



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

“Os crescidos vão para o colo dos crescidos ... é só os crescidos!”

Direitos de Participação das Crianças em Centros de Acolhimento Temporário

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa
para a obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação,
Especialização em Intervenção Precoce**

Eunice Paula

2014



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

“Os crescidos vão para o colo dos crescidos ... é só os crescidos!”

Direitos de Participação das Crianças em Centros de Acolhimento Temporário

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa
para a obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação,
Especialização em Intervenção Precoce**

Eunice Paula

Sob a orientação de:

Professora Doutora Catarina Almeida Tomás

2014

A criança,
Toda a criança.
Seja de que raça for,
Seja negra, branca, vermelha, amarela,
Seja rapariga ou rapaz.
Fale que língua falar,
Acredite no que acreditar,
Pense o que pensar,
Tenha nascido seja onde for,
Ela tem direito...

Matilde Rosa Araújo, *Os Direitos das Crianças*

DEDICATÓRIA



Dedico esta tese a **todas as crianças acolhidas** durante a primeira infância e a todas as **famílias**, biológicas e adotivas, que experimentaram a *longa* espera da desinstitucionalização dos seus filhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS, pela minha existência, pela minha vida, pela bênção que tem derramado sobre mim em cada momento, pela possibilidade de concretizar cada sonho que tem plantado no meu coração.

De todos os intervenientes neste estudo, em primeiro, agradeço às crianças, em especial ao Bomboca, Sininho, Moranguinho, Conguita, Playmobil e Thor por permitirem a minha participação nas suas vidas, e por darem a conhecer as suas experiências, as suas culturas, as suas formas de participação em CAT, os seus sentimentos, os seus sonhos, em suma, por me concederem o privilégio de conhecer os seus mundos. A eles é dedicada esta investigação.

Ao meu filho, por ter sido o principal incentivo ao início e término deste estudo, pelos sorrisos, pelos beijos e abraços, pela alegria e energia que trouxe à minha vida.

À Prof. Doutora Catarina Tomás, pelo constante incentivo à realização deste estudo e por me conceder o privilégio da sua orientação e apoio nesta investigação, enriquecendo-me com a sua sabedoria, rigor científico e entusiasmo pelas crianças e defesa dos seus direitos.

Aos CAT, por permitirem a realização deste estudo acolhendo-me e apoiando-me e pela dedicação às crianças que acolhem e com quem intervêm.

À Prof. Doutora Júlia Formosinho por ter semeado em mim a inquietação relativa às questões das pedagogias participativas e à escuta da criança. A toda a equipa do CIOS que guardo no meu coração e que sempre lembrarei com saudade.

À ESE Lisboa, por investir e fomentar a formação que aposta na investigação.

À Prof. Doutora Marina Fuertes, coordenadora do mestrado em Intervenção Precoce e à primeira turma por esta caminhada partilhada repleta de aprendizagens.

À ESE Santarém, pela formação inicial de qualidade com que me preparou e pelas referências que trouxe à minha vida profissional e pessoal.

À minha família – mãe, pai, irmão, avó e sogros – pelo incentivo e pela disponibilidade na partilha das angústias.

Ao meu marido, pelo amor e compreensão no decorrer de todo o curso.

E à minha Kika, pela companhia, ânimo e conforto que me proporcionou.

Obrigada ... a todos!

RESUMO

Esta investigação, que assume uma natureza etnográfica, pretende em primeiro lugar, mapear as vivências das crianças em Centro de Acolhimento Temporário (CAT), a partir da lente dos Direitos das Crianças, com centralidade na desocultação das suas “vozes” e ação. Em segundo lugar, pretende caracterizar as representações dos indivíduos – equipa técnica, voluntários e crianças – que estão próximos dos bebés acolhidos e, que por essa proximidade, podem condicionar e/ou promover a sua participação. É feita uma análise do direito à participação dos bebés acolhidos em contexto de acolhimento institucional e às oportunidades de participação que podem existir, ou não. Em fim último, pretende-se escutar a voz dos bebés relativamente à sua participação no contexto de centro de acolhimento temporário.

É um estudo de natureza qualitativa, de âmbito compreensivo e interdisciplinar, uma vez que procura colocar em diálogo três áreas de conhecimento: educação de infância, a intervenção precoce e a sociologia da infância. As técnicas de investigação utilizadas foram as entrevistas-conversa, com as crianças mais crescidas; o questionário e o *focus group*, com os adultos; e a observação, com os bebés.

Devido à diminuta investigação realizada, no âmbito da sociologia da infância, com bebés, este estudo parece apresentar-se enquanto um estudo inovador, revestido contudo de muitos constrangimentos originados sobretudo por questões éticas, metodológicas e temporais.

Conclui-se com este estudo que os bebés (0 aos 2 anos) que se encontram em dois CAT localizados no distrito de Lisboa parecem permanecer na invisibilidade enquanto sujeitos de direitos uma vez que não lhes é totalmente garantido o direito à participação. Entre outros fatores, aponta-se ao facto de não existir um modelo pedagógico (participativo) desenvolvido nos contextos em análise e permanecerem representações e imagens sobre as crianças assentes numa perspetiva de *negatividade constituinte* (Sarmento, 2004).

Palavras-chave: Infância, bebés, acolhimento institucional, direitos de participação

ABSTRACT

This research of ethnographic nature intends to, firstly, map the experiences of the children in a Temporary Foster Home (TFH), from the lens of the Children's Rights, centering and showing their "voices" and actions. Secondly, it intends to characterize the representation of the individuals – staff, voluntaries and children – that are close to the babies in the institution and that, due to that proximity, may condition and/or promote their participation. An analysis to the right to participation from the babies in the institution, in the context of institutional sheltering, and to the opportunities of participation that may or may not exist is conducted. Lastly, this research intends to listen to the babies' voice regarding their participation in the context of a Temporary Foster Home.

This research is of a qualitative, comprehensive and interdisciplinary nature, since that it deals with three fields of knowledge: childcare, early intervention and sociology of childhood. The research methodologies used were interviews for the oldest children; quizzes and focus groups for the adults; and, mainly, observation for the babies.

Due to the few research conducted in this area (sociology of childhood) with babies, this research seems to be labeled as innovative. However, it was full of restraints caused mainly by ethical, methodological and timing issues.

With this research we can conclude that babies (from 0 to 2 years old) that live in two TFH located in the district of Lisbon seem remain in their social invisibility, without being granted any right to participation. This is due to the fact that there isn't a pedagogic (participatory) model in practice in this context with these children and that the representations and images of children are still based on a constitutive negativity (Sarmiento, 2004).

Keywords: Childhood, babies, institutional care, participation rights

LÉXICO DE SIGLAS

CAT	Centro de Acolhimento Temporário
CDC	Convenção dos Direitos da Criança
ELI	Equipa Local de Intervenção
IP	Intervenção Precoce
IPI	Intervenção Precoce na Infância
LIJ	Lar de Infância e Juventude
LPCJP	Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PIAF	Plano Individual de Apoio à Família
SNIPI	Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

ÍNDICE GERAL

Dedicatória	i
Agradecimentos	ii
Resumo	iii
<i>Abstract</i>	iv
Léxico de Siglas	v
Índice Geral	vi
Índice de Quadros	ix
Índice de Figuras	ix

INTRODUÇÃO

1. Relevância do estudo	1
2. Problemas e objetivos da investigação	2
3. Alguns apontamentos para o percurso de investigação	4

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Criança, Infância e Direitos	6
1.1 Representações sociais de criança e infância	6
1.2 Os bebés como sujeitos “quase desconhecidos” na soc. da infância	9
1.3 Direitos da Criança	10
1.3.1 Direito à participação e suas concepções	13
2. Acolhimento institucional temporário em Portugal	14
2.1 Definição e função	14
2.2 Enquadramento legal do Sistema Nacional de Acolhimento	15
2.3 LPPCJP e Políticas de institucionalização de crianças	16
2.4 Modelos de institucionalização de crianças	19

2.5	Caraterização das crianças em perigo e acolhidas	22
2.6	E os bebés e a sua participação?	28
3.	Educação de Infância em Portugal: situação dos bebés	30
3.1	Estado da educação de bebés em Portugal	30
3.2	A qualidade dos contextos de educação de bebés	33
3.3	Pedagogias sócio-construtivistas: metodologias participativas	34

PARTE II – ESTUDO EMPIRICO

4.	Roteiro Metodológico	41
4.1	Enquadramento metodológico: natureza do estudo	41
4.2	Procedimentos metodológicos: plano de investigação	42
4.3	Escolha do campo e amostra	43
4.4	Roteiro ético na investigação	44
4.5	Caminho	45
4.6	A escolha os nomes: reflexo de conceções	46
4.7	Técnicas de recolha de dados: instrumentos de investigação ou ferramentas metodológicas	47
4.7.1	Análise documental	47
4.7.2	Observação participante e não participante	48
4.7.2.1	Diário de campo	49
4.7.2.2	Incidentes críticos	50
4.7.3	Entrevista-conversa	50
4.7.4	<i>Focus Group</i>	51
4.8	Análise e discussão de dados	52
5.	Caracterização do contexto e dos sujeitos de investigação	54
5.1	Os centros de acolhimento temporário	54
5.1.1	Documentos estruturantes	54
5.1.2	O espaço	56
5.1.3	O tempo	57
5.2	Os sujeitos	59
5.2.1	As crianças	59
5.2.2	(Curtas) Histórias de (curtas) vidas	63
5.2.3	Os adultos	65

5.2.3.1 Profissionais	65
5.2.3.2 Voluntários	66
6. Apresentação e análise dos resultados	67
6.1 Conceções (contra) hegemónicas sobre os bebés	67
6.1.1 A voz dos bebés	67
6.1.2 Conceções das crianças crescidas	75
6.1.3 Conceções dos adultos	77
6.2 Direitos dos bebés em CAT	79
6.2.1 Direitos ... pela voz dos bebés	79
6.2.2 Direitos ... pela voz das crianças mais crescidas	82
6.2.3 Direitos ... pela voz dos adultos	84
6.3 A participação dos bebés em CAT	86
6.3.1 A participação dos bebés na investigação: entre desafios e constrangimentos	86
6.3.2 Bebés, participação e espaço: o CAT	89
6.3.3 Bebés, participação e Tempo	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	112
ANEXOS	122

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma de investigação	48
Quadro 2 – Categorias e sub-categorias de análise de conteúdo	55
Quadro 3 – Organização da sala de lazer, em março de 2012	58
Quadro 4 – Direitos referidos pelas crianças mais crescidas	87

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Princípios da CDC e Direitos	12
Figura 2 – Medidas de Promoção dos Direitos e de Proteção	18
Figura 3 – Número de crianças e jovens em acolhimento familiar e institucional, de 2006 a 2012	25
Figura 4 – Crianças dos 0 aos 3 anos acolhido no sistema nacional de acolhimento, de 2004 a 2012	25
Figura 5 – Ilustração dos personagens selecionados para nomear os bebês	49
Figura 6 – Mapa dos espaços frequentados pelas crianças pequenas durante o seu acolhimento	93

1 Relevância do Estudo

Assumindo uma natureza etnográfica, o presente trabalho de investigação foi realizado em dois Centros de Acolhimento Temporário, localizados no distrito de Lisboa, com crianças dos 0 aos 2 anos de idade, acerca da sua participação no contexto educativo onde se encontram acolhidas. O estudo pretende, em primeiro lugar, mapear as vivências das crianças em CAT, a partir da lente dos Direitos das Crianças, nomeadamente das suas “vozes” e ação. É um estudo qualitativo, de âmbito interdisciplinar, uma vez que procura colocar em diálogo três áreas de conhecimento: educação de infância, a intervenção precoce e a sociologia da infância. Em segundo lugar, pretende caracterizar as representações dos indivíduos – equipa técnica, voluntários e crianças¹ – que estão próximos dos bebés acolhidos e, que por essa proximidade, podem condicionar e/ou promover a sua participação. Acrescendo ainda o interesse em conhecer as vivências dos bebés e as oportunidades de participação que podem existir no contexto de centro de acolhimento temporário. Desta forma, pretende-se escutar a voz dos bebés relativamente à sua participação no contexto de centro de acolhimento temporário.

Sendo os principais atores da investigação os bebés com idades entre 0 e 2 anos, e sabendo que muitas das crianças acolhidas apresentam frequentemente atrasos no seu desenvolvimento, encontram-se assim incluídas no grupo alvo da Intervenção Precoce, área onde é desenvolvida esta dissertação. Assim, surgiu ainda o interesse em conhecer o modo de atuação das equipas (ELI) nos centros de acolhimento e a sua interação e/ou articulação com a equipa técnica dos CAT. E ainda, perceber qual a intervenção realizada por cada equipa concretizando alguma comparação na intervenção de ambas sempre a partir do foco dos direitos da criança.

¹ As famílias foram excluídas da investigação a pedido das direções dos CAT.

2 Problemas e objetivos da investigação

Tendo por base a experiência profissional da mestranda, que incide fortemente na escuta da criança, o interesse pelas questões relacionadas com a promoção e proteção à infância, e, o seu interesse pessoal por conhecer a realidade das crianças muito pequenas em acolhimento institucionalizadas surge o delinear de objetivos do estudo. Considerando as crianças enquanto atores sociais competentes e sujeitos de direitos pertencentes à categoria social de tipo geracional (Sarmiento, 2004), a infância surge o interesse e a motivação para promover a escuta das crianças pequenas institucionalizadas; conhecer a natureza, os âmbitos e a promoção de espaços da participação das crianças pequenas institucionalizadas durante o seu processo de institucionalização e caracterizar o direito de participação das crianças pequenas no quotidiano institucional, nomeadamente: na rotina diária, na construção de projetos educativos, nos planos de atividades e no delinear do seu projeto de vida.

Na sociedade, apesar de se assistir a uma crescente mudança na forma como as crianças são consideradas, parece ainda que as crianças pequenas são pouco consideradas enquanto atores sociais e sujeitos de direitos (Sarmiento, 2000; Coelho, 2004; T. Sarmiento & Marques, 2006; Fernandes, 2009; Coutinho, 2010; Tomás, 2011; Vasconcelos, 2011) Em contexto de acolhimento institucional, onde as crianças se encontram sob responsabilidade de vários adultos, existe a necessidade de envolver um maior esforço para garantir a promoção dos direitos das mesmas, mais ainda quando nem sempre se constituíram como espaços de garantia desses direitos. E para que os direitos destas crianças pequenas possam ser considerados com maior atenção pelas autoridades estatais e institucionais há a necessidade de realizar estudos no sentido de conhecê-las e à sua ação social e competência de participação ativa nesses mesmos contextos.

Assim, esta investigação tem como objetivo geral procurar caracterizar a participação das crianças pequenas em contexto de acolhimento institucional temporário e as representações dos adultos relativamente às crianças, no sentido de promover os direitos das crianças, nomeadamente o direito à participação. Mais especificamente identificar representações dos adultos ao mesmo tempo que é feito um mapeamento das vivências das crianças pequenas em contexto de centro de acolhimento temporário.

Após a definição da questão de partida – Quais as vivências e a participação das crianças pequenas e quais as representações sociais dos adultos e crianças relativamente às crianças pequenas? -, foram definidos dois eixos de investigação:

- A) Quais as representações sociais dos indivíduos próximos às crianças pequenas em CAT acerca da infância, da criança e dos direitos das crianças?
- B) Como é promovida a participação das crianças no quotidiano dos CAT?

A partir destas questões foram definidas três dimensões de análise:

- Dimensão macro, no plano das políticas de infância, nomeadamente na dimensão do acolhimento institucional e sua relação com o sistema de proteção à infância, questionando: *Qual o conhecimento dos adultos (técnicos, auxiliares e voluntários) no âmbito da legislação existente sobre os direitos das crianças?*

- Dimensão meso, no plano da organização documental da instituição, questionando: *O Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, Planificações e outros documentos organizativos e de gestão são construídos tendo em conta a especificidade dos bebés, e após a participação dos mesmos? De que forma?*

- Dimensão micro, no plano da prática pedagógica, questionando: *Quais as conceções acerca de infância e de criança dos indivíduos próximos às crianças pequenas institucionalizadas? Qual a participação das crianças pequenas na organização, utilização, planificação, lógicas de ação (rotinas) do espaço do centro de acolhimento temporário? Qual a participação das crianças pequenas na definição do seu projeto de vida? Qual o modo de atuação das equipas (ELI) nos centros de acolhimento? Como realizam, as ELI, a sua intervenção junto das crianças pequenas institucionalizadas? Qual a interação e/ou articulação das ELI com a equipa técnica dos CAT? Qual a participação das crianças pequenas na planificação da intervenção das ELI?*

Esta estrutura de investigação implicou que metodologicamente se centre numa abordagem de natureza qualitativa e a estratégia definida se tenha centrado num ecletismo relativamente às técnicas de investigação utilizadas: entrevistas, questionários, *focus group* e *observação*. No final foi realizado o cruzamento das duas dimensões no sentido de procurar resposta a outras questões.

O itinerário desta dissertação é a seguinte: na primeira parte são apresentados os quadros teóricos essenciais ao presente estudo no âmbito da Sociologia da infância e

Educação de Infância. No capítulo 1, dividido em 3 subcapítulos, é realizada uma abordagem às representações sociais de criança e infância em Portugal, dando de seguida um panorama do pouco conhecimento acerca de bebés na sociologia da infância e terminando com uma abordagem aos Direitos das Crianças enfatizando o direito à participação dos bebés. No capítulo 2, com 7 subcapítulos, é apresentado o estado da educação de infância, com especial incidência nos bebés, em Portugal fazendo-se depois uma abordagem às pedagogias participativas. O capítulo 3, organizado em 4 subcapítulos, trata o enquadramento legal do acolhimento institucional de crianças de Portugal, bem como as políticas de acolhimento de crianças e um breve panorama da caracterização das crianças acolhidas. Na segunda parte, é apresentada a metodologia, a caracterização do contexto e dos sujeitos de investigação e a apresentação e análise dos dados.

É de realçar que estes estudos são, ainda, poucos no nosso país, sendo, contudo, fundamentais para contribuir para a promoção e garantia dos direitos das crianças e, de alguma forma, para o conhecimento do acolhimento de crianças pequenas.

3 Alguns apontamentos para o percurso de investigação

O estudo contou com alguns constrangimentos de âmbito pessoal, laboral e académico. A investigadora passou por, primeiramente, uma alteração profissional que motivou o pedido de prorrogação do prazo de entrega da presente tese, e posteriormente por mudanças significativas no seio da sua família que condicionaram fortemente o desenvolvimento da mesma. Assim, o estudo apesar de ter o seu início no ano letivo 2011/2012 apenas foi desenvolvido a partir de fevereiro de 2012, aquando da seleção e disponibilidade do campo e dos sujeitos.

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Representações sociais de criança e infância em Portugal

“apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio” (Sarmiento, 2005, p. 3)

Ao longo do tempo as representações sociais acerca das crianças e da infância foram sofrendo mudanças. Lembrando o ancestral conceito de criança baseado no pressuposto da *negatividade constituinte* onde esta era definida pelo que não era (Sarmiento, 2004) e olhando para a atualidade, podemos chegar que “a história da infância é uma transição da escuridão para a luz” (Jenks, 1996, p. 66). Assim, a visão de infância e de criança sofreu uma drástica mudança, passando da invisibilidade para a ocupação de lugar central na família. Kramer (2003) ao estudar a infância refere mesmo que:

“Desde que Ariès publicou, nos anos 1970, seu estudo sobre o aparecimento da noção de infância na sociedade moderna, sabemos que as visões sobre a infância são construídas social e historicamente: a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização social.” (p.14)

Acompanhando esta afirmação observa-se no século XVIII, na Europa, o surgir das primeiras leis de proteção à infância e o abandono – ou a tentativa – do conceito de criança enquanto adultos em miniatura. A partir desta época, procura-se estabelecer uma definição deste grupo social. No entanto, a idade tornou-se a variável definidora da população infantil surgindo assim o consenso entre estes autores aquando da definição de infância. Saporiti (1994) refere mesmo que o fator idade “é o mais prático para estabelecer distinções pois não só permite distinguir a infância dos outros grupos etários como permite a sua desagregação de outros grupos e instituições sociais em que se encontra normalmente diluída, como por exemplo, a família” (p. 194). Ainda assim, de acordo com Cunha (2005), sendo o conceito de infância delimitado a um grupo etário denota-se uma maior facilidade do estabelecimento do limite mínimo e alguma dificuldade na delimitação máxima pois este está relacionado com os contextos e dimensões sociais e sociológicas deveras diversas e que podem sofrer alteração com os tempos.

Nos anos 70 e 80 do século XX, surgem diversos movimentos e áreas como os *Childhood Studies* que propõem a contextualização da nova “visão” sobre a criança e sobre a infância. Fernandes (2011) lembra ainda que apenas com a mobilização de novas áreas de conhecimento e do estabelecimento de parcerias se poderia vir a compreender “as crianças como sujeitos de direitos, como atores sociais, de entender a infância como uma categoria geracional” (p. 26), com o surgir de uma nova área científica, a sociologia da infância.

Em meados dos anos 90 surgem leituras significativas no âmbito da sociologia e história da infância (Ariés, 1986; DeMause, 1991; James & Prout, 1990; Jenks, 1992; Qvortrup, 1994; Amber, 1996) que começam a definir a criança enquanto sujeito ativo no processo educativo, enquanto cidadã, privilegiam a interdisciplinaridade no estudo da criança e recuperam as “vozes” das crianças, construídas em triangulação das suas vozes com a dos adultos. Deixando-se assim a ideia de infância como negatividade e como propriedade privada, em que a criança é considerada como um ser passivo, ainda que lhe sejam reconhecidos alguns direitos, passa-se a vislumbrar um grupo social minoritário, que tal como outros, se mantém invisível e subjugado pelo poder exercido pelo grupo social dos adultos. Assim, atualmente, apesar desta nova forma de considerar as crianças parece permanecer ainda na sociedade, ou seja, há alguma dificuldade em ultrapassar determinadas representações acerca da infância, como por exemplo, a criança vista como adulto imperfeito que importa “preparar bem”.

Como afirma Saramago, a infância é “um grupo social específico, detentor de um conjunto complexo de práticas e representações próprias e características (...) e que é capaz de intervir socialmente através da autonomia que lhe é conferida pela sua própria experiência pessoal” (1994, p. 152).

Os mundos das crianças, bem como elas próprias, têm sido estudados através de uma visão adultocêntrica sem que haja espaço à escuta da criança (Trevisan, 2010). Assim, no âmbito da mudança de paradigma² – de “objeto de intervenção” a “ator social”, sujeito de direitos (Tomás, 2011; Tomás & Gama, 2011, p. 15). Em suma, podemos afirmar a importância da sociologia da infância nesta transição paradigmática, uma vez que se apresenta:

“como um movimento contra-hegemónico, uma vez que defende que no processo de investigação as crianças devem ser consideradas como sujeitos e também como participantes da pesquisa, considerando como válidas as suas opiniões, experiências e representações acerca dos seus mundos sociais e culturais. Defende ainda que as crianças devem ser consideradas nos processos de pesquisa como agentes produtores de cultura própria, com formas de

² Não podemos esquecer a importância da Convenção dos Direitos da Criança (1989) neste processo.

interpretar o mundo, de agir, pensar, sentir próprias e diferentes das dos adultos; com competências para caracterizar a realidade social que, apesar de diferentes das dos adultos, não devem ser entendidas como 'menores' ou ser desvalorizadas." (Fernandes, 2011, p. 64)

Relativamente ao lugar que a criança ocupa na família atualmente apresenta-se enquanto um *centro afetivo e simbólico da própria afetividade familiar* (Cunha, 2007) notando-se ao longo do tempo o fenómeno de diminuição progressiva do número de filhos por família à medida que a sua importância afetiva aumenta (*idem*). Apesar do lugar ocupado pela criança na família existe ainda um número elevado de crianças colocadas em instituições e continua a existir discriminação no que respeita a deficiência e/ou incapacidades (Portugal, 2010; ISS, 2012).

Sendo que no presente estudo se olha – aqui entendido a partir do visual em articulação com o quotidiano (Pais, Carvalho & Gusmão, 2008) – as crianças em situação de acolhimento institucional, importa evidenciar a necessidade destas verem promovidos e garantidos os seus direitos e terem oportunidades de terem influência no seu quotidiano. Esta preocupação resulta, para além de outros fatores, do facto de que apesar das muitas alterações nas representações sociais acerca das crianças, continua a existir formas de exclusão que parece ser inversamente proporcional à idade das mesmas, isto é, quanto mais nova a criança mais probabilidade tem de ser excluída, de não ser ouvida e não ver os seus direitos garantidos.

1.2 Os bebês como sujeitos quase desconhecidas na sociologia da infância

As investigações acerca das crianças e dos seus mundos têm sido realizadas sobretudo a partir da visão do adulto, como já foi referido. Mais recentemente têm sido realizados estudos que têm em conta a visão da criança e onde se realiza uma escuta ativa da mesma. Possivelmente esta visão outra que os *Childhood Studies* vieram trazer tem também como consequência, uma outra forma de investigar a infância e a alteração do papel do adulto nesse processo. Como defendem Delgado e Nörnberg “sentir-se menos proprietário e sabedor parece condição para:

“abrir-se” aos “pontos de vista” e “forças do desejo” dos bebês e crianças bem pequenas. Essas palavras foram propositalmente grifadas, pois são utilizadas pela socióloga francesa Liane Mozère (2007) que tem larga experiência em pesquisa com crianças de zero a três anos e profissionais de creche” (2013, p. 152)

No entanto, no que se refere às crianças pequenas não é ainda profícua a literatura sociológica que as procurem conhecer e compreender, contrariamente ao desenvolvimento que se assistiu com crianças mais velhas sobretudo a partir dos 6 anos em diante (Montadon, 1997; Fernandes, 2009; Tomás, 2011; Santos 2011, Paiva; 2012). Não poderíamos deixar de indicar o trabalho pioneiro na sociologia da infância portuguesa de Ferreira (2004) que através de uma etnografia em que se descreve o quotidiano de crianças de idades entre os 3 e os 6 anos num Jardim de Infância público, situado no meio rural, mostrou as crianças como atores sociais envolvidos numa integração dual no mundo adulto e num mundo de crianças.

Outro trabalho pioneiro, sendo a primeira tese de doutoramento em sociologia da infância em Portugal, é realizada em 2010, por Angela Coutinho sobre *Ação social de bebês em contexto de creche*. Não obstante a novidade, este estudo é realizado em contexto de creche e com a participação de crianças que se encontram inseridas em contexto familiar.

No que se refere ao tema dos direitos da criança, a investigação existente é tendencialmente acerca da intervenção das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e maus-tratos. Relativamente aos direitos das crianças, diversos investigadores (Monteiro, 2006; Quintãns, 2009; Martins, 2011) desenvolveram as suas investigações escutando adultos, profissionais e adultos que viveram em instituições de acolhimento, enquanto crianças. Mas é maior a dificuldade em mapear

os estudos que se enquadram no objetivo de dar “voz” às crianças nesta situação. Recentemente a dissertação “Direitos das crianças institucionalizadas: um estudo de caso num centro de acolhimento temporário” (Ferreira, 2013) considerou a participação de quatro crianças com idades entre os 4 e os 7 anos.

Pode-se afirmar que investigação realizada no âmbito da sociologia da infância é dedicada geralmente a crianças a partir da idade escolar. Com crianças em idade pré-escolar a investigação ainda é reduzida e, quando se fala de crianças dos 0 aos 3 anos, ainda mais escassos são os trabalhos de investigação. Assim, não parecem existir estudos no âmbito da sociologia da infância, que procurem conhecer as crianças em contexto de centro de acolhimento.

1.3 Direitos das Crianças na sociedade portuguesa

“a infância é especialmente prejudicada, entre todos os grupos e categorias sociais excluídas, quer pela relativa invisibilidade face às políticas e aos seus efeitos, quer porque é geralmente excluída do processo de decisão na vida colectiva.” (Sarmento, Fernandes & Tomás, 2007, p. 183)

Atualmente a condição das crianças portuguesas pode considerar-se contraditória. Ainda que as mudanças sociais e demográficas do nosso país indiquem condições favoráveis às crianças (por exemplo, a redução da taxa de mortalidade) também apresentam condições que as põem em situação desfavorável (como é o caso da diminuição de natalidade) (T. Sarmento, 2005; Tomás, Fernandes & Sarmento, 2011).

Portugal tem vindo também a criar condições favoráveis às crianças ao nível legal criando diplomas legais que têm influenciado a vida das crianças portuguesas em diferentes áreas – educação, saúde e justiça – e que permitem a realização de iniciativas de proteção às crianças e jovens³ (Tomás *et al.*, 2011). Esta melhoria legal

³ Lei de Proteção à Infância, de 27 de maio de 1911; Revisão Constitucional de 1976 consagrando no artº69 os Direitos Específicos para a Infância; Ratificação da CDC em 21 de setembro de 1990; Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei nº 147/99, de 1 de setembro); Lei Tutelar Educativa (Lei nº 169/99, de 14 de setembro); Projeto de declaração sobre as crianças e jovens em risco em saúde (Despacho nº 117/2007, de 24 de abril); Plano DOM (Despacho nº 8393/2007, de 10 de maio); Proibição dos Castigos Corporais, através da revisão do Código Penal (Lei nº 59/2007, de 4 de setembro); Criação do documento “Maus tratos em crianças e jovens – na saúde” (Despacho nº 31292/2008); Decreto-lei nº3/2008, de 7 de janeiro, que vem valorizar a educação e promoção da qualidade no ensino; Lei nº 14460/2008, de 6 de maio, que trata as atividades de enriquecimento curricular (1º ciclo do ensino básico); Lei nº 71/2009, de 6 de agosto, que cria um regime especial para a proteção de crianças e jovens com cancro; Despacho nº 21929/2009, de 1 de outubro, que cria a Comissão nacional de saúde materna, da criança e do adolescente; Decreto-lei nº 281/2009, de 6 de outubro, que cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI).

na proteção das crianças acontece com maior densidade sobretudo após a ratificação da CDC em 1990, no entanto contacta-se que Portugal continua a ser um dos países onde se registam a prevalência dos maus-tratos em contexto familiar, confirmando-se que o tempo da lei escrita nem sempre é coincidente com o tempo da lei praticada. (Tomás, 2011)

Para o presente estudo interessa contextualizar juridicamente, a nível nacional e internacional, a área da promoção e proteção. Internacionalmente, a legislação de promoção dos direitos das crianças – Convenção Sobre os Direitos da Criança – e ao nível nacional alguma da legislação que pretende a proteção à infância – Lei de Promoção e Proteção de Crianças e Jovens em Perigo⁴ – não esquecendo que existem no entanto outros documentos legislativos, de que destacamos as que são produzidas ao nível das políticas públicas, como o Rendimento Social de Inserção, Abono de Família, etc..

A CDC, surge em 1990, considerando a criança enquanto sujeito de direitos, e tornando-se um marco jurídico, social, cultural e simbólico no que respeita aos direitos da criança. Esta apresenta uma conceção de criança, infância, participação da criança e direitos das crianças que revela o culminar de um longo percurso nesta área e que dá visibilidade à criança (Fernandes, 2009). Como defende Tomás, a CDC apresenta-se um marco na história da infância ao consagrar para as crianças um reposicionamento simbólico, que põe a criança na posição de um objeto de protecção ao mesmo tempo que na posição de um sujeito de direitos.” (2011, p.67).

Assim, dando visibilidade às crianças, e à sua individualidade, a CDC evidencia as crianças enquanto sujeitos de direitos e não apenas enquanto sujeitos que apresentam necessidades a serem supridas (Soares, 2002).

Não obstante a esta realidade, devido à escassez de dados referentes às crianças, no nosso panorama nacional, estas permanecem em situação de relativa invisibilidade, evidenciando-se esta condição quando se trata de crianças em perigo, e especificamente as que se encontram em acolhimento.

A CDC surge tendo em conta toda a criança, ser humano menor de 18 anos⁵, sem diferenciação de sub-grupos de idades. No entanto, ao longo deste documento é feita referência (ainda que indiretamente) aos direitos dos bebés, antes e após o nascimento. Logo no seu preâmbulo, é referida a Declaração dos Direitos da Criança, adotada em 20 de novembro de 1959 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, indicando que “a criança, por motivo da sua falta de maturidade física e intelectual,

⁴ Será considerada no capítulo 3.

⁵ “salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo” (CDC, parte I, art.º 1).

tem necessidade de uma protecção e cuidados especiais, nomeadamente de protecção jurídica adequada, tanto antes como depois do nascimento”.

A CDC surge consagrando quatro grandes princípios que evidenciam uma perspectiva de direitos de provisão, protecção e participação: a não discriminação (art.º 2), o respeito pelo superior interesse da criança (art.º 3), o direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento (art.º 6) e o respeito pelas opiniões da criança (art.º12). No que respeita o grupo dos bebés, e percorrendo estes quatro princípios, interessa-nos repensar (Fig.1.):

Princípios	Direitos concorrentes
NÃO DISCRIMINAÇÃO	Não discriminação (art.º 2) O direito à não discriminação com base na idade (art.º 2); Orientação da criança (art.º 5); Nome e nacionalidade (art.º 7); Identidade (art.º 8); Deficiente (art.º 23); Minorias (art.º30);
SUPERIOR INTERESSE DA CRIANÇA	Respeito pelo superior interesse da criança (art.º3) Não separação dos pais (art.º9); Protecção contra maus-tratos e negligência (art.º19); Privação do meio familiar e protecção do estado (art.º 20); Acolhimento em instituição (art.º 25); Recuperação da criança vitimizada (art.º39);
VIDA, SOBREVIVÊNCIA E DESENVOLVIMENTO	Direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento (art.º 6) Condições de vida (art.º 27); Repouso e tempos livres (art.º 31); Privacidade, honra e reputação (art.º 16); Educação (art.º 28) Saúde (art.º 24);
PARTICIPAÇÃO	Respeito pelas opiniões da criança (art.º 12) Liberdade de expressão (art.º 13); Liberdade de pensamento, de consciência e de religião (art.º 14) Acesso à informação (art.º 17)

Figura 1 – Princípios da CDC e artigos

A LPPCJP surgindo no âmbito do direito à protecção contra maus-tratos e negligência (CDC, art.º 19) e abrange também o acolhimento institucional (CDC, art.º 25).

Pode afirmar-se que o houve um longo caminho nas políticas públicas nas dimensões da provisão e protecção. Não obstante, não poderemos deixar de referir o quão complexa é atualmente a situação decorrente da crise económico-financeira (Comité dos Direitos das Crianças, 2014).

1.3.1 Direito à participação e suas concepções

O direito à participação, previsto no art.º 12 da CDC, consiste em garantir “à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade”.

Assim, a CDC pretende ver assegurada à criança a oportunidade de estar envolvida na tomada de decisões e ser ouvida nos processos judiciais e administrativos que lhe respeitem, seja diretamente, seja indiretamente através de representante ou de organismo adequado. Resumindo, o direito a ser ouvida e a que as suas opiniões sejam tomadas em consideração.

A CDC não estabelece qualquer limite de idade mínima para as crianças expressarem as suas opiniões. Assim, desde que a criança seja capaz de ter e formar opiniões, deve ser ouvida nas múltiplas linguagens que utiliza. Como defende Sarmiento, “as formas de participação das crianças podem diferir muito das formas de participação dos adultos” (2006, p.211). É, assim, necessário considerar e promover este direito às crianças muito pequenas considerando as suas especificidades. Em fim último, o que aqui se reivindica é promoção da cidadania, que “não é uma categoria homogénea, neutra e totalizante mas heterogénea, aneutral (nem todos os indivíduos se encontram numa situação de igualdade apenas porque assim está escrito e definido), diversa e mutável, no tempo e no espaço, e assumindo diferentes formas e enfoques” (2006, p.211).

