÃO\_OPINIÕES GERAIS SOBRE A ASSEMBLEIA**

| CATEGORIAS                                    | SUB-CATEGORIAS | CATEGORIAS EMERGENTES | UNIDADES DE REGISTO   |
|---|----------------|-----------------------|---|
| Opiniões sobre a assembleia (crianças/jovens) | Positivas (P)  | Tempo e espaço        | <p>- (...) porque depois demora muito e depois não tenho paciência e depois começa-me a doer o rabo de estar sentada. F. (N)</p> <p>- Muito longa. (...) Sim, porque, lá está, a acontecer ali e o nosso cérebro já pensa: “ei que seca, mais uma vez ali naquela sala...” J. (N)</p> <p>- Menos horas, menos horas! T. (N)</p>   |
|   |                | Dinâmicas             | <p>- Acho que é <b>muito interessante, podemos falar, só quando eu tenho alguma coisa para fazer</b> é que eu começo a ficar <b>cansada</b>. I. (P) + (N)</p> <p>-<b>Sabemos se há cinema...</b>essas coisas. (D.) (P)</p> <p>- (...) eu acho que é <b>importante</b> estarmos ali, ou seja, a <b>sermos ouvidos, juntos</b>, porque acabamos por <b>falar da nossa semana</b>. Agora, acho que é um bocado...sim, <b>maçador</b>; porque às vezes estamos ali duas, três horas e <b>já é sempre o mesmo</b>. (R.) (P) + (N)</p> <p>- Uma <b>seca, ganho fome</b>... A. (N)</p> |
|   |                | Regras                | <p>Só que grande parte das assembleias não é para reforços positivos nem para reconhecimento de coisas boas é justamente para repreensão de comportamentos negativos...M. (N)</p>   |
|   |                | União do grupo        | <p>-Também nos podemos conhecer melhor... I. (P)</p> <p>- Ya, é uma forma de estar mesmo todos juntos. A. (P)</p>   |

|                     |  |  |  |
|---------------------|--|--|--|
|                     | <p><b>Negativas</b><br/><b>(N)</b></p> |  | <p>-É importante reforçar aquela união e partilhar a minha vida com pessoas com quem eu vivo diariamente. M. (P)</p> |
| <p>Participação</p> |  | <p>- Mas por exemplo, quando a gente sabe que <b>há uma coisa que a gente gosta, a gente diz e a doutora normalmente concorda.</b> I. (P)</p> <p>-Antes quando era para falar da semana ficava um bocado <b>nervosa</b> e ficava <b>a olhar para o chão</b> porque...tipo...estava toda a gente a olhar para mim; <b>mas agora já não tenho tanta (...)</b> I. (P)</p> <p>- Explicávamos que era...era...saber o que vai acontecer na próxima semana; o que é que correu e o que bem e mal desta semana <b>e falar sobre assuntos importantes para ter mais conhecimento.</b> F. (P)</p> <p>-E...depois, lá na assembleia, podemos <b>apresentar vários assuntos ao nosso gosto, que nos interessem</b> e que têm alguma <b>importância na nossa vida.</b> N. (P)</p> <p>-Se tivessem sido <b>tidas em consideração</b> (opiniões), teria sido feito algo para <b>mudar a dinâmica geral das reuniões.</b> E isto é assim...esta <b>monotonia</b> há muito tempo. M. (N)</p> |  |

| MATRIZ_GRUPOS DE DISCUSSÃO_OPINIÕES SOBRE O TEMA DA SEMANA |                |                        |   |   |
|--|----------------|------------------------|---|---|
| CATEGORIAS   | SUB-CATEGORIAS | CATEGORIAS EMERGENTES  | UNIDADES DE REGISTO   |   |
| Tema da semana   | Positiva (P)   | Dinâmica               | -Ao falarmos, se calhar, sobre esses assuntos <b>ganhamos mais cultura</b> ; assim também podemos começar a... poder nos <b>expressar melhor</b> , como falar na escola; <b>termos mais participação</b> e assim. N. (P)  |   |
|  |                |                        | - Porque o tema... <b>eu acho bem</b> que haja tema mas <b>o tema durante uma hora</b> ...isso <b>cansa o juízo</b> . F.) (P) + (N)   |   |
|  |                | Participação           | - A AJ, por exemplo, no outro dia <b>apresentou a cena do dia de S. Valentim</b> e a maior parte das pessoas, se calhar, <b>não conhecia</b> . Aí sim, <b>acho que faz todo o sentido</b> . (M.) (P)  |   |
|  |                | Atitudes e sentimentos | - Oh sim...o <b>tema pode ser falado</b> mas às vezes...depois <b>a Dra. faz perguntas</b> e isso <b>demora muito</b> ... (T.) (N)  |   |
|  | Dinâmicas      |                        | -Eu acho que é... <b>aborrecido</b> . <b>O tema</b> . Por causa que às vezes <b>os mais velhos</b> , por exemplo, às vezes <b>não compreendo</b> e depois começam a mandar <b>bitaites que eu não compreendo o que é que eles estão a dizer</b> , sinceramente. MC. (N) |   |
|  |                |                        | - Nós ao estarmos a <b>comunicar com mais velhos</b> eles podem-nos <b>ensinar</b> , podem dar a sua <b>opinião e podemos ficar a saber mais opiniões diferentes da nossa; porque se calhar como nós somos crianças e somos pré-adolescentes</b> .... N. (P)            |   |
|  | Negativa (N)   | Tempo/espaço           |   | - <b>R:</b> Por exemplo, isto do tema... Alguém vai apresentar um tema; depois, no final: <b>“então alguém tem alguma coisa a dizer?”</b> . Quem é que fala? <b>J:É os mais velhos</b> .  |
|  |                |                        |   | - Ou seja, o Tema da Semana às vezes até...acaba por ser <b>interessante, se souber ser proposto e debatido</b> , porque às vezes <b>não sabem desenvolver o tema</b> e a pessoa fala aquilo com os apontamentos que tem e <b>o tema morre por ali, ninguém fala</b> . M. (P) + (N) |

M.: Desporto? Acha que a Dra...? (risos) T.: Não, tem de ser tipo...**um tema que, tipo do telejornal**, uma coisa **que faça sentido**.

R.: Como a guerra... M: **Que interesse para ela**.

| MATRIZ_GRUPOS DE DISCUSSÃO_OPINIÕES SOBRE A PARTILHA DA SEMANA |                |  |  |
|--|----------------|--|--|
| CATEGORIAS   | SUB-CATEGORIAS | CATEGORIAS EMERGENTES                    | UNIDADES DE REGISTO  |
| Partilha da semana   | Positiva (P)   | Atitudes e sentimentos                   | - <b>R:</b> A minha semana é sempre a mesma... <b>Y:</b> É uma seca... <b>M.:</b> Porque <b>não aconteceu assim nada de especial...E o que acontece de especial não se pode contar às doutoras!</b> (N)<br>- (...) mas eu gosto de falar da semana e de ouvir os outros falarem porque fico a saber o que é que os outros fizeram, se eles contarem um pouco mais e também gosto de contar aos outros o que é que eu fiz. I. (P) |
|  |                | Dinâmicas entre mais novos e mais velhos | - Não...não, porque há pessoas que às vezes, por exemplo, <b>os mais velhos contam coisas que até...</b> M. (P)  |
|  |                | União do grupo                           | - e é bom, por exemplo, partilhar algo de bom que me tenha acontecido porque eu sei que de uma certa forma, grande parte deles, até ficam felizes por mim. M. (P)  |
|  | Negativa (N)   | Regras                                   | - Ya...mas é <b>só quem quiser falar.</b> Aí é que era! M. (N)<br>- Pois mas <b>há pessoas que não gostam de dizer como é que a semana correu</b> porque, por exemplo, esta semana, por exemplo, não quero falar mas sou obrigada. <b>Só devia falar quem queria, que isso assim é um bocado injusto.</b> F. (N)   |