2.1 Definição e função

Ao longo do tempo, as instituições de acolhimento têm vindo a sofrer evolução no que respeita aos objetivos e funções que servem, à população alvo a que se destinam, à sua organização e aos modelos de intervenção adotados (Santos, 2010).

Atualmente, o acolhimento em instituição, de acordo com a Lei nº 147/99, de 1 de setembro, Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, à frente referida enquanto LPPCJP, “consiste na colocação da criança ou jovem aos cuidados de uma entidade que disponha de instalações e equipamento de acolhimento permanente e de uma equipa técnica que lhes garantam os cuidados adequados às suas necessidades e lhes proporcionem condições que permitam a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral”. O acolhimento apresenta-se assim enquanto um direito da criança ou jovem que necessite de afastamento do seu contexto familiar e deve ser garantido pelo Estado através do sistema nacional de acolhimento.

A Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP), lei que regula a intervenção realizada no âmbito do sistema de proteção de crianças e jovens, prevê seis medidas de proteção contra maus-tratos, negligência e/ou incapacidade educativa dos seus progenitores ou substitutos que impedem a criação de condições básicas para o desenvolvimento adequado dessas crianças (ISS, 2010a). O acolhimento em instituição é uma dessas medidas de promoção e proteção prevista na LPCJP, sendo aplicada: pela CPCJ⁶ com o consentimento da família e a não oposição da criança com mais de 12 anos de idade; por pessoas ou entidades que intervêm na proteção das crianças/jovens sob forma de procedimento urgente na ausência de

⁶ Entidades “oficiais não judiciárias com autonomia funcional que visam promover os direitos da criança e do jovem e prevenir ou pôr termo a situações susceptíveis de afetar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral” (LPPCJP, art. 12). Estas têm competência para acompanhar e aplicar medidas de proteção a crianças e jovens, com o consentimento dos progenitores ou seu representante legal (LPPCJP, art. 8 e 9); a Comissão restrita é constituída por representantes dos municípios ou freguesias, segurança social e outros. Esta deve ser constituída por técnicos das áreas do serviço social, da psicologia, do direito, educação e saúde constituindo fomentando a interdisciplinariedade e a interinstitucionais (LPPCJP, art. 20).

consentimento (art.º 91); ou ainda, em procedimentos judiciais urgentes (art.º 92) (Borges, 2011).⁷

Pode-se, assim afirmar, que “o acolhimento institucional, de acordo com o art.º 20º da Convenção sobre os Direitos da Criança, aparece, assim, como última oportunidade de protecção e assistência que o Estado tem, no interesse superior da criança e do jovem, de assegurar o seu desenvolvimento integral” (Borges, 2011, p. 196).

2.2 Enquadramento legal do Sistema Nacional de Acolhimento

Numa tentativa de regulação normativa no âmbito do acolhimento das crianças nos países europeus foram criados instrumentos normativos internacionais diversos⁸. Assim, desde a CDC (1989), onde se reconhece a categoria social da infância e onde são abordados os direitos civis, políticos e ainda económicos, sociais e culturais (Fernandes, 2009; Tomás, 2011) e também é dado especial destaque ao interesse superior da criança inclusive no que concerne à sua participação e à sua escuta em todos os processos que lhe digam respeito, têm sido elaborados vários instrumentos, internacionais e nacionais, que têm originado consecutivas alterações no paradigma de acolhimento em Portugal.

Em Portugal, a legislação existente no âmbito da promoção e protecção dos direitos das crianças é também significativa. No entanto, no que trata à promoção dos direitos das crianças e jovens em perigo, a lei nº147/99⁹ é o principal diploma¹⁰ que

⁷ As crianças caracterizadas no PII (ISS et al., 2013) têm “entre os 0 e os 21 anos, com ou sem medida de promoção e protecção aplicada, em acolhimento nas respostas sociais previstas na lei” (Fundação Calouste Gulbenkian, 2013).

⁸ Declaração Internacional dos Direitos da Criança, adotada pelas Nações Unidas a 20 de novembro de 1959; Resolução (77)33, do Comité dos Ministros do Conselho da Europa, de 2 de novembro de 1977; Regras Mínimas para a Administração da Justiça de Menores (Regras de Beijing), Nações Unidas, 1985; Convenção sobre Direitos da Criança, Assembleia das Nações Unidas, 20 de novembro 1989; Diretrizes para a Prevenção da Delinquência Juvenil (Diretrizes de Riade), das Nações Unidas, 1990; Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, Nações Unidas, 2000; Recomendação (2001) 1532, Conselho da Europa, Assembleia Parlamentar, setembro de 2001; Recomendação Rec (2003) 13 do Conselho da Europa, 10 de julho 2003; Recomendação Rec (2003) 20, Conselho da Europa, 24 de setembro de 2003; Guidelines on justice for child victims and witnesses of crime, do Internacional Bureau of Children’s Rights, The Economic and Social Council, 2004; Parecer “A prevenção da delinquência juvenil, as formas de tratamento da mesma e o papel da justiça de menores na União Europeia”, Comité Económico e Social Europeu (CESE) da União Europeia, 10 de fevereiro de 2005, aprovado em 2006; Recomendação Rec (2005) 5, Conselho da Europa, 16 março de 2005; Observação Geral nº 10: Os Direitos das Crianças nos Sistemas de Justiça de Menores, Nações Unidas, 2007; Resolução ECOSOC 2007/23 sobre a reforma da justiça de crianças e jovens, Conselho Económico e Social das Nações Unidas, 26 julho 2007; e, Resolução sobre direitos humanos na administração da justiça, em particular, da justiça de menores, Assembleia-Geral das Nações Unidas, 20 março 2009.

⁹ Alterada pela lei nº 31/2003

tem por objetivo garantir o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças (art.º 1). Ainda assim, quando se procede à procura de legislação que regule e oriente as instituições de acolhimento e sua intervenção deparamo-nos com um panorama algo conturbado. Sendo que a LPCJP contém algumas normativas relativamente às instituições de acolhimento e aos direitos das crianças institucionalizadas, mais recentemente o Estado português procurou definir estratégias em matéria de infância e juventude que influenciam, e têm agitado, o sistema de acolhimento institucional. Além do *Plano Nacional de Ação para a Inclusão Social* (PNAI) e conseqüentemente a *Iniciativa para a Infância e Adolescência* (INIA) que procuraram defender os direitos das crianças e a eliminação de situações de exclusão social das mesmas, foram elaboradas medidas especificamente vocacionadas para o sistema de acolhimento institucional. A destacar o *Manual de Boas Práticas – um guia para o acolhimento residencial das crianças e jovens para dirigentes, profissionais, crianças, jovens e familiares* (ISS, 2005) com orientações para a organização das instituições, a intervenção realizada pelas equipas nas instituições de acolhimento, as formas de apoio às crianças e jovens, comunicações institucionais e maus tratos institucionais. Posteriormente, o *Plano DOM – Desafios, Oportunidades e Mudanças* (2007), promovido pelo Instituto de Segurança Social, I.P. surge tendo como principal objetivo a “implementação de medidas de qualificação da rede de Lares de Infância e Juventude, incentivadoras de uma melhoria contínua da promoção de direitos e protecção das crianças e jovens acolhidas, no sentido da sua educação para a cidadania e desinstitucionalização, em tempo útil”.

Atualmente o *Plano SERE+ (Sensibilizar, Envolver, Renovar, Esperança, MAIS)* (2012) surge após o término do Plano DOM seguindo o objetivo principal “a implementação de medidas de especialização da rede de lares de infância e juventude, impulsionadoras de uma melhoria contínua na promoção de direitos e protecção das crianças e jovens acolhidas, para que no menor tempo útil, da sua educação para a cidadania, sentido de identidade, de autonomia e segurança resultar a sua desinstitucionalização”.

2.3 LPPCJP e Políticas de institucionalização de crianças

Cabe à sociedade, desde as famílias aos parceiros sociais, garantir os direitos das crianças. Quando se verifica que estes não estão a conseguir garantir os direitos das crianças cabe ao Estado fazer este papel através da intervenção das Comissões de

¹⁰ Conjuntamente com a Constituição da República Portuguesa, a Convenção dos Direitos da Criança, a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia.

Proteção das Crianças e Jovens em Perigo (CPCJ). As CPCJ realizam a sua intervenção através do exposto na Lei nº 147/99 (LPCJP), que visa a “promoção dos direitos e a protecção das crianças e dos jovens em perigo, por forma a garantir o seu bem-estar e desenvolvimento integral” (art. 1º, LPCJP). Sendo que esta lei considera que a criança ou o jovem está em perigo quando, se encontra numa das seguintes situações:

- “Está abandonada ou vive entregue a si própria;
- Sofre maus tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais;
- Não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal;
- É obrigada a atividade ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento;
- Está sujeita, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional;
- Assume comportamentos ou se entrega a atividades ou consumos que afetem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de factos lhes oponham de modo adequado a remover essa situação.”

Esta lei, LPCJP, como defende Borges (2011), não apresenta a antiga expressão “menores” para se referir aos sujeitos a que se destina, entendendo as crianças enquanto atores sociais, e, por isso, titulares de direitos. É de se notar no entanto, que a LPPCJP apesar de utilizar os termos “criança e jovem” não define cada um deles apresentando apenas um conceito¹¹, e este bastante amplo, tal como acontece na Convenção Sobre os Direitos da Criança. Assim, a LPPCJP estabelece os 18 anos como idade máxima deste grupo, com exceção dos menores de 21 anos que solicitem a continuação da intervenção iniciada antes de atingir os 18 anos.

Tendo em conta a definição de criança e jovem em perigo, apresentada na LPPCJP, poderá dizer-se que a criança ou jovem estão em perigo quando não têm determinado direito assegurado. A lei refere-se ao direito à segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento (art.º 3) e ainda equilíbrio emocional, dignidade, afeição. Estes direitos deveriam ser assegurados pelos pais no seu exercício das responsabilidades parentais ou outras pessoas a quem cabe tal

¹¹ Tal como Borges (2011) interpretou nesta lei, e lendo o art 5º e 10º, o conceito de criança apresentado parece apontar para o período de desenvolvimento do ser humano desde o seu nascimento até aos 12 anos. E o conceito de jovem, ainda que também sendo criança, abrangendo a fase de desenvolvimento entre a infância e a idade adulta, entre os 12 e os 21 anos. Assim, não existindo uma definição clara para os grupos nomeados, crianças e jovens, não existe nenhuma referência ao grupo dos bebés estando por isso incluídos no grupo de crianças (dos 0 aos 12 anos).

exercício. Desta forma, a Lei nº 147/99, de 1 de setembro, prevê, no capítulo III, seis medidas de promoção dos direitos e de proteção (quatro medidas em meio natural de vida e duas de colocação), sendo acrescentada uma sétima medida de colocação através da Lei nº 31/2003, de 22 de agosto (Fig.2):

Medida de Promoção dos Direitos e de Proteção		
a)	Apoio junto dos pais	Medidas no meio natural de vida
b)	Apoio junto de outro familiar	
c)	Confiança a pessoa idónea	
d)	Apoio para a autonomia de vida	
e)	Acolhimento familiar	Medidas de colocação
f)	Acolhimento em instituição	
g)	Confiança a pessoa selecionada para a adoção ou a instituição com vista a futura adoção	Meio natural de vida/ de colocação

Figura 2 – Medidas de Promoção dos Direitos e de Proteção

“As medidas de promoção e de protecção são executadas no meio natural de vida ou em regime de colocação, consoante a sua natureza, e podem ser decididas a título provisório. Consideram-se medidas a executar no meio natural de vida as previstas nas alíneas a), b), c) e d) e medidas de colocação as previstas nas alíneas e) e f). A medida prevista na alínea g) é considerada a executar em meio natural de vida no primeiro caso e de colocação no segundo. A aplicação das medidas de promoção e protecção é de competência exclusiva das comissões de protecção e dos tribunais; a aplicação da medida prevista na alínea g) é da competência exclusiva dos tribunais.”

A medida de acolhimento em instituição é considerada, na LPCJP, como a última tentativa para fazer retornar a criança à sua família de origem (Borges, 2011). É aplicada pelas CPCJ após a sinalização da situação de perigo de uma criança, pedido de consentimento para a intervenção e avaliação diagnóstica onde se conclua que nenhuma das outras medidas de promoção e protecção conseguem remover a situação de perigo em que a criança se encontra. Também pode ser aplicada pelo mesmo organismo (art.º 91) ou por entidades com competência em matéria de infância e juventude ou por decisão do tribunal (art.º 92) perante uma situação de urgência quando existe “perigo actual ou iminente para a vida ou integridade física da criança ou do jovem” e haja oposição dos detentores das responsabilidades parentais ou de quem tenha a guarda de facto. Apesar do acolhimento de crianças e jovens ser considerado último recurso nesta intervenção em 2012 estavam em acolhimento familiar e institucional 11.147 crianças e jovens (ISS *et al.*, 2013).

O acolhimento institucional pode ser classificado em: acolhimento de curta duração (sendo realizado em CAT ou outra instituição por prazo não superior a seis meses) ou acolhimento prolongado (em Lar de Infância e Juventude), conforme o tempo que se prevê necessário à remoção do perigo que incide sobre a criança (Borges, p 196). Existindo ainda o acolhimento de emergência (em Casas de Acolhimento de Emergência ou Unidades de Emergência), que se destina ao acolhimento de crianças e jovens em situação de perigo iminente, por um período não superior a 48 horas.

De acordo com a duração e a natureza da intervenção a medida de acolhimento em instituição é executada em diferentes respostas sociais: Unidades de Emergência e Casas de Acolhimento de Emergência, Centros de Acolhimento Temporário (CAT), Lares de Infância e Juventude (LIJ), Apartamentos de Autonomização (AA), Centros de Apoio à Vida ou Lares Residenciais.

O acolhimento de curta duração em centro de acolhimento temporário, devido à complexidade e subjetividade do processo de intervenção regra geral excede os 6 meses. Assim, muitas crianças ficam acolhidas durante anos sem que vejam o seu projeto de vida definido e executado. Apesar de se conhecer alguns princípios de intervenção no que respeita ao acolhimento de crianças nomeadamente os que se encontram no instrumento internacional Recomendação Rec (2005) 5 do Conselho da Europa onde se destaca o princípio da prevalência da família natural e o princípio que determina o caráter excecional e transitório da situação de acolhimento em instituição o acolhimento de crianças continua a ser efetuado quer por ausência de recursos alternativos que permitam a permanência em meio familiar quer por dificuldades geradas por falta de recursos humanos nas CPCJ e equipas dos tribunais.

No que respeita a crianças pequenas os relatórios da CNPCJP apontam para acolhimentos realizados em idades muito precoces e de duração elevada “apesar das orientações internacionais irem no sentido contrário, pelos efeitos prejudiciais ao desenvolvimento da criança, a institucionalização de crianças entre os 0 – 3 anos de idade continua a ser uma prática em vários países” (Carvalho, 2013, p.24).

2.4 Modelos de institucionalização de crianças

Em Portugal, o acolhimento pode ser feito de duas formas: familiar ou institucional. Como referido anteriormente, o acolhimento, quer familiar quer institucional, ocorre após a aplicação de medidas de colocação pelas CPCJ ou tribunais. Sendo que o acolhimento em instituição, de acordo com a mesma lei, e com as Recomendações técnicas para equipamentos sociais – centros de acolhimento

temporário (2010b, p. 26), “consiste na colocação da criança ou jovem aos cuidados de uma entidade que disponha de instalações e equipamento de acolhimento permanente e de uma equipa técnica que lhes garantam os cuidados adequados às suas necessidades e lhes proporcionem condições que permitam a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral”. Este acolhimento, que pode ser de curta duração (em CAT ou outra instituição por prazo não superior a seis meses) ou prolongado (em Lar de Infância e Juventude), encontra-se a viver uma importante reforma, tal como se pode confirmar através do diploma que sustenta o Plano DOM¹² – Desafios, Oportunidades e Mudanças – enquadrado legalmente pelo Despacho Normativo nº 8393/2007¹³ (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social), e mais recentemente o Plano SERE+, que surge como resposta à emergência do novo paradigma de acolhimento institucional de crianças e jovens, que tem como principal objetivo a “implementação de medidas de qualificação da rede de Lares de Infância e Juventude, incentivadoras de uma melhoria contínua da promoção de direitos e proteção das crianças e jovens acolhidas, no sentido da sua educação para a cidadania e desinstitucionalização, em tempo útil”.

Após um passado recente de um modelo de institucionalização de crianças do tipo assistencialista, onde se acolhiam elevado número de crianças numa mesma instituição que possuía geralmente equipas de pessoal reduzidas e pouco qualificadas, as recomendações técnicas atuais vão no sentido de promover um ambiente “tão semelhante quanto possível ao de uma habitação familiar” proporcionando ainda uma inserção na comunidade através da integração nas estruturas locais no que se refere a educação, formação profissional, saúde, desporto e tempos livres.

Gomes (2010) refere que a qualificação dos CAT e LIJ ainda precisa de um longo percurso de mudança ainda que considere que nos CAT se vislumbre um panorama mais favorável devido ao reduzido número de crianças, equipas com profissionais em número considerado adequado, numa tentativa de criar um ambiente familiar que satisfaça todas as necessidades básicas, afetivas, emocionais e biopsicossociais. Não obstante a esta realidade dos CAT, a maioria das instituições de acolhimento de crianças, 72,3%, têm 30 vagas e 6,3% das instituições de acolhimentos (a maioria LIJ) apresentam ainda lotação para mais de 60 crianças e jovens (Cunha, 2012). No que respeita a esta tentativa de aproximação a um ambiente familiar, por parte dos CAT, estes deparam-se ainda com outro tipo de constrangimentos à sua intervenção nomeadamente a existência de uma enorme diversidade de situações de perigo a que as crianças acolhidas foram sujeitas e conseqüentemente a enorme diversidade de

¹² Ver em anexo

¹³ Publicado no Diário da República, 2ª Série – nº90 de 10 de maio de 2007

intervenções a serem realizadas. Assim, sem que haja especialização dos CAT ou existência de CAT de referência para determinada problemática as crianças encontram-se acolhidas sem qualquer tipo de seleção de acordo com as situações de perigo que motivaram o afastamento da criança do seu meio natural de vida.

Remontando ao decreto-lei 314/78, que se propunha a aplicar medidas com duração indeterminada, sem estabelecer diferença entre crianças infratoras e crianças em perigo (Tomás & Fonseca, 2004; Carvalho, 2009) constata-se que, com a aprovação da Lei 147/99, de 1 de setembro – Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP) e a Lei 169/99, de 14 de setembro – Lei Tutelar Educativa (LTE) onde se inicia a “diferenciação no tratamento de situações das crianças, denominado na lei por menores «em perigo» – menores vítimas – abrangendo também situações da chamada «para ou pré-delinquência» (consumo de estupefacientes, prostituição, etc.), e de menores cujos actos consubstanciaram ilícitos penais – menores delinquentes” (Abreu, Sá & Ramos, 2010) a partir de 2000, os menores com comportamentos desviantes deixaram de ser considerados vítimas (Abreu, Sá & Ramos, 2010).

No entanto, estes comportamentos desviantes apenas são considerados na LTE quando considerados “fatos qualificados pela lei como crime, praticados por menor com idade compreendida entre os 12 e os 16 anos, com vista à aplicação de medida tutelar” (art. 28º, LTE) ficando as crianças e jovens que assumem “comportamentos ou se entregue a atividades ou consumos que afetem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de fato se lhes oponham de modo a remover essa situação” (art.º 3º, LPCJP) sob a legislação de proteção. Isto é, estas crianças – que cometem factos qualificados como crime de idade inferior a 12 anos e estas últimas crianças referidas no art.º3 da LPCJP – quando lhes é aplicada medida de acolhimento institucional não encontram em Portugal centros de acolhimento especializado para as suas problemáticas, e são acolhidas juntamente com crianças em perigo abrangidas pelas restantes alíneas do respetivo artigo – incluindo os bebés.¹⁴

¹⁴ Como referido anteriormente, uma das dificuldades existentes na intervenção com menores em perigo e menores autores de factos qualificados como crime ou de outras condutas desviantes, era a aplicação de medidas muito semelhantes a ambos os casos (Guerra, 2000, pp. 11-12). Apesar de se ter ultrapassado esta dificuldade com o aparecimento de legislação diferenciadora desta intervenção, na atualidade verifica-se um outro fenómeno ao nível da aplicação de medida de acolhimento institucional: existe um aumento de crianças e adolescentes acolhidos denominados de pré-delinquentes ou em situação de pré-marginalidade – com problemáticas do foro psiquiátrico, comportamentos disruptivos, alcoolismo, consumo de estupefacientes, prostituição associado a incapacidade parental, abandono ou negligência – não existindo em Portugal recursos humanos especializados nem centros de acolhimento

2.5 Caracterização das crianças em perigo e acolhidas

Apesar de Portugal se apresentar enquanto um país de intensa produção normativa, e considerada de elevada qualidade, parece precisar ainda de regulamentos que a completem (Borges, 2011). No que respeita à caracterização das crianças em perigo e institucionalizadas ainda é necessário apurar a recolha e tratamento de dados de forma a garantir fidedignidade e a coerência entre relatórios. Só assim, será possível uma real visibilidade e caracterização da situação das crianças em perigo e especificamente das crianças em acolhimento.

A Lei nº 31/2003, de 2 de agosto, responsabiliza o governo por apresentar à Assembleia da República um relatório anual sobre a existência e evolução dos projetos de vida das crianças e jovens que estejam acolhidas em Lares de Infância e Juventude, Centros de Acolhimento Temporário e Famílias de Acolhimento. Desta forma, surge o documento: *Plano de Intervenção Imediata – Relatório de Caracterização das Crianças e Jovens em Situação de Acolhimento*¹⁵. O relatório é da autoria do Instituto de Segurança Social, e a execução do PII é dirigida à Casa Pia de Lisboa, Centro de Segurança Social da Madeira, Centro Distritais do Instituto de Segurança Social, Instituto de Ação Social dos Açores e Santa Casa da Misericórdia de Lisboa.

Desde 2002 o acolhimento de crianças tem vindo a ser monitorizado através do Plano de Intervenção Imediata (PII). Este surgiu em 2002 apresentando medidas que proporcionaram, de acordo com o relatório de 2007, “a aproximação entre os serviços e as instituições de acolhimento, tornando possível a caracterização de todas as crianças e jovens em situação de acolhimento, da sua situação familiar e dos seus projetos de vida, bem como a regularização gradual das respetivas situações jurídicas e a definição e concretização dos seus projetos de vida”. O Plano de Intervenção Imediata (PII) refere-se assim às crianças e jovens acolhidos em Lares de Infância e

de referência (Borges, 2011). Logo, estas crianças que não são exclusivamente “crianças vitimas”, mas que também não são “crianças delinquentes”, têm presentemente um intervenção no âmbito da proteção sem que lhes sejam dadas respostas às suas necessidades específicas e expondo outras crianças em perigo a um perigo redobrado. (Borges, 2011)

¹⁵ Estes Relatórios anuais têm sofrido pequenas alterações. No relatório de 2007 (versão resumida) pode verificar-se que estão presentes informações que deixaram de constar nos relatórios posteriores, assim como: nacionalidade da criança, motivo de acolhimento, contactos com a família, transição entre acolhimentos e fugas. Neste relatório já eram previstas alterações na metodologia da recolha dos dados de caracterização, devido ao surgir do Plano DOM. Relativamente, à caracterização da “situação familiar”, apesar do relatório de 2007 referir que esta é realizada, com o decorrer dos anos tem vindo a ser cada vez menos caracterizada.

Juventude (LIJ), Centros de Acolhimento Temporário (CAT) e Famílias de Acolhimento (FA).

Tendo em consideração ainda os dados do relatório anual¹⁶ das CPCJ interessa conhecer a representatividade e fazer uma caracterização do escalão etário dos 0 aos 3 anos de idade, aquando da intervenção por estas entidades (CPCJ) e depois, com recurso ao PII 2012, caracterizar a mesma faixa etária em acolhimento institucional.

Numa análise aos dados relativos às crianças e jovens em perigo constata-se que o maior número de processos instaurados pelas CPCJ são relativos a crianças com idades entre os 0 e os 5 anos, ainda que o escalão dos 0 aos 2 anos tenha vindo a apresentar alguma diminuição.

“Em terceiro lugar no total de crianças acompanhadas (pelas CPCJ), surge o escalão etário dos 0 aos 5 anos (15802), com pouca diferença percentual para o intervalo etário anterior, representando 23,1% do total das crianças e jovens acompanhadas. Merece destaque o facto de o número de crianças acompanhadas dos 0 aos 2 anos – 7496 – ter diminuído em relação ao ano anterior. Se em 2011 este intervalo etário correspondia a 57% do escalão e a 16,3% do total de crianças e jovens acompanhados, em 2012, corresponde a 47,4% do escalão e a 10,9% do total. (...) No escalão etário dos 0 aos 5 anos (28,1% do total; 8112) merece destaque o facto 56,1% (4553) destas crianças terem entre 0 aos 2 anos, representando 15,8% do total de crianças com processo instaurado, sendo 2382 do sexo masculino e 2171 do sexo feminino” (...) Através da comparação com os anos anteriores é possível constatar que o escalão etário dos 0 aos 5 anos, tem sido nestes últimos sete anos o que apresenta mais crianças com processos instaurados. Embora com muito pouca oscilação ao longo dos anos, regista, em 2012, uma ligeira diminuição percentual.” (CNPCJR, 2012, pp.95-100)

Quanto à situação de perigo que levou à instauração de processo a Exposição a comportamentos que possam comprometer o bem-estar e desenvolvimento da criança¹⁷ é a principal causa que fundamenta a intervenção das CPCJ – num total de 7896 crianças e jovens. Esta problemática manifesta uma distribuição que diminui com o aumento da idade da criança ou jovem, sendo que o escalão etário dos 0 aos 5 apresenta o valor mais elevado – 3008 crianças (1482 sexo feminino; 1526 sexo masculino) (CNPCJR, 2012, p. 124).

¹⁶ Relatório Anual de Avaliação da Atividade das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens 2012 (CNPCJR, 2013).

¹⁷ Violência doméstica, consumo de álcool e consumo de estupefacientes.

A negligência¹⁸ com um total de 7336 crianças e jovens, foi a problemática sinalizada a 3170 crianças (1538 sexo feminino; 1632 sexo masculino) entre os 0 e os 5 anos de idade. Esta categoria é também inversamente proporcional relativamente à idade das crianças e jovens. (CNPCJR, 2012, p. 125) ao contrário do que acontece com a terceira categoria mais representativa – criança/Jovem assume comportamentos que afetam o seu bem-estar – onde se verifica, como era de esperar, o aumento proporcional da incidência com aumento da idade. Ainda assim 40 crianças com idades até 5 anos foram sinalizadas por esta causa. (CNPCJR, 2012, p. 128)

Na categoria dos maus-tratos físicos¹⁹, o grupo etário dos 0 aos 5, encontra-se em terceiro lugar – 452 crianças – com valores idênticos ao escalão dos 6 aos 10 anos (499) e dos 11 aos 14 anos (469). Estes valores são alarmantes tendo em conta as “consequências graves para a vida, integridade física e saúde da criança”. (CNPCJR, 2012, p. 129 - 130)

Relativamente às 32725 medidas de promoção e proteção aplicadas pelas CPCJ verifica-se que, em 2012, 3291 crianças tiveram deliberado o seu acolhimento em instituição, sendo 581 destas do escalão dos 0 aos 5 anos. (ver anexo1)

No que se refere às crianças e jovens acolhidos, na análise comparada dos anos 2006 a 2012, é apresentada “uma quase constância no volume de entradas, sendo que em 2012 se verifica o maior valor desde 2006” (2013, p.15) – 2.289 crianças.

O *CASA 2012 – Relatório de caracterização anual da situação de acolhimento das crianças e jovens (ISS, 2012)* caracterizou 11.147 crianças e jovens apresentando um número de 8.557²⁰ total de crianças institucionalizadas em 2012 sendo que 1.193 (13,9%) destas crianças têm idades entre os 0 e os 5 anos. O número de crianças institucionalizadas tem vindo a diminuir ao longo dos últimos anos ainda que a análise destes dados seja de uma complexidade e especificidade que exige um olhar atento dos relatórios.

2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
-	-	12.245	11.362	9.956	9.563	9.136	8.938	8.557

Figura 3 – Número de crianças e jovens em acolhimento familiar e institucional, de 2006 a 2012

¹⁸ Falta de supervisão e acompanhamento familiar, nível da saúde, nível educativo, nível psicoafetivo e face a comportamentos da criança/jovem.

¹⁹ Ofensa física em contexto de violência doméstica, ofensa física por castigo corporal e ofensa física

²⁰ Destas, 2.289 com início do acolhimento em 2012 e 6.268 com início do acolhimento anterior a 2012; 2.590 cessaram acolhimento em 2012 (872 cessaram acolhimento iniciado em 2012 e 1.718 cessaram acolhimento iniciado em anos anteriores a 2012)

2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
853	1218	927	974	790	861	858	817	790

Figura 4 – Crianças dos 0 aos 3 anos acolhido no sistema nacional de acolhimento, de 2004 a 2012

O panorama das crianças pertencentes à faixa etária dos 0 aos 3 anos de idade em acolhimento tem sofrido ligeiras oscilações ao longo do tempo notando-se atualmente alguma diminuição. No momento, verifica-se que a população acolhida no sistema tem tendência a “envelhecer”, ficando acima dos 12 anos e principalmente acima dos 15 anos (ver anexo 2).

As respostas ao acolhimento prolongado continuam a predominar, sendo os LIJ os que mais acolhem, sendo que em 2012 acolhiam 5513 crianças e jovens. “Os CAT continuam a prevalecer enquanto segundo local com mais crianças e jovens acolhidos – 2.092 crianças e jovens, número correspondente a um valor percentual de 24,4% (análogo ao de 2011 e 2010).” (ISS, 2013, p. 31).

Relativamente aos dados da escolaridade das crianças e jovens acolhidos apenas são tratados a partir dos 4 anos de idade, não existindo referência às crianças entre os 0 e os 3 anos.

Quanto ao tempo de permanência em acolhimento “verifica-se uma analogia com os dados de 2011, relativamente ao registo de algumas crianças e jovens que iniciaram a sua situação de acolhimento desde que nasceram ou com pouco tempo de vida: 27,2% das crianças com menos de 3 anos de idade estão acolhidas entre 1 e 2 anos (215 crianças) e 13,5% entre 2 a 3 anos (107 crianças); 12,5% (12,8 % em 2010) das crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 9 anos estão acolhidas entre 4 a 6 anos (169 crianças); 29,7% dos jovens (decreceu face a 32,4% em 2011) com mais de 15 anos (1095 jovens) estão em situação de acolhimento há 7 ou mais anos, mantendo-se o registo de uma relação direta entre o avanço da idade das crianças e jovens e a permanência em situação de acolhimento.” (pp.32 – 33).

“O tempo médio de acolhimento foi de 2 anos, sendo inferior ao observado em 2011 (média de 3 anos), devido a um ligeiro decréscimo do número de crianças e jovens em situação de acolhimento nos intervalos entre 2 e 3 anos e mais de 6 anos. Apesar da descida do tempo médio de acolhimento, as tendências são semelhantes às do ano transato: 25,1% das crianças até 3 anos ficaram em situação de acolhimento por menos de 1 ano” (p. 68)

Quanto à cessação do acolhimento “(872), podemos verificar o seguinte: 49,2% têm até 11 anos (25,6% entre os 0-3 anos). Do total dos 0-3 anos (223), 41,3% foram

para família candidata à sua adoção, 35,8% para a família nuclear e 22,5% para a família alargada” (p. 69)

“A tendência para os CAT acolherem maioritariamente crianças entre os 0 e 5 anos de idade tem sido uma constante, sendo que tal se altera entre os 6 e 9 anos, assumindo mesmo assim um valor considerável (39,5%)” (p. 33). Nos CAT estão 78,7% destas crianças, 11,4% em LIJ e 1,1% em famílias de acolhimento (ver anexo 3).

Apesar de apenas 8,9% das crianças acolhidas com idades entre os 0 e os 3 anos, e 10,9% das crianças entre 4 e 5 anos, estarem deslocalizadas do distrito de residência do seu agregado familiar “merecem uma menção particular as crianças entre os 0 e 5 anos que se encontram fora do seu distrito de origem, pelas necessidades específicas próprias destas idades, pelas sequelas em termos de desenvolvimento que o afastamento dos familiares poderá provocar e, por inerência, pelos constrangimentos que se adivinham relativamente à definição do projeto de vida, na medida em que o trabalho a realizar com a família e a avaliação da respetiva capacidade parental poderá ficar comprometido.” (p. 39)

Relativamente à definição de projeto de vida das crianças e jovens em situação de acolhimento²¹ ganha destaque a autonomização de jovens que estiveram em média 5 anos acolhidos, sendo que 9% destes saíram e voltaram a entrar na rede de acolhimento (ISS, 2013, p. 47) (ver anexo 4).

De destacar que de todos os projetos de vida a reunificação à família nuclear continua a ser o segundo projeto de vida com maior peso – 30% (31% em 2011 e 25% em 2010) ainda que “6,5% (144) das crianças e jovens com este projeto de vida já saíram e voltaram a reentrar na rede de acolhimento, o que poderá refletir um trabalho pouco consistente e rigoroso na definição e concretização deste projeto de vida, nomeadamente na avaliação das reais competências parentais para a assunção dos cuidados a prestar aos mesmos” (p. 47).

É de destacar ainda que das 1.085 crianças e jovens acolhidos sem projeto de vida (PV) no ano 2012 (1.271 em 2011), verifica-se que 549 são crianças com idades compreendidas entre os 0 e 3 anos de idade (p. 42). Sendo que 12 destas crianças estão sem PV há 2 anos²², 148 com acolhimento realizado em 2012 (portanto com

²¹ Apenas foram caracterizadas 7339 crianças e jovens relativamente à definição de projeto de vida, ficando excluídas desta análise 1218 crianças e jovens acolhidas (sendo um valor de 3808 do total das crianças caracterizadas no âmbito do relatório de 2012).

²² Os principais entraves à definição dos projetos de vida são apontados no PII pela “inexistência ou dimensionamento insuficiente das equipas técnicas das Instituições (52%) e dificuldades de articulação entre as equipas técnicas das Instituições e as equipas técnicas que acompanham a execução da medida de promoção e proteção (12%)” (p. 43)

menos de 6 meses de acolhimento), 6 com PV em 2011 e sem PV em 2012²³, e 11 crianças em situação de impossibilidade de concretizar o seu PV (p. 43).

De 1582²⁴ crianças em acolhimento institucional ou familiar 41,2% tiveram PV de adoção mas a apenas 30,7% foi aplicada medida de adotabilidade²⁵ ou confiança judicial com vista a futura adoção²⁶ e apenas 28% destas crianças encontraram família adotante, concretizando-se assim o respetivo projeto de vida.

“O maior número de crianças com PV adoção insere-se na faixa etária 0 aos 3 anos (263) e são maioritariamente do sexo masculino” (p.49) não tendo sido aplicada ainda medida de adotabilidade. Destas crianças, 8 apresentam doenças físicas, 3 com deficiência mental, 3 com debilidade mental, 3 com deficiência física e 1 com problemas de saúde mental, sendo todas estas problemáticas clinicamente diagnosticadas (p. 50).

Na faixa etária dos 0 aos 3 anos apenas 85 crianças estavam com PV de adoção com medida de adotabilidade aplicada. Destas, 11 apresentavam doença física, 6 deficiência física, 4 debilidade mental e 3 deficiência mental, sendo todas estas problemáticas clinicamente diagnosticadas. (p. 51)

“65,4% das crianças e jovens com medida de adotabilidade está em situação de acolhimento institucional há 2 ou mais anos (≥ 25 meses); 36,9% está há 4 ou mais anos (≥ 49 meses).” (p. 50)²⁷

Das 443 crianças integradas em famílias em período de pré-adoção 240 são do sexo masculino e 211 têm entre 0 e 3 anos, a que se segue a faixa etária 6–9 (112). Estas crianças estiveram institucionalizadas, “na sua maioria, entre 13 e 24 meses (121). Ainda neste contexto, 47 crianças viram o seu projeto de adoção concretizado após 6 meses do início do acolhimento e 83 crianças foram integradas após 7 a 12 meses de acolhimento.” (p. 52) Destas, 6 apresentavam doença física, 2 deficiência física, 2 debilidade mental e 1 deficiência mental, sendo todas estas problemáticas clinicamente diagnosticadas. (p. 52)

²³ Crianças que tinham PV de reunificação familiar (família nuclear ou família alargada) mas cujo plano de intervenção com a família foi interrompido

²⁴ “Total PV adoção são 1.087 (652+435) e não o somatório das crianças com PV adoção 652 + crianças com medida com vista a adoção 487 (total de 1.139). Esta divergência resulta do facto de haver 52 crianças que têm medida de adotabilidade, mas para as quais foi já definido um projeto de vida alternativo ainda não validado pelo tribunal através da alteração da medida.” (p.49)

²⁵ Medida de confiança a pessoa selecionada ou a Instituição com vista à adoção – alínea g) do artigo 35º da LPCJP – Lei nº 147/99, de 1 de setembro na redação introduzida pela Lei nº 31/2003, de 22 de agosto)

²⁶ Prevista no artigo 1978º do Código Civil na redação introduzida pela Lei nº 31/2003, de 22 de agosto

²⁷ Período total de acolhimento (incluindo o tempo de acolhimento sem medida aplicada e o tempo em que aguardam pela família adotante)

Por fim, indicar ainda o facto de que “são sobretudo as crianças até aos 5 anos que integram famílias adotivas (66%), seguindo-se com 25% as crianças entre os 6 e 9 anos.” (p. 53).

2.6 E os bebés e a sua participação?

A lei nº 147/99, como referido anteriormente, não apresenta especificidade no que respeita às crianças com idades inferiores a 3 anos: nem relativamente aos direitos destas, nem a qualquer outro assunto. Nesta lei, tal como já referido, os bebés encontram-se no grupo das *crianças* – dos 0 aos 12 anos. Este grupo diferencia-se sobretudo por não estar prevista possibilidade de condicionamento da intervenção das CPCJ através da declaração de não oposição por parte destas crianças.

Nos manuais do ISS, nomeadamente no Manual de Processos-chave (PC) (2010a) os bebés são contemplados nas orientações relativas à avaliação diagnóstica em contexto institucional, mais especificamente nos indicadores para a avaliação psicológica, sendo apresentado um conjunto de comportamentos esperados para cada idade nas áreas do desenvolvimento psicológico, desenvolvimento motor, desenvolvimento da coordenação mão-olho, desenvolvimento social, desenvolvimento da personalidade, desenvolvimento da fala/linguagem e controlo dos esfíncteres (2010a, PC02, pp. 21 – 30). Neste instrumento são também dadas orientações, relativamente a crianças com menos de 3 anos, no que respeita a cuidados especiais (2010a, PC05, p.18) no âmbito do descanso e isolamento voluntário²⁸ e na alimentação²⁹ (2010a, PC05, p. 16) – parecendo evidenciar-se uma visão voltada sobretudo para a dimensão do cuidado.

No que respeita à participação a lei nº147/99 admite de forma diferenciada a participação das crianças e dos jovens na promoção e defesa dos seus direitos, considerando a criança com menos de 12 anos, regra geral, incapacitada para participar na defesa e proteção dos seus próprios direitos e interesses (Borges, 2011, p.30). As crianças com mais de 12 anos prestam a “não oposição” à intervenção das CPCJ tendo aqui a sua oportunidade de participação.

No manual do ISS (2010a, p. 31) é feita uma breve abordagem ao direito à participação no âmbito das capacidades e competências a desenvolver nas crianças e

²⁸ Referindo-se às necessidades individuais de cada criança com idade inferior a 3 anos: ritmos diversos de atividade e sono; falando da organização dos quartos mistos (relativamente a género) para bebés (com idade inferior a 4 anos)

²⁹ Referindo que as crianças devem ser encorajadas a comer sozinhas, utilizar diferentes utensílios, conversar durante a refeição, comer algo que outra criança lhe dê, não comer alimentos ou com utensílios que tenham caído ao chão.

jovens acolhidos, sem que haja uma abordagem direta às idades das crianças. Explanando parte do que fala a CDC este manual parece enfatizar a participação no que respeita a crianças com capacidade de comunicação oral excluindo as crianças que não têm esta competência e os bebés.

3.1 Estado da educação de bebés em Portugal

É um facto que no âmbito da educação de infância a principal lei – Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE)³⁰ – é exclusivamente vocacionada para crianças maiores de 3 anos de idade³¹ e que consequentemente ao que está regulado nesta lei só existem estabelecimentos públicos para a educação de crianças a partir desta idade. Além da LBSE é notória a produção de legislação no âmbito da educação de infância³² essencialmente dedicada ao pré-escolar (crianças dos 3 aos 6 anos) tutelado pelo Ministério da Educação no que respeita a questões educacionais e pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade nas questões da componente de apoio à família (CAF) ou seja no serviço de refeições e prolongamento de horário (além das 5 horas letivas). No entanto, mais recentemente têm surgido instrumentos normativos e produtos de reflexão no âmbito da educação das crianças com idades inferiores a 3 anos. É o caso do resultado da avaliação da OCDE (*Starting Strong I*, 2001) de onde surge a recomendação a Portugal que dê maior atenção à educação das crianças com idades inferiores a 3 anos. Assim, em 2011, pela primeira vez, a educação das crianças dos 0 aos 3 anos foi considerada como responsabilidade de ambos os ministérios, ME e MTSS.

Atualmente em Portugal, as opções existentes para a educação de crianças com idade inferior a 3 anos são:

- “A partir dos 4 meses a criança pode ficar com familiares sem remuneração;
- Amas oficializadas, formadas e licenciadas pelos Centros Regionais de Segurança Social;
- Creches familiares (setor público e privado) é o conjunto de amas, não inferior a 12 nem superior a 20, residentes na mesma zona geográfica, enquadradas tecnicamente e financeiramente pelos Centros Regionais de Segurança Social do MTSS, Santa Casa da Misericórdia ou IPSS. É uma organização pequena e de ambiente semelhante ao familiar, incluindo 5-6 crianças;
- Creches (setor público e privado) são estabelecimentos destinados a acolher crianças até aos 3 anos. Nestes estabelecimentos há a obrigatoriedade da existência de uma educadora nas salas de creche, no entanto e de acordo com a legislação, apesar dos educadores de infância terem todos a mesma

³⁰ Lei nº 46/ 1986, de 14 de outubro, alterada para Lei nº85/2009, de 27 de agosto

³¹ Sendo que “O sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar.” (artº 4, cap II, LBSE) e que “A educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 e a idade de ingresso no ensino básico.” (art.º 5, 3, cap II, secção I).

³² É o caso da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro); Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE); Perfil do Educador de Infância; Metas finais para a educação pré-escolar; entre outras.

formação académica, licenciatura, a contagem do tempo de serviço dos educadores a trabalhar em creche, ainda não é reconhecida pelo ME.

- Existem também creches que funcionam em empresas, cooperativas e associações.”

(<http://apei.pt/educacao-infancia/servicos/?tipo=zero>, visto em 1 fevereiro de 2014)

No sentido de elaborar normas para as valências de educação de infância das crianças dos 0 aos 3 anos – creche, creche familiar e amas – o Estado e o Instituto de Segurança Social têm elaborado legislação e documentos orientadores³³ da atividade das mesmas. Assim, numa tentativa de garantir e promover o direito à educação das crianças com idades entre os 0 e os 3 anos estas leis debruçam-se essencialmente a crianças inseridas num contexto familiar que por algum motivo (geralmente pela atividade laboral dos pais) tem necessidade de deixar as suas crianças durante um período, maior ou menor, de tempo ao longo do dia, não existindo no entanto orientações pedagógicas e/ou curriculares para os referidos contextos.

Não é novidade a existência de uma grande carência de instituições para educação de crianças com menos de 3 anos (Cardona, 1997; Vasconcelos, D’Orey, Homem & Cabral, 2003; Coelho, 2004; T. Sarmiento, 2005; Vasconcelos, 2011; Vilarinho, 2011), ainda que o atual modelo de acesso ao direito à educação destas crianças se encontra a discriminar positivamente as famílias com menos recursos ou em risco de exclusão social. Apesar disto muitas crianças provenientes destas famílias ainda “têm muita dificuldade no acesso (e no custo de) equipamentos sociais, nomeadamente creches e jardins de infância” (Tomás, 2011)³⁴ ao contrário do pretendido pelo artigo 18 da Convenção³⁵.

Paralelamente à capacidade de ingresso nas instituições, e tendo em conta a idade das crianças e a o tempo que permanecem nestas instituições, torna-se relevante ter em conta a qualidade das mesmas. Desde as instalações físicas, às

³³ O Decreto-Lei nº 99/2011, de 28 de setembro - Regime de Licenciamento e de Fiscalização dos Estabelecimentos de Apoio Social; Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto; Portaria n.º 411/2012 - Segurança Social; Manual de Processos-chave, Segurança Social; Modelo de Avaliação de Qualidade, Segurança Social

³⁴ Taxa de cobertura do atendimento às crianças dos 0 aos 3 anos em Portugal em 2009 era de 34,9% (Vasconcelos, 2011)

³⁵ “1. Os Estados Partes diligenciam de forma a assegurar o reconhecimento do princípio segundo o qual ambos os pais têm uma responsabilidade comum na educação e no desenvolvimento da criança. A responsabilidade de educar a criança e de assegurar o seu desenvolvimento cabe primordialmente aos pais e, sendo caso disso, aos representantes legais. O interesse superior da criança deve constituir a sua preocupação fundamental. 2. Para garantir e promover os direitos enunciados na presente Convenção, os Estados Partes asseguram uma assistência adequada aos pais e representantes legais da criança no exercício da responsabilidade que lhes cabe de educar a criança e garantem o estabelecimento de instituições, instalações e serviços de assistência à infância. 3. Os Estados Partes tomam todas as medidas adequadas para garantir às crianças cujos pais trabalhem o direito de beneficiar de serviços e instalações de assistência às crianças para os quais reúnam as condições requeridas.” (CDC, art 18)

condições de segurança, ao perfil e formação dos adultos e ao desenvolvimento de pedagogia consistente. Como afirma Oliveira-Formosinho “a mera oferta de lugares em contexto de educação de infância não é suficiente para garantir os benefícios que o esforço da expansão de provisão pretende. É preciso cuidar da qualidade dessa provisão.” (2010, p.7)

Os fatores, apontados pela autora, impedem a qualidade destes contextos encontram-se ao nível das políticas educativas, dos processos de formação, da cultura organizacional e das práticas profissionais.

No que respeita à qualidade das creches existem estudos (Bairrão, 1989, 1990, 1995, 1998; Parente, 2004; Craveiro, 2007; Novo, 2009; Vieira, 2010) que colocam Portugal num nível mediano no que respeita à qualidade das mesmas, relativamente à qualidade das instituições de acolhimento parece não existir informação neste âmbito, visto serem na sua maioria (94,5%) equipamentos de direito privado (Cunha, 2012).

Numa reflexão que Formosinho faz acerca da perceção social residual, que vigora no nosso país, de que toda a educação da criança constitui um domínio privado, concernente à família (CNE, 2004) e sobretudo à mulher (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013) surge a preocupação com as crianças – e especificamente dos 0 aos 3 anos – que se encontram afastadas das suas famílias de origem estando entregues a instituições de acolhimento temporário. A educação destas crianças fica assim a cargo da instituição de acolhimento que poderá optar ou não por as encaminhar para estabelecimentos educativos – creche. Do conhecimento comum o que parece suceder é que nos casos de instituições que possuem estas valências, as crianças parecem ter maior oportunidade de frequência, enquanto no caso dos outros centros de acolhimento, as crianças tendem a permanecer em “casa”.

Perante a realidade da permanência das crianças, dos 0 aos 3 anos, em CAT, sem frequência de creche surgem inquietações acerca da capacidade de resposta e da qualidade educativa e pedagógica dos mesmos para a realização de uma educação de bebés de qualidade.

“o acolhimento institucional goza de um estatuto globalmente desvalorizado no quadro da proteção infantil, configurando-se como último recurso, um mal menor, resíduo indesejável, preterido nas escolhas e nos investimentos. Esta imagem depreciada é assumida pelos profissionais que trabalham neste setor e extensiva aos seus utentes, alimentando um círculo vicioso de desqualificação” (Martins, 2005, p. 2).

Assim, no que concerne aos bebés acolhidos, e durante este acolhimento, parecem permanecer numa eterna invisibilidade, ao estarem inibidas do seio de uma família, não frequentarem contextos educativos, e, por vezes, não “contarem” com as

equipas de intervenção precoce. A ausência de um olhar atento e multidirecionado a estas crianças parece tornar-se um fator de perigo ou de desproteção das mesmas no que respeita essencialmente ao seu desenvolvimento integral.

3.2. A qualidade dos contextos de educação de bebés

Os contextos de educação de bebés não são apenas “um lugar de guarda das crianças mas sobretudo um meio educativo” (Portugal, 1998, p. 192). A autora afirma-o, referindo ainda que a maioria das pessoas está de acordo com o mesmo, referindo-se às creches. Com os devidos cuidados, transpondo esta análise para os centros de acolhimento temporário³⁶, que acolhem crianças dos 0 aos 12 anos, e que surgem também com atendimentos diversos e de qualidade desconhecida, e sabendo que há a forte possibilidade das crianças dos 0 aos 3 anos acolhidas não terem contacto com outro contexto educativo, parece relevante que o contexto de acolhimento seja de elevada qualidade, contemplando e satisfazendo as diferentes áreas de desenvolvimento e necessidades das crianças e garantindo a promoção dos seus direitos.

Considerando que apesar destes contextos poderem até satisfazer determinados requisitos de forma que “pode ser considerado adequado, em termos de espaços, equipamentos e currículo” pode no entanto, não corresponder às necessidades de algumas crianças (Katz, 1995 citado em Portugal, 1998, p. 195), de acordo com as características pessoais das mesmas – por exemplo, no que respeita ao seu desenvolvimento³⁷ e características pessoais – por forma a garantir experiências de aprendizagem de qualidade num ambiente acolhedor e familiar. Há que ter em consideração também, com base em Rouse (1991), que nem todos os adultos são capazes de oferecer cuidados e experiências educativas a bebés, e que mesmo os que o são precisam de formação adequada (Portugal, 1996, 1997; Rouse, 1991; Rouse & Griffin, 1992; Abbott & Moylet, 1997).

³⁶ O centro de acolhimento temporário deve ser, de acordo com orientações do ISS no Manual de Processos-chave, por um lado “em regime aberto e de um ambiente acolhedor, reparador e tão próximo do familiar quanto possível”, no entanto tem como objetivo também proporcionar “acesso à educação, à cultura, à autonomia e ao espírito crítico dos jovens e crianças que lá permaneçam”. De acordo com informações recolhidas nos contextos em estudo, ao CAT é ainda recomendado que as crianças com menos de 3 anos de idade permaneçam sem frequentar creche, permanecendo 24 h/dia no CAT acompanhadas por um educador.

³⁷ Físico, sensoriomotor, cognitivo, linguístico, e socioemocional (Portugal, 1998)

Resumidamente, a qualidade dos contextos educativos para bebés deverão considerar a qualidade das relações entre adultos e crianças³⁸, dos espaços e das experiências de aprendizagem das crianças (Portugal, 1998) e, diríamos, da qualidade da sua ação enquanto sujeitos.

3.3 Pedagogias sócio-construtivistas: metodologias participativas

Perante vários modelos pedagógicos existentes pode falar-se de “dois modos essenciais de fazer pedagogia – o modo da transmissão e o modo da participação” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.27). A pedagogia de transmissão é centrada na passagem de conhecimento às crianças que são consideradas “essencialmente um ser passivo, um aluno mais ouvinte do que construtor da sua aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.17) enquanto a pedagogia da participação é centrada nas crianças enquanto “atores que constroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem” (*idem*).

No que respeita ao pré-escolar, sendo que as OCEPE são compatíveis com o desenvolvimento de qualquer dos modelos curriculares “actualmente, na generalidade, os educadores de infância pertencentes às redes pública e privada têm autonomia na actividade pedagógica, adoptando metodologias próprias e diversificadas”³⁹.

Apesar do educador gozar da possibilidade de escolha do modelo a seguir a investigação tem dado prova que um dos fatores da qualidade na educação de infância é o fato do educador adotar um modelo curricular concreto. Assim, parece

³⁸ “salientando-se aqui a importância do estabelecimento de relações consistentes, responsivas, recíprocas e agradáveis” (Portugal, 1998, p.197)

³⁹ Os modelos pedagógicos mais frequentes são: (i) Pedagogia de Projeto: parte de motivações concretas, associadas à realidade social e pressupõe um plano de ação construído pelas crianças com a educadora, que coordena. Assenta num plano flexível e aberto, tendo como objetivos fundamentais o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação criadora, da autonomia e socialização da criança. (ii) Movimento da Escola Moderna: baseado nos trabalhos de Freinet e Vygotsky, assenta numa organização cooperativa de classe. As crianças organizam-se em função dos interesses, trabalhando individualmente ou em grupo. O educador promove a livre expressão individual, dentro de um espírito de entreajuda e cooperação; (iii) Método João de Deus: privilegia as aprendizagens nos domínios da leitura, da escrita e da aritmética, de acordo com um plano prévio de trabalho, com o objetivo de preparar a criança para a escola. O educador situa-se na linha de uma pedagogia diretiva, tendo em vista o desempenho e sucesso escolares da criança. (iv) Currículo de Orientação Cognitiva: fundamenta-se nas teorias de desenvolvimento de Piaget e enquadra-se numa pedagogia ativa. A criança aprende fazendo. As atividades desenvolvem-se num ambiente organizado por áreas, onde as crianças podem fazer a sua escolha. O/A educador(a) tem o papel de incentivar e de promover a ação. (v) Pedagogia de Situação: inspira-se nas pedagogias não diretivas. O/A educador(a) pode também seguir práticas indiferenciadas, não identificadas com um método específico. Os educadores devem partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens, bem como estimular a participação de todas as crianças.” (<http://apei.pt/educacao-infancia/modelos-pedagogicos/>, visto a 1 fevereiro de 2014)

fundamental que os educadores tenham possibilidade de aprofundar o seu conhecimento nos modelos curriculares investigados e cujos resultados obtidos, tenham revelado ser de qualidade (Oliveira-Formosinho, 2013 & Leandro, 2013) em vez de caminhar para, como refere Oliveira-Formosinho (2013), uma pedagogia *laissez-faire*.

“modelo pedagógico refere-se a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada” (Oliveira- Formosinho, 2007 a,b citado em Oliveira-Formosinho, 2013, p.16)

Assim, focando agora nas pedagogias praticadas com bebés interessa evidenciar as pedagogias sócio-construtivistas que utilizam e possuem uma visão democrática da pedagogia e que se apresentam idênticas entre si no que respeita a objetivos, imagem de criança, imagem do professor, processo ensino-aprendizagem, espaço, tempo e interações, documentação (e conseqüentemente escuta da criança) e preocupação com a diversidade e a inclusão (Rocha, 1997; Coutinho, 2010; Oliveira-Formosinho, 2013).

Nestas pedagogias a criança é considerada enquanto ator social competente e, na pedagogia-em-participação, enquanto “seres livres e colaborativos e com capacidade para pensamento e ação reflexiva e inteligente” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 13), ou seja, entende-se “a imagem da criança como construtora de conhecimento, com competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem” (Dewey, citado em Oliveira-Formosinho, 2013, p. 19)

Algumas das perspetivas pedagógicas de origem sócio-construtivista – pedagogias participativas – que assim sendo “privilegiam a criação de oportunidades para a participação da criança através de um exercício quotidiano em que este seu direito fundamental larga uma roupagem unicamente teórica para uma presença real na esfera praxiológica” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013) são a Abordagem High/Scope, o Movimento da Escola Moderna, a Abordagem Reggio Emilia, a perspetiva Elinor Goldschmied e a Pedagogia em Participação.

“À revelia de imagens centradas na dependência do adulto e nas limitações locomotoras e linguísticas de bebés e crianças pequenas, que tantas vezes condicionam a sua assunção enquanto atores sociais, reconhece-se o seu direito à escuta e à participação efetiva, associado ao reconhecimento da sua enorme competência: competência para explorar, para descobrir, para comunicar, para criar, para construir significado.” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 14).

Tendo em conta todas as semelhanças e diferenças entre estes modelos, há a destacar que todos consideram a criança como atora e construtora do seu espaço, tempo e currículo de aprendizagem em ambiente educativos promotores de bem-estar, respeito pela criança e pela sua identidade familiar e cultural. (Matos, 2013, p. 19)

3.3.1 As dimensões pedagógicas: espaço, tempo e interações

Conhecendo a importância das dimensões pedagógicas – espaço, tempo e interações – no desenvolvimento das pedagogias participativas, surge a preocupação com a qualidade dos espaços e das experiências de aprendizagem das crianças – influenciadas pela organização do tempo – na contribuição de um contexto de educação de bebés de qualidade.

Nas pedagogias participativas o espaço é organizado em áreas distintas para os cuidados e para o jogo e os espaços de jogo apresentam identidade própria (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 33). Sendo as duas principais atividades dos contextos de educação de bebés os cuidados e o jogo, a organização do espaço precisa apresentar-se responsiva, isto é, adequado às crianças que nele interagem (Portugal, 1998). No âmbito destas pedagogias e para a concretização da organização do espaço é considerada a perspectiva da criança, revelando assim a real crença de que estas são “seres capazes de concretizar intenções” (Post & Hohmann, 2003).

O “ambiente que apoia com segurança a exploração ativa” (Post & Hohmann, 2003, p. 107) parece ter em conta o “conforto psicológico e satisfação estética, ou seja, um ambiente que satisfaça necessidades como privacidade, estimulação sensorial, sentido de pertença e envolvimento e apelos estéticos” (Taylor & Gousie, 1988). Tal como entende a perspectiva da pedagogia em participação, e fazendo uma ponte para o caso dos CAT, a criança deverá ter acesso a espaço plurais, que facilitem a diversidade de experiências: na natureza, na comunidade, nos centros e nas ligações entre os centros e os contextos familiares (Oliveira-Formosinho, 2013).

Em pedagogias participativas, a organização do espaço procura promover o jogo da criança e conseqüentemente a aprendizagem buscando também ser um espaço de bem-estar, alegria e prazer (Oliveira-Formosinho, 2007, 2008). O espaço pedagógico procura ser organizado e flexível; plural e diverso; estético, ético, amigável; seguro; lúdico e cultural; e, sensível às vivências e interesses das crianças e comunidades (Oliveira-Formosinho 2007, 2008 citado em Oliveira-Formosinho, 2011). De acordo com Portugal: “o ambiente pode promover ou restringir o jogo da criança e as suas interações com os outros, pode facilitar ou não as rotinas e manutenção dos equipamentos” (1998, p. 207).

Os brinquedos e materiais procuram facilitar a aprendizagem, provocar a curiosidade, ajudar na avaliação e promover diferentes interações interpessoais e devem ser adequados, abundantes, variados e estar disponíveis às crianças (Portugal, 1998), de preferência com visibilidade, acessibilidade e devidamente etiquetados, facilitando a autonomia e a cooperação (Oliveira-Formosinho, 2011).

O espaço pedagógico, em qualquer contexto educativo e principalmente em CAT, poderá tornar-se num lugar de reencontros, partilhas e cuidado e além de ser o espaço percorrido pelas crianças integrar intencionalidades múltiplas: “ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar” (Oliveira-Formosinho, 2011).

O espaço (da sala de atividades ou espaço pedagógico), nas pedagogias participativas, apresenta-se organizado em áreas que contém diversos materiais de acordo com alguns critérios. Tomando em consideração a pedagogia-em-participação, na educação de bebés, o espaço poderá estar organizado em: área das expressões, área dos jogos, área das construções, área do faz de conta e ainda a área da biblioteca/mediateca. No entanto, esta organização, em pedagogia participativa, pode apresentar variações integrando novas áreas ou excluindo outras sendo positivo a existência de reconfiguração espacial e material ao longo do tempo de forma a fomentar a diversidade de possibilidade de aprendizagens significativas. Estas áreas são além de flexíveis, permeáveis entre si. A organização do espaço está sobretudo influenciada pela história de vida pessoal e profissional do educador e com outros fatores (Oliveira-Formosinho, 2011, 2013). Este espaço organizado, será o palco da concretização do tempo pedagógico, que sendo previsível – por ser previamente planificado – mas flexível (Portugal, 1998), inclui tempos de propostas da criança (escolha livre) e tempos para propostas do educador.

Presentes no espaço pedagógico, das pedagogias participativas, estão os instrumentos construídos de forma colaborativa com as crianças que facilitam a gestão democrática do quotidiano (Oliveira-Formosinho, 2011): o mapa de presenças, o quadro do tempo, as regras do grupo, o calendário, o diário do grupo e outros⁴⁰ que surgem conforme as características, necessidades e vivências do grupo de crianças. Em contexto de CAT poderão também existir alguns destes instrumentos de acordo com a natureza da instituição e as características do grupo de crianças acolhido. Estes instrumentos, apesar de localizados no espaço, surgem assim no âmbito da organização do tempo pedagógico.

⁴⁰ Por exemplo, mapa de apoio à planificação do dia das crianças, mapa de alimentação de um animal de estimação, etc.

A dimensão pedagógica do tempo exige uma organização temporal que contemplem espaços para o individual, pequeno grupo e grande grupo criando diferentes oportunidades educativas. Além disto, o tempo em contexto de educação de bebês, nas pedagogias participativas, contempla necessariamente tempos de cuidados e tempos pedagógicos, apesar de ambos serem considerados tempos educativos (Oliveira-Formosinho, 2013). O tempo pedagógico compreende uma rotina diária que organiza o dia e a semana respeitando os ritmos, o bem-estar e as aprendizagens (*idem*). O tempo de cuidados (refeições, sesta, mudança de fralda, uso do bacio, banho, vestir/despir, lavagem dos dentes, etc.), assim como em cada parte do dia (nos vários momentos da rotina), deve incorporar a aprendizagem ativa, centrada na criança, que valorize a exploração sensório-motora, com o apoio do adulto (Post & Hohmann, 2004).

Em CAT parece fazer sentido falar-se de uma organização do dia dos bebês que contemple o tempo de grupo⁴¹, o tempo de escolha livre⁴², o tempo de exterior⁴³ e o tempo das rotinas de cuidados corporais e sesta (Oliveira-Formosinho, 2013). Todos estes, momentos de elevado potencial para aprendizagens significativas (Kruse, 2005; Post & Hohmann, 2004). Pode ainda acrescentar-se momentos de arrumação de brinquedos e materiais, e momentos de iniciação ao processo *planear-fazer-rever*⁴⁴, com as crianças mais velhas. (Oliveira-Formosinho, 2013). Assim, e com base na perspectiva da pedagogia-em-participação, o dia dos bebês em CAT pode ser iniciado com o acolhimento⁴⁵, seguido do momento das brincadeiras, jogos e atividades⁴⁶, o momento de trabalho em pequenos grupos⁴⁷, o momento intercultural – hora de ...⁴⁸, o momento de recreio e o momento de partida⁴⁹ (neste caso, do educador).

⁴¹ Tempo para atividades propostas pelo adulto (planeadas com antecedência).

⁴² Tempo de exploração do ambiente e de jogo, respeitando-se o ritmo da criança.

⁴³ Tempo para a exploração do mundo exterior.

⁴⁴ “O processo planear-fazer-rever constitui um elemento central da abordagem HighScope, compreendendo três vetores: o tempo de planeamento, em que as crianças expressam uma intenção pessoal, objetivo ou propósito através de ações, gestos ou palavras; o tempo de trabalho, durante o qual as crianças levam a cabo as suas intenções, brincam e resolvem problemas; e o tempo de revisão, em que as crianças refletem sobre, falam acerca de, e mostram aquilo que fizeram no tempo de trabalho” (Hohmann & Weikart, 2003 cit Oliveira-Formosinho, 2013)

⁴⁵ No caso dos CAT será um tempo de reencontro com o educador, de transição, de comunicação e de bem-estar (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011 citado em Oliveira-Formosinho, 2013).

⁴⁶ Tempo de atividade iniciada pela criança, através de escolha livre.

⁴⁷ Tempo de proposta do adulto.

⁴⁸ Tempo de grande grupo, “de vivências culturais, em que é incentivada a fruição e apreciação de expressões e artefactos culturais, bem como a sua criação” (Oliveira-Formosinho, 2013).

⁴⁹ No caso das crianças em CAT este tempo será de partida do educador e de acolhimento das crianças mais crescidas vindas da escola.

No âmbito da educação de bebés, Goldschmied e Jackson (2000) acrescentam o sentido cinético e propõem a inclusão no tempo pedagógico uma nova proposta de jogo: o *cesto dos tesouros* e o *jogo heurístico*. Este jogo foca-se na “apresentação de objetos do quotidiano de diferentes formas e funções às crianças, tendo em vista a exploração sensorial dos cinco sentidos (olfato, tato, paladar, visão e audição) de forma espontânea individual ou em interação com os seus pares” (Osório, 2007, p.14). Segundo investigações de Portugal e Laevers (2010) este jogo de exploração e descoberta autónoma levam a níveis elevados de bem-estar emocional e, segundo Hughes (2006, citado em Brock *et al*, 2009), permite desenvolver as suas capacidades cognitivas (concentração, observação, memorização, previsão e comunicação).

Sabendo que as questões das interações, com crianças entre os 0 e os 3 anos de idade, estão relacionadas com a questão da vinculação e da importância desta no bem-estar físico e psicológico da criança e a sua identidade, em contexto de CAT, tendo em conta que as crianças passam 24h do dia neste contexto, estas questões ganham maior relevância. Visto estas crianças se encontrarem em constante convívio com muitos adultos, à semelhança dos contextos de creche, e considerando a visão de Malaguzzi, parece formar-se, não uma figura de referência, mas um sistema de referência para a criança que lhe permite explorar diversas relações potencialmente significativas (Hoyuelo, 2004 citado em Oliveira-Formosinho, 2013) o contrário do que defende Post e Hohman (2004) como sendo a situação ideal.

“é importante que a criança tenha um educador responsável durante o período que o programa durar. A existência desta relação estável reduz consideravelmente o stress que o bebé ou a criança mais nova sentiriam caso se tivessem de adotar a várias educadores em constante mudança. Ajuda a proporcionar a confiança e a previsibilidade que permitem à criança passar pelas frustrações e desafios necessários para o crescimento e desenvolvimento” (Post & Hohman, 2004, p. 63).

Segundo Malaguzzi a relação é “concebida como a dimensão conectora primária de todo o sistema” (1998, p.13) e refere a *pedagogia da relação* enquanto ligação entre as relações e a aprendizagem. De acordo com Oliveira-Formosinho, “fazer companhia às crianças nas suas jornadas de aprendizagem transforma-se no centro da ação pedagógica” (2013, p.25).

Para o desenvolvimento de relações privilegiadas, que permitam ao adulto atender às idiossincrasias de cada criança, deverá existir um rácio educador-crianças adequado (Howes, 1991; Goldschmied & Jackson, 2000). Portugal (1998) aponta um rácio de 3 crianças por cada educador enquanto facilitador das interações de qualidade.

PARTE II
ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV

ROTEIRO METODOLÓGICO

Neste capítulo é apresentada a natureza do estudo, o plano de investigação (com descrição das opções metodológicas), a escolha do campo, o caminho percorrido durante a investigação e as técnicas de recolha de dados (instrumentos de investigação ou ferramentas metodológicas), tratamento de dados e análise e discussão de dados.

4.1 Enquadramento metodológico: natureza do estudo

A presente investigação de natureza etnográfica com base numa análise interpretativa e compreensiva do fenómeno em estudo. Os instrumentos de investigação ou ferramentas metodológicas privilegiadas foram: análise documental, observação participante, registo escrito (diário de campo), entrevista-conversa e o *focus group*.

A pesquisa com os bebés decorreu em contexto de centro de acolhimento temporário, por procurar conhecer este grupo tendo como enfoque a intenção de ouvir estas crianças – os bebés – relativamente à sua ação social neste contexto. Isto porque se considerou que o bebé é um ator social competente para a interpretação da realidade social em que se insere (Fernandes, 2006; Coutinho, 2010; Vasconcelos, 2011).

Procurou-se desenvolver uma análise interpretativa que se propunha “descrever, decodificar, traduzir certos fenómenos sociais” (Guerra, 2010, p. 11) nomeadamente a participação dos bebés em contexto de acolhimento institucional. Numa busca de produção de conhecimento acerca deste grupo, pretendendo-se uma inspiração participativa, a investigadora procurou adequar a sua atitude às exigências do meio e à natureza do estudo. Durante o período de observação dos bebés a investigadora esforçou-se por realizar uma participação consentida gradualmente por parte das crianças e adultos, tentando manter-se atenta na observação e esforçando-se por realizar uma escuta de cada sujeito da forma mais sensível possível. No que concerne às crianças mais crescidas a investigadora procurou apresentar-se sensível às oportunidades para a realização das entrevistas-conversa que, tal como tinha sido definido com os CAT, não tinham data marcada, mas seriam realizadas conforme a disponibilidade e recetividade das crianças.

4.2 Procedimentos Metodológicos: Plano de investigação

No início do presente estudo foi delineado um plano de ação no sentido de organizar os diferentes momentos da investigação. O plano foi delineado e apresentado aos responsáveis dos CAT (anexo 1) que colocaram algumas condições para a realização do estudo, entre elas:

- Realizar observação não participante, em vez de observação participante, no sentido de não estabelecer relações muito próximas com as crianças mais pequenas, tentando minimizar os riscos para as mesmas, nomeadamente o *sofrimento* aquando da saída da investigadora do CAT;
- Tempo disponível para realização de observações com limite de três semanas, mais tarde alargado para cinco semanas, por considerarem o tempo ideal face ao pretendido;
- Realizar recolha de dados através de Entrevista a funcionários e voluntários do CAT, em vez de *focus group*, por não se sentirem confortáveis com essa metodologia⁵⁰.

Relativamente ao tipo de observação realizada, durante os períodos de observação a investigadora deparou-se com a progressiva transformação da natureza desta observação, especialmente no CAT1. Verificou-se a transição de uma observação não participante, onde o lugar da investigadora se restringe a um canto da sala, para uma observação participante onde a investigadora é convidada a interagir com as crianças e a participar nalguns momentos da rotina. Esta ocorrência pode justificar-se através do progressivo conhecimento e esclarecimento acerca do estudo que foi tranquilizando a equipa técnica e educativa e o estabelecer de empatia com a investigadora.

Desta forma, a investigação foi organizada em dois níveis: recolha de dados e tratamento e análise de dados. A recolha de dados decorreu em quatro momentos com diferentes objetivos e consequentemente diferentes estratégias metodológicas: caracterização da instituição, caracterização dos sujeitos, caracterização da conceção de infância (dos adultos) e caracterização da ação social e participação dos bebés (ver anexo 5).