**MATRIZ\_GRUPOS DE DISCUSSÃO\_PERCEÇÕES GERAIS\_ AS FALHAS: PIORES E MELHORES DA SEMANA**

| CATEGORIAS                                 | SUB-CATEGORIAS       | CATEGORIAS EMERGENTES  | UNIDADES DE REGISTO   |
|--|----------------------|------------------------|---|
| <b>Falhas: piores e melhores da semana</b> | <b>Positivas (P)</b> | Regras                 | <p>- Se não existisse <b>melhor e pior</b> nós <b>não sabíamos</b> porque é que estávamos a <b>errar (...)</b><br/>N. (P)</p> <p>-É <b>muitas regras</b>. M. (N)</p> <p>- (...) acho que as <b>falhas</b> são <b>importantes</b> porquê? Imaginem, eu até nem falhei, mas aquela pessoa ao lado falhou e até foi <b>repreendida</b>, então eu vou perceber que com o <b>erro</b> dele, é uma <b>coisa que eu não posso fazer, que é um comportamento errado</b>. M (P)</p> <p>-Mas não acho que faça sentido haver <b>desconto tipo...na semanada e a parte do melhor e pior</b> mas isso..é a minha parte. R. (N)</p> <p>-Porque eu <b>quero receber dinheiro</b>, “ché”. N. (N)</p> <p>-Porque tipo...<b>toda a gente se porta mal</b> e tipo...como é que hei de dizer...<b>podemos errar mas um dia vamos aprender</b> ; tipo, pode dar <b>castigos</b>, né? Mas tipo, <b>tirar o dinheiro</b> é um pouco <b>mau</b>, na minha <b>opinião</b>. MC (N)</p> <p>- Eu acho que há <b>muitas regras</b> que são um bocado <b>estranhas</b>. I. (N)</p> |
|  | <b>Negativas</b>     | Sentimentos e atitudes | <p>- Posso à mesma ter falhas mas acho interessante. MC. (P)</p> <p>- Ya. Eu não gosto porque cada vez que chego à reunião desiludo-me ser a pior da semana.<br/>F. (N)</p> <p>-Eu acho que está bem organizado, e acho que é justo o melhor e o pior. I. (P).</p> <p>-É que muitas das vezes o melhor e o pior também é muito injusto. F. (N)</p>  |

|  |     |          |  |
|--|-----|----------|--|
|  | (N) |          | <p>-Ao ser humilhado na reunião, que é o pior, e o facto de ter muitas falhas, ele vai...<br/>perceber que afinal não é assim tão fixe como pensa. J. (P)</p> <p>- As falhas...às vezes...torcia-me logo, começo-me a tremer, começo a suar logo... T. (P)</p>   |
|  |     | Dinâmica | <p>- Em vez de estar a <b>falar para a reunião</b>, que se calhar é uma coisa que <b>a pessoa não gosta, falar tipo à parte</b>. F. (N)</p> <p>- <b>M.</b>: Oh, porque elas leem aquilo em <b>voz alta</b> e há coisas que...<b>R.</b> Ya. <b>A.</b>: Ya, e há coisas que nós não queremos, tipo...<b>M:</b> <b>É a privacidade</b>, tá a ver a privacidade? Prontos. <b>A:</b> Devia <b>falar connosco</b> tipo...<b>só nós</b>, dessa questão das falhas. <b>M:</b> Claro, <b>se for em geral...aí sim falar em voz alta</b>. <b>A:</b> <b>Quando é um erro que todos fazemos..</b> mas se for só um, se for tipo, uma <b>coisa que só eu fiz</b>, ela devia <b>falar só comigo</b>, porque eu posso, tipo, <b>não querer que as pessoas saibam que eu fiz aquilo</b>. Pode <b>ralhar</b> comigo...<b>M:</b> Aí está! <b>T:</b> Depois começam a gozar connosco...</p> <p>- (...) eu acho que <b>devia continuar a ser nas assembleias</b>, como sempre foi, porque assim nós podemos começar a <b>ganhar consciência do que realmente temos que começar a mudar</b>. N. (P)</p> <p>- Sobretudo quando é a <b>leitura das falhas</b> e quando há assim...<b>há muita coisa que é debatida</b> nessa altura. M. (P)</p> |

**MATRIZ\_GRUPOS DE DISCUSSÃO\_CONTRANGIMENTOS**

| CATEGORIAS                                    | CATEGORIAS EMERGENTES            | UNIDADES DE ANÁLISE   |
|---|----------------------------------|---|
| <p><b>Constrangimento /obstáculos (C)</b></p> | <p>Atitudes e sentimentos</p>    | <p>-Opa, sim. Mas tipo, <b>à frente de todos ninguém vai levar a sério.</b> (A.) (C )</p> <p>-Eu tenho bué <b>vergonha, toda a gente está a olhar para mim!</b> Então começo-me a rir... D. (C )</p> <p>-E depois eu não tenho um <b>à vontade para falar em público para muita gente.</b> M.</p>   |
|   | <p>Relações intergeracionais</p> | <p>-(...) acho que muitas das vezes <b>os mais novos têm vergonha de falar.</b> F.</p> <p>- Agora os <b>mais velhos</b> é que aposto que <b>não vão querer alterar</b>, porque <b>esse tempo já passou por eles</b>, por isso para eles é igual (...) eles querem que seja <b>justo</b>: “ah eu tive que passar por isso, por isso vocês também passam.” M.</p> <p>-Não, por causa que tipo...<b>já sei que os mais velhos vão estar a dizer: “no meu tempo...não era nada assim” e não sei quê...</b> I.</p> <p>- Nem ele tem postura. Eles <b>não conseguem estar sossegados, num lugar fechado, tanto tempo sentados...</b> M.</p> <p>-Tu já sabes <b>como é que são os mais velhos...</b>(...) mas ele pode ter medo que os mais velhos façam algo do género, tens de dar o seu tempo para ele <b>conseguir falar na reunião.</b></p> |

## Dinâmica

-Mas **não foi por nós** (*sobre a existência de regras criadas na assembleia*). Já foi por pessoas... (*gesto e assobio que significam lá para trás*). M.