No sentido de conhecer as conceções dos adultos acerca do conceito de infância e da ação social dos bebés em contexto de CAT, bem como para a

⁵⁰ Mais tarde o CAT2 aceitou concretizar o *focus group* tendo sido realizado com a participação de representantes escolhidos pela direção do referido CAT

caracterização da ação social dos bebés em CAT, do ponto de vista metodológico, para o tratamento das informações recolhidas, optou-se por fazer *aproximações interpretativas* (Lopes, 1998) dos dados (ver anexo 6).

4.3 Escolha do campo e amostra

Foram selecionados dois centros de acolhimento temporário (CAT)⁵¹, tendo em conta o novo paradigma de acolhimento institucional, que tem como principal objetivo a “implementação de medidas de qualificação da rede de Lares de Infância e Juventude, incentivadoras de uma melhoria contínua da promoção de direitos e proteção das crianças e jovens acolhidas, no sentido da sua educação para a cidadania e desinstitucionalização, em tempo útil”, de acordo com o Plano DOM – Desafios, Oportunidades e Mudanças – enquadrado legalmente pelo Despacho Normativo nº 8393/2007⁵² (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social) no qual estes equipamentos estão enquadrados.

Tratam-se de dois CAT, denominados no estudo de CAT1 e CAT2, que apresentam um *ambiente acolhedor e familiar*, que acolhem respetivamente 12 e 14 crianças, com idades compreendidas entre os 0 e os 12 anos e possuem equipa técnica e educativa.

O grupo de seis bebés surge enquanto uma *amostra de oportunidade* (Woods, 1999 citado em Tomás, 2011a), apresentada durante os contactos da investigadora com os campos de investigação e por sugestão dos mesmos uma vez que estas crianças estariam *mais disponíveis* no contexto para realizar observações.

Tendo em conta a natureza da análise pretendida – análise compreensiva – a amostra, denominada de *universos de análise qualitativa* em métodos indutivos, pretende constituir uma representatividade social dos bebés em contexto de CAT. Desta forma parecem suficientes os seis bebés, não sendo necessário um elevado número de sujeitos que é indicada aquando a necessidade de uma representatividade estatística (Guerra, 2006).

⁵¹ No início do estudo procedeu-se à identificação de um conjunto de CAT do distrito de Lisboa. Após alguns contactos com estas instituições foi escolhido um dos centros que reunia as condições básicas para a realização do presente estudo, isto é ter acolhidas crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos e pertencer ao novo paradigma de acolhimento institucional. No entanto, o estudo sofreu uma brusca alteração devido à inesperada ausência de crianças com idades entre os 3 e os 6 anos, e a presença de crianças dos 0 aos 2 anos. Desta forma surgiu a oportunidade de realizar o estudo com uma amostra de seis crianças com idade compreendida entre os 1 e os 2 anos (Idades abrangidas pela Intervenção Precoce), sob medida de acolhimento institucional em CAT e consideraram-se ainda as restantes crianças acolhidas e os adultos pertencentes à equipa educativa e técnica.

⁵² Publicado no Diário da República, 2ª Série – nº90 de 10 de maio de 2007

4.4 Roteiro ético na investigação

No presente estudo teve-se em consideração, no que respeita à ética e deontologia, o direito à confidencialidade dos dados e anonimato de todos os sujeitos e instituições.

O tempo da investigação foi primeiro, como referido anteriormente, condicionado pelo consentimento informado dos adultos. As crianças mais pequenas foram dando o seu assentimento (cf. Ferreira, 2010) de diferentes formas ao demonstrarem o desejo da presença da investigadora, vocalizando, chamando-a, batendo palmas à sua chegada, dizendo “até amanhã” na hora da partida, abraçando-a, mandando beijinhos na sua direção, sorrindo ao vê-la observar e escrever no seu caderno, aproximando-se voluntariamente da investigadora para explorarem os seus instrumentos de registo, etc. As crianças mais crescidas, que comunicam oralmente, deram o seu consentimento durante uma reunião com a participação de parte da equipa educativa e também em momentos de diálogo com a investigadora quando esta solicitava um pouco do tempo da criança para realizar entrevista-conversa. Estas crianças, sempre que encontravam a investigadora no centro de acolhimento, procuravam-na para conversar, acerca de diferentes temas, e mesmo procurar partilhar afetos. Foi entregue às crianças um protocolo de consentimento informado (ver anexo 10), o qual continha uma explicação do estudo e da participação das crianças. Este documento foi lido e explicado às crianças individualmente.

“já sei ... está a fazer um trabalho para a escola ... é por causa dos bebés ... anda a ver o que eles fazem ... não é? ... Olha podes escrever ... a Moranguinho está a brincar com o bebé” (Mickey, CAT2, fevereiro de 2012)

Algumas crianças recusaram participar no estudo, algumas declararam essa decisão à investigadora e outras foram evidenciando sinais de recusa, fugindo ao contato com a mesma. Outras mostravam que desejavam muito conversar com a investigadora, no entanto, não lhes interessava falar acerca do tema do estudo.

Ocasionalmente, os bebés também mostraram recusar participar geralmente por se encontrarem adoentados e algumas vezes por solicitarem privacidade.

Ao longo do estudo foi sendo realizada uma reflexão relativa ao lugar ocupado pela investigadora em contexto de CAT e um especial cuidado no que respeita ao tipo de interação e à relação estabelecida com as crianças devido à condição em que estas se encontram de forma a não prejudicar as crianças – principalmente no que se refere às suas emoções, sentimentos, anseios (tentando que estas não elaborem expectativas ou anseios com base na presença de um adulto estranho). Algumas

crianças encontravam-se em processo de definição de projeto de vida ou em preparação para a concretização do mesmo (quer seja retorno à família biológica, adoção, institucionalização de longa duração ou outro) o que levou a investigadora a tomar precauções e a tentar estabelecer uma relação de empatia e de responsividade mas que não se tornasse demasiado próxima.

Com os adultos teve-se em consideração o interesse mostrado e a disponibilidade para participarem no estudo através de conversas informais, preenchimento de um questionário e realização do *focus group*. Procurou-se ainda garantir o compromisso de confidencialidade e cumprir com o que foi estabelecido em reunião, informando todos os participantes em momentos formais (reunião com crianças mais crescidas) e informais (à medida que conhecia as pessoas), acerca dos objetivos da investigação (ver anexo 7 e 11) e o de proteger as fontes (Guerra, 2006). A investigadora procurou demonstrar que considerava relevante o que os sujeitos (informadores) tinham para revelar ou partilhar.

4.5 Caminho

No início de dezembro⁵³ foi contactado o CAT, aqui denominado de CAT1, que aceitou a realização do estudo e ainda propôs a participação de outro CAT. Após a primeira reunião com o CAT1 foi necessário alterar a natureza do estudo devido à faixa etária da amostra disponível. Assim, foi definido o tema da investigação propondo-se o estudo sobre os direitos à participação de bebés em contexto de CAT.

O plano de investigação foi elaborado prevendo-se tempos para cada fase do estudo. Foi construído um cronograma com a previsão dos espaços de tempo necessários a cada momento do estudo.

⁵³ Em setembro foi construído o pré-projeto de um estudo cujo tema consistia em “Representações das crianças pequenas institucionalizadas sobre a(s) família(s) e o direito à família” onde se pretendia, assumindo a perspectiva da Sociologia da infância, caracterizar as representações das crianças pequenas institucionalizadas acerca da(s) família(s) e do direito à família e, ainda, conhecer as representações dos adultos (equipa técnica e educativa) acerca do direito à família. Confrontando estas representações parecia ainda relevante perceber de que forma o acolhimento institucional é visto pelas crianças. Este estudo teria uma amostra de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Após vários contactos com CAT cuja resposta foi negativa, em meados de outubro, foi contactado um CAT que respondeu positivamente ao pedido para realização do estudo. No entanto, entre outubro e novembro não se conseguiu estabelecer contactos e visitas a este CAT devido a diversos constrangimentos e desencontros com esta instituição. Assim, decidiu-se procurar novo campo para investigação. Resumindo, o presente estudo iniciou tardiamente sobretudo devido a diversos constrangimentos de ordem burocrática e metodológica.

FASE	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul
1. Enquadramento Teórico						
2. Caracterizar a Instituição						
3. Caracterizar os sujeitos						
4. Recolher os dados						
5. Tratar os dados						
6. Analisar os dados						

Quadro 1 – Cronograma de investigação

Este cronograma sofreu algumas alterações devido a alguns constrangimentos de natureza burocrática, laboral e pessoal/familiar. Assim, o estudo foi iniciado apenas em fevereiro de 2011 devido à dificuldade em encontrar o campo e amostra adequado e disponível para o estudo e conseqüentemente com a dificuldade em estabelecer a natureza do estudo. Posteriormente, o cronograma foi cumprido no que respeita à recolha dos dados. A caracterização do contexto e dos sujeitos foi realizada posteriormente devido a alguns constrangimentos na consulta dos documentos (Processos Individuais das Crianças, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, Manual de Procedimentos) e na escassez de dados relativos às crianças e famílias relevantes para a respetiva caracterização. No sentido de ultrapassar estes constrangimentos foram elaboradas grelhas de apoio à caracterização dos sujeitos (ver anexo 12, 13, 14 e 15) que foram preenchidas pela investigadora com o apoio de um elemento da equipa técnica de cada CAT.

4.6 A escolha dos nomes: reflexo de concepções

No final do período de observação e recolha de dados foi solicitado, pela investigadora, a atribuição de um nome fictício a cada criança participante do estudo. Optou-se por solicitar a participação das crianças mais crescidas na atribuição de um nome para si próprias. Assim, em reunião geral cada criança escolheu o nome que desejava apresentar no trabalho de investigação. A maioria escolheu nomes de personagens de desenhos animados de acordo com as suas preferências.

Relativamente aos nomes das crianças mais novas, sujeitos de observação, os adultos (equipa técnica) optaram por escolher os nomes de acordo com características físicas e/ou de personalidade.



Figura 5 – Ilustração dos personagens selecionados para nomear os bebês

As crianças de origem africana foram imediatamente nomeadas tendo em conta a cor da sua pele: Bomboca e Conguita. Destas crianças apenas o Thor foi nomeado tendo em conta as suas características de personalidade ou comportamentais por serem muito consideradas pelos adultos e destacarem-se aquando da interação com a criança. A sua energia e características *induziram* à escolha de um personagem de animação baseado na mitologia nórdica, Thor. Foi atribuído o nome de Playmobil ao menino de origem indiana pelo seu aspeto físico de homem em miniatura e cabelo *muito certinho*.

A Sininho e Moranguinho foram assim nomeadas devido à afetividade desenvolvida entre estas crianças e os adultos. São crianças que aparecem muito ligadas a determinados adultos com quem estabelecem vínculos afetivos. Inclusive, estas são as crianças selecionadas para irem a casa de alguns funcionários.

A fada Sininho apresenta-se *travessa e irritadiça* características atribuídas também à criança que faz “gato sapato” do seu companheiro Bomboca e parece jogar com as emoções dos adultos de referência. A Moranguinho é a atualização da antiga Docinho de Morango que apresenta-se meiga e doce.

4.7 Técnicas de recolha de dados: estratégias e ferramentas

4.7.1 Análise documental

No decorrer do período de observação foi solicitada, pela investigadora, a análise documental a documentos organizativos do CAT1. Foi realizada análise do Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, Manual de Procedimentos e dos Processos Individuais das Crianças.

Durante a análise do Processo Individual das Crianças deu-se conta da inexistência de Plano de Intervenção Individualizado (que determina a definição do projeto de vida de cada criança), de Projeto Educativo Individual (documento de avaliação e programação) e de Programa Individual de Intervenção. Estes documentos são apresentados no Regulamento Interno do CAT no entanto não têm sido concretizados. Atualmente os CAT encontram-se a organizar toda a documentação

com base nas indicações do Manual de Qualidade da Segurança Social. Após leitura do Manual de Qualidade, e em reunião com um elemento da equipa técnica, participante ativo desta renovação, pôde compreender-se que algumas das designações destes documentos não coincidem.

No CAT2 a análise documental foi realizada apenas para concretizar a caracterização do grupo de crianças pois todos os outros documentos foram considerados, pela Diretora, idênticos aos do CAT1 visto fazerem parte de uma mesma associação.

4.7.2 Observação participante e não participante

A observação foi a principal técnica de recolha de dados no que se refere à realização de escuta dos bebés. Esta observação foi realizada no contexto natural de vida dos atores que “naturalmente participam em atividades e seguem a sequência natural da vida de todos os dias” (Adler & Adler, 1998, p.81). Pelas características do desenvolvimento destes sujeitos – não possuírem competência ao nível da oralidade – esta técnica mostrou ser a mais adequada, quer seja pela natureza do estudo – investigação qualitativa – quer por se apresentar como uma forma de envolvimento e interação que permite um aprofundamento da análise do estudo (Mendes, 2003).

A observação foi posteriormente conjugada com as restantes técnicas, apresentadas seguidamente, de forma a elaborar uma análise e cruzamento de vozes dos três tipos de sujeitos – bebés, crianças mais crescidas e adultos.

A permanência da investigadora com os grupos de bebés dos CAT1 e CAT2 ocorreu de 30 de janeiro de 2012 a 3 de março de 2012. Optou-se por uma observação intensiva em que a investigadora visitou ambos os CAT três vezes por semana (de segunda a sexta-feira), permanecendo um determinado período de tempo da rotina das crianças (manhã, tarde ou noite) ajustando os horários de acordo com a conveniência da instituição (ver anexo 8 e 9).

Tal como já foi referido, a observação começou por ser não participante, como solicitado pelas instituições (principalmente o CAT2). Posteriormente, conseguiu-se realizar observação participante no CAT1 por solicitação dos sujeitos (crianças e adultos), devido principalmente à necessidade de apoio ao pessoal auxiliar (que se torna reduzido tendo em conta as características pessoais de algumas crianças mais crescidas que exigem um cuidado individualizado por apresentarem doença mental ou atraso significativo no desenvolvimento).

No decorrer da observação foi sendo estabelecida uma relação de confiança com os bebés e com os adultos (Guerra, 2006):

- Ao entrar no campo, no CAT1, a investigadora teve maior facilidade em integrar o grupo pois teve a oportunidade de observar as crianças Sininho e Bomboca durante a Festa de Natal, ainda que na altura não soubesse que estas fariam parte do universo de análise qualitativa. Desta forma, ao contactar com os respetivos bebés foi sentida maior empatia e segurança ao interagir com os mesmos;

- No CAT2 a investigadora deparou-se com dificuldade em não interagir com as crianças – de acordo com o combinado com a direção do CAT. Foi sendo realizado um esforço no sentido de responder apenas às solicitações das crianças (pedidos de ajuda, interação com o caderno e a caneta, diálogo iniciado pelas crianças mais crescidas); sendo que apenas nas duas últimas semanas de observação houve maior participação da investigadora na interação com as crianças.

Concluindo, pode considerar-se que a observação foi sempre participante ainda que apresentando, ao longo do tempo de investigação, diferentes níveis gradativos de participação (Woods, 1987).

4.7.2.1 Diário de campo

O diário de campo constituiu o principal instrumento de recolha de dados durante a observação. Este consistiu em extensas descrições das ações observadas (Geertz, 1989) onde a investigadora procurou registar pormenores das interações e relações estabelecidas no contexto de acolhimento institucional pelas crianças. Os registos foram elaborados em diferentes momentos da rotina das crianças numa tentativa de observar uma maior diversidade de interações e ações sociais das crianças. Estas observações incluíram momentos de refeição, de rotinas de higiene, de tratamento terapêutico/médico, de brincadeiras, de descanso (sesta), entre outros.

Durante a observação e registo em diário de campo (ver anexo 22), a investigadora, procurou encontrar-se o mais próximo possível da vivência de forma a evitar perdas de informação. Ao longo deste processo a investigadora foi refletindo acerca do seu lugar na observação e acerca da compreensão e conhecimento dos adultos acerca das crianças, verificando que por vezes o seu conhecimento e/ou representação não coincidia com o conhecimentos e/ou representação dos técnicos e voluntários que participavam da rotina dos bebés.

O fato de não ter sido possível realizar registos fotográficos ou videográficos levou a uma maior necessidade de “apurar os sentidos” e observar o espaço e ações nele decorrente no sentido de acompanhar todas as relações entre crianças e entre crianças e adultos. A não utilização de câmara fotográfica ou de vídeo mostrou-se positiva no sentido em que as crianças apesar de saberem estar a ser observadas, e

em determinados momentos olharem na direção da investigadora procurando um sinal de aprovação ou reprovação às suas ações, não pareceram *sentir pressão de agir de determinada forma*. Os adultos, igualmente sabendo-se observados, procuraram permitir à investigadora conhecer as suas melhores práticas. Alguns procuraram fazê-lo num ambiente de partilha estabelecendo uma relação que sustentasse o espaço social com interações de cumplicidade e proximidade e outros fazendo-o sem incluir a investigadora na rede de relações.

Durante os registos no caderno as crianças procuraram, em tempos diferentes, explorar e observar a ação da investigadora. Procurou-se dar espaço à criança e responder à sua solicitação, no entanto, nem sempre foi possível devido a diferentes situações (adulto pensar que a criança estava a importunar a investigadora, adulto tentar anular a presença da investigadora, entre outras).

Este instrumento de recolha de dados – o diário de campo – foi utilizado ainda para realizar devolução do estudo, junto das crianças, através de leituras solicitadas pelas mesmas e conversas sobre o que foi escrito. Junto dos adultos, a devolução do estudo foi pensada e combinada tendo em conta a pouca disponibilidade do pessoal técnico ou da equipa da direção dos CAT para acompanhar a construção do mesmo, sendo estipulada a entrega do estudo no final do mesmo.

4.7.2.2 Incidentes críticos e outros

Frequentemente a investigadora foi convidada a realizar observações em celebrações/ festividades (Festa de Natal do CAT1), atividades (Feira de Velharias dos CAT) e numa reunião de equipa técnica do CAT1. Estas observações não contaram em registos formais, em diário de campo, tendo sido úteis para consolidar observações realizadas e registadas neste instrumento.

O registo de incidentes críticos aparece ao longo do diário de campo sob forma de observações comuns. Estes constituíram essencialmente situações que de alguma forma colocaram as crianças em perigo ou que podem ter algum conteúdo de ordem preconceituosa. Optou-se por garantir o sigilo destas situações tendo sido, a maioria destas, discutidas e resolvidas nos respetivos CAT.

4.6.3 Entrevista-conversa

A entrevista-conversa foi usada na recolha de dados com as crianças mais crescidas. Estas não tiveram datas marcadas para a sua realização sendo realizadas durante o tempo de permanência da investigadora no CAT em observação dos bebés.

Assim, de acordo com a disponibilidade e receptividade das crianças iam sendo realizadas as entrevistas-conversa, geralmente individuais.

Durante a observação dos bebês a investigadora foi frequentemente abordada pelas crianças mais crescidas que procuravam conversar sobre diversos assuntos. Nestes *encontros* houve a possibilidade de estabelecer conversa (ver anexo 17) com as crianças no sentido de conhecer o que estas sabem acerca da participação dos bebês nas rotinas do CAT, quais as suas opiniões acerca deste assunto e dos direitos dos bebês, e ainda conhecer as suas concepções e representações acerca da infância.

Foi elaborado um guião para a entrevista-conversa (ver anexo 16) que a investigadora mantinha sempre junto ao diário de campo para que pudesse consultar caso necessitasse.

Foi intenção da investigadora privilegiar o contexto de sala de lazer do centro de acolhimento, para a realização das entrevistas-conversa, visto tratar-se do local de maior permanência das crianças e facilitar uma conversa espontânea sem constrangimentos garantindo no entanto um grau de privacidade.

4.6.4 Focus Group

Aquando da apresentação do plano de investigação, pela investigadora aos dois CAT, estava já prevista a realização de focus group com alguns elementos da equipa técnica e educativa no momento de recolha de dados. No entanto, ao concluir o período de observação nos respetivos CAT e ao ser solicitado agendamento para a concretização dos focus group a direção do CAT1 mostrou-se indisponível para tal referindo não se sentir confortável com esta técnica. O CAT2 mostrou-se igualmente *receoso*, no entanto, aceitou a concretização de um focus group com a participação de um pequeno número de técnicos, selecionados pela diretora técnica, de forma a não perturbar a rotina das crianças.

Foi construído um guião (ver anexo 20) para o focus group que apoiou a investigadora na mediação entre os vários participantes e na estruturação e proposta de temas/tópicos e perguntas para discussão.

O *focus group* realizou-se no dia 13 de março de 2012, pela manhã, na sala de estudo do CAT2. Participaram a Diretora/Psicóloga, a Diretora Adjunta, a Assistente Social, a Educadora Social e uma Voluntária. Este *focus group* tinha como objetivo conhecer as concepções de infância e de criança do grupo de técnicos e também caracterizar as suas ideias acerca do trabalho com bebês, e da formação necessária para este trabalho. Ainda procurou-se conhecer as representações que têm acerca da atividade e participação dos bebês em contexto de CAT.

“Os pesquisadores encontram nos grupos focais uma técnica que os ajuda na investigação de crenças, valores, atitudes, opiniões e processos de influência grupal, bem como dá suporte para a geração de hipóteses, a construção teórica e a elaboração de instrumentos. (...) A unidade de análise do grupo focal, no entanto, é o próprio grupo. Se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo” (Gondim, 2002, s/p)

O *focus group* foi gravado fazendo uso de um gravador digital, e a análise de dados foi feita através de análise de conteúdo da transcrição da gravação (anexo 21).

4.8 Análise e discussão de dados

Foi realizada uma análise interpretativa os dados recolhidos: observações dos bebés, entrevista-conversa com as crianças mais crescidas, focus group com os adultos recorrendo à técnica categorial no sentido de primeiramente descrever.

“a análise de conteúdo tem uma *dimensão descritiva* que visa dar conta do que nos foi narrado e uma *dimensão interpretativa* que decorre das interrogações do analista face a um objecto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teóricos-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência” (Guerra, 2006, p. 62)

A análise de conteúdo foi realizada recorrendo à construção de uma breve narrativa biográfica (utilizada na caracterização das crianças e suas histórias de vida) e posterior análise das observações registadas em diário de campo, entrevistas-conversa e *focus group* de acordo com a categorização elaborada.

Tendo em consideração o trabalho de investigação desenvolvido e os dados recolhidos foi estabelecida a seguinte categorização (quadro 2):

Categoria	Sub-categoria
1. Conceções (contra) hegemónicas sobre os bebés	1.1 A voz dos bebés 1.2 Conceções das crianças crescidas 1.3 Conceções dos adultos
2. Direitos dos bebés em CAT	2.1 A voz dos bebés 2.2 A voz das crianças crescidas 2.3 A voz dos adultos

3. A participação dos bebés em CAT

3.1 A participação dos bebés na investigação: entre desafios e constrangimentos

3.2 Bebés, participação e espaço: o CAT

3.3 Bebés, participação e Tempo

Quadro 2 – Categorias e sub-categorias de análise de conteúdo

5.1 Os centros de acolhimento temporário

Os CAT1 e CAT2 visam o acolhimento de crianças e jovens, com idades entre os 0 e os 12 anos, vítimas de situações de perigo, garantindo e promovendo os seus direitos (art. 2º, Regulamento Interno). O principal objetivo destes CAT é acolher crianças e jovens em situação de perigo garantindo os cuidados adequados às suas necessidades e proporcionando condições que promovam os direitos das crianças consagrados na Convenção dos Direitos das Crianças nomeadamente o direito à educação, bem-estar e desenvolvimento integral (art. 3º, Regulamento Interno).

5.1.1 Documentos estruturantes

Os presentes CAT encontram-se a implementar medidas de qualificação de acordo com o Plano DOM⁵⁴ – Desafios, Oportunidades e Mudanças – enquadrado legalmente pelo Despacho Normativo nº 8393/2007⁵⁵ (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social), que tem como principal objetivo a “implementação de medidas de qualificação da rede de Lares de Infância e Juventude, incentivadoras de uma melhoria contínua da promoção de direitos e proteção das crianças e jovens acolhidas, no sentido da sua educação para a cidadania e desinstitucionalização, em tempo útil”. Assim, o CAT1 está a organizar toda a documentação com base nos modelos apresentados no manual construído pela Segurança Social e encontra-se a promover a participação da equipa técnica em formações diversas (essencialmente na área do Serviço Social). O CAT2 encontra-se no mesmo processo, no entanto apresenta-se no início deste processo.

A investigadora teve a oportunidade de consultar os documentos: Regulamento Interno; Plano Anual de Atividades; Manual de Procedimentos; Prevenção de situações de negligência, abusos e maus-tratos, abusos e negligência.

O Regulamento Interno menciona alguns documentos que ainda não foram elaborados: Processo Individual da Criança, Plano de Intervenção Individualizado, Projeto Educativo Individual e Programa Individual de Intervenção. Em vez destes

⁵⁴ Ver em anexo

⁵⁵ Publicado no Diário da República, 2ª Série – nº90 de 10 de maio de 2007

documentos, e até à data, têm sido realizados alguns registos entre os quais o Registo de Presenças de Visitas, Registo de Observações durante as visitas, Questionário que é preenchido pela visita aquando da sua saída do CAT.

No âmbito da pedagogia para as crianças muito pequenas, em ambos os CAT, não existem documentos orientadores das práticas dos educadores e restantes adultos de referência, isto é, Projeto Pedagógico e/ou Educativo, Plano de Atividades, Planificação de Atividades Pedagógicas, ou outros. No CAT2 a Educadora Social organiza um documento intitulado de Programação de Objetivos de Desenvolvimento onde se encontram definidos os objetivos trimestrais para cada criança e que é deixado na mesa de apoio da sala de refeições, à disposição de todos os adultos que interagem com as crianças.

O Processo Individual da Criança encontra-se a ser organizado em *dossiers* individuais ou por fratria de irmãos e apresenta a estrutura recomendada pela Segurança Social (ver anexo 23).

Foram consultados os processos individuais das crianças de ambos os CAT e constatou-se que relativamente às crianças até aos 3 anos de idade os processos carecem de informações e avaliações. No caso do CAT2 os processos abundam com descrições de ocorrências sob forma de diário de campo com texto abundante intercalado de documentos diversos (provenientes de tribunais, etc.), e no CAT1 os processos contém os separadores no entanto não existem documentos ou apresentam documentos por preencher (os modelos da Segurança Social). O CAT1 contém também os diários de campo com texto abundante, sendo este tipo de registos utilizados até à atualidade por ambos os CAT. Alguns registos presentes nos processos das crianças são: registos de consultas e medicação (no caso da criança Sininho), genograma da família (no caso da criança Sininho), questionário de caracterização da criança/jovem pela mãe/pai (no caso da criança Bomboca), fotocópias dos Cartões de Cidadão dos pais (em todos os casos), Ficha de caracterização sumária dos projetos de vida (no caso de Sininho, em dezembro 2010 sem projeto de vida), registos do bebé (no caso de Bomboca, banho e alimentação), Escala de Desenvolvimento de Griffiths (no caso de Bomboca, em dezembro 2011), correspondência diversa de tribunais e informações que o CAT fornece à Segurança Social (informação social, proposta de manutenção de medida de acolhimento institucional, no caso de Bomboca, de Jul 2011).

Da análise dos documentos organizativos dos presentes CAT, percebe-se que existe uma forte intenção de melhorar a intervenção realizada com as crianças acolhidas recorrendo à orientação do Instituto da Segurança Social e também que pretendem melhorar as suas práticas junto das crianças tentando fomentar práticas de

natureza participativa. Ainda que no que respeita aos bebés, este caminho pareça mais extenso e difícil de trilhar.

5.1.2 O espaço

O CAT1 e o CAT2 possuem um espaço físico semelhante. Têm instalações cedidas pela Câmara Municipal, tendo sido adaptadas de moradias unifamiliares. As principais diferenças consistem na existência de uma sala psicopedagógica no CAT1, e nas dimensões mais elevadas das divisões deste CAT (principalmente da sala de lazer, gabinetes de técnicos, arrecadação e espaço exterior) (ver anexo 24).

No que respeita à organização do espaço existem algumas diferenças entre os CAT, principalmente devido à diferença das dimensões entre ambos. O CAT1, com maior dimensão de sala de lazer – principal espaço de ação – possui uma organização do espaço em vários centros de interesse, enquanto o CAT2 vê reduzido o seu espaço a poucas áreas:

CAT1	CAT2
<ul style="list-style-type: none"> - Casa: cozinha, caminha de bonecas, mesa e cadeiras - Jogos: prateleira de estante com jogos, mesa e bancos - Construções: caixas com legos e carros - Livros e DVD: estante com livros e DVD - Playstation: dois sofás e uma estante com TV e playstation - Espaço de armazenamento: Armários individuais para objetos pessoais de cada criança - Triciclos - Espaço da TV: dois sofás grandes e mesa com TV - Espaço de reunião/convívio: três sofás grandes e mesa de apoio ao centro - Espaço de refeição: mesa grande com cadeiras e cadeiras de refeição para bebés 	<ul style="list-style-type: none"> - Canto dos brinquedos: cozinha, sofá pequeno, estante com brinquedos musicais, estante de parede com livros - Espaço da TV: um sofá grande e dois pequenos e estante com TV, DVD e livros infantis - Espaço de refeição: mesa grande com cadeiras e cadeiras de refeição para bebés

Quadro 3 – Organização da sala de lazer, em março de 2012

Em cada área de interesse existe pouca diversidade de materiais sendo a maioria proveniente de doações ou aquisição pela instituição em momentos isolados. Os materiais de maior qualidade pedagógica e em melhor estado de conservação não se encontram maioritariamente acessíveis aos bebés sendo também condicionado o acesso às crianças mais crescidas. Estes materiais parecem ser reservados a atividades orientadas e com supervisão dos educadores e utilizados em momentos de avaliação do desenvolvimento das crianças.

A sala psicopedagógica, exclusiva do CAT1, é uma sala de reduzida dimensão e organizada a pensar nos bebés. Possui um canto com um tapete e almofadas, com uma caixa com livros de cartão, uma pequena estante e cesto com brinquedos diversos, uma mesa e duas cadeiras. Esta sala, pensada também para as crianças mais crescidas, possui ainda uma mesa redonda ao centro com três cadeiras desdobráveis e uma secretária junto a uma das paredes com computadores.

Nas paredes e placares dos CAT observam-se diversas informações. No CAT1: no *hall* encontra-se um quadro com fotografias e respetivas legendas dos diferentes espaços do CAT fazendo assim uma breve apresentação do espaço a quem visita o CAT; na sala de lazer, existe um enorme placar com as fotografias das crianças acolhidas na atualidade e também um quadro que vai expondo trabalhos realizados pelas crianças em CAT; no corredor de acesso aos quartos é exposto o horário dos auxiliares e voluntários.

O espaço exterior do CAT2 apresenta um terraço com brinquedos de exterior, uma zona ajardinada e um corredor em redor da casa. O espaço exterior do CAT1 é de maior dimensão contendo: área ajardinada, campo de jogos, parque infantil e sala de visitas (ver anexo 25).

5.1.3 O tempo

O horário de funcionamento dos CAT é de 24h por dia, todos os dias da semana, durante todo o ano. O CAT pode encerrar durante um curto período de tempo (épocas festivas: Natal e Fim do Ano; ou, fins de semana) desde que se consiga proporcionar alternativa de acolhimento para todas as crianças (casa de padrinhos, voluntários, colónia de férias, escoteiros, etc.).

No Regulamento Interno estão definidos horários para determinados momentos da rotina diária das crianças. O horário é apresentado tendo em conta a idade: até aos 2 anos e a partir dos 3 anos.

Relativamente à hora de deitar é ainda referido que varia conforme a necessidade de cada criança. (ver anexo 26)

Durante o tempo de observação verificou-se que o horário de levantar das crianças até aos 2 anos de idade, no CAT1, é variável, ficando as mesmas muitas vezes a dormir até às 9h30. Esta ocorrência era justificada muitas vezes por se terem deitado mais tarde, e porque se pretendia respeitar os horários de cada bebé. Pontualmente as crianças faziam sesta ou descansavam nos berços a meio da manhã. De tarde, todos os bebés dormiam a sesta.

O horário das refeições está definido para as crianças a partir dos 3 anos de idade. No Regulamento consta que para as crianças com idade até aos 2 anos o horário das refeições varia conforme a idade e necessidades individuais.

O horário dos encontros com as famílias, saídas aos fins de semana e férias são definidos, de acordo com o Regulamento Interno, sempre em função do superior interesse da criança, tendo em conta também as atividades e a dinâmica da casa. O regime de visitas e saídas com a família é estabelecido para cada situação concreta imediatamente após o acolhimento da criança ficando esta informação constante no processo da criança.

O horário dos contactos telefónicos é das 18h às 19h tendo cada criança, de acordo com o Regulamento Interno, o direito a efetuar diariamente telefonemas, em condições de privacidade, tendo por limites os resultantes da proteção dos seus direitos e interesses. Durante a estadia nos CAT não foram observadas crianças a realizar telefonemas para a família, apenas observando-se a tentativa de contacto por parte de pais/mães, muitas vezes fora do horário e devido a tal o contacto não ocorrer. As crianças observadas neste estudo não utilizaram o telefone em nenhum momento de observação.

No Regulamento Interno o horário de estudo e o horário para atividades lúdicas e desportivas coincide, sendo das 16h30 às 18h30. Relativamente ao horário de estudo é ajustado com cada criança de acordo com o seu horário escolar. No CAT2 o estudo é concretizado conforme a disponibilidade de voluntários que acompanham cada criança no seu estudo. Desta forma cada criança possui o seu “explicador” e o seu horário de estudo de acordo com a disponibilidade deste. O horário para atividades lúdicas e desportivas é condicionado ao horário escolar e de estudo de cada criança.

A rotina das crianças até aos 3 anos de idade, que permanecem em casa, não frequentando equipamentos de infância (Creche), não está definida em Regulamento Interno nem existe Projeto Educativo ou Pedagógico. A rotina das crianças, do CAT1, varia conforme a presença ou ausência de voluntários e está condicionada aos modelos educativos de cada adulto que interage com as crianças. Na ausência de voluntários as crianças têm os cuidados de higiene garantidos pela Auxiliar de Serviços Gerais e, de acordo com a disponibilidade da Diretora Adjunta (Educadora de Infância destacada do Ministério da Educação), podem ter momentos de brincadeira livre sob supervisão da mesma. No CAT2 existe uma voluntária técnica (Docente de 1º Ciclo Ensino Básico, que não se encontra a lecionar) com horário fixo (das 9h às 12h) de segunda a sexta-feira, e outra voluntária técnica (Docente do 2º Ciclo do Ensino Básico) que se desloca até ao CAT exclusivamente para realizar um tempo de

brincadeira e atividades lúdico pedagógicas com as crianças. O CAT2 apresenta uma rotina, que apesar de poder eventualmente não ser a mais adequada, no entanto apresenta-se consistente e constante promovendo assim a segurança da antecipação das atividades ao grupo de crianças (ver anexo 27).

A rotina do CAT2 contém o Momento de Partilha que tem como objetivo a promoção do direito à participação e fomentar o diálogo com os adultos (uma voluntária) e com os seus pares refletindo acerca de ocorrências do dia, dos seus sentimentos, etc.

No Manual de Procedimentos constam algumas atitudes e boas práticas a desenvolver durante alguns dos momentos da rotina das crianças. Aqui encontra-se definido o papel dos educadores durante o acordar, o regresso, a higiene, o jantar e o deitar. Este documento encontra-se delineado tendo em conta as crianças que frequentam estabelecimento educativo esquecendo-se das crianças que permanecem no CAT – as crianças até aos 3 anos de idade.

5.2 Os sujeitos

5.2.1 As crianças

Os CAT1 e CAT2 acolhem 12 e 14 crianças, respetivamente, com idades compreendidas entre os 0 e os 12 anos.

As crianças em idade pré-escolar (3 aos 6 anos) e escolar (a partir dos 6 anos) frequentam estabelecimentos educativos inseridos na comunidade envolvente, procurando distribuí-las por vários equipamentos (duas a três crianças em cada equipamento educativo). Estas crianças desenvolvem ainda atividades lúdicas (em ATL e no próprio CAT em companhia das educadoras e auxiliares de ação educativa), desportivas (futebol), culturais (idas ao cinema e teatro) e de apoio às atividades escolares (em Centros de Explicações e no próprio CAT) promovidas com o apoio de padrinhos e/ou empresas “amigas”.

As crianças com menos de 3 anos de idade permanecem no CAT desenvolvendo neste contexto as suas atividades educativas. Esta opção é tomada tendo em conta o previsto no manual de qualidade do Instituto da Segurança Social, de acordo com o que foi transmitido pela equipa técnica à investigadora. As crianças permanecem em casa acompanhadas de voluntários que lhes prestam os cuidados básicos (higiene e alimentação) e desenvolvem atividades lúdicas.

A média de idades do grupo do CAT 1 é de 7 anos enquanto no CAT2 é de 5 anos. Assim, o grupo de crianças mais heterogéneo é o CAT1. Estes valores revelam a existência de crianças mais velhas no CAT1 e na existência de pequenos grupos do

CAT2 com idades semelhantes – por exemplo, as crianças com idade até aos 3 anos (que ficam em casa) é constituído por 4 elementos que possuem 2 anos de idade.

“estão todos (...) muito semelhantes... (...) portanto está ali um grupo, quase como... um pequeno grupo de jardim de infância... é um pequeno grupo que parecem um grupinho aparte... quase como no jardim de infância que resolveram estar ali na casinha de bonecas, ou estão nos legos” (Diretora Adjunta, CAT2, *Focus Group* de 13 de abril de 2012)

A constituição dos grupos dos CAT é heterogénea e está em constante mudança (ver anexo 28 e 29).

Analisando os dados em função do género (ver anexo 30 e 31), em ambos os CAT existe maior número de meninos do que meninas. No entanto, olhando para o grupo de crianças até aos 3 anos, verifica-se um equilíbrio – 50% do sexo feminino e 50% do sexo masculino. Estes grupos sofrem frequentemente alterações devido à saída e entrada de crianças, como foi verificado após o tempo de observações em que crianças foram adotadas, outras regressaram à família biológica e outras ainda regressaram ao CAT após uma adoção que não resultou.

As crianças até aos 3 anos de idade, de ambos os CAT, não apresentam referenciação para intervenção precoce. Para este grupo de crianças, no CAT, não existe uma filosofia de avaliação contínua ou regular, existindo momentos de avaliação apenas aquando da suspeita de atraso no desenvolvimento identificada por comparação entre crianças de idades semelhantes. Exemplo disto é o caso da criança Bomboca que foi submetida a avaliação, recorrendo à Escala de Desenvolvimento de Griffiths, realizada pela psicóloga do CAT e que demonstrou que a criança se encontrava com desenvolvimento adequado.

Dentro do grupo de crianças até aos 6 anos, grupo alvo da Intervenção precoce, o subgrupo de crianças dos 3 aos 6 anos de idade, e que por isso frequentam estabelecimentos de educação pré-escolar, parecem apresentar maior probabilidade de referenciação para intervenção precoce porque são avaliados em dois contextos. No CAT1, a educadora destacada do ME, com formação em terapia da fala, realiza pontualmente avaliação do desenvolvimento de algumas crianças recorrendo à Escala de *Growing Skills*, como aconteceu aquando do acolhimento de Dartagnan (de 3 anos de idade) que apresenta pé boto e foi admitido em jardim de infância após cerca de 6 semanas (devido ao período de adaptação ao CAT e à espera de vaga). No CAT2 um menino, com 4 anos de idade, apresenta atraso no desenvolvimento psicomotor sendo acompanhado por equipa de intervenção precoce no jardim de infância.

Em fevereiro foi acolhida no CAT1 uma criança com NEE – o Mogli. Não havia muita informação aquando da sua entrada no CAT. Após duas semanas foi recebido um plano de intervenção da equipa de intervenção precoce que observou esta criança quando retirada de situação de sem-abrigo. Segundo a educadora esta criança ao entrar no CAT ficou sem acompanhamento da equipa de IP, apenas irá retornar a usufruir desta intervenção quando iniciar a frequência de estabelecimento de ensino (Jardim de infância), que não se prevê fácil devido à situação de ilegalidade em que a criança se encontra e ao facto do ano letivo estar a meio. Parece assim, e de acordo com conversas informais relativas a outras crianças que passaram pela mesma situação, que as crianças alvo do Sistema Nacional de Intervenção Precoce à Infância (SNIPI) que se encontram acolhidas e que não se encontram no sistema de ensino não têm os seus direitos garantidos apesar de ser possível a intervenção das ELI em contexto domiciliário. Assim, não ficou claro o motivo que leva à retirada de uma criança da Intervenção Precoce ao ser acolhida em CAT, até porque aparentemente a legislação é omissa relativamente a este assunto. Apesar de existirem duas educadoras no CAT durante o dia, é difícil a estas técnicas realizarem um trabalho diário com este menino devido a outras tarefas que desempenham. Ficando assim o Mogli entregue a um voluntário, juntamente com os bebés ou acompanha a auxiliar de serviços gerais que realiza a limpeza da casa durante o dia.

Relativamente a crianças com idade superior a 6 anos, apenas no CAT1 estão acolhidas crianças com necessidades educativas especiais e a beneficiarem de educação especial. Neste CAT, dois meninos apresentam problemas no âmbito da saúde mental sendo acompanhados por entidades que estabeleceram protocolos com o CAT no âmbito do acompanhamento psicológico e pedopsiquiátrico. Uma destas crianças, que apresenta também défice cognitivo, segundo a psicóloga, beneficia de currículo alternativo frequentando um estabelecimento de ensino de referência.

Analisando a constituição do agregado familiar das crianças (ver anexo 33 e 34), imediatamente antes do seu acolhimento verifica-se que no CAT1 todas as crianças provinham de famílias nucleares, havendo apenas diferença no número de filhos. No CAT2 a maioria das crianças também possuem família nuclear, exceto três crianças que possuem uma estrutura familiar monoparental paterna.

A maioria das crianças acolhidas no CAT1 e CAT2 mantém contacto com as famílias, exceto quatro crianças do CAT1 que se encontram a iniciar processo de adoção (ver anexo 35 e 36).

Relativamente ao acolhimento de irmãos no CAT2 verifica-se a existência de três pares de irmãos e no CAT1 um par e um trio de irmãos (um quarto irmão teria sido adotado no mês de dezembro, antes do início do período de observação). A maioria

das crianças é acolhida individualmente, sendo que nalguns casos os irmãos estejam acolhidos noutros CAT ou não tenham relação afetiva com os mesmos (por exemplo, uma criança, o Bomboca, acolhida após o seu nascimento e que possui sete irmãos, desconhecidos dela, acolhidos noutros CAT e LIJ) (ver anexo 37).

O lugar na fratria das crianças de ambos os CAT é diversificado, indo desde o primeiro ao oitavo lugar. No entanto, existe uma prevalência de crianças que ocupam os primeiros e segundos lugares nas fratrias (ver anexo 38). No caso do grupo de crianças com idades entre os 0 e os 2 anos: o Playmobil é filho único, a Conguita e a Moranguinho estão em segundo lugar na fratria, o Thor e a Sininho em quarto, e o Bomboca em oitavo (ver anexo 32).

Todas as crianças estão acolhidas na zona geográfica de origem – distrito de Lisboa.

As informações que permitem uma identificação da condição social das famílias, bem como a profissão dos pais e habilitações literárias, e outras, não foram fornecidas para o presente estudo devido à inexistência das mesmas no processo de cada criança. Sabe-se no entanto alguns indicadores – tipo de habitação que habitam – que indicam uma maioria de crianças provenientes de condições sociais baixas e média baixa, existindo no entanto, um par de irmãos do CAT2 provenientes de classe média alta.

Relativamente ao tempo de institucionalização (ver anexo 39), no CAT, e apesar do tempo máximo de institucionalização estabelecido na lei ser de 6 meses, verifica-se que as crianças permanecem em CAT além deste período de tempo, indo, nalguns casos, além de quatro anos de institucionalização. Isto sem contar com o tempo de institucionalização em centros de acolhimento de emergência, nos quais algumas das crianças (o caso de Playmobil) permaneceram por cerca de 3 meses, ou em ambiente hospitalar após o seu nascimento (o caso de Bomboca e da Sininho que apenas tiveram alta social do hospital após o primeiro mês de vida), ou ainda, em centro de acolhimento para mães vítimas de violência doméstica (o caso de Thor, durante 6 meses).

Analisando os motivos que levaram à institucionalização das crianças destes CAT (ver anexo 40) verifica-se que a maioria é acolhida devido a negligência grave por parte da família nos seus cuidados básicos. Associada à negligência grave, muitas vezes, está indicada a doença mental da mãe e situações de violência entre pai e mãe.

A situação jurídica da maioria das crianças acolhidas é “acolhimento em instituição”, de acordo com o artigo 35º da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em

Perigo, alínea f). Como exceção, a fratria de três irmãos do CAT1 que se encontra sob confiança a instituição com vista a futura adoção.

O projeto de vida das crianças do CAT1 e CAT2 passa pelo retorno à família biológica/reunificação familiar, no caso de treze crianças; adoção, no caso de dez crianças; e, acolhimento institucional de longa duração de uma criança do CAT1. Estão por definir os projetos de vida de uma criança do CAT1 que foi acolhida em fevereiro de 2012, e de uma criança do CAT2 que está acolhida há seis meses.

5.2.2 (Curtas) Histórias de (curtas) vidas

O **Bomboca** é um bebé de origem cabo-verdiana que nasceu em janeiro de 2011, tendo 13 meses no início do período de observação (em janeiro de 2012). É o oitavo filho, e o mais novo, de um casal desempregado, com o 3º ano de escolaridade, residente numa casa térrea com limitações e a quem foi retirado o rendimento social de inserção. O Bomboca tem sete irmãos – com 2, 4, 5, 6, 11, 12 e 15 anos – mas não conhece nenhum deles. Os irmãos encontram-se todos acolhidos em CAT e LIJ não possuindo qualquer relação afetiva com o bebé. O Bomboca foi acolhido com um mês de idade após alta social referente ao internamento no hospital onde esteve desde o seu nascimento. Foi um bebé de termo, sem problemas de saúde, mas fruto de uma gravidez sem acompanhamento médico. Os seus irmãos sofreram maus-tratos por negligência grave. Não conhece o contexto familiar e ao fim de exatamente um ano de institucionalização aguardava debate judicial. A equipa técnica do CAT definira o seu projeto de vida e ansiava pela decisão do tribunal acerca da proposta do Bomboca para adoção. Entretanto surge um familiar – uma tia – interessado em receber e responsabilizar-se pelo Bomboca. Recomeça todo o processo de avaliação e acompanhamento à família biológica que até então não tinha mostrado interesse nem competência para permanecer com a criança. Assim, o Bomboca começa a receber visitas do pai e da tia com o intuito de se avaliar a possibilidade de retorno à família biológica, na pessoa da tia.

A **Sininho** nasceu em setembro de 2010 e foi acolhida com 21 dias de idade após alta social do hospital onde decorreu o parto e onde a sua gravidez foi vigiada. Nasceu com HIV e encontrava-se “a negatar”. Foi proposta a adoção como projeto de vida para a Sininho mas os seus pais biológicos recorreram. Assim, acolhida há 14 meses, sem visitas dos pais (que abandonaram há algum tempo) ou outros familiares, aguarda a decisão do tribunal relativamente à proposta de adoção para o seu projeto de vida. A Sininho não conhece os seus três irmãos que se encontram acolhidos em CAT por terem sido vítimas de negligência grave. É a quarta filha, e a mais nova, de

um casal residente num bairro social, desempregado, com o 3º ano de escolaridade e que apresentam problemas graves de alcoolismo, HIV e abuso sexual (relações de consanguinidade).

A **Conguita** é a segunda filha de um casal Cabo-verdiano de 37 anos de idade. Tem um meio-irmão de 11 anos de idade que se encontra a residir com o respetivo pai. Os pais possuem o 4º ano de escolaridade. A mãe é ajudante num lar de idosos e o pai é pedreiro e músico. A família mora em apartamento e tem relação conflituosa com a vizinhança. A Conguita foi acolhida quando completou 11 meses de idade devido à negligência grave a que era sujeita (roupa e alimentação desadequada, etc). Após 14 meses de acolhimento em CAT encontra-se em aproximação à família biológica (mãe). Após esta aproximação, e quando se preparava a autonomia da mãe da Conguita, a mãe deixa de aparecer às visitas e aos fins de semana com a filha.

A **Moranguinho** nasceu em janeiro de 2010 e foi acolhida com 13 meses de idade. É a segunda de três irmãos. Os irmãos de 1 e 4 anos de idade encontram-se igualmente em CAT. A mãe, de 22 anos, com o 9º ano de escolaridade, e o pai, de 26 anos, com o 5º ano, encontram-se desempregados. A família habitava um apartamento, residência da avó materna. O acolhimento deveu-se à negligência grave a que a Moranguinho estava a ser sujeita. Aquando do acolhimento da Moranguinho a família mantinha uma relação conflituosa entre mãe e pai, e com a vizinhança, sendo que a mãe se encontrava grávida e o pai não assegurava condições financeiras e emocionais à família. Após 12 meses de acolhimento, a Moranguinho, recebe visitas esporádicas da avó materna e aguarda a definição do seu projeto de vida que aponta possivelmente para a adoção.

O **Playmobil** nasceu em dezembro de 2009, no seio de uma família originária da Índia e foi acolhido com 15 meses de idade. A mãe, de 38 anos de idade, com o 9º ano de escolaridade, operadora de telemarketing, apresenta doença psiquiátrica que leva a um acentuado desequilíbrio mental e emocional, a grave desorganização e a relação conflituosa com família e vizinhos (agressão verbal, etc). O Playmobil sofreu negligência grave pois a sua mãe não cuidava dele, não o alimentava nem prestava cuidados de higiene. A sinalização foi realizada pelos vizinhos que perceberam a situação de perigo a que a criança estava exposta. O Playmobil esteve em acolhimento de emergência durante 3 meses. No momento do acolhimento a casa do Playmobil encontrava-se com algumas bizarras e não possuía alguns bens considerados essenciais (por exemplo, o frigorífico). Após 9 meses de acolhimento em CAT encontra-se a fazer aproximação à família (mãe). A equipa do CAT encontra-se a avaliar a situação atual da mãe no que respeita às suas capacidades parentais. A mãe

desloca-se ao CAT para prestar os cuidados ao filho e permanece com este durante parte do tempo.

O **Thor** nasceu em agosto de 2009 e foi acolhido em casa de emergência para vítimas de violência doméstica juntamente com a sua mãe e irmão. A medida de acolhimento em CAT foi definida em janeiro 2011 mas apenas aplicada em julho de 2011 quando o Thor completou 23 meses de idade. É o quarto filho, e o mais novo, de um casal Cabo-verdiano. Os irmãos – de 7, 15 e 19 anos de idade – encontram-se, respetivamente, no mesmo CAT, adotado e em outra instituição. A mãe, empregada doméstica, encontra-se em situação de ilegalidade e o pai, com o 4º ano de escolaridade, está a frequentar uma formação profissional remunerada. Após 6 meses de acolhimento em CAT, o Thor, é visitado pelos pais e vai a casa ao fim de semana, pois decorre a fase de avaliação da reintegração na família biológica.

5.2.3 Os adultos

5.2.3.1 Profissionais

Ambos os CAT apresentam na sua organização duas equipas: técnica e educativa (ver anexo 41).

As equipas técnicas dos CAT partilham características, diferenciando-se sobretudo ao nível da formação do diretor técnico – no CAT1 é da área do Serviço Social e no CAT2 da Psicologia – e do responsável pedagógico dos bebés – no CAT1 é Educadora de Infância e no CAT2 é Educadora Social. Ambos os CAT contam com um técnico da área jurídica que é partilhado com outros CAT.

A equipa educativa é constituída por todos os funcionários dos CAT, inclusive os elementos da equipa técnica e pessoal auxiliar, de serviços gerais e cozinha.

Os elementos das equipas técnicas e educativas são todos do género feminino. A equipa educativa apresenta uma média de 36,4 e 37,7 anos, no CAT1 e CAT2 respetivamente.

No que respeita à formação os elementos da equipa técnica destes CAT apresentam uma formação inicial de Licenciatura (Serviço Social, Educação de Infância e Psicologia) existindo também algum pessoal auxiliar com formação académica deste grau. Poucos são os técnicos com formação especializada e de formação contínua.

A maior parte dos elementos da equipa técnica possuem uma extensa experiência profissional adquirida no respetivo CAT.

As equipas técnica e educativa – principalmente os elementos que se encontram a trabalhar no CAT há mais tempo⁵⁶ – são caracterizadas por fortes relações de amizade e de cumplicidade que tornam o ambiente bastante familiar e descontraído.

5.2.3.2 Voluntários

Os CAT contam com o apoio de voluntários que se disponibilizam para variadas tarefas e funções. A função mais popular é o acompanhamento de crianças durante as suas atividades lúdicas e escolares. No entanto, os voluntários também exercem funções de jardinagem, realização de compras para o CAT, concretização de obras e manutenção da casa, entre outras.

O processo de seleção dos voluntários é realizado pela Diretora Técnica, mediante avaliação de candidatura ou através de convite realizado pela mesma ou por alguém de referência do CAT.

A formação académica dos voluntários é diversificada sendo a maioria com escolaridade superior ao 12º ano. Existem enfermeiras reformadas, professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico, Professoras do 2º Ciclo, alunos de mestrado (Nacional e Internacional), desempregados, empregadas de balcão, entre outras.

A idade dos voluntários é igualmente diversificada, tendo o mais novo 19 anos e o mais velho 66 anos.

Predominam os voluntários do género feminino, existindo apenas dois voluntários masculinos no CAT1. Um voluntário para a manutenção da casa, de 66 anos de idade e um voluntário internacional que faz acompanhamento às crianças, nomeadamente acompanhando os bebés pela manhã e acompanhando todo o grupo de crianças durante as noites.

Os voluntários são integrados na equipa educativa nomeadamente nas diversas atividades realizadas pelo CAT. No entanto, não foi observada a participação dos mesmos em formações.

⁵⁶ Existe maior rotatividade nas auxiliares de ação educativa

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo será apresentada e analisada a participação dos bebês em contexto de Centro de Acolhimento Temporário – concretamente em dois CAT: o CAT1 e o CAT2. Inicialmente serão expostas e analisadas as concepções e representações sociais⁵⁷ dos diferentes sujeitos acerca da temática da primeira infância. Posteriormente serão apresentadas as concepções acerca do tema dos direitos das crianças pelos mesmos sujeitos – bebês e técnicos que convivem de perto com estes bebês, ou seja, as crianças mais crescidas e os adultos (voluntários e funcionários). No final será apresentada a forma como os bebês participam em contexto de CAT e a influência da organização do espaço e do tempo na natureza desta participação. Aqui serão apresentadas também as oportunidades de participação dadas aos bebês e a forma como estes as utilizam.

6.1 Concepções (contra) hegemônicas sobre os bebês

6.1.1 A voz dos bebês

A presente investigação, feita com bebês em CAT, considerando-os atores sociais, pretende dar visibilidade: às ações destes bebês, à escuta da sua voz e aos seus direitos. Neste estudo os bebês acolhidos em CAT são vistos enquanto sujeitos de direitos que parecem ter estado invisíveis ao longo do tempo, no âmbito da sociologia da infância, da educação de infância e mesmo no sistema de proteção à criança. Como afirma Delgado e Nörnberg: “a sociologia da infância tem contribuído para pensarmos as crianças como atores com potência de ação (2013, p. 151).

Nesta perspectiva estes bebês não têm sido considerados como cidadãos portadores de direitos, existindo ainda muita dificuldade na garantia dos seus direitos. Daí surge a necessidade de os fazer ouvir para que possam fazer valer os seus direitos.

⁵⁷ Segundo Jodelet “as representações sociais indicam a existência de um pensamento social que resultou das experiências, das crenças e das trocas de informações ocorridas na vida cotidiana dos seres humanos. Em outras palavras, são construções mentais que surgem de uma necessidade e ajudam a orientar a conduta no dia a dia, sendo verdadeiras teorias do senso comum” (2001, p. 22)

Partindo da voz dos bebês, procurou-se compreender o que estes nos dizem acerca de si próprios, isto é, qual a sua concepção de bebê ou, por outras palavras, como respondem à questão: Quem sou eu?

– Sou um ator social –

Em toda a sua ação, ao contrário do que alguns adultos defendem dizendo que estes são “o futuro”, considera-se neste estudo que os bebês parecem querer dizer “ei nós estamos aqui, somos atores sociais e como tal estamos ativos e tomamos decisões no tempo a que os adultos chamam de *agora/presente*”.

“Crianças são seres humanos que estão no início do seu complexo desenvolvimento. São o futuro do Mundo e precisam de orientação durante todas as suas fases de crescimento” (Diretora adjunta, CAT1, 57 anos)

Na realidade os bebês foram observados durante a sua rotina diária, durante 90 horas do seu tempo acordado, durante a qual desenvolveram as suas competências de exploração, descoberta, comunicação, criação, construção de significado, interações e comportamentos divergentes, entre outros (Ferreira, 2004; Coutinho, 2010; Tomás, 2011). Procurou-se conhecer assim as oportunidades de participação dos bebês e a relação da sua participação, no exercício das suas competências, com a organização do espaço e do tempo em CAT – de que forma inibia ou promovia a participação dos bebês.

Os bebês foram observados a realizar escolhas (mostrando as suas preferências e interesses), a tomar decisões, a observar, a explorar, a descobrir, a desenvolver comunicações com os pares e adultos, além da conhecida reprodução de comportamentos dos adultos. Esta participação dos bebês em CAT é a ação mais predominante, sendo realizada em momentos de privacidade ou em interação com os pares e/ou adultos.

Os bebês realizam escolhas, revelando as suas preferências e interesses, participando em situações do quotidiano. Por exemplo, a escolha das roupas que as crianças vestiam era feita pelos adultos, no entanto, alguns dos bebês recusavam-se a utilizar certos adereços e mostravam a sua insatisfação.

“Chego à sala de estar e encontro várias pessoas a prepararem materiais para uma atividade que ocorrerá no fim de semana. Bomboca e Sininho estão sentados nas cadeiras de refeição e observam os adultos a mexerem em roupas, brinquedos e outros acessórios (chapéus de chuva, bandoletes, etc). Sininho grita. A voluntária dirige-se à menina e coloca-lhe um gancho na cabeça. “Tão linda!” comenta a voluntária. Nesse momento surge M. na sala e

comenta “que linda!” olhando para Sininho que leva a mão à cabeça. Bomboca grita e levanta os braços. Agarra o tampo da sua cadeira e abana o corpo de um lado para o outro. Observa os adultos. A voluntária oferece-lhe um carro de plástico. O menino usa o carro fazendo-o deslizar pelo tampo da sua cadeira. A voluntária entrega um boneco bebé pequeno a Sininho. A menina tira o gancho que antes a voluntária lhe tinha colocado na cabeça. De seguida leva-o novamente à sua cabeça tentando aplicá-lo.” (Diário de Campo, CAT1, dia 3 fevereiro 2012, na sala de lazer, pelas 9h40)

Neste episódio é visível também a comunicação do Bomboca quando *agarra o tampo da cadeira e abana o corpo de um lado para o outro* reivindicando um brinquedo para si. Este bebé foi observado a utilizar diferentes estratégias de comunicação das suas necessidades, das suas preferências, dos seus desejos, ... Noutros episódios este bebé é observado a utilizar diversas estratégias de comunicação: choro forte, choramingo, gritos, piscar de olhos (fazer olhinhos), bater no tampo da mesa de refeição, atirar brinquedos, inclinar a cara (solicitando beijinhos), e iniciando brincadeiras familiares (por exemplo, tocando no seu nariz e do da educadora para que ela fizesse “trim”). A Sininho também foi observada nestas comunicações, no entanto, parece usar uma comunicação mais subtil e evidencia as comunicações das suas concretizações de intenções (por exemplo, ao terminar algo anuncia “tátá” [já está], revelando assim as suas aprendizagens, conquistas e vitórias).

A relação entre estas duas crianças, Sininho e Bomboca, no CAT1, é repleta de momentos que oscilam entre a liderança e de submissão, respetivamente. Após a adoção da Sininho, e ficando o Bomboca a ser *o bebé da casa* começou a desenvolver um comportamento de autoconfiança muito mais acentuado devido à ausência da sua companheira de quarto.

“Bomboca agarra num prato. Sininho oferece papa a todos os que estão na sala, inclusive a mim. Bomboca atira o prato que tinha na mão. Sininho agarra num conjunto de pratos e foge do menino deslizando sentada no chão. Estica o braço tentando agarrar o prato de Bomboca mas entretanto o menino tenta tirar-lhe os outros pratos e ela mostra-se aborrecida choramingando. Sininho para de chorar e atira-se ao pescoço de Bomboca abraçando-o. Sininho puxa o cabelo de Bomboca e M (a educadora) tira-a de cima do menino e senta-a ao seu lado. Bomboca volta a interessar-se pelos pratos mas permanece a chorar. M. fala com ele tentando acalmá-lo. Ele para de chorar e começa a vocalizar durante a manipulação dos pratos. Agarra em dois pratos, segurando um em cada mão. Tenta empilhar os dois pratos e depois atira um deles. Olha para mim e sorri. Olha para os pratos e volta a atirar um prato. Agarra apenas num prato e observa a ilustração que está contida nele (um urso). Sentado, gira usando as pernas, e volta-se para mim. Depois volta a girar até o prato ficar

escondido sob a sua perna esquerda.” (Diário de Campo, Sala psicopedagógica, CAT1, 30 de janeiro 2012, 10h30)

“Sininho agita o corpo junto a Bomboca e ele protesta com gritos. Sininho dá palmadinhas suaves no braço de Bomboca e depois abraça-o e lança-se para cima dele. Ele grita - “ai ... ai ...” - mostrando estar muito aflito e desconfortável com a situação, parece prever o puxão de cabelos já observado anteriormente em situações semelhantes. Depois o menino choraminga aumentando a intensidade do seu choro rapidamente. M (a educadora) retira Sininho de cima de Bomboca mas ele continua a chorar. M diz “Sininho, o Bomboca não quer abraços ... deixa-o está bem?”. O menino continua a chorar e M diz-lhe “já chega ... não é preciso ficar assim”. Sininho aproxima-se de M e observa a sua atividade de montar o carrinho de bebés. Bomboca continua a chorar, sentado no mesmo local onde ocorreu o conflito com Sininho. M imita-o, simulando que está a chorar, e depois diz-lhe que a Sininho já não está a fazer nada. Ele permanece ainda a choramingar com expressão de tristeza, franzindo a testa e fazendo beicinho. M pergunta-lhe pelo cão “o João? Onde está o João ... o cão?”. Bomboca para de chorar e olha em direção à janela. M diz-lhe «não está cá o cão ... está na rua».” (Diário de Campo, Sala de Lazer, CAT1, 30 de janeiro 2012, 11h40)

“Bomboca encontra-se de pé e agarrado a um triciclo. Sininho lança-se sobre Bomboca e abraça-o. Bomboca grita muito aflito. A menina leva a mão ao cabelo de Bomboca e puxa-o. Dirijo-me até eles e falo com a menina agarrando na sua mão. Tiro-a de cima de Bomboca. Ele sorri para mim.” (Diário de Campo, Sala de Lazer, CAT1, 1 de fevereiro 2012, 9h35)

A comunicação dos bebés do CAT2, por serem ligeiramente mais crescidos, é revestida já de alguma linguagem verbal mais elaborada e expressiva. Estas crianças muitas vezes *comunicam o seu desacordo relativamente às regras dos adultos*, usando simultaneamente a comunicação verbal e corporal. Por exemplo, o sentar nas cadeiras de refeição e o facto de durante no momento de partilha serem retirados os brinquedos das crianças no sentido de procurar eliminar focos de distração e de possível conflito. No entanto, os bebés mostram o seu desagrado relativamente a esta regra, chorando, *resmungando*, *gritando*, e ficando *amuados*.

“A voluntária recolhe os brinquedos para começar o momento de partilha. Moranguinho chora e esconde os seus brinquedos.” (Diário de Campo, Sala de estar, CAT2, 17 de fevereiro 2012, 19h)

“Moranguinho brinca com o seu boneco no carrinho. Playmobil observa e explora uma enciclopédia. A voluntária diz a Moranguinho que pegue no seu boneco para se ir sentar na cadeira. A menina diz “nã quer” e rebola pelo chão a chorar. A voluntária coloca-a na cadeira e ela estica as pernas de forma a não ser possível sentar-se. Playmobil vira as páginas e observa as imagens.

Playmobil põe-se em pé no sofá. A voluntária pega em Conguita e ela também se recusa. A educadora diz “quer ir para a cama?” Ela diz “não” e ajuda a apertar o cinto. A educadora pega em Moranguinho e leva-a ao quarto. Playmobil observa de cima do sofá. A educadora senta-a e diz-lhe que dê papa ao bebé. Thor é sentado e colabora. A educadora empurra o sofá com Playmobil sentado e ele continua a ver o livro. Leva-o a vestir o pijama. Os outros três estão sentados nas cadeirinhas. Conguita pede um bebé. A voluntária dá-lhe o boneco. Um menino diz “Oh Moranguinho... ouvi dizer que...”. Moranguinho grita com ele virado para trás. Thor olha para a TV. Conguita faz papa. Moranguinho tira a roupa do boneco” (Diário de Campo, Sala de estar, CAT2, 13 de fevereiro 2012, 18h)

No final do período de observação as crianças do CAT2 já tinham desenvolvido e privilegiado esta linguagem verbal na sua comunicação. Comunicavam essencialmente para solicitar a satisfação das suas necessidades – pedem água, abraços, etc. – e para pequenos diálogos e questões de “onde está? Está ...”, “quem é? É a ...”, “o que aconteceu? ...”.

“Moranguinho está junto da cancela e chama por R (a auxiliar). Tem um copo na mão e pede «Qué água».” (Diário de Campo, Sala de estar, CAT2, 18 de fevereiro 2012, 10h)

“A voluntária vai sair e os meninos correm para ela e dizem «abato [abraço]»”. (Diário de Campo, Sala de estar, CAT2, 18 de fevereiro 2012, 11h15)

As crianças além de tomarem decisões e tentarem fazer valer a sua opinião e/ou intenção - por vezes unindo esforços para impor a sua vontade - ocupam uma importante parte do tempo da sua atividade a observar. Em contexto de CAT, os bebés observam as rotinas diárias típicas de uma casa de família: a limpeza do espaço (chão) pela assistente de serviços gerais, a confeção das refeições pela cozinheira e voluntários, as crianças mais crescidas a brincarem e a estudarem, entre outras. Observam também as interações entre adultos e entre adultos e crianças, incluindo também, entre mães/pais e os respetivos filhos.

“P (a psicóloga) traz Sininho até à sala. Uma funcionária encontra-se a aspirar o chão da sala. P leva a menina até à cozinha e cruzam-se com um voluntário. Ele cumprimenta-a e dá um beijo. P senta Sininho na sua cadeira alta. Antes disso a funcionária aspira o assento desta cadeira. A menina observa a ação da funcionária. A funcionária olha para P e ambas sorriem. A menina vira-lhes a cara. Depois observa o aspirador que se desloca pelo chão à medida que a funcionária caminha pela sala”. (Diário de Campo, na sala de lazer, CAT1, 1 de fevereiro 2012, pelas 12h45)

A atividade de exploração e descoberta é observada durante todo o período de observação. Desde o mobiliário, aos brinquedos, o espaço exterior (no CAT1), os

quartos. Os bebês apresentam-se enquanto autênticos exploradores de todo o espaço que lhes está acessível, e por vezes enquanto conquistadores de espaços que se encontram mais reservados a outros sujeitos, como é o caso dos gabinetes dos técnicos, a despensa, a cozinha, a casa de banho das crianças mais crescidas, a sala de estudo.

“Sininho volta a sentar-se dentro do armário e olha para mim mostrando ainda um sorriso. Agarra numa peça de plástico, pertencente a um jogo, e leva-o ao ouvido e diz “tá?”, como que falando ao telefone. Repete esta ação olhando para mim. Eu respondo-lhe da mesma forma. Ela inclina-se e bate suavemente com a cabeça na parte superior do armário. Ela sai e afasta-se de forma a conseguir observar onde bateu. De seguida decide voltar para dentro do armário, mas quando está a subir encontra um tacho. Pega nele e aproxima-o da sua orelha e diz “tá?”. Olha para mim e sorri.

Sininho aproxima a cara da porta do armário e observa-a de muito perto (cerca de dois dedos de distância). Depois olha para mim e mexe no seu cabelo, no alto da sua cabeça. Agita o cabelo de um lado para o outro usando apenas a sua mão esquerda. Entretanto, M (a educadora) tira Bomboca da cadeira alta e leva-o até junto de Sininho. Ao chegar junto de Sininho, M pergunta-lhe se tem a fralda suja. A menina mexe na fralda e M verifica. «Afinal não tem Sininho” (Diário de Campo, na sala de lazer, 30 de janeiro 2012, pelas 10h30)

A exploração de brinquedos apresenta-se enquanto principal atividade realizada sob proposta das educadoras e voluntárias aos bebês. Nestes momentos os bebês contam com a presença destes adultos que por vezes disponibilizam brinquedos que não estão com acessibilidade permanente às crianças ou que foram doados recentemente ao CAT. Nota-se nestes momentos que os bebês permanecem muito envolvidos na atividade e que ocorrem menos conflitos quando esses materiais/brinquedos são em quantidade suficiente para manter todas as crianças envolvidas na mesma atividade e os adultos apresentam total disponibilidade para interagir com as crianças.

“Bomboca continua a bater um prato no outro e olha para mim. Depois agarra nos pratos e atira os dois simultaneamente. Sininho explora três latas com M (a educadora) que lhe pede para empilhar as mesmas. M demonstra o que pretende e espera pela ação da menina. Bomboca atira de novo um prato e este move-se através de movimentos giratórios. O menino observa esta novidade. M diz-lhe “experimenta outra vez”. Ele atira outro prato mas: “Oh ... desta vez não rodou!”, revela a educadora. Ele dirige-se à estante e experimenta atirar o ferro de engomar em plástico. Depois agarra num prato de maior dimensão e bate com ele no chão. Com o prato encostado ao chão Bomboca agita-o fazendo deslizar o prato.” (Diário de Campo, na sala de lazer, 30 de janeiro 2012, pelas 10h30)

Nestas observações dos bebês em exploração encontra-se frequentemente a reprodução interpretativa da ação dos adultos, ao “imitarem” o atender do telefone, no seu discurso verbal com os seus pares e com os adultos, na utilização de objetos do quotidiano (prato, colher, carrinho de bebé, cama de bebé, etc.), nos afetos com os seus pares, entre outras.

A reprodução interpretativa (cf. Ferreira, 2004; Coutinho, 2010) de comportamentos dos adultos parece assumir especial importância para os bebês quando esta lhes permite obter o sentido de autonomia e de competência perante os adultos. Neste sentido, os bebês parecem revelar que conhecem a posição ocupada perante o grupo dos adultos e das crianças mais crescidas e reconhecem a necessidade de, em esforço, fazer valer a sua voz. Assim, ao observar estes bebês a realizarem ações de higiene corporal, alimentação e de cuidados entre pares parece evidente ainda a presença de sentimentos de autoconfiança e determinação através da sua linguagem corporal e atitude perante novos desafios.