-MC.: É, eles às vezes dizem...hm, **palavras** que... **I.:Não sabes o significado...** MC: Sim, há muitas que eu até pergunto à Íris, como ela é o **dicionário**, tenho que lhe perguntar coisas.

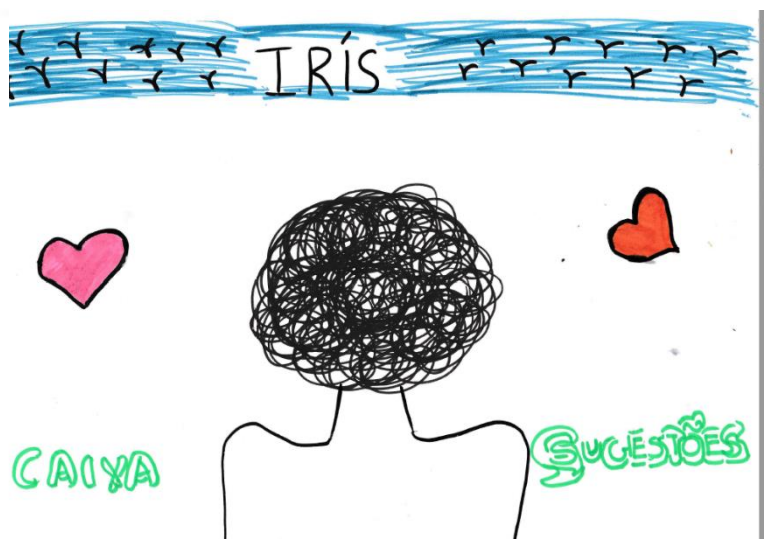
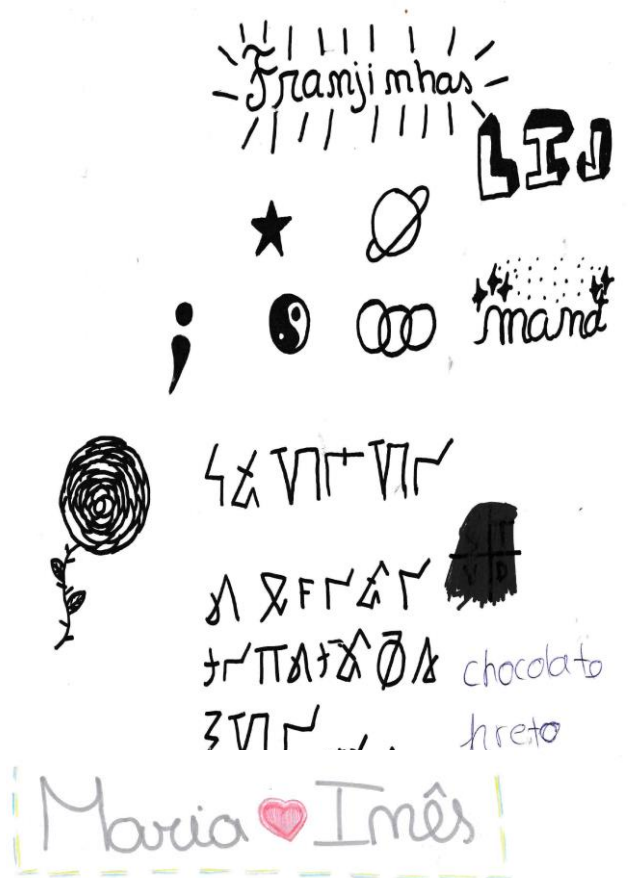
**MATRIZ\_GRUPOS DE DISCUSSÃO\_SOLUÇÕES**

| CATEGORIA | CATEGORIAS EMERGENTES     | UNIDADES DE ANÁLISE   |
|-----------|---------------------------|---|
| Soluções  | Relações intergeracionais | <p>-(..) Eu acho que <b>devia haver uma reunião tipo só com mais novos</b> (...) Ou então imagina...tinha <b>os mais novos</b> e por exemplo, <b>cada semana trocava os mais velhos</b> para nós também <b>ganharmos confiança com os mais velhos</b>. ... E depois quando as pessoas ganhassem mais confiança, <b>ai sim...todos juntos</b>. Mas para uma pessoa poder ganhar onfiança, primeiro tem que se <b>ir devagar</b>. F..</p>   |
|           | Tempo e espaço            | <p><b>-Qual era a duração que vocês acham que deviam ter?</b> M.: Uma hora. R.; Uma hora. .: Uma hora. M: <b>Uma hora a uma hora e meia...</b></p> <p>- Começar às 18h e acabar às 19h. R.</p> <p>- Dava...perfeitamente! (...) O assunto ser só tipo <b>meia hora</b> e o <b>resto dividir pela outra meia hora</b> F.</p> <p>- <b>Realizar a assembleia noutro espaço</b>. Nos dias de <b>inverno</b>, por exemplo, na <b>sala de relaxamento</b>. E no verão por exemplo na Quinta da P**** ou nas mesas dentro da instituição. <i>(Proposta elaborada por MC e I.)</i></p> <p>- Por exemplo, <b>a própria disposição da sala podia às vezes ser diferente</b>; imagine...<b>nós já chegámos a ter as reuniões lá fora e a atenção era diferente</b>. J.;</p> <p>-Eu <b>acrescentava umas leds (luzes) na sala</b>. A.</p> |
|           | Regras                    | <p><b>Se não houvesse reunião, onde é que podiam falar sobre as regras?</b></p> <p>A.: Eu com a Dra. (...) M.: Se ela chamasse um a um...e perguntasse opinião, aí...também podia ser! <b>A: Não, fazias uma reunião só de opiniões.</b></p> <p>- <b>Não houvesse pior e melhor</b>. (...) Não, simplesmente aqueles que tivessem tipo...<b>a partir de um x de falhas, ficavam de castigo ou sem semanada ou algo do género</b>. F.</p> <p>-Acho que isso de <b>tirar a semanada não</b>. R.</p>   |

Dinâmica

-J.: Por exemplo, o facto dela ler os recados uma vez e depois lê... M.: Outra vez...Porque é que ela não lê os recados para toda a gente, já na presença das funcionárias? É uma forma de rentabilizar...  
- Porque era mais vantajoso, ser eu a dar a reunião...40 minutos e estava tudo despachado, se calhar nem tanto! (...)  
os cachopos portam-se melhor na reunião connosco, com os mais velhos a dar a reunião, do que com as doutoras..  
P.  
- (...) eu acho que era melhor secreto, porque assim as pessoas não vão estar a julgar, se for uma ideia muito má.  
E depois tipo, as pessoas leem na reunião...I. (sobre a caixa de sugestões)  
-Olha tive uma ideia...Cada um escrevia um tema num papel e metia-e num saco, uma vez por semana, íamos tirando um desses papéis... J.  
- Jogos. Jogos divertidos, que todos gostem. MC.(sobre como tornar a assembleia menos aborrecida).  
-Coisas mais práticas, não sei, para não ser tão maçador. R.  
- Ou então com intervalo! Um intervalito... Eu acho justo. M..  
- Uns petiscos que tivessem ali à frente...Y.  
- Se ela acha que, por exemplo, que no grupo das mais novas há qualquer coisa que funciona mal, reúna-se com as mais novas, que isso depois já não tem de ser debatido na reunião. M.  
- Menos tempo...falar da semana só quem quer... hmmm.... Por exemplo, muitas vezes, discutem na reunião, imagina, que eu me portei mal, que fui mal educada, numa certa...num certo coiso. Depois a Dra. Em vez de estar a falar para a reunião, que se calhar é uma coisa que a pessoa não gosta, falar tipo à parte. F.