“M (a educadora) limpa-lhe (ao Bomboca) o nariz e Sininho observa. Depois Sininho dirige-se a M e pede-lhe para limpar o nariz apontando o seu nariz com o dedo indicador. M dá-lhe um pouco de papel higiénico e diz-lhe que limpe sozinha. A menina leva o papel ao nariz e funga. M pede-lhe que devolva o papel, mas a menina tenta introduzir o papel dentro de um brinquedo. Depois volta a simular a limpeza do nariz. Bomboca observa e tenta soprar. Bomboca deixa-se cair para trás e M brinca com ele fazendo-lhe cócegas. O menino ri dando gargalhadas. M simula que tosse e Sininho que se encontra junto da cancela reproduz o comportamento. Sininho encosta-se a M e volta a limpar o nariz. Depois M volta a pedir-lhe o papel pois este encontra-se muito amachucado. M oferece outro pedaço de papel higiénico, propondo uma troca. Sininho agarra no papel novo mas não entrega o papel que já tem na mão. M retira-lhe o papel suavemente. Sininho resiste um pouco mas acaba por largá-lo.” (Diário de Campo, na sala psicopedagógica, 30 de janeiro 2012, pelas 10h30)

Neste estudo ficou a compreender-se também que o combinar do sentido de pertença – ao espaço e ao grupo – que envolve os bebês em CAT e a necessidade de estabelecer relações seguras com pares e adultos é o propulsor do desenvolvimento da sua ação e participação neste contexto. Isto é visível nas chamadas de atenção do Bomboca, como já foi referido, mas também no comportamento agressivo do Thor e na atitude dependente da Moranguinho.

Percebe-se também que o significado de participar para estes bebês possa ser traduzido em toda a sua ação social no espaço social em CAT que funciona simultaneamente enquanto voz dos bebês. Esta voz, por não ser audível, exige

alguma sensibilidade e metodologia de escuta⁵⁸ por parte de quem realiza a respetiva escuta. No âmbito da educação de infância a escuta da criança surge transversalmente em todo o tempo educativo – de cuidados e pedagógico – existindo no entanto instrumentos⁵⁹ úteis à realização da mesma como é o caso da Target, a Escala de Envolvimento, a Escala de Bem-estar, entre outras, indicados à realização de uma escuta mais rigorosa e atenta em momentos planeados para o efeito.

“o processo de documentação proporciona-nos um fórum através do qual podemos dar voz à competência e direitos das crianças mais novas” (Gandini & Goldhaber, 2001, p. 143)

Partindo ainda do pressuposto que um ator social ocupa determinado lugar no grupo social onde se encontra inserido, e considerando que este estudo, no âmbito da sociologia da infância, procura conhecer o grupo de bebés em CAT e a sua participação no seu contexto de vivência, parecia fazer sentido considerar e descobrir as culturas infantis (cf. Sarmiento, 2004) produzida por estas, com e sem a influência do mundo dos adultos. Assim, procurando orientação para o estudo, no sentido de conhecer o grupo dos bebés em CAT e a estruturação das relações sociais destas crianças, e considerando o que diz Fernandes (citado em Coutinho, 2010, p.136), questionou-se se faria sentido considerar as relações de género? E a classe social destes bebés? E a raça? E a nacionalidade? E a idade?

Neste sentido, relativamente à ação social das crianças, e numa perspetiva sociológica, surge a questão: Que fatores influenciam a diferenciação das crianças no respetivo grupo? Será que a classe social da criança tem influência na posição que ocupam no grupo e nas relações entre pares? Mas afinal a que classe social pertencem estes bebés?

Visto que o seu acolhimento, e afastamento da família biológica, se deu logo após o seu nascimento ou, nalguns casos, quando tinham completado apenas alguns meses de idade, estas crianças não parecem ter sofrido influência no que respeita ao poder económico das suas famílias de origem – fator este que determina a classe social. No entanto, no que respeita ao acesso a bens materiais e culturais – fatores que normalmente estão relacionados ao poder económico – num primeiro olhar surge

⁵⁸ Por exemplo, as reuniões ao fim do dia, momento de partilha, no CAT2, mediadas por uma voluntária, eram consideradas um instrumento e um momento onde se privilegiava aparentemente a escuta das crianças, inclusive dos bebés. Esta escuta era feita no entanto por alguém que se confrontava com vários constrangimentos à realização de uma real escuta das crianças.

⁵⁹ À semelhança do que acontece no modelo High Scope que propõe o *Child Observation Record (COR)*, versão para creche (HighScope Educational Research Foundation, 2002), “um instrumento de observação que proporciona uma avaliação sistemática de crianças entre as seis semanas e os três anos” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

um vislumbrar de igualdade de oportunidades⁶⁰ e de acesso a estes bens que durante o período de observações foi sendo desmistificado e conseqüentemente refutado.

Na realidade, parecem existir fatores que proporcionam uma diferenciação na posição que cada criança ocupa no grupo e que influenciam as interações dessa mesma criança com os seus pares e adultos e a sua ação no espaço do CAT. Esses fatores passam primeiramente pelas características intrínsecas de cada criança principalmente as características físicas e psicológicas. Agregado às dimensões individuais, vem a facilidade na sociabilização, o poder de empatia com adultos e crianças e outras. Crianças com *temperamento* difícil, mais *birrentas e briguentas* – o caso de Thor – estabeleceram relações menos afetivas e consistentes com adultos⁶¹ sendo por vezes observado atitudes de exclusão da criança por parte dos adultos. No que respeita às características físicas das crianças, estas parecem influenciar sobretudo a interação com alguns adultos, visto ter-se observado frequentemente adultos a preterirem determinada criança sendo usada a referências às suas características físicas, nomeadamente a cor de pele – no caso do Bomboca. Os adultos parecem relacionarem-se com as crianças sofrendo grande influência das suas preferências e com as crianças com as quais mais se identificam.

Os fatores extrínsecos às crianças que influenciam o lugar ocupado pela criança no grupo – status (Ferreira, 2004) – podem ter influência de fatores intrínsecos às crianças ou serem fatores ambientais, organizacionais ou de outras proveniências. Exemplo de fatores que parecem elevar o status da criança no grupo são:

- Ter o privilégio de sair do CAT – ir de fim de semana a casa da família biológica
- Ter o privilégio de sair do CAT – ir de fim de semana a casa de um funcionário ou voluntário do CAT;
- Ter uma mãe que frequenta o CAT – por se encontrar em avaliação das competências parentais;
- Ter um irmão mais velho acolhido no mesmo CAT – que o protege em situações de conflito com outras crianças, promovendo um sentimento de segurança e fomentando assim a sua autoconfiança e determinação.

6.1.2 Conceções das crianças mais crescidas

O discurso das crianças mais velhas reflete algumas perspetivas encontradas também no discurso, mas principalmente na ação, dos adultos.

⁶⁰ Numa primeira observação as crianças parecem ter todas acesso aos mesmos brinquedos, aos mesmos espaço, às mesmas oportunidades de interação.

⁶¹ De referir que a maioria dos adultos referidos são voluntários e/ou funcionários com menos formação

Relativamente à concepção de criança algumas crianças identificaram-se enquanto tal e apresentaram inclusive um discurso que aparentava alguma intenção no âmbito da defesa dos seus direitos e de imposição da sua existência e das suas capacidades.

“Crianças são pessoas.” (Simba, 9 anos)

Outras crianças excluíram-se do grupo crianças reduzindo o conceito de criança ao grupo dos bebés. Estas crianças referem-se aos bebés usando entoação pejorativa e diminuída.

“Crianças são bebés.” (Homem de Ferro, 8 anos)

“Criança é um bebé.

É um rapaz e também um menino ... é a mesma coisa! E também raparigas ou meninas também é a mesma coisa.

Bebé é uma criança.” (Mickey, 7 anos)

Várias crianças fizeram uma abordagem emocional acerca do conceito de criança. A referência ao choro enquanto característica exclusiva dos bebés, e de fraqueza. A felicidade enquanto um direito a ser garantido aos bebés mas que para as crianças pode algumas vezes já ter sido perdida.

“Ser criança é ser feliz e aproveitar o que a vida tem de bom”. (AR, 12 anos)

“Os bebés choram.” (Simba, 9 anos)

Outras abordaram a questão de uma forma mais filosófica. Definiram os bebés enquanto um recomeço, uma vida nova. Essas crianças parecem ter aproveitado o momento da conversa com a investigadora para sonhar, fantasiar, com uma mudança na sua realidade. Algumas lembraram a liberdade que existe no grupo dos bebés que podem aproveitar a vida sem grandes preocupações nem consciência das ocorrências em torno de si. Estas crianças possuem histórias de negligência e maus-tratos, em que eram deixadas a cuidar dos seus irmãos mais novos, bebés. Como tal sentiram que a sua infância ficou reduzida ao imporem-lhes tarefas e competências de adultos.

“Um bebé é significado de uma nova vida.” (AR, 12 anos)

A criança mais nova, o Ruca de 3 anos de idade, tinha em sua mente a conquista da investigadora para que esta lhe desse colo. Como tal as suas respostas focaram-se na sua necessidade de colo ainda que pudesse garantir a sua identificação com os crescidos. Uma dualidade, querer ser crescido mas ter necessidades de bebé.

Esta criança encontrava-se a ser preparada para um futuro próximo de adoção, mas parecia ter uma necessidade forte de se agarrar às recordações significativas que mantinha da família biológica.

“Os crescidos vão para o colo dos crescidos ... é só os crescidos! ... os bebés sentam-se nas cadeiras dos bebés. Os crescidos não choram ... e vão para a rua (brincar).

Os bebés fazem uáúá (choram) ... (risos) ... e brincam com os crescidos ... sim ... eu sou crescido. Os bebés e os crescidos vão para casa dos pais e das mães ... e os cães também ... vão pó colo. Onde está o meu cão? (procura o cão) ... é este! (agarra o peluche e mostra-o)” (Ruca, 3 anos)

6.1.3 Conceções dos adultos

Relativamente ao conceito de infância os adultos, em resposta aos questionários, fazem uma tentativa de definição temporal, isto é, delimitando o grupo das crianças de acordo com a idade e referem que este grupo se encontra em desenvolvimento.

Os profissionais da ação social, psicologia e educação delimitam a infância desde o nascimento até à pré-adolescência ou adolescência, alguns indicam mesmo os 12 anos como limite máximo de idade.

O pessoal auxiliar e voluntários definem infância de forma subjetiva recorrendo a experiências pessoais emocionais e delimitam a infância entre os bebés e os adolescentes.

Apenas a Assistente Social do CAT2 recorreu à definição de criança usada na legislação.

“Crianças são pessoas com menos de 18 anos que necessitam de proteção e amor para além todos os seus direitos.” (Assistente social, CAT2, 31 anos)

Na maioria a definição de criança aparece enquanto ser em crescimento e desenvolvimento e totalmente dependente dos adultos, sendo evidenciada a permanência de representações e imagens sobre as crianças assentes numa perspetiva de *negatividade constituinte* (Sarmento, 2004).

“Crianças são pessoas, seres humanos que estão em desenvolvimento e que precisam de todo o apoio do adulto”. (Diretora adjunta, CAT2, 52 anos)

A definição de bebés surge como seres humanos frágeis, totalmente dependentes do adulto, com idade delimitada entre os 0 e os 3 anos de idade.

“São seres humanos em desenvolvimento dos 0 aos 3 anos” (Diretora técnica, CAT2)

“Criança até aos 3 anos, que depende do adulto para a sua sobrevivência” (Assistente social, CAT2, 31 anos)

No *focus group*, no CAT2, as crianças, e especificamente os bebês, são considerados frequentemente tendo em conta a sua *dependência*. Estes técnicos referem repetidamente a fragilidade e a dependência enquanto característica definidora dos bebês, relacionando-a ainda à necessidade de *proteção e cuidados* por parte dos mesmos.

“[Infância] São os primeiros anos de vida de uma pessoa nos quais, num primeiro momento, dependem especialmente do adulto a interiorizar aprendizagens através de imitação.” (*Focus Group*, Assistente Social, CAT2, 13 de abril de 2012)

“É uma fase da vida que precisam de muita proteção, para além dos cuidados...” (*Focus Group*, Assistente Social, CAT2, 13 de abril de 2012)

Ainda assim, alguns adultos reconhecem que os bebês podem surpreender os adultos no que respeita às suas competências e capacidades, que surgem aqui como algo que transcende as expectativas globais dos adultos e crianças crescidas. Não obstante a isto é referido reiteradamente a necessidade de estimulação dos bebês e da responsabilidade dos adultos, enquanto figuras de referência e modelos, na mesma.

“(crianças são) seres que nos surpreendem dia após dia” (Auxiliar, CAT2, 21 anos)

Os técnicos participantes do *focus group* consideraram as perguntas do questionário, e conseqüentemente os temas do *focus group*, muito repetitivas. Isto porque consideraram que criança, bebê e infância eram conceitos muito semelhantes, quase equivalentes.

Durante o *focus group* surgiu frequentemente uma visão no âmbito das pedagogias da transmissão que consideram o papel do adulto enquanto decisivo no desenvolvimento da criança, e é centrada na passagem de conhecimento às crianças. As crianças parecem ser vistas essencialmente enquanto seres passivos e recetores de conhecimento passado pelos adultos.

“as figuras de referência na casa é que irão estimular todas essas competências.” (Focus Group, Diretora Técnica, CAT2, 13 de abril de 2012)

“E tem de haver muita estimulação... porque se não fazes é muito importante para aquisição de linguagem...” (Focus Group, Diretora Adjunta, CAT2, 13 de abril de 2012)

6.2 Direitos dos bebês em CAT

6.2.1 Direitos ... pela voz dos bebês

Os direitos das crianças, que constam no regulamento interno das instituições de acolhimento e na Lei 147/99 (art.º 58), parecem ter sido elaborados numa tentativa de corresponder às necessidades específicas das crianças em situação de acolhimento, isto é, os direitos a garantir às crianças devido à sua condição. Estes direitos passam pela provisão, proteção e participação e são referentes a todas as crianças – dos 0 aos 18 anos – sem que haja especificidade. Ao longo das observações verificou-se a forma como eram promovidos os direitos enunciados e de que forma os bebês participavam. Nesta análise serão apenas abordados os direitos referidos no Regulamento Interno dos CAT.

- Sou um sujeito de direitos ... e tenho voz ativa -

Os bebês quando em interação com os adultos e outras crianças mais crescidas esforçam-se por fazer valerem os seus direitos. Assim, observou-se os bebês a comunicarem as suas opiniões relativamente às atividades e tarefas diárias. Perante determinada ação ou escolha, realizada por outros e relativa aos bebês, foram observadas comunicações claras de aprovação ou reprovação. Estas eram realizadas através de protestos diversos que demonstravam claramente o seu descontentamento, celebração com palmas e risos no caso de completo consentimento para algo. Na concretização de atividades ou tarefas os bebês também comunicavam através da sua colaboração ou não na mesma, por vezes acompanhada de celebrações ou protestos ou ainda o evitamento dessa atividade ou tarefa.⁶²

- Tenho direito à privacidade -

O direito dos bebês à privacidade no CAT é exercido aquando da organização de espaços que promovam momentos a sós ou com um par. Nestes CAT existem recantos e espaços de tamanho reduzido e confortáveis que promovem estes encontros consigo próprios ou com outros em privacidade nomeadamente: o quarto

⁶² Por exemplo, o episódio da muda de fralda de Thor, apresentada mais à frente.

dos bebês, que é majoritariamente frequentado e dedicado a estes; o berço dos bebês, que possibilita momentos de descanso em privacidade por existir a possibilidade (usando as mantas e almofadas) de representarem uma espécie de *toca* ou *casulo*; armários que possuem a primeira prateleira vazia, criando-se assim um nicho convidativo e aconchegante; espaços entre os sofás, criando um canto confortável para um momento de descanso e ainda o espaço por baixo da cama e atrás da porta, que promovem breves momentos de ausência destas crianças.

“Sininho encontra-se de pé, junto a um armário. Agarra-se à porta que está aberta e anda conforme o movimento da porta. Senta-se e pega num prato. Larga-o e agarra noutra brinquedo. Entra no armário e senta-se na prateleira, e encosta-se ao fundo do armário. Volta a cabeça para cima e observa também á sua volta, dentro do armário, reconhecendo os limites espaciais do mesmo. Agarra numa colher de plástico e parece procurar algo. Escolhe o prato de plástico e coloca a colher em cima deste. De seguida leva, repetidas vezes, a colher à boca, e olha para mim.” (Diário de Campo, na sala de lazer, dia 30 janeiro 2012, 10h25min)

A possibilidade de usufruir destes espaços de privacidade parece conferir momentos de extremo bem-estar a estas crianças que por momentos podem gozar de um momento consigo próprias e partilhar esse momento com uma outra criança com quem mantém uma relação afetiva privilegiada. Esta necessidade de privacidade é evidenciada, e por isso reconhecida mais facilmente pelos adultos, quando as crianças se encontram doentes ou aborrecidos (por terem dormido mal ou outro motivo).

Já no que respeita aos contactos pessoais com a família, parece não existir a garantia da privacidade suficiente aos bebês, por existir constrangimentos do âmbito da sua proteção, nomeadamente, o cumprir do acordo de promoção e proteção assinado com a CPCJ e com o próprio CAT no sentido de garantir o superior interesse da criança. Assim, os bebês recebem a visita da sua família, regra geral, na sala de estar, onde se encontram outras crianças e adultos (funcionários e voluntários).

Por exemplo, no caso do Playmobil que recebia a visita diária da sua mãe, esta permanecia com ele toda a manhã em sala de estar. Esta mãe estaria a ser avaliada no âmbito das suas competências parentais⁶³ e como tal o menino não poderia gozar de total privacidade com a mãe, tendo de partilhar estes momentos com outros sujeitos, e ficar submetido à constante interferência destas crianças na sua relação com a mãe.

⁶³ Este tema não foi aprofundado por não fazer parte dos objetivos do presente estudo, no entanto, fica a questão: como são avaliadas as competências parentais destas mães?

Relativamente ao direito ao grau de autonomia na condução da sua vida pessoal adequado à sua idade e situação, no caso dos bebés, e tendo em conta o delinear do projeto de vida destes bebés, parece que devido às conceções existentes acerca dos bebés, e elevada complexidade na audição dos bebés, estes não exercem grande influencia nesta área, ainda que por vezes surja no discurso adulto algumas referência às reações dos bebés às visitas dos pais o que demonstra, ainda assim, preocupação com o consentimento dos bebés relativamente à intervenção das técnicas neste âmbito.

- Tenho direito à educação, à saúde, à cultura e ao lazer -

No que trata a “Receber uma educação que garanta o desenvolvimento integral da sua personalidade e potencialidades, sendo-lhes asseguradas a prestação dos cuidados de saúde, formação escolar e profissional e a participação em atividades culturais, desportivas e recreativas” (al. b, art.º 58, Lei 147/99) deu-se conta que os bebés ao permanecerem em CAT, e não tendo acesso à creche, ou a outros contextos educativos, têm este direito condicionado exclusivamente pelo que o CAT lhes possa oferecer.

No que respeita às atividades culturais, desportivas e recreativas apenas foi observada a realização de um passeio ao oceanário, que surgiu enquanto presente de uma empresa amiga, e que foi direcionada aos bebés e crianças mais novas por não terem usufruído da ida ao Jardim Zoológico feita anteriormente com as crianças mais crescidas. Neste âmbito, e com uma maior frequência, os bebés têm acesso a momentos de brincadeira no parque infantil do CAT e também no da comunidade envolvente. No que se refere a desporto, os bebés não têm contempladas atividades, exceto os passeios de triciclo e atividade motora realizada durante os momentos de brincadeira livre.

Os cuidados de saúde são assegurados pelos técnicos do CAT sob orientação médica obtida em Centros de Saúde e também através da colaboração de voluntários no âmbito da fisioterapia (no CAT1).

A garantia de uma *educação que garanta o desenvolvimento integral da sua personalidade e potencialidades* é desenvolvida pelos técnicos e voluntários, sendo estes últimos os principais intervenientes no que respeita aos bebés. Os bebés passam a maior parte do tempo acompanhados e aos cuidados destes voluntários.

- Outros direitos -

Os bebés vêm garantidos também o direito a não serem transferidos da instituição, salvo quando essa decisão corresponda ao seu interesse. Todos os bebés participantes do estudo permaneceram no mesmo CAT, com as exceções de Thor e de Playmobil que estiveram, respetivamente, em acolhimento com a mãe e em centro de acolhimento de emergência, para fazer garantir o interesse das crianças.

O direito a uma família, apesar de não estar expresso na listagem dos direitos das crianças acolhidas, é o mais referido pelos adultos por considerarem tratar-se do objetivo a alcançar através da intervenção da equipa do CAT.

Alguns dos direitos enunciados na legislação e regulamento interno são indicados enquanto direitos exclusivos às crianças mais crescidas, ainda que não haja referência a uma idade concreta para o início do gozo destas. Assim, receber dinheiro de bolso; ter garantido a inviolabilidade da correspondência; e contactar, com garantia de confidencialidade, a comissão de proteção, o Ministério Público, o juiz e o seu advogado.

6.2.2 Direitos ... pela voz das crianças mais crescidas

No decorrer da entrevista-conversa, com as crianças mais crescidas, dá-se conta de um discurso sobretudo voltado para as necessidades físicas dos bebés. No entanto, uma das crianças mais crescidas evidencia as necessidades emocionais e de bem-estar psicológico quando se pergunta quais as principais necessidades dos bebés em geral e dos bebés acolhidos no CAT.

“Os bebés precisam serem felizes e serem bem tratados”. (AR, 12 anos)

O discurso das crianças referente às necessidades dos bebés converge quase sempre para as chamadas de primeira necessidade – alimentação, sono – e também o brincar. Por vezes algumas regras – “não portal mal”, “estar em silêncio” – aparecem também enquanto necessidades dos bebés.

“Os bebés precisam de biberão e de comida ... de brincar e de não portal mal. Os bebés precisam de tudo e até de brinquedos e de prendas”. (Flecha, 5 anos)

“Os bebés precisam de comer, estar em silêncio, ...” (Mickey, 7 anos)

Numa perspetiva aparentemente adultocentrica, algumas crianças referem a necessidade de ajuda sem especificarem a que se referem. Estas crianças também recorrem à roupa e aos alimentos enquanto necessidades que vêm ser supridas no CAT e apoiadas por elementos exteriores (por exemplo, angariações, doações, etc.).

Referem ainda que os bebés em CAT têm maior necessidade fazendo uma menção quantitativa utilizando a palavra “muito” para evidenciar essa necessidade.

“Eles precisam comer, ajuda, roupa ... não sei mais ...
Estes (bebés) precisam de roupa, muita ajuda e muito comer.” (Homem de Ferro, 8 anos)

“Precisam de carinho, mimos e dormir cedo.
Estes bebés precisam de muitos mimos.” (Simba, 9 anos)

O Ruca, a criança mais nova do grupo das crianças mais crescidas, aproveitou este tema para apresentar parte de recordações que guarda da sua família biológica e evidenciar de certa forma a necessidade, e o direito, dos bebés e dos crescidos terem uma família e uma casa. Tal necessidade não foi referida pelas outras crianças de forma tão direta. Esta criança atribuiu tanta importância à necessidade/direito à família e a uma casa que solicitou à investigadora que realizasse o registo escrito.

“Precisam de colo e contar histórias e ir pá terra com a mota azul ... a minha mota ... e a minha irmã foi pá terra ... ainda não falei do meu irmão ... ele também vai pá terra ... e a mãe e o pai também ... o Ruca também vai pá terra ... olha escreve, ainda não escreveste isto ...
Os crescidos vão com a mãe e com o pai ... e os bebés vão para casa ... a casa.” (Ruca, 3 anos)

No decorrer das várias entrevistas-conversa ao grupo das crianças mais crescidas foi-lhes solicitado que falassem e identificassem os direitos dos bebés. Foram referidos:

DIREITO	CITAÇÃO
Direito à sobrevivência e o desenvolvimento da criança (artigo 6, CDC)	<i>Os bebés têm direito (...) a comer.</i> (Simba, 9 anos) <i>Os bebés precisam de biberão e de comida ...</i> (Flecha, 5 anos)
Direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração (artigo 12, CDC)	<i>Têm direito a falar no momento de partilha, a comer e a falar baixinho.</i> (Mickey, 7 anos)
Direito de exprimir os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras. (artigo 13, CDC)	<i>olha escreve, ainda não escreveste isto ...</i> (Ruca, 3 anos)
	<i>Os bebés têm direito a serem felizes e a</i>

Direito de proteção contra maus tratos e negligência (artigo 19, CDC)	<i>serem bem tratados e terem condições de vida.</i> (AR, 12 anos)
Direito a um nível de vida adequado ao seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social.(artigo 27)	<i>Estes bebés precisam de muitos miminhos.</i> (Simba, 9 anos) <i>Os bebés têm direito a brincar e a comer.</i> (Simba, 9 anos)
Lazer, atividades recreativas e culturais (artigo 31, CDC)	<i>de brincar e de não portal mal.</i> (Flecha, 5 anos) <i>Precisam de colo e contar histórias</i> (Ruca, 3 anos)
Direito à família (artigo 18 e 21,CDC)	<i>os bebés vão para casa</i> (Ruca, 3 anos)

Quadro 4 – Direitos referidos pelas crianças mais crescidas

6.2.3 Direitos ... pela voz dos adultos

Em *focus group*, os adultos apontaram enquanto principais necessidades dos bebés acolhidos o estabelecerem relações afetivas estáveis, a prestação dos cuidados e a proteção dos bebés relativamente ao perigo que motivou o acolhimento e também o perigo da exposição e convívio com as crianças mais crescidas.

“a maior preocupação é o estabelecimento de relações afetivas estáveis que consigam, dentro de uma dinâmica de centro de acolhimento, estruturar estes momentos tão importantes de estimulação, de desenvolvimento destas crianças, que elas estão aqui e a nossa preocupação em relação a todas as crianças que temos, (...) é ao nível dos bebés... porque de facto, eles têm uma quantidade enorme de adultos, uma quantidade enorme de crianças com que funcionam e a base essencial de promover o seu desenvolvimento amiúde é a criação dessas figuras mais estáveis. É mais fácil no período da manhã porque temos uma educadora social, temos voluntárias que estruturam e são as mesmas...” (Focus Group, Diretora Técnica, CAT2, 13 de abril de 2012)

Quando se fala em direitos das crianças, os adultos referem-se principalmente ao direito à família. A intervenção dos CAT é apresentada sempre com o intuito de garantir o *direito a uma família* estando os restantes direitos também contemplados.

“Eu acho que o direito fundamental em que temos de ter como objetivo é o “ter direito a uma família”. E todos os outros direitos têm de ser garantidos no CAT e sempre com esse ... e com o objetivo desse direito principal... desde os mais vagos, que é a nossa função... higiene, alimentação, saúde... depois tudo o

resto... com vista ao direito de ter uma família...” (Focus Group, Assistente Social, CAT2, 13 de abril de 2012)

O direito à família é apresentado enquanto o principal direito a garantir a estes bebés, contemplando a avaliação da família biológica dos bebés, o desenvolvimento das competências parentais em contexto de CAT e posterior reavaliação das condições para o retorno à família ou definição de novo projeto de vida.

Em contexto de CAT, e ainda no âmbito do direito à família, os técnicos referem a necessidade de assemelhar o quanto possível este contexto a uma família. Comparam o grupo das crianças e adultos com uma família e dizem esforçar-se para que estas crianças tomem um lugar semelhante ao de filhos, e conseqüentemente irmãos uns dos outros. Indicam o facto das crianças mais crescidas participarem em programas de fim de semana enquanto fator que pensam levar à aproximação com a dinâmica familiar e lamentam não conseguirem ir ao exterior do CAT com os bebés com a frequência que desejavam por diversos constrangimentos.

“Mas tentamos no fundo aqui, pelas atividades que fazemos com todos... tentamos muito assemelhar-nos a uma família... o facto de irem à nataçãõ os mais velhos, o facto de irem aos escuteiros... no fundo estamos a querer... parecê-los muito como se fossem nossos filhos e tratamos deles como se fossem nossos... numa dinâmica familiar ... queremos muito que de facto eles não sintam, apesar de estarem institucionalizados... sintam o mínimo que estão institucionalizados ... fazemos programas ao fim de semana, gostaríamos de sair mais com os bebés mas às vezes também é impossível de sair... porque tem de haver uma estrutura e uma preparação de carros, de cadeirinhas (...).” (Focus Group, Diretora Adjunta, CAT2, 13 de abril de 2012)

Nas entrevistas, os adultos, mantém o discurso referente ao direito a uma família (cf. Cunha 2007; Fernandes, 2009; Tomás, 2011), sendo que pontualmente se referem a outros direitos, nomeadamente, direitos de provisão e proteção, como podemos constatar nos seguintes excertos:

“Têm direito a proteção, carinho, atenção e todos os cuidados básicos. Têm direito a ter um projeto de vida que envolva uma família, seja ela biológica ou adotiva.” (Voluntária, CAT2)

“Os bebés têm direito a ter uma mãe e um pai a tempo inteiro que os amem. Tem direito aos cuidados básicos (higiene, alimentação, saúde, sono). Têm direito a ter um bom desenvolvimento emocional, social. Têm direito a um desenvolvimento global essenciais para uma vida futura.

O bebé no CAT tem o direito de ser amado. É necessário que logo que possível seja definido o Projeto de Vida da criança acolhida para que o mais rapidamente possível possa ter uma mãe e um pai que os ame para o resto da vida.” (Diretora Adjunta, CAT2)

“Os bebés têm direito a brincarem, alimentarem-se, dormir, aprendizagem.”
(Auxiliar, CAT2)

O direito à participação não foi referido diretamente por nenhum dos adultos, com exceção de uma auxiliar que toca no direito à liberdade de expressão e outra voluntária internacional que se refere ao direito à intimidade.

“Serem livres de expressar o que sentem.” (Auxiliar, CAT2)

“Garantir a proteção da criança e o respeito pela sua intimidade.” (Voluntária internacional, CAT2)

6.3 A participação dos bebés em CAT

6.3.1 A participação dos bebés na investigação: entre desafios e constrangimentos

Para a presente investigação, com os bebés, foi apenas possível utilizar o método de recolha de dados de observação com registo em diário de campo. Assim, a investigadora surge no quotidiano das crianças enquanto um elemento com pouca interação (a pedido dos CAT), isenta de funções de cuidados ou de supervisão, e munida de escasso material – apenas um caderno e uma esferográfica.

Ao longo do tempo as crianças foram convidando a investigadora a participar nas suas brincadeiras, pedindo apoio para ultrapassarem dificuldades nas suas brincadeiras, solicitando alguma mediação ou proteção nos conflitos com os seus pares, de tal forma que não era possível continuar numa perspetiva de observação não participativa.

O caderno e a esferográfica foram alvos de muita curiosidade visto serem materiais que não eram muito utilizados pelos bebés no contexto de CAT. Pareciam até surgir nalgumas crianças enquanto materiais que outrora foram proibidos e que portanto eram alvo de um enorme desejo de posse, tal como se fosse um tesouro.

“Bomboca senta-se no chão e choraminga. Estica a mão na direção de P (psicóloga). Esta diz-lhe “anda”. Ele desliza pelo chão com o rabo no chão até conseguir agarrar a mão de P. Ela pega-o ao colo e ele sorri. Depois P. senta-se no sofá junto de mim com Bomboca ao seu colo. P. conversa comigo. Bomboca põe a sua mão em cima do meu caderno. Agarra uma folha e passa o dedo sobre a fita do meu moleskine. Depois agarra na caneta que tenho na mão. Deixo que o menino explore esse instrumento. Ao largar a caneta para que ele possa tomar posse dela, o menino olha para mim. Sorri ao olhar para a

caneta na sua mão. De seguida P. pede-lhe a caneta, “dá”, esticando a sua mão na direção do menino. Ele entrega-lhe a caneta e P. devolve-ma. Bomboca olha para mim e sorri. P. pega-o ao colo e ele encolhe-se escondendo ligeiramente a sua cara. P. achando-o envergonhado refere “ai ... que eu já me apaixonei!”. Eu sorrio e o menino sorri para mim.” (Diário de Campo, Sala de Lazer, CAT1, 1 de fevereiro de 2012, 11h)

“Conguita vem ter comigo e diz “aquí” indicando-me onde devo escrever. Pega na caneta e escreve. Debruça-se sobre o caderno observando-me a escrever. Olha a caneta de muito perto e coloca-a na mão na minha perna. Moranguinho vem ver. Conguita diz “nã mexe... vai bincar a bebé”. As meninas encostam a cara ao caderno muito perto da caneta. Conguita afasta a cara de Moranguinho com a sua mão. “O qué ito?” pergunta Moranguinho. Conguita ralha e diz “nã olha o bebé” apontando para o carrinho que Moranguinho trazia. Moranguinho bate em Conguita na sua cabeça. Conguita olha para mim e espera que a socorra. Antes disto, agarra-me na mão que apoia o caderno. Ouve-se a música do Batatoon. Ruca2 roda na sala ao som da música. Thor vem ter comigo e tenta tirar-me a caneta. Eu explico que não pode ser. Ela dá-me um livro esperando que lhe dê o caderno e fica zangado por não trocar com ele e vira-me as costas. Conguita bate no caderno ao som da música. Moranguinho tira o bebé do carrinho e volta a ajeitá-lo. Conguita coloca-se em cima de uma garagem. Depois, volta a vir mexer no caderno e estica o elástico do meu caderno, largando-o a seguir. Mexe nas folhas e volta à garagem. Thor vem observar-me com uns binóculos nos olhos. Eu digo-lhe que experimente ao contrário e ele espregueira virando o brinquedo.” (Diário de Campo, Sala de Estar, CAT2, 13 de fevereiro de 2012, 17h)

As crianças mais crescidas também interagiram com a investigadora mostrando curiosidade pelo que era escrito, chegando mesmo a solicitar a leitura de pequenos excertos. Noutras ocasiões, estas crianças, davam indicações do que poderia ser escrito, com intenção de descrever a ação dos bebés e ainda denunciar o suposto mau comportamento dos mesmos. Alguns destes meninos solicitaram ainda a escrita e a realização de desenhos no caderno da investigadora, o qual foi permitido, incentivado e negociado com as crianças de forma a garantir oportunidades de participação destas e de tempos de observação dos bebés (cf. Fernandes, 2009; Coutinho, 2010; Tomás, 2011).

Tal como foi referido, ao longo do período de observações os bebés foram envolvendo a investigadora nas suas atividades, solicitando afeto, ajuda, desafiando-a para brincar e participar.