Anexo H: Ilustrações dos nomes código





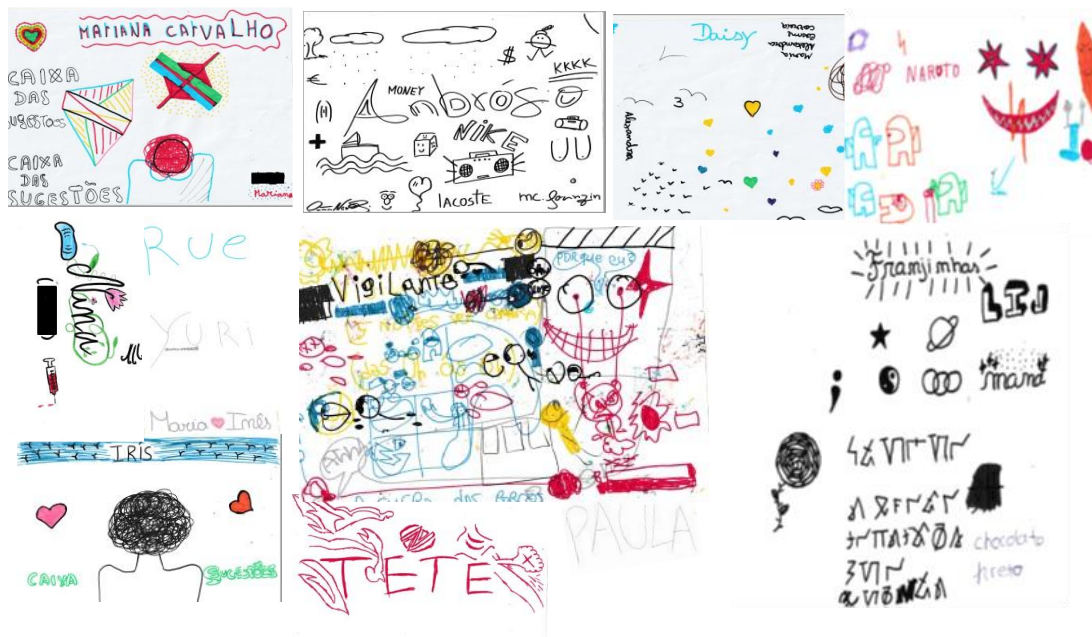
**ANEXO I:** Apresentação Power Point, utilizada na sessão de devolução de informação (crianças e jovens)

## PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS E JOVENS NUMA CASA DE ACOLHIMENTO: O CASO DA ASSEMBLEIA



Alexandra Cosme Correia

2021-2022



## CONCLUSÕES DO TRABALHO:

- É possível olhar um espaço de participação e melhorá-lo a partir das visões dos/as participantes, independentemente das suas idades;
- **Ouvir os participantes** adultos/as e crianças/jovens devem colaborar para, em conjunto, encontrar soluções para melhorar estes espaços, sendo ambos responsáveis pelo seu sucesso e fracasso. As crianças/jovens podem ter mais protagonismo;
- Por vezes, os/as adultos/as (investigadores, trabalhadores sociais, etc.) têm dificuldades em integrar as opiniões das crianças e jovens porque como todos/as já "fomos dessas idades", acreditamos que conhecemos bem os vossos mundos e que sabemos mais sobre vocês do que vocês próprios.
- Por isso, é necessário envolver cada vez mais as crianças/jovens nestes trabalhos e nos lugares onde se tomam decisões.

## ASSEMBLEIAS/REUNIÕES...

O espaço da assembleia/reunião faz parte da **rotina da casa**, o que é um **aspecto positivo e diferenciador** em relação a outras casas de acolhimento:

- Organizar e discutir em conjunto, semanalmente, o que vai acontecer e aspetos importantes do funcionamento do grupo;
- Pode ser utilizada noutros sítios e noutras casas, adaptando-a a outras realidades;
- Não só é um espaço onde as crianças e jovens participam como serve também para que as equipas que trabalham no terreno se organizem e para a gestão semanal da casa.

**As opiniões das crianças/jovens sobre a assembleia variam e, por vezes, são contraditórias:**

*eu acho que é importante estarmos ali, ou seja, a sermos ouvidos, juntos, porque acabamos por falar da nossa semana. Agora, acho que é um bocado...sim, maçador; porque às vezes estamos ali duas, três horas e já é sempre o mesmo. (R., 26/03/2022)*

1. Para várias crianças e jovens a reunião é um lugar comum onde todos/as se encontram para estarem juntos/as saber o que vai acontecer, para poderem falar e serem ouvidos onde se falam de situações e problemáticas que acontecem no dia a dia e que podem ser, mais ou menos, importantes para o grupo.

2. Consensual: tempos da reunião deverão ser alterados e adaptados aos tempos das crianças e jovens.

• Assembleias mais eficazes: com uma duração certa e limitada para que seja entendido como menos monótono ou aborrecido e evitar que algumas necessidades básicas gerem desconforto e possam retirar o interesse ou diminuir a vontade de participar.

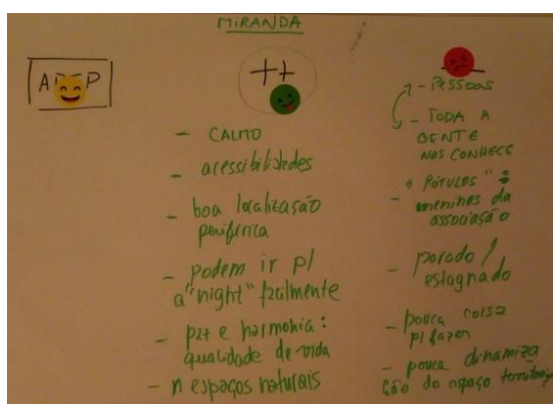
| Constrangimentos   | Soluções/propostas   |
|--|--|
| Vergonha de falar entre os mais novos                            | Reunião só de opiniões (alteração de regras);  |
| Medo de serem gozados  | Possibilidade de intervalo   |
| Medo de não serem levados a sério;                               | Não existir melhor e pior;   |
| Pressão/falar para muitas pessoas                                | * Castigos * Consequências a partir de x falhas;   |
| Palavras/tópicos difíceis;                                       | Não retirar semana;  |
| Obrigação dos/as mais velhos falarem;                            | Não permitir que os/as mais velhos gozem;  |
| Bloqueio dos/as mais velhos a propostas de alterações de regras; | Não ler os recados duas vezes, mas apenas no final, já na presença das funcionárias<br>Reunião com duração de 1h, máximo 1h30.   |
| Crianças mais novas na reunião (<5º ano)                         | Começar às 18h e acabar às 19h.  |
| Espaço da assembleia;  | Serem as/os jovens a dirigir a reunião;  |
| Não discussão de regras;   | Criação de caixa de sugestões (para temas da semana, atividades ou alterações de regras)<br>Mais jogos/dinâmicas/atividades mais práticas<br>Intervalo<br>Petiscos/ fruta na reunião;<br>Na partilhada semana em vez de falarmos sobre todas as coisas vagamente, falar apenas de uma situação positiva, mais pomenorizadamente.<br>(Proposta para falar da semana)<br>Grupos mais pequenos de mais novos e mais velhos, que dessem a oportunidade dos/as mais novos ganharem confiança com os/as mais velhos/as, antes de juntá-los na mesma reunião;<br>Falar à parte quando há erros/falhas individuais;<br>Realizar a assembleia noutra espaço. Nos dias de inverno, por exemplo, na sala de relaxamento. E no verão ir à Quintada P**** ou nas mesas dentro da instituição (lá fora)<br>Fazer a assembleia lá fora.<br>Pôr luzes led na sala.<br>Mudar a disposição da sala |

## FUNCIONAMENTO DA CASA:

Nem todas as propostas de alterações no funcionamento da Casa de Acolhimento são fáceis de concretizar, podendo depender de decisões de terceiros, da capacidade de cada instituição, requisitos legais e de financiamento.

As opiniões são importantes e devem ser discutidas no momento de legislar, tomar decisões, públicas ou a nível de cada instituição, ou concorrer a projetos e financiamentos

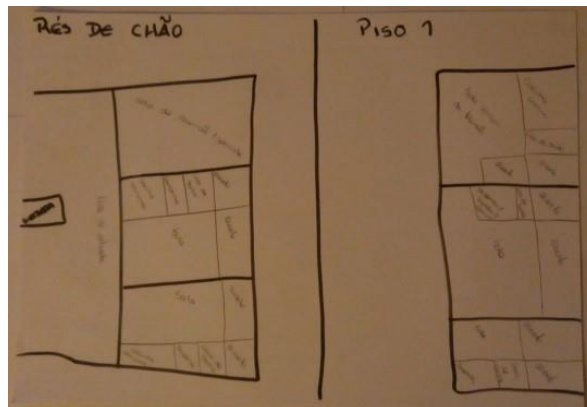
- gostam do lugar onde está a Casa de Acolhimento: fora da cidade, mas suficientemente perto de uma, com todas as vantagens a que isso está associado, numa vila com bons acessos e facilidade em deslocação, a pé e de transportes;



- veem como negativo o facto de toda a gente se conhecer na vila e o estigma de serem conhecidos/as como “os/as meninos/as da associação”;

| Vantagens de morar nesta localidade:                        | Desvantagens de morar nesta localidade :                                   |
|---|--|
| Sítio calmo;  | As pessoas: “são as câmaras de vigilância (...)” (03/04/2022)              |
| Boas acessibilidades (autocarro, autoestrada, etc.);        | Toda a gente nos conhece;  |
| Boa localização periférica;                                 | Existência de “rótulos”: “os meninos da associação” (como são conhecidos); |
| Ir para a “night” facilmente;                               | Parado/estagnado;  |
| Maior qualidade de vida: menos poluição, sossego e ar puro. | Pouca coisa para fazer;  |
| Espaços naturais existentes (mais paz e harmonia).          | Pouca dinamização do espaço territorial.                                   |