“Bomboca vem até junto de mim e manda-me beijinhos. Eu mando beijinhos de volta e ele ri abanando a cabeça com sinais de timidez. Faz-me olhinhos e manda mais beijinhos. Abana o triciclo que está junto dele.” (Diário de Campo, Sala de Lazer, CAT1, 8 de fevereiro de 2012, 17h)

“Bomboca atira o cavalo. Eu apanho-o e devolvo-o. Ele olha-me e, passado um tempo, Sininho atira a chucha para o chão e Bomboca atira o cavalo novamente. CE diz que não há e Bomboca bate palminhas. Sininho balbucia olhando para mim e usa a língua de fora para falar. Aponta para a janela e diz «bera bola» e eu digo-lhe «que lindas bolas no cortinado». Ela ri-se e diz musicalmente «ta ta ta ta todi». Bate palmas e diz «eh».” (Diário de Campo, Sala de Lazer, CAT1, 8 de fevereiro de 2012, 17h30)

“Thor quer ir para a rua onde está o seu irmão e outros. Vem ter comigo e observa-me com binóculos. Põe-nos nos meus olhos e eu digo “estou a ver o Thor... uh uh”. Ele ri e espreita. Eu digo «Estás a ver o quê..?»” (Diário de Campo, Sala de Estar, CAT2, 13 de fevereiro de 2012, 17h)

Devido à necessidade de gerir a participação e a presença da investigadora, por solicitação dos CAT, esta manteve o seu *anonimato* durante grande parte do tempo, isto é, os bebés não sabiam o nome da investigadora, e pareciam estabelecer uma imagem desta de forma semelhante à imagem de voluntária chegando mesmo a identificá-la enquanto tal.

“«Quem é a Moranguinho?» pergunta AD (a auxiliar). Ela sorri e olha em volta. Depois fazem o mesmo com R (a auxiliar) e Ruca. “O PPlaymobil é pequenino... fazemos só para ver se a Moranguinho sabe” diz R. “Onde está o piu piu?” pergunta AD. “Na rua” diz Moranguinho. Ruca diz “A funcionária B fez noite... eu sou crescido... ela é bebé (a Moranguinho)”. R diz “és um crescido bebé”. Moranguinho aproxima-se e diz “o cão?... o cão mia?”. “Não, esse é o gato” diz R e continua “ele não está cá”. Playmobil come autonomamente. Comentam sobre todas terem óculos. Ruca diz “a minha mãe também tem óculos”. Moranguinho diz “ajuda” e espera que AD dê. Leva a colher à boca. Moranguinho conversa algo com AD e mexe-lhe na roupa. Moranguinho manda fora comida usando a língua. Pega na colher e leva-a à boca. AD ajuda-a e dá-lhe a comida com a colher. Moranguinho pergunta “a R?”. “tá aqui” dizem todos. R pergunta “a Eunice?” e só o Ruca diz “está aqui” e aponta para mim.” (Diário de Campo, Sala de refeições, CAT2, 17 de fevereiro 2012, 19h)

“Playmobil encontra-se no canto dos brinquedos a brincar com um copo e uma colher. Diz-me “olá” quando eu chego à sala. Eu sento-me numa cadeira e Playmobil diz-me “oh menina”. Depois, oferece-me uma “colher de papa”. Eu finjo que mastigo. Playmobil entrega-me o seu boneco e dá-lhe papa. Moranguinho acompanha R (a auxiliar) e vem espreitar-me. R pergunta: “onde está a Eunice?” e a menina aponta para mim e ri. Moranguinho anda com o boneco e um biberão. Dirige-se a Playmobil e pergunta “o Ruca?” e Playmobil responde “tá ali... tá no quato”. Depois dirige-se a mim e pergunta “menina... o Ruca?”. Eu digo-lhe que está no quarto. O menino aparece e ela festeja. R põe a mesa e pergunta “onde está a voluntária?” e Playmobil vai a correr ter com ela e aponta para mim «tá aqui... tá aqui...»” (Diário de Campo, Sala de estar, CAT2, 18 de fevereiro 2012, 10h)

6.3.2 Bebés, participação e espaço: o CAT

Antes de iniciar o período de observações a investigadora teve oportunidade de conhecer o espaço interior dos mesmos, sendo acompanhada por um elemento da equipa técnica. Assim, o espaço foi apresentado: os quartos, os escritórios, a sala de estar, a cozinha, espaços de arrumos e lavandaria. No entanto, ao longo do tempo de observações no CAT os bebés deram a conhecer o seu espaço nos CAT e revelaram o vasto leque de locais que sofrem a sua influência e que os influenciam, uns mais conhecidos e outros mais secretos.

O espaço dos CAT apresenta uma organização em áreas distintas para cuidados e para o jogo. O espaço de jogo apresenta-se no entanto reduzido (no CAT2) e com pouca identidade própria (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Este espaço de jogo parece criar assim poucas oportunidades e diversidade de aprendizagens devido ao reduzido número de brinquedos e materiais disponibilizados às crianças.

O CAT1 apresenta um grande potencial, devido à grande dimensão da sala de lazer e ainda a existência de uma sala psicopedagógica (dedicada a momentos de brincadeira com os bebés), para a criação de áreas que contenham diferentes materiais.

Tendo em consideração que os bebés tomam decisões que influenciam o espaço coletivo (Sarmiento, 2011) e para uma melhor organização da análise do que nos iria ser dito pelos bebés acerca do espaço que utilizam foi feito um mapa:

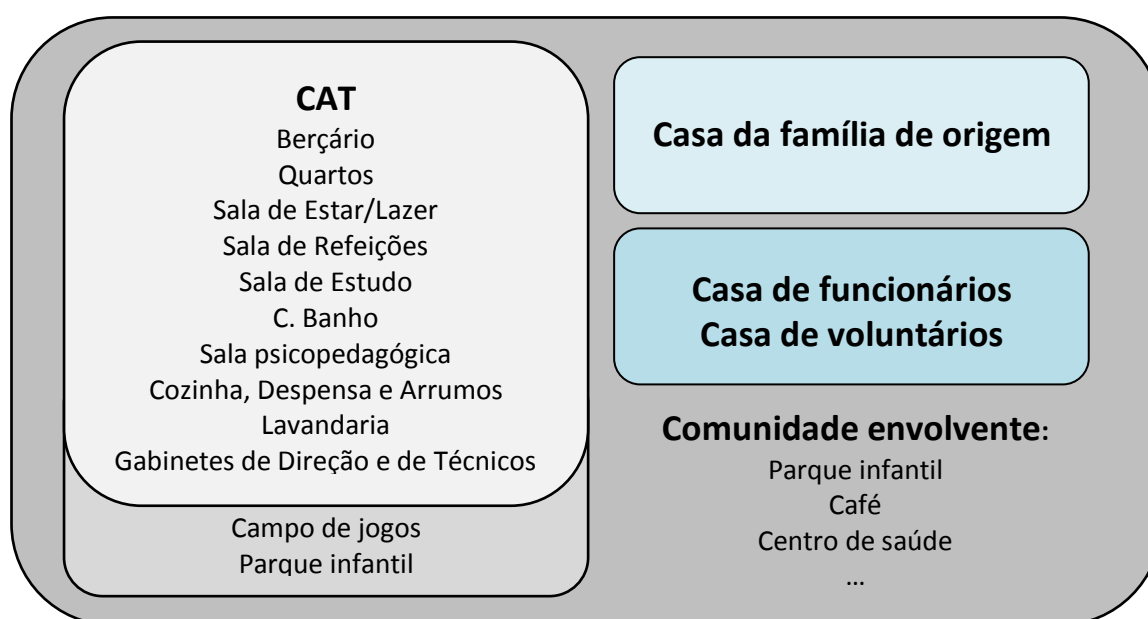


Figura 6 – Mapa dos espaços frequentados pelas crianças pequenas durante o seu acolhimento

No entanto, no decorrer das observações foi sendo notado, ou confirmado, que este mapa tinha sido concebido essencialmente de acordo com a visão dos adultos. O espaço foi olhado e classificado de acordo com a perspectiva dos adultos. Na realidade os bebés não parecem ver os espaços da mesma forma que os adultos, assim, a despença por exemplo que é tomada pelos adultos como um espaço reservado e de utilização exclusiva dos mesmos, na visão dos bebés parece ser um vasto mundo cheio de oportunidades para a realização de descobertas. Assim, os bebés participam mostrando a sua vontade de conquistar um espaço proibido, ainda que à medida que ocorrem novas experiências de interação com os adultos, os bebés começam a perceber os obstáculos e, por um lado percebem que não lhes é permitido, mas por outro, tentam escapar-se e alcançar este espaço desejado. Tal como refere Sarmiento (2011), falando e valorizando a rutura da criança com o adulto, enquanto forma de participação, a participação divergente não é menos participação por ser divergente e a participação consiste no mobilizar do esforço, na ação, na vontade dos indivíduos e dos grupos sociais para construir um espaço comum.

Assim, a investigadora propôs-se a conhecer o espaço percorrido pelos bebés e ouvir o que eles têm a dizer acerca dos mesmos. Devido à fase de desenvolvimento em que as crianças se encontram – não existindo comunicação verbal complexa nem domínio da motricidade fina nem capacidade de representar através de desenhos ou escrita – foi escolhido o método de observação e registo em diário de campo, sendo que a investigadora acompanhou as crianças tentando interferir o mínimo possível⁶⁴. A tentativa de escuta destes bebés levou a um maior investimento na atenção prestada às formas de comunicação não verbal – Saber: Quais as suas principais atividades no CAT? Quais as suas preferências? Como concretizam as suas escolhas? Que estratégias utilizam para se fazerem ouvir? Que participação concretizam?

Durante as diversas visitas aos CAT foi observado que as crianças do CAT1, frequentemente, *deambulavam* pela casa, parecendo mostrar através da sua atitude de confiança que consideravam todo o espaço como sendo seu, ainda que na maioria das vezes algum adulto as fazia regressar à sala de estar/lazer. As crianças do CAT2 permaneciam preferencialmente na sala de estar, sob vigilância permanente de pelo menos um adulto, e muito pontualmente deslocavam-se a outros espaços do interior da casa (o quarto dos bebés e a sala de estudo).

Assim, no CAT1 era desenvolvida uma exploração ativa por parte dos bebés, de quase todo o espaço do CAT (interior e exterior) e dos objetos que constituem os mesmos. Sendo este tipo de exploração uma consequência da supervisão algo

⁶⁴ Observação não participante a pedido do direção dos CAT.

deficitária praticada, elevando a autonomia dos bebês e aumentando também o risco de acidentes domésticos em que estes se podem envolver. No CAT2 era desenvolvida uma exploração livre mais centrada em brinquedos, apostando numa maior permanência na sala de estar, sendo que este espaço é mais reduzido comparativamente com o CAT1.

Assim, no CAT1 apesar do ambiente tornar-se muito descontraído e semelhante ao ambiente familiar, beneficiando as crianças de maior grau de iniciativa e maior poder de decisão, desenvolvendo-se uma espécie de jogo auto-heurístico por vezes parece faltar a companhia do adulto⁶⁵ que não só garanta a segurança da criança mas que a acompanhe nas suas descobertas e o seu processo de aprendizagem. No CAT2 a segurança parece estar garantida e o pessoal técnico (educadora social) parece possuir a formação necessária no entanto as aprendizagens parecem tornar-se mais restritas e a pedagogia praticada nem sempre é consistente e participativa.

“Na Pedagogia-em-Participação, fazer companhia às crianças nas suas jornadas de aprendizagem transforma-se no centro da ação pedagógica” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 25)

No que respeita ao espaço interior do CAT, os adultos referem que é de livre utilização por todas as crianças indicando que não existe nenhum espaço exclusivamente dedicado aos bebês. Alguns adultos referiram alguns espaços que consideraram ser de utilização exclusiva dos bebês: o quarto dos bebês, a banheira dos bebês, ... O quarto dos bebês, no entanto, é apontado enquanto espaço próprio dos bebês mas *não é um espaço para as atividades deles* (Focus Group, Assistente Social, CAT2, 13 de abril de 2012), ainda que seja neste espaço que são realizadas as rotinas de cuidados de higiene e de descanso.

“É uma casa onde se pretende um ambiente familiar ... e por isso não há espaços separados ...” (Focus Group, Diretora Técnica, CAT2, 13 de abril de 2012)

“Eu disse que não havia espaços definidos para uns e para outros ... (risos) sabemos no entanto que quando estão todos em casa há que separar os mais pequeninos dos mais crescidos ... por uma questão de proteção ...” (Focus Group, Diretora Adjunta, CAT2, 13 de abril de 2012)

⁶⁵ Tratando-se de crianças com idades dos 0 aos 2 anos.

Em ambos os CAT nota-se, e é mesmo confessado pelos técnicos, o predomínio das crianças mais crescidas na gestão e utilização do espaço da sala de estar/lazer e também no maior poder de influência na organização de todo o espaço do CAT. Esta situação é justificada pelo maior número de crianças crescidas e pelas concepções existentes relativas à participação das crianças pequenas. Os bebés nestes CAT são vistos como “a exceção” ou o grupo minoritário, assim sendo, existe um maior investimento nas crianças mais crescidas que mais facilmente fazem ouvir a sua voz. Segundo alguns adultos, em contatos informais, os bebés influenciam a organização do espaço no que respeita ao que *não podem ter acesso*, por motivos de segurança, quase numa perspetiva da *negatividade constituinte* que definia a criança pelo que *não é* (Sarmiento, 2004).

No CAT2 existe um “cantinho dos brinquedos” onde as crianças têm livre acesso a um conjunto de brinquedos – cozinha, bebés, jogos musicais – e podem obter acesso a livros com o apoio de um adulto (visto estarem arrumados em prateleiras elevadas). No CAT1 a sala de lazer é um espaço imenso e como tal possui vários espaços de estar e de brincar. Vocacionado para crianças pequenas tem um “cantinho da casinha” e um “cantinho de brinquedos”. No entanto, existem poucos brinquedos e alguns apresentam-se incompletos ou em mau estado de conservação. Outros materiais – livros e jogos – encontram-se fora do acesso das crianças.

As atividades privilegiadas identificadas, dos bebés em CAT, podem ser resumidas a: cuidados de higiene/alimentação, descanso e brincar.

O berçário/quarto dos bebés, apresentou-se enquanto o espaço exclusivo à utilização dos bebés, sendo decorado e equipado tendo em conta as atividades de cuidados aos mesmos. No berçário do CAT1 existe ainda uma cama com gavetão para acolher crianças em situações especiais – durante o período de observações estiveram lá a dormir uma menina e um menino, irmãos, e posteriormente dormiu a irmã mais velha e outra menina que foi acolhida, sendo que eram as únicas raparigas no mesmo CAT – de acordo com as características (género, idade, etc.) e perfil das crianças (estas crianças eram calmas e respeitavam os bebés).

O sentimento de pertença dos bebés relativamente ao espaço do berçário fazia-se evidenciar. Aquando da entrada de crianças mais crescidas neste espaço os bebés tomavam atitudes de defesa do seu espaço gritando e expulsando as crianças mais crescidas que por vezes pareciam incomodar os bebés. Estes comportamentos evidenciavam a participação destes bebés na afirmação da sua vontade relativamente à permissão, ou não, da entrada e permanência de outras crianças neste espaço dedicado aos bebés.

Os adultos, participantes do *focus group*, consideram que as crianças utilizam livremente todo o espaço do CAT no entanto reconhecem a necessidade de limitar a utilização de determinados espaços aos bebês por motivos de segurança e entendem que existem espaços mais frequentados pelos bebês. Contudo estes apresentam-se enquanto espaços partilhados por todas as crianças, indiferentemente da sua idade. Assim, os espaços com maior atividade dos bebês são a sala de lazer e de refeições, a sala psicopedagógica (no CAT1) e o espaço exterior (no CAT1).

A sala de refeições era utilizada por todas as crianças enquanto espaço de passagem. No entanto, as refeições eram realizadas na maioria das vezes em tempos diferentes. As refeições eram fornecidas, neste espaço ou na cozinha (no CAT1), primeiro aos bebês, e mais tarde aos crescidos. Por vezes, no CAT2, todas as crianças encontravam-se à mesa partilhando a refeição em grande grupo. NO CAT1, devido à existência de crianças com doença mental, optavam por levar os bebês para o quarto dos bebês onde permaneciam em rotinas de higiene corporal e em descanso, acompanhados por uma voluntária.

A sala de estar ou sala de lazer é considerado o espaço de maior utilização pelos bebês, sendo o lugar onde se encontra a maior parte dos brinquedos e onde são acompanhados pela educadora ou por um voluntário. No CAT1 é também referida a sala psicopedagógica que é utilizada para momentos de brincadeira orientada com a educadora ou voluntários.

A sala de estar/lazer era também utilizada pelos bebês e crianças mais crescidas em momentos comuns e em tempos diferentes. Durante a atividade de brincadeira livre ao final do dia, após a chegada das crianças mais crescidas da escola, era observado o respeito pela preferência das escolhas realizadas pelas crianças sem que houvesse possibilidade, no CAT2, das crianças se deslocarem ao exterior, no sentido de garantir a segurança das mesmas. No entanto, neste CAT, apesar de se respeitar as escolhas das crianças não era dada consistência a estas escolhas tornando-se as atividades pouco significativas e sem envolvimento por parte das crianças havendo por isso muita rotatividade nas atividades realizadas pelas crianças. Ora agarravam num boneco, ora escolhiam o computador, lançavam fora e disputavam com outra criança um outro brinquedo, e assim sucessivamente.

No CAT 1, a sala psicopedagógica, surge enquanto espaço perdido. Isto porque, inicialmente a sala era maioritariamente dedicada aos bebês e durante o período de observação ocorreu o alargamento da sua utilidade sendo acrescentada uma secretária com computadores para serem utilizados pelas crianças mais crescidas. Neste espaço é também desenvolvido um trabalho de psicologia com estas crianças. No CAT2, o espaço exterior é perdido para as crianças mais crescidas. Os

adultos, em focus group, apontam alguns constrangimentos para a utilização deste espaço no âmbito da segurança dos bebés e das condições meteorológicas. Assim, os bebés permanecem no interior do CAT, numa perspetiva de garantir a sua segurança e também porque durante o inverno a equipa evita expor as crianças às condições meteorológicas adversas (chuva e vento). Por este motivo, conforme foi referido em *focus group*, alguns bebés não sabem utilizar o espaço exterior e sentem-se inseguros em explorá-lo.

“estou-me a lembrar no princípio no fim do verão passado, a Moranguinho estava com menos seis meses do que está agora e ela tinha o pânico de ir lá para fora, tinha receio ... apesar de já saber andar e saber ... (...) e sentia-se mais segura dentro de casa porque lá fora sentia-se um bocadinho perdida não sabia o espaço não sabia nada, não nos largava as pernas... a gente estava ali sentada e ela andava sempre de rode nós porque não conseguia explorar nada, nem se dedicar a nada, porque tinha imensos brinquedos e imensas coisas lá fora... os outros iam... portanto, tinham mais essa capacidade, e por exemplo a Moranguinho não tinha nada, agarrada às nossas pernas com muito medo da tal insegurança de deixar o espaço...” (Focus Group, Diretora Técnica, CAT2, 13 de abril de 2012)

O espaço interior parece, aos adultos, representar um espaço de maior segurança e conforto, onde as crianças se sentem mais aptas para realizar as suas brincadeiras, explorações e interações. Relacionado ainda com isto, os adultos referem que têm refletido acerca do feedback que têm recebido de algumas famílias que adotaram crianças do respetivo CAT2, que apontam para o facto das crianças acolhidas ficarem inibidas do contacto com experiencias simples do quotidiano – andar de elevador, ir às compras, subir escadas – que se refletem após a sua saída do CAT. Pensam ainda que o facto de saírem mais com as crianças para o exterior do CAT, levando-as até outros contextos da comunidade, também facilita a identificação de áreas onde as crianças estão menos desenvolvidas e até a deteção de défices de visão ou outras.

Existem ainda outros espaços utilizados pelas crianças que não foram observados pela investigadora mas que surgiram durante conversas informais com os adultos e crianças. Assim, sabe-se que estas crianças, durante o seu acolhimento, têm a oportunidade de conhecer contextos das famílias de alguns funcionários e/ou voluntários passando nestas fins de semana e épocas festivas. A legitimidade para a ocorrência destas deslocações pode até ser questionável e serem até justificadas através do superior interesse da criança e da natureza do acolhimento. Já o impacto emocional causado nas crianças que vão e nas que ficam no CAT é visível por exemplo na dependência emocional que a Moranguinho estabelece com a funcionária

MF e nos comentários proferidos por algumas crianças mais crescidas em tom de injustiça. Perante estas observações surge ainda a preocupação relativa às consequências que as representações que estas crianças vão formando acerca do conceito de família, e de ir a casa de, com base na instabilidade do ir ou não ir, Até que ponto não será prejudicial quando chegar o dia do retorno à família de origem ou da adoção por outra família? Ou por outras palavras, pensarão as crianças: Será que esta ida não terá outra vinda?

Consideram-se então espaços conquistados por algumas crianças que pelas suas características específicas cativam mais alguns dos adultos, criando assim uma empatia especial e um desejo de *levá-la a casa* e presenteá-la com novas vivências e experiências que não têm acesso em contexto de CAT.

O espaço dos gabinetes técnicos e da direção, e ainda a cozinha, despensa e lavandaria, é momentaneamente conquistado, aquando de falhas na supervisão. Após a descoberta das crianças neste espaço são retiradas e enviadas para a sala de estar.

O espaço da casa da família de origem, quando a criança se encontra a ser preparada para o retorno à mesma, torna-se uma conquista ou pode originar um drama na vida da criança. No caso de Thor, as idas a casa tornaram-se rotina de fim de semana e aparentemente previa-se tornar-se definitiva dentro de pouco tempo. Já a Conguita sofreu um infeliz golpe vendo as idas a casa interrompidas abruptamente quando se perspectivava o retorno definitivo. A mãe da Conguita deixou de comparecer no CAT mesmo no momento em que se aproximava a decisão de retorno definitivo à família de origem, deixando assim a menina em condição de abandono abrupto sem qualquer explicação. A Sininho conheceu uma nova casa, e lá permaneceu, sendo adotada no final do período de observações.

Os adultos, nos *focus group* e nos questionários, referiram-se ainda a espaços de utilização exclusiva às crianças mais crescidas assim como, a casa de banho e a sala de estudo. No entanto, este último espaço foi apresentado enquanto espaço vocacionado às crianças crescidas mas que se encontra aberto à circulação dos bebés. Ainda no âmbito dos espaços que os bebés não frequentam apenas a Diretora Adjunta do CAT1 referiu os gabinetes de trabalho dos adultos mencionando que estes são espaço que as crianças não utilizam e que inclusive faz parte das *regras da casa*.

6.3.3 Bebés, participação e tempo

- Tempo educativo: tempo de cuidados e tempo pedagógico -

Apesar de não estar definida rotina das crianças com idades inferiores a 3 anos em Regulamento Interno a rotina que se desenvolve nos CAT contempla tempos de

atividades diversificadas. Neste documento é diferenciada a rotina dos bebês e das crianças mais crescidas. A rotina das crianças mais crescidas é fortemente condicionada pelo horário escola e pela organização da instituição. A rotina dos bebês não está definida sendo justificada por se considerar a especificidade e individualidade dos ritmos e necessidades destas crianças. A ocorrência dos diversos tipos de atividades – individuais, pequeno grupo ou grande grupo – que implicam diferentes oportunidades de participação dos bebês, surge de forma espontânea, em ambiente familiar, sem que sejam planificadas pelos adultos, ocorrendo de acordo com o que vai acontecendo em interação com as crianças e adultos.

O tempo da manhã é o momento privilegiado para as atividades dos bebês, à semelhança do que se passa em creche. Maioritariamente, as atividades dos bebês podem ser consideradas tempos de escolha livre (em ambos os CAT), tempo de exterior (no CAT1) e/ou momentos de recreio. Neste período de tempo as crianças têm oportunidade de escolher as atividades que desejam realizar. Esta escolha vai sendo condicionada pelo espaço que ocupam (no CAT1 preferencialmente permanecem na sala de lazer, na sala psicopedagógica ou no exterior), pelos materiais disponíveis e acessíveis às crianças e pelos interesses pessoais de cada criança. As crianças vão escolhendo e realizando as suas explorações de forma natural e espontânea, à medida que deambulam pelo espaço, não existindo um tempo e acompanhamento destinado ao planejar de atividades com as crianças. Estas crianças não são incentivadas a iniciar-se no processo de planejar-fazer-rever (Oliveira-Formosinho, 2013).

“Chegam as outras crianças da escola, há mais reboição... portanto, é diferente... Não há uma atenção daquela que há de manhã em que a gente tem de aproveitar os bocadinhos da manhã e esse período com as voluntárias de segunda a sexta e tudo... para de facto fazer ali um trabalho mais específico com eles... porque depois da parte da tarde as rotinas aqui são bem diferentes e de facto não se pode pedir às pessoas que estão no turno da tarde para estarem especificamente com os bebês.” (Focus Group, Diretora Adjunta, CAT2, 13 de abril de 2012)

As crianças mais crescidas indicam o espaço interior como o principal espaço de ação dos bebês e reduzem a atividade dos bebês ao dormir, à alimentação e ao brincar. São referidas, por estas crianças, atividades exclusivas dos bebês e das crianças mais crescidas indicando inclusive que as atividades dos bebês são menos importantes ou simplistas. Já os crescidos são privilegiados com atividades realmente importantes e complexas. São também privilegiados com espaços próprios para este grupo – sala de estudo, exterior e atividades lúdicas em espaços públicos.

“Os bebês bebem biberão e brincam aqui dentro (na sala de estar) ... almoçam e brincam.” (Flecha, 5 anos)

“Há coisas só de bebês ... e outras coisas só pra crescidos. Os bebês bebem leite e fazem a sesta. Os crescidos brincam lá fora com brinquedos ... os triciclos, os cavalos, o burro, o avião, o carro do Winnie the Pooh, a vaca, casinhas, caminhão, escorrega grande e pequeno, a cozinha, a casa, livros, os patins ... E os crescidos vão à escolinha do Figo, à Quinta Pedagógica, aos cavalos, ao cinema, ao parque ... os bebês vão ao parque dos bebês ...” (Mickey, 7 anos)

“Eles ... na sala brincam com bonecos e bebês ... os bonecos. Os crescidos usam a sala de estudo e os quartos ... os bebês estão na sala ... aqui (sala de estar).” (Simba, 9 anos)

É referido também por várias crianças que os bebês realizam visualização de televisão. Algumas crianças têm em sua mente que os bebês vêm televisão ao longo do dia e ainda no final do dia com as restantes crianças que chegam da escola. Esta representação advém de desejos próprios destas crianças, pois a televisão é uma atividade prazerosa, e também das suas experiências quando permanecem doentes em casa e passam parte do tempo assistindo a filmes animados.

“Os bebês tomam o pequeno-almoço e ficam a ver desenhos. Comem o almoço ... e não sei mais ...” (Homem de Ferro, 8 anos)

“Os bebês ficam sentados a ver televisão e brincam.” (Simba, 9 anos)

A criança do CAT1 que participou na entrevista-conversa tem representações aparentemente influenciadas pelo conhecimento do contexto educativo (creche e jardim de infância) e imagina que os bebês fiquem na casa a fazer atividades semelhantes às que fariam caso frequentassem um estabelecimento de educação formal. A sua experiência pessoal e a experiência enquanto irmã mais velha de um menino que frequenta o jardim de infância aparecem no seu discurso que mostra um grau de maturidade acima do esperado.

“Os bebês costumam ter atividades com as educadoras que estão presentes. Ficam na sala dos brinquedos a fazer jogos interativos com as educadoras. (...) Às vezes, por exemplo aos fins de semana os crescidos brincam com os bebês. Fazem jogos e brincam com eles ... cá em casa ou no parque.” (AR, 12 anos)

“Os bebês usam a sala dos brinquedos onde fazem várias atividades e brincam com e sem as educadoras. Brincam também no quarto dos bebês onde também dormem e tomam banho ... é o quatinho deles. Todos usam os mesmos espaços ... os bebês vão a todo o lado.” (AR, 12 anos)

No CAT1, raramente aconteceram momentos em pequeno grupo apesar de algumas vezes as crianças se encontrarem em contacto com outras que ficaram em casa por motivo de doença ou ida a terapias ou consultas. Não eram planeadas atividades em pequeno grupo, e estas também não ocorriam de forma espontânea. No entanto, a exploração dos brinquedos quando realizada em contexto de sala psicopedagógica (no CAT1), assemelhava-se a atividade de pequeno grupo, com a particularidade desse grupo ser constituído por duas crianças. No CAT2, o grupo de crianças com 2 anos de idade funcionava frequentemente enquanto pequeno grupo em atividades de exploração de materiais (por exemplo, legos, livros e exploração de materiais novos – jogos e tenda) que promoviam momentos de participação dos bebés através de escolhas, experiências e tomadas de decisões que influenciavam toda a dinâmica do grupo.

“S [educadora] traz um parque [uma espécie de tenda de pano para brincadeiras com bolas] para o centro da sala. A educadora monta o parque em cima do tapete e Thor observa-a de perto. O menino aproxima-se do parque e toca no tecido. S indica-lhe a entrada levantando o tecido que cobre a mesma. Ele debruça-se e espreita. Playmobil aproxima-se e atira um boneco (girafa) por cima. Thor estica o braço, pela porta, e agarra a girafa. Playmobil aponta para dentro do parque, por cima, e conversa com Thor “ai tá tá”. Moranguinho aproxima-se de Playmobil e Thor, que exploram o parque, e espreita dizendo “ah ... quer papa”. Conguita chega à sala e corre para junto dos seus pares. Entra de imediato no parque utilizando a entrada. Senta-se na manta que S colocou lá dentro e depois deita-se para trás, numa almofada, ficando de barriga para cima. Thor observa-a e avança derrubando o parque para entrar pela abertura de cima. S aproxima-se dele e indica-lhe a porta. O menino gatinha em círculos dentro do parque. S apercebe-se que Thor ainda tem a chucha na boca e tenta tirá-la. Thor encolhe-se escondendo a chucha. S explica-lhe que vai prende-la na sua camisola para que ele a possa tirar da boca. Quando S se afasta Thor volta a colocar a chucha na boca. O menino entra e sai do parque. Deita-se ao lado de Conguita e eleva as suas pernas encostando-as numa das laterais do parque. Depois rebola enquanto Conguita se apoia nele para se levantar. Thor empurra as paredes do parque e por vezes empurra de tal forma que cai no chão. MF diz a Thor “assim a casa vem abaixo”. O menino pergunta “Qué ito?” apontando para um desenho animado que vê na televisão. Moranguinho diz “Qué ego(lego)” e aponta para cima do armário, onde se encontram os sacos com lego. Playmobil aproxima-se de Moranguinho e fica à espera junto dela. Conguita e Thor permanecem interessados em explorar o parque. Thor espreita-me através de uma abertura com rede e sorri. Repete esta brincadeira muitas vezes e depois empurra Playmobil que se encontra junto do parque. Este sai a choramingar. MF diz às crianças que saíam do parque para brincarem com lego mas Thor e Conguita continuam a brincar dentro do parque. MF insiste “vamos buscar lego ... aí dentro não dou lego”. Moranguinho diz “Thor. ... Conguita. ... enta (entra) ... tia (tira) o pé” numa tentativa de convencer os seus pares a saírem do parque para que consiga brincar com o lego que anteriormente pediu à voluntária. De

seguida vai até junto de MF e S pedir novamente o lego.” (Diário de Campo, CAT2, Sala de estar, 6 fevereiro 2014, 10h)

Os bebês foram observados a participar em momentos de arrumação de brinquedos após a realização das suas atividades, nomeadamente, após atividade de exploração de brinquedos/materiais com o apoio da educadora e em momentos de pequeno grupo (no CAT2). Nestes momentos observou-se o emergir de várias funções do adulto enquanto mediador, facilitador e coparticipante ativo no processo de decisão com as crianças (Sarmiento, 2011), ainda que na maioria das vezes, ocorria simplesmente um processo do tipo transmissivo onde o educador dava instruções à criança para que esta realizasse, sem que houvesse espaço para a realização de escolha e tomadas de decisões pelas crianças.

De acordo com o observado, e referido pelos adultos, de tarde, cabia aos voluntários garantir a proteção dos bebês em interação com as crianças mais crescidas que chegam da escola.

Os tempos de cuidados ocorrem durante todo o dia: o banho, o pequeno-almoço, a muda de fraldas, a higiene antes e após as refeições, o almoço, a sesta, o lanche, o jantar, o vestir o pijama, o deitar. Estes são momentos privilegiados para aprendizagem ativa como o apoio do adulto. Estes momentos no entanto apresentam alguns constrangimentos para a participação das crianças: a escassez de pessoal auxiliar durante o tempo em que as crianças mais crescidas estão na escola (no CAT1), não existir área dedicada à higiene dos bebês na sala de estar (no CAT1) e/ou sala psicopedagógica, a diversidade de tarefas que cada adulto tem de desempenhar (não existindo por isso um adulto exclusivamente para se dedicar ao trabalho com os bebês), entre outros. No CAT2, foi observado o momento de muda de fralda após a sesta, tendo sido um momento, com a participação da educadora social, onde foi visível a capacidade de ação e interpretação da sua ação por parte dos bebês (Coutinho, 2010; Sarmiento, 2011) e o elevado envolvimento destas crianças nas coisas que lhes dizem respeito, neste caso, a sua higiene corporal. Como exemplo, fica a observação do Thor, que considerado pela maioria como sendo uma *criança muito difícil*, revela neste episódio a sua competência e a sua necessidade de ver considerada a especificidade da sua participação (Fernandes, 2009; Tomás, 2011; Sarmiento, 2011).

“Thor espreita pela janela e chama por alguém. A educadora social pega-o no colo e leva-o até à bancada. Ele observa os movimentos da educadora. Ao mudar a fralda o menino colabora levantando o rabo. “Quem?” pergunta ele apontando a prateleira. “O creme? Tens dói dói? É preciso pôr o creme?” pergunta a educadora. “Sim ... aqui!” diz o menino esticando o seu dedo

indicador. “No dedo?” pergunta a educadora. Thor tenta levantar-se mas a educadora diz-lhe que espere. Depois dá-lhe indicação que já pode se sentar na bancada. Ouve-se música vinda da sala de estar. Thor diz “é o Ruca2”. Thor põe creme na bochecha com o dedo indicador. Olha-se ao espelho e espalha o creme usando o mesmo dedo. Fica com duas manchas de creme branco nas suas bochechas. A educadora aplica-lhe soro no nariz. Ele levanta a cara colaborando nesta tarefa. A educadora espalha o creme e ele olha para o espelho observando a ação da mesma. Thor agarra o seu sapato e a educadora diz-lhe “um pezinho para aqui outro acolá”. O menino repete. Thor encolhe a perna e experimenta calçar o sapato. Ao verificar que não consegue pergunta à educadora “é ete?”. Ela responde afirmativamente e o menino volta a tentar calçar o sapato. Depois olha para a camisola da educadora e apontando pergunta “quem?”. Ela diz-lhe “hoje não tem flor ... amanhã trago a flor”. A educadora anuncia “pronto” e o menino levanta os braços e sorri. Lança-se no pescoço da educadora para que esta o coloque no chão.” (Diário de Campo, Quarto dos bebês, CAT2, 1 de fevereiro 2012, 15h30)

- Tempos de afetos -

No decorrer do dia foram observados diversos tempos de afeto, nos quais as crianças envolvidas em interações com os adultos e outras crianças desenvolvem as relações afetivas demonstrando e recebendo carinho. Desta forma, e através de um convívio com os diversos adultos e crianças, cada criança parece formar o seu sistema de referência que é revelado quando demonstram preferências por uns em detrimento de outros.

“(Bomboca) Gatinha e sobe o colo do voluntário e abraça-o. Fica encostado no colo dele e grita “Ah”. Senta-o ao seu lado. Ele ri à gargalhada. Ri para mim. Levanta-se e abraça o voluntário. “Dé Dé Dé” diz. Gatinha e volta para os braços do voluntário. Estica-se e agarra o biberão. Deita-se e rebola até ficar de barriga para cima. Diz “dá dá dá”. Grita. O voluntário brinca fazendo-lhe cócegas.” (Diário de Campo, Sala psicopedagógica, CAT1, 9 de fevereiro 2012, 10h)

As crianças que mantêm contacto com a família de origem, e que estão a ser preparadas para o retorno à mesma possuem ainda nesse sistema de referência o(s) adulto(s) que, previsivelmente, se tornará desejavelmente – pois como já foi referido, no caso de Conguita, nem sempre se torna – a figura de referência aquando da concretização do seu projeto de vida.