- o modelo de apartamentos autónomos é positivo, por causa a privacidade e pelo facto de “não haver confusão”, uma vez que cada apartamento poderá ter, no máximo, três pessoas;



- veem como positivo a possibilidade de terem um espaço onde possam **cozinhar e comerem juntos/as** num **espaço de refeições mais familiar** ao invés de usarem o refeitório grande ou usarem a cozinha comum dos respetivos edifícios;



- gostariam de passar mais tempo juntos/as, rapazes e raparigas, e fazerem mais atividades em conjunto, com um dos grupos a propor a criação de um espaço comum, de convívio, “entre-edifícios”;

*“(...) literalmente a gente só está juntos quando vem cá para fora. Tipo, parece que a gente, quase nunca vê os outros é que tipo, entenda... porque a Dra. pensa que as pessoas só querem ir para ao pé dos rapazes para namorar só que se pensar bem isto também poderia acontecer entre meninas ou entre rapazes, e a Dra. não pensa nisso.*

- **Sala de convívio e de jogos** situado entre ambos os edifícios, “uma ligação entre casas” (J.,03/04/2022), seria um espaço de convívio e comum a raparigas e rapazes. Poderia ter os matraquilhos que, atualmente, se encontram, no edifício A, jogos de setas, entre outros. Também sugeriram puffs e almofadas para que fosse uma sala acolhedora: **“Se eu pudesse mesmo mudar alguma coisa, era cá fora, naquele espaço a todo que temos, metá-lá um edifício comum, lá está, podíamos incluir uma sala de jogos ou mesmo uma área de cantina”** (J., 03/04/2022).



- nem sempre se reveem nas regras existentes e é desigual a forma como uns/umas e outros/as creem poder, ou não, mudá-las;

*Eu acho que há muitas regras que são um bocadinho estranhas. (1., 26/03/2022)*

*Agora os mais velhos é que aposto que não vão querer alterar porque estão já passados por isso para eles é igual(...) eles querem que seja justo "ah eu tive que passar por isso, por isso vocês também passam." M., (23/03/2022).*

- consideram prioritária a melhoria do conforto térmico das instalações

**Aquecimento da casa** o grupo todo concorda que deveria ser colocado aquecimento central, à semelhança do que já acontece noutras valências da instituição. De entre todas as alterações que fariam esta é aquela que atribuem mais importância e que, segundo os mesmos, deveria ser priorizada.

- As crianças e jovens desta casa são capazes de assinalar aspetos que mudariam e, ao mesmo tempo, propôr possíveis soluções, que **adaptam às regras e às sensibilidades de outros/as colegas**
- A reformulação de propostas, a integração dos pontos de vista e argumentos de outros/as participantes ou a situações que vivenciaram, demonstram que muitas destas propostas são razoáveis, válidas e que poderão ser discutidas de forma mais horizontal, uma vez que sabem que poderão ou não ser aceites pelos/as outros/as:

*A gente, por mais que não aceitem a nossa proposta, estamos a ser corajosos. Estamos a tentar mudar algumas coisas, mas se não correr bem...temos de aceitar.” (1. 03/04/2022).*

## LIMITAÇÕES DO TRABALHO:

## TEMPO DA INVESTIGAÇÃO E DA GRAVIDEZ:

- O limite do tempo para a entrega do trabalho e a gravidez, impossibilitou a realização de mais sessões com os vários grupos, o que tornaria o trabalho mais rico.

## A REALIZAÇÃO DO TRABALHO NÃO IMPLICA A NENHUMA MUDANÇA:

- o facto das opiniões das crianças e jovens serem apenas ouvidas e isso não “servir para nada”. Como uma das participantes demonstrou:

“Mas tipo, nós estamos a dizer estas ‘cenas’, o que é que nós queríamos, mas isto realmente vai mudar alguma coisa ou é só para dizermos? Tipo...é que nós podemos dizer ‘montes’ de coisas que nós queremos que mudem, mas elas realmente vão mudar? R. (03/04/2022).

OBRIGADA PELO VOSSO  
TEMPO, DISPONIBILIDADE E  
BOA DISPOSIÇÃO