A interação das crianças com as suas famílias ocorre no espaço da sala de estar, onde se encontram as restantes crianças, o que leva a várias situações de conflito originadas pelo desejo incessante pela figura materna. No CAT2, a presença da mãe de Playmobil, levou a diversos conflitos entre este menino e o Thor, que indo de fim de semana com os seus pais, durante a semana interagiu com *outra mãe*; e

com a Conguita, que se encontrava na mesma situação de Thor, sendo posteriormente agravada a situação pelo abandono da sua mãe às visitas e fins de semana. Apenas com a Moranguinho não se verificaram muitos conflitos, possivelmente, devido à proximidade desta criança com a funcionária e a voluntária, com quem já tinha ido de fim de semana algumas vezes e com quem estabelecia um forte vínculo, e pelas características específicas desta criança – é tímida/reservada.

“Thor vai atrás da mãe de Playmobil e estica-se para ela a chamar “mãe”. Moranguinho vai ao hall e diz “Thor olha a mãe”. Ele vai espreitar. Thor diz “não...é o pai do Batman.”. Thor ralha com Moranguinho. Depois vai mexer no interruptor e acende a luz da sala. Thor olha Playmobil e sua mãe. Dirige-se a Playmobil e tira-lhe a esponja. Corre até ao sofá. Depois corre até à sala de refeição e esconde-se atrás da mesa. A mãe de Playmobil vai ter com ele e tira-lhe a esponja. Ele abana o corpo e grita. Dirige-se ao casaco dela e atira-o para o chão. Depois tira a almofada a Playmobil e corre. Este fica a chorar e a sua mãe pega-o. Thor atira a almofada para cima do aquário. Vão para o centro da sala e Thor dá legos (a pedido das crianças). Playmobil e a mãe brincam no sofá grande com peças de empilhar. Moranguinho diz “MF (voluntária) senta” e aponta o sofá pequeno. A mãe de Playmobil vai buscar um cavalinho. Thor corre e senta-se no cavalinho. Playmobil grita. MF tira-o e ele atira-se para o chão a gritar. MF tenta agarrá-lo. Ele levanta-se e atira com os brinquedos de Playmobil ao chão. Playmobil senta-se no chão a ver um livro. A mãe está agachada e diz o nome das imagens. Moranguinho volta a pedir para MF se sentar. MF senta-se no chão e ela senta-se no colo dela. Moranguinho pega numa colher e dá papa ao bebé. Thor brinca com cubos. Empilha cabeças dos animais. Pergunta “leão?”. Vem a assistente social do hall e Thor dirige-se até lá e fecha a porta que estava aberta. Moranguinho levanta-se e Thor procura o colo. Moranguinho volta ao colo e choraminga. “Este jogo tinha uma casa muito gira” ele vai buscar a cozinha e diz “a casa”. Depois encontra o telhado e mostra a MF. Playmobil e a mãe estão no sofá pequeno a ver o livro. Moranguinho levanta-se e vai procurar a casa. Moranguinho procura o colo de MF. Ela diz-lhe que não mas ela insiste até conseguir. Thor abre uma gaveta e volta a fechar.” (Diário de Campo, Sala de estar, CAT2, 10 de fevereiro 2012, sexta-feira, 9h40)

Durante estas interações, por vezes, a mãe do Playmobil acabava por ceder às solicitações das restantes crianças o que parecia acentuar os conflitos e as solicitações de afeto e cuidado, ainda que houvesse outros adultos na sala a quem recorrer.

- O momento de partilha -

Um dos momentos indicados pelos adultos e crianças mais crescidas enquanto tempo onde é privilegiada a participação das crianças é o Momento de Partilha. Este momento é apresentado, de forma informal, à investigadora, enquanto um momento com o objetivo de promover o direito à participação das crianças e fomentar o diálogo destas com os adultos (uma voluntária) e com os seus pares refletindo acerca de ocorrências do dia, dos seus sentimentos, etc.

Este momento parece assemelhar-se a momentos de grande grupo realizados em contextos de sala de jardim de infância onde são praticadas pedagogias participativas, nomeadamente, o Tempo de Comunicações (do MEM) e o Conselho (do MEM e Pedagogia-em-participação). No entanto, este momento de partilha apresenta uma grande incidência nas questões relacionadas com a resolução de conflitos entre as crianças do CAT, partilha de sentimentos gerados pela condição de acolhimento ou ocorridas em contexto escolar, entre outros. Relativamente aos bebés aparentemente é um momento para rever as ocorrências, rotinas e atividades das crianças realizadas no próprio dia – uma espécie de momento de Revisão (da Pedagogia-em-participação).

Este momento é dinamizado por uma voluntária que, após um dia de trabalho (empregada de balcão) – e como tal já se encontra visivelmente cansada apesar de disponível para as crianças – dá parte do seu tempo, das 18h30 às 21h, para a concretização deste momento da rotina destas crianças e apoia-las também ao deitar. Esta voluntária, de 28 anos de idade, com o 12º ano, não possui formação no âmbito da educação nem animação, possuindo apenas experiência pessoal com crianças. Assim, além desta condição, são muitos os constrangimentos à participação dos bebés neste momento da rotina diária, entre os quais constam ainda: as condições em que se encontram os bebés (alguns já com fome, por estar próxima a hora do jantar); a agitação provocada pela presença de todas as crianças na sala (que aproveitam este momento para rever situações ocorridas durante o dia, realizar algumas solicitações, requerer a atenção da voluntária para elas, etc.); o desconhecimento por parte da voluntária das atividades em que as crianças se envolveram, dos acidentes que ocorreram, das visitas que receberam, entre outros.

A voluntária chega ao CAT2 e cumprimenta todas as crianças, geralmente com beijo e abraço, aparentando ter uma relação afetiva com todos. Os bebés, geralmente, encontram-se já sentados nas cadeiras de refeição por trás do sofá grande, onde mais tarde são sentadas as crianças mais crescidas. Assim, a voluntária procede à organização do grupo que apresenta uma configuração de duas filas: a primeira, no sofá, as crianças mais crescidas, e na segunda, os bebés, que se encontram nas cadeiras de refeição, estando assim a um nível elevado da fila da frente. Esta organização faz lembrar um pequeno anfiteatro. A configuração dos momentos em grande grupo, nas pedagogias participativas, costuma ser em roda, colocando todas as crianças e adultos em posição semelhante, sem que haja alguém em destaque. Assim, nesta reunião, existe um adulto com o qual cada criança comunica o que deseja, sendo casualmente interrompida por outras crianças. As crianças evidenciam duas posições distintas: os bebés e as crianças mais crescidas. Estas posições

definem ainda participações diferentes: os bebés, com uma participação simples, rápida e orientada pelos adultos, e as crianças mais crescidas, uma participação variada, mais extensa no tempo ainda que igualmente orientada pelo adulto.

Simultaneamente com o momento de partilha, as crianças mais novas são preparadas para o jantar: são colocados os babetes e por vezes é-lhes dada a fruta. Depois, à medida que vão terminando a sua participação no momento de partilha a funcionária vai levando as crianças para a sala de refeições para iniciarem o jantar. As crianças mais crescidas permanecem na sala de estar, onde continua a decorrer o momento de partilha, sem a presença dos bebés, de algumas crianças mais novas e de outras crianças que ficam de castigo na sala de refeições por estarem a perturbar do diálogo dos seus pares.

Durante o momento de partilha foi observada a participação dos bebés e foi verificado que estes acabam por repetir o mesmo discurso, dia após dia, não sendo realizado um trabalho elaborado à volta das atividades e aprendizagens significativas do próprio dia devido aos constrangimentos já enunciados em cima. Os bebés permanecem em observação e escuta do diálogo estabelecido entre a voluntária e a criança participante. Ao chegar a vez de outra criança a voluntária anuncia “1, 2, 3 ... (nome da criança)!” e a criança inicia o relato do seu dia e dos acontecimentos mais relevantes à mesma. Por vezes os bebés utilizavam a comunicação verbal, outras vezes, os gestos, o apontar para objetos, etc. Algo que os bebés repetem sempre no seu momento de partilha é o facto de terem ouvido música do Batatoon.

“É a vez de Moranguinho. Ela ri ao ouvir o seu nome. A funcionária aperta o seu cabelo. “Acordei... ouvi Batatoon... a R (a auxiliar) a Batatoon.” “Canta um bocadinho” (pede a voluntária). Ela esconde a cara. Depois ri e abana o corpo de um lado para o outro. “Moranguinho não quer falar, vamos passar ao Playmobil”. Ela diz “nãããoo”. Várias crianças falam ao mesmo tempo e não se percebe o que Moranguinho diz.” (Diário de Campo, Sala de estar, CAT2, 15 de fevereiro 2012, 18h50)

Por vezes os bebés parecem não possuir tempo suficiente para partilhar o que desejavam, como se pode verificar neste episódio, onde Moranguinho hesita em cantar, mostrando alguma vergonha, e quando decide iniciar o canto já passou à vez do Playmobil. Neste momento, parece não existir respeito pelo ritmo da criança nem o entendimento de que as formas de participação das crianças, e especificamente dos bebés, não é idêntica às formas de participação dos adultos (Coutinho, 2010; Tomás, 2011; Sarmiento, 2011; Delgado & Nörnberg, 2013).

Algumas crianças, neste caso principalmente a Conguita, aproveitam o momento de partilha para explorar e apresentar bens pessoais, respetivamente,

botões e sapatos. Estas atividades por vezes acabam por proporcionar momentos de interação entre os bebés, e por vezes com crianças mais crescidas que não estão interessadas no momento de partilha, evidenciando que a participação desta criança tem impacto no coletivo (Sarmento, 2011).

“Conguita mexe nos cordões do seu pijama, tenta abotoá-lo, olha para R (a auxiliar) e queixa-se “ a R!” e continua. Thor observa a voluntária que aponta o comando à TV para a desligar. Moranguinho diz “oh... dá a mesa (estava na margem de TV)”. Thor grita e faz caretas. Ruca fala (iniciando o momento de partilha). Thor olha para a sala de refeições. Conguita continua a explorar os seus botões.” (Diário de Campo, Sala de estar, CAT2, 15 de fevereiro 2012, 18h50)

“Conguita observa os seus sapatos. Playmobil ouve Batman sem se mexer. Moranguinho recebe a sopa da funcionária. Conguita canta enquanto mexe nos sapatos. Thor ouve Ruca a gritar e fala também olhando na sua direção. Thor diz “não há”. Conguita tenta enfiar a fivela do sapato. Thor encosta a cara ao tampo com os braços cruzados. Playmobil olha-os e Conguita chama “(voluntária)... olha” e mostra os sapatos, um em cima do outro. Conguita dá um sapato a Moranguinho e depois dá o outro. Moranguinho empilha-os e conversa “ti ta ti ta”. Cruza os sapatos e diz “olha aqui”. Thor tira o sapato a Moranguinho.” (Diário de Campo, Sala de estar, CAT2, 13 de fevereiro 2012, 18h30)

O Playmobil, geralmente adota uma postura de observador e recusa-se a falar no momento de partilha, especialmente quando se fala da mãe. Esta situação é identificada quer pela voluntária, quer por algumas crianças mais crescidas que comentam a situação com a investigadora.

“1, 2, 3... Playmobil” diz a voluntária. “Acordaste... tomaste banho... quem deu banho?” pergunta a voluntária. Ele não responde, fica sério e pisca os olhos. “Foi a mãe” diz a voluntária. Faz-se silêncio na sala. Ele não vira a cara para a voluntária que o chama. Ele pisca os olhos. “Temos de falar de uma hora em que a mãe não está cá” conclui a voluntária. Os bebés comem durante a reunião. E comem fruta sozinhos. (Diário de Campo, Sala de estar, CAT2, 13 de fevereiro 2012, 18h30)

“Moranguinho não quer falar vamos passar ao Playmobil”. Ela diz “nããããooo”. Várias crianças falam ao mesmo tempo e não se percebe o que Moranguinho diz. A funcionária leva Ruca para a sala de refeições. Depois vem puxar a cadeira de Moranguinho. Ela diz “Xau R (a auxiliar)” e acena com a mão. Playmobil fica a olhar fixamente e não responde ao “acordei”. Thor diz “a dói dói...” apontando para o que estava à volta e a voluntária diz “ouvi música... dormi...”. R. lembra-o que foi ao médico e pergunta-lhe onde tem o dói dói. Ele aponta para o olho. Levam o Thor para a sala de refeições e diz “pá li pá li”. Esfrega o nariz e choraminga. Conguita olha para Ruca2. Estão a dizer que ele fez cocó. Ela observa-o. As funcionárias dão a sopa às crianças que estão na sala de refeições. A voluntária diz “1, 2, 3, Conguita”. (Diário de Campo, Sala de estar, CAT2, 15 de fevereiro 2012, 18h50)

No dia em que este bebé decidiu falar, parece que como ninguém esperava que esse dia chegasse, não foi valorizado nem incentivado a continuar a sua comunicação.

“Playmobil diz “Acordei...” e o Homem de Ferro comenta “ele nunca quer falar” e o menino vira a cara e olha para Moranguinho e AD (a auxiliar). Os meninos continuam. Vamos para a sala de refeições.” (Diário de Campo, Sala de estar, CAT2, 17 de fevereiro 2012, 19h)

No CAT1 é feita também reunião com as crianças, uma vez por semana (à segunda-feira) ou quando se mostra necessário. Nesta reunião podem participar a Diretora Técnica, a Psicóloga, a Assistente Social, a Educadora, a Auxiliar e os voluntários. A investigadora teve oportunidade de assistir a duas destas reuniões onde foram abordados assuntos relativos à vida privada das crianças assim como o seu projeto de vida – regresso à família biológica e adoção – e relativamente à dinâmica e regras do CAT. Nesta reunião as crianças são incentivadas a dar a sua opinião e a falarem sobre os seus sentimentos, anseios e dúvidas no sentido da equipa técnica poder posteriormente, na reunião e também individualmente, intervir no sentido de esclarecer e tranquilizar a criança. Por vezes surgem também assuntos no âmbito da resolução de conflitos entre crianças, sentimentos de injustiça (por exemplo, uma criança indica que é injusto uns receberem visitas dos pais e outros estarem inibidos pelo tribunal). Esta reunião realiza-se ao final do dia, após o jantar, e como tal os bebés não costumam participar neste momento. Quando os bebés estão presentes nesta reunião, geralmente encontram-se ao colo de algum adulto ou criança mais crescida ou brincam junto ao grupo de crianças. A presença dos bebés na reunião, por vezes, parece tornar-se um recurso para quebrar momentos de tristeza ou ambiente pesado, pois acabam sempre por fazer alguma *gracinha* ou *pedir mimos* às crianças mais crescidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Regressando às questões de investigação, tendo em conta o caráter exploratório do estudo (Bertaux, 1997 citado em Guerra, 2010, p.84), e numa tentativa de interpretar sociologicamente o material e a diversidade de informação, com base ainda numa interpretação no âmbito da educação, procuraram-se “hipótese explicativas” do fenómeno estudado (Guerra, 2010, p.83).

Este estudo de natureza etnográfica, pretendia mapear as vivências das crianças em Centro de Acolhimento Temporário (CAT), a partir da lente dos direitos das crianças, com centralidade na desocultação das suas “vozes” e ação. Pretendia-se ainda escutar a voz dos bebés relativamente à sua participação no contexto de centro de acolhimento temporário. Neste sentido, o estudo sugere que estes bebés permanecem numa luta constante pela conquista de espaço para a sua participação e no sentido de torná-la visível aos adultos e crianças mais crescidas, enfrentando obstáculos e constrangimentos à sua participação. Estes constrangimentos apresentam-se em três dimensões: biológica e/ou psicológica, ambientais e organizacionais.

Enquanto fatores que se mostraram mais relevantes no condicionamento ou promoção da participação dos bebés em CAT, surgiram, ao nível do biológico e/ou psicológico: os *estados de espírito* dos bebés, o *temperamento*, o ritmo individual, o desenvolvimento e a maturidade dos mesmos. Relativamente aos fatores do ambiente pareceram influenciar a participação dos bebés: o tempo – a diversidade do tipo de atividades (individuais, pequeno grupo ou grande grupo), atividades livres ou orientadas pelos adultos, a flexibilidade e responsividade das rotinas; o espaço – a diversidade de espaços, dimensão e organização do espaço e materiais (acessibilidade, visibilidade); os adultos – a adequabilidade das práticas ao estado de desenvolvimento das crianças; a formação dos adultos, a quantidade de adultos, do grupo de crianças – a heterogeneidade de idades, o ratio adulto/crianças. Ao nível organizacional a influência adveio essencialmente da existência, ou não, e da natureza de projeto pedagógico, e deste ter em conta os bebés e ainda, da construção de planificações (plano anual de atividades, planificação semanal, entre outras) que contemplem a participação dos bebés.

Olhando para a questão de partida do presente estudo – Quais as vivências e a participação das crianças pequenas e quais as representações sociais dos adultos e crianças relativamente às crianças pequenas? – e lembrando os dois eixos de investigação⁶⁶ definidos, importa revelar que este estudo, apresentando um vasto leque de informação/dados, parece conter também algumas pistas para o desenvolvimento de novas investigações, que se foquem em pontos mais específicos, no sentido de obter respostas mais concretas relativamente a cada dimensão.

A primeira dimensão de análise, definida a partir dos eixos – a dimensão macro, no plano das políticas de infância, nomeadamente na dimensão do acolhimento institucional e sua relação com o sistema de proteção à infância, questionando: *Qual o conhecimento dos adultos (técnicos, auxiliares e voluntários) no âmbito da legislação existente sobre os direitos das crianças?* – revela, após a análise das informações, que existe conhecimento dos técnicos no âmbito da legislação da Lei de Promoção e Proteção das Crianças e Jovens em Perigo (LPPCJP), sendo este o principal instrumento do trabalho das equipas do CAT. Relativamente, à restante legislação sobre os direitos das crianças foi referida a CDC, ainda que não tenha sido muito explorada, pelos técnicos, durante a investigação. Constatou-se ainda que devido à natureza dos CAT e à sua função de garantir os cuidados adequados às necessidades das crianças acolhidas e lhes proporcionar condições que permitam a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral, os técnicos preocupam-se essencialmente com a necessidade de fazer garantir o direito a uma família às crianças acolhidas, considerando ainda os direitos de provisão e proteção.

Na dimensão meso, no plano da organização documental da instituição - questionando se *O Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, Planificações e outros documentos organizativos e de gestão são construídos tendo em conta a especificidade dos bebés, e após a participação dos mesmos? De que forma?* – foi possível concluir que não existem projetos educativos nestes dois CAT, existindo apenas um instrumento de orientação no que respeita aos objetivos individuais do desenvolvimento dos bebés (no CAT2) que é, organizado pela educadora social, e usado para a orientação da prática dos adultos que interagem com os bebés, que é realizada sem que haja uma planificação mensal, semanal ou diária. O plano anual de atividades apresenta-se vocacionado para as atividades das crianças mais crescidas,

⁶⁶ Eixo A - Quais as representações sociais/concepções dos indivíduos próximos às crianças pequenas em CAT acerca da infância, da criança e dos direitos das crianças? e, Eixo B - Como é promovida a participação das crianças no quotidiano dos CAT?

devido ao fato destas constituírem a maioria do grupo⁶⁷. Assim, o plano anual é construído tendo em conta temáticas mensais, no sentido da “criança contribuir com os conhecimentos adquiridos na escola” (Plano Anual de Atividades, 2012) – entre elas, o Dia dos Namorados, o Carnaval, a Páscoa, o Natal e o Fim do Ano – e as atividades⁶⁸, sendo vocacionadas para as crianças mais crescidas, incluem muitas vezes os bebés através da participação dos adultos no lugar dos mesmos. Ainda assim, os bebés acabam por participar, de uma forma que, não sendo identificada ou valorizada pelos restantes elementos (adultos e crianças), constitui a sua forma de participação. Não se observou a planificação de atividades tendo por base a escuta da criança de forma formal, no entanto, muitas vezes, de forma espontânea e informal, decidia-se pela realização de determinada atividade por se reconhecer a necessidade dos bebés nesse âmbito (desde necessidades no âmbito do desenvolvimento do bebé, necessidades físicas, psíquicas e emocionais).

No que respeita à dimensão micro, no plano da prática pedagógica – questionando: *Quais as conceções acerca de infância e de criança dos indivíduos próximos às crianças pequenas institucionalizadas? Qual a participação das crianças pequenas na organização, utilização, planificação, lógicas de ação (rotinas) do espaço do centro de acolhimento temporário? Qual a participação das crianças pequenas na definição do seu projeto de vida? Qual o modo de atuação das equipas (ELI) nos centros de acolhimento? Como realizam, as ELI, a sua intervenção junto das crianças pequenas institucionalizadas? Qual a interação e/ou articulação das ELI com a equipa técnica dos CAT? Qual a participação das crianças pequenas na planificação da intervenção das ELI?* – a análise das informações indica a presença de uma visão de criança, aluna, contextualizada nas pedagogias de transmissão, onde a criança é vista como “tábua rasa, cera a fundir, barro a modelar, folha branca para ser escrita, copo a encher (Oliveira-Formosinho, 2007 citado em Oliveira-Formosinho, 2013) e criança, ser social, dependente, frágil e em desenvolvimento.

No âmbito da participação das crianças pequenas na organização do espaço a análise dos dados sugere que a ação destas, influencia na disposição dos materiais, levando os adultos a limitarem o acesso a determinados materiais, para que estes não sejam deteriorados ou porque podem ser perigosos durante a livre utilização das

⁶⁷ Inclusive, apresenta uma rotina semanal definida dedicada às crianças mais crescidas (2ª feira, vamos conversar (reunião), 3ª feira – amigo secreto, 4ª feira – dia diferente, 5ª feira – dia de doces, 6ª feira – chegou o fim de semana, sábado e domingo – muita descontração e algumas saídas)

⁶⁸ Por exemplo, no dia dos namorados a atividade delineada consistia em bordar um cordão de velcro, fazer cartão/postal, marcar lugar com mensagens personalizadas e jantar romântico à luz das velas. No dia de Carnaval a atividade consistia na decoração da casa e no desfile com as crianças no exterior.

crianças. Esta limitação no acesso e visibilidade dos materiais parece limitar a diversidade de participação dos bebés.

A análise da participação dos bebés no que respeita à utilização do espaço levou também à identificação de espaços de utilização exclusiva dos bebés, espaços partilhados com o restante grupo de crianças, espaços perdidos para as crianças mais crescidas e espaços conquistados pelos bebés.

Relativamente à participação nas rotinas do centro de acolhimento temporário os bebés participam em diferentes tipos de atividades – individuais, pequeno grupo e grande grupo – sendo no entanto privilegiadas as atividades de acordo com o número de crianças destas idades. Nenhum dos CAT tem a sua rotina definida formalmente, no entanto a rotina do CAT2 apresenta-se mais estruturante devido à estabilidade dada pela presença constante dos mesmos voluntários em horários definidos, de segunda a sexta-feira. Neste âmbito, importa referir também que nenhum dos CAT refere ter adotado determinado modelo educativo estando as práticas condicionadas à formação e experiências pessoais dos adultos.

Relativamente às oportunidades de participação é reconhecido neste estudo que existem várias formas de participação uma vez que “não há crianças iguais, é possível que diferentes crianças, em diferentes momentos e em diferentes contextos, prefiram desempenhar graus variados de participação ou envolvimento. O importante será que em qualquer momento, ou em qualquer contexto, as crianças tenham a oportunidade de participar à medida da sua vontade, das suas necessidades e dos seus tempos (Tomás, 2007c). Os bebés dão a conhecer as suas formas de participação, na tomada de decisões, realização de escolhas, entre outras, que são apresentadas ao longo da análise dos dados.

No que respeita à intervenção das equipas de intervenção precoce não foi possível investigar, visto nenhuma destas crianças se encontrar referenciada para IP. E conhecer-se ainda o caso de uma criança, com 4 anos, que ao ser acolhida deixou de ser acompanhada por esta equipa, tendo mais tarde iniciada intervenção junto de parceiros com quem o CAT estabelece protocolos no âmbito de terapia da fala, terapia ocupacional, entre outras.

Conclui-se com este estudo que os bebés (0 aos 2 anos) que se encontram em dois CAT localizados no distrito de Lisboa parecem permanecer realmente na sua invisibilidade social, não lhes sendo totalmente garantido o direito à participação. Isto derivado ao facto de não existir um modelo pedagógico (participativo) praticado neste contexto com estas crianças e permanecerem representações e imagens sobre as crianças assentes numa perspetiva de *negatividade constituinte* (Sarmiento, 2004).

Esta investigação, recusando-se a realizar um *apontar de dedo*, tendo como princípio a edificação, e como base servir para a construção de melhores práticas por parte dos CAT, pretende apresentar algumas propostas que possibilitem para atenuar os constrangimentos encontrados durante a investigação no âmbito da promoção e garantia do direito à participação dos bebés em CAT:

- Nomear um educador enquanto responsável pelas crianças dos 0 aos 3 anos, tornando-se a figura de referência das mesmas e que esteja presente e disponível durante o tempo educativo;
- Adoção de pedagogias participativas em contexto de CAT que irá implicar:
 - Organização de espaço e materiais vocacionados e adequados à atividade dos bebés
 - Adoção de hábitos de escuta formal das crianças, com recurso a instrumentos de escuta e documentação das aprendizagens
 - Construir um projeto educativo que reflita a identidade e singularidade de cada CAT, que apresente os valores referenciais para o quotidiano de todos os elementos da comunidade educativa (T. Sarmiento, 2011)
 - Organização do tempo educativo, elaborando uma rotina consistente e responsiva, ainda que flexível, para as crianças dos 0 aos 3 anos de idade
- Desenvolver um processo formal de seleção e formação dos voluntários, visto serem estes os adultos que mais intervêm com os bebés

No decorrer da análise dos dados foram ainda surgindo algumas questões, que podem suscitar novas investigações, ou simplesmente servir para uma reflexão no âmbito da consciência social, nomeadamente:

- Tendo em conta a rotatividade de pessoal em CAT e instabilidade na rotina, devido à natureza da instituição: qual a melhor opção educativa para os bebés? Permanecerem em CAT 24h/dia ou frequentar creche onde tem uma educadora e duas auxiliares de referência em sala?
- Tendo em consideração o tempo elevado de permanência do acolhimento das crianças em CAT e a aparente subjetividade da intervenção: Como é elaborada a definição do projeto de vida das crianças? De que forma são tomadas estas decisões? Que tipo de avaliação das competências parentais? Que tipo de participação tem cada interveniente, inclusive, as crianças?
- Tendo em consideração o tempo elevado de permanência do acolhimento das crianças em CAT: como é realizada a fiscalização, pelo ISS, relativa aos

processos de cada criança institucionalizada? É apenas através da elaboração do relatório CASA ou existem outras estratégias e procedimentos?

- Qual o superior interesse da criança: permanecer em CAT sempre ou ter oportunidade de ir a casa de funcionários e voluntários? Que consequências e que vantagens?

Concluindo, esta investigação deu conta que estes CAT, possuindo tendencialmente, talvez por força da natureza da sua intervenção, uma perspectiva protetora, que parece considerar as crianças enquanto dependentes e sem voz, tendo as suas conceções baseadas em modelos piagetianos que tratam o desenvolvimento da criança evidenciando as incompetências destas, precisam considerar a diversidade que define a infância enquanto grupo social e continuar, de forma mais acentuada, a garantir a promoção dos direitos das crianças – nomeadamente o direito à participação.

A necessidade de aprofundar as questões relacionadas com o direito à participação das crianças, no sentido de ir contra as conceções, presentes no discurso do adulto protetor do bem-estar e do desenvolvimento das crianças, e que apontam para a incompetência e incapacidade das crianças, parece ser mais acentuada quando se trata de crianças muito pequenas. Persiste assim a urgência na procura de uma mudança para o “discurso da criança-parceira” que interpreta e participa na realidade social do contexto de CAT (Soares, 2006), “em vez de continuarem centrados na discussão sobre a situação de dependência e tutela em que vivem as crianças” (Tomás, 2007c, p.65).

REFERÊNCIAS

Abbott, L. & Moylett, H. (eds.) (1997a). Working with the under-3s: responding to children's needs. Buckingham: Open University Press.

Abbott, L. & Moylett, H. (eds.) (1997b). Working with the under-3s: training and professional development. Buckingham: Open University Press.

Abreu, C., Sá, I. & Ramos, V. (2010). Protecção, Delinquência e Justiça de Menores – Um Manual Prático para Juristas ... e não só. Lisboa: Edições Sílabo.

Adler, P. & Adler, P. (1998), Observational techniques. In Denzin, N. & Lincoln, Y.(ED.). *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 79-109). Thousand Oaks CA: Sage Publications, Inc.

Ambert, A. (1986). The place of children in North American Sociology. Adler, P. e Adler, P. (ed.), *Sociological Studies of Child Development*. Greenwich, Conn: Jai Press.

Ariès, Philippe (1986). La infância. *Revista de Educación*, 281, pp. 5-17

Associação de Profissionais de Educação de Infância. (s.d.). *A educação de infância. Crianças dos 0 aos 3*. Consultado em <http://apei.pt/educacao-infancia/servicos/?tipo=zero>

Bairrão, J. (1995). A perspectiva ecológica em psicologia da Educação. *Psicologia*, X, 3, pp. 7-30

Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar. Alguns resultados acerca da qualidade da educação pré-escolar em Portugal. In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Bairrão, J., Barbosa, M., Borges, I., Cruz, O., & Macedo-Pinto, I. (1989). Care and education for children under age 6 in Portugal. In P. P. Olmstead & D. P. Weikart (Eds.), *How nations serve young children: Profiles of child care and education in 14 countries*. Ypsilanti: High/Scope Press Editor.

Bairrão, J., Barbosa, M., Borges, I., Cruz, O., & Macedo-Pinto, I. (1990). *Perfil nacional dos cuidados prestados às crianças com idade inferior a seis anos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bairrão, J. & Tietze, W. (1995). *A educação pré-escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Borges, B. (2011). *Protecção de Crianças e Jovens em Perigo*. Coimbra: Almedina.

Brocks, A. Et al. (2009). *Perspetives on Play. Learning for life*. England: Pearson Education.

Cardona, M. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal*. Porto: Porto Editora.

Carvalho, M. J.L. (2009). A voz de crianças em instituição (Sistema de Proteção): percepção e conhecimento sobre os media, *Atas do I Seminário Infância, Cidadania e Jornalismo. Quando Crianças e Jovens são Notícia*, Centro de Investigação Media e Jornalismo (pp. 177-190), Lisboa, Livros Horizonte.

Carvalho, M. J. L. (2013, abril). Sistema Nacional de Acolhimento de Crianças e Jovens. Programa Gulbenkian de Desenvolvimento Humano. Programa Crianças e Jovens em Risco – Jovens em Acolhimento Institucional. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

CNPCJR (2012). *Relatório Anual de Avaliação da Atividade das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens 2012*. Lisboa: CNPCJR.

CNPCJR (2010). *Promoção e Protecção dos Direitos das Crianças*. Lisboa: CNPCJR. Consultado em http://www.cnpcjr.pt/downloads/Guia_acciao_social.pdf

Coelho, A. M. S. (2004). *Educação e cuidados em creche. Conceptualizações de um grupo de educadoras*. (Dissertação de Doutoramento, Universidade de Aveiro). Consultado em: https://www.esec.pt/cdi/ebooks/DOCENTES/A_Coelho/Tese.pdf

Comité dos Direitos das Crianças (2014). Consultado em http://sol.sapo.pt/inicio/Sociedade/Interior.aspx?content_id=98562

Conselho Nacional de Educação (2004). Relatório de atividades do CNE. Disponível em http://www.cnedu.pt/content/atividades/relatorios_anuais/Rel.Act.2004.pdf

Coutinho, A. (2010). *A ação social dos bebés: um estudo etnográfico no contexto da creche*. (Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga). Consultada em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11336/1/tese.pdf>

Craveiro, C. (2007). *Formação em Contexto: Um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância* (Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Braga). Consultada em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7085?mode=full>

Cunha, S. (2005), *Todos juntos para sempre – Representações e expectativas sobre a família e a adoção em crianças e jovens institucionalizados* (Tese de Licenciatura em Sociologia, Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa). Consultada em <http://maracujah.net/files/doc/tjps.pdf>

Cunha, V. (2007). *O lugar dos filhos. Ideias, práticas e significados*. Lisboa: ICS.

Cunha, S. (2012). A tomada de decisão na Proteção à Infância. Como decidimos o que é o Supremo Interesse da Criança?, In *Atas do VII Congresso Português de Sociologia: Sociedade, Crise e Reconfigurações*. Porto: Associação Portuguesa de Sociologia.

Delgado, A. C. & Nörnberg, M. (2013). *Do abrir-se aos pontos de vista e forças do desejo dos bebés e crianças bem pequenas*. *Linhas Críticas*, 19 (38), pp. 147-167.

De Mause, L. (1991). *História de la infância*. Madri: Alianza Universid.

Despacho nº 8393/2007 de 10 de maio de 2007. *Diário da República Nº 90 – II Série*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Despacho n.º 9016/2012 de 4 de julho de 2012. *Diário da República Nº 128 – II Série*, Lisboa.

Fernandes, N. (2006, Janeiro/junho). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, pp.25-40.

Fernandes, N. (2009). *Infância, direitos e participação. Representações, Práticas e Poderes*. Porto: Edições Afrontamento.

Fernandes, N. (2011). Entrevista: Algumas considerações acerca da Sociologia da Infância. *Poiésis, Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação – Mestrado – Universidade Do Sul De Santa Catarina*. Tubarão, v. 4, n. 8, Jul./Dez. 2011. Consultada em [file:///C:/Users/Nice-Nael/Downloads/800-1224-2-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Nice-Nael/Downloads/800-1224-2-PB%20(1).pdf)

Ferreira, C. (2013). “Direitos das crianças institucionalizadas: um estudo de caso num centro de acolhimento temporário”. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Lisboa). Consultada em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2773/1/Direitos%20das%20Crian%20s%20Institucionalizadas.pdf>

Ferreira, M. (2004). «A Gente Gosta é de Brincar com os Outros Meninos!» *Relações Sociais Entre Crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, M. (2010). “- ela é nossa prisioneira!” – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Ação*, 18(2), pp.151-182.

Gandini, L., & Goldhaber, J. (2001). Two reflections about documentation. In L. Gandini & C. P. Edwards (Eds.), *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care* (pp. 124-145). New York: Teachers College Press.

Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara.

Goldschmied, E. & Jackson, S. (2007). *Educação de 0 a 3 anos. O atendimento em creche*. Porto Alegre: Artmed.

- Gomes, I. (2010), *Acreditar no futuro*, Alfragide, Texto Editores.
- Gondim, S. (2002). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000300004
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Cascais: Princípia
- Howes, C. (1998). Continuity of Care: The Importance of Infant, Toddlers, Caregiver Relationships. *Zero to Three* (june/july), pp. 7-11
- Instituto da Segurança Social (2005). *Manual de Boas Práticas – um guia para o acolhimento residencial das crianças e jovens para dirigentes, profissionais, crianças, jovens e familiares*. Lisboa: ISS.
- Instituto da Segurança Social (2007). *Relatório de Caracterização Sumária das Instituições de Acolhimento e Acolhimento Familiar – 2006*. Lisboa: ISS. Consultado em http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=1117&m=PDF
- Instituto da Segurança Social (2010a). *Manual de Processos-chave: CAT*. Lisboa: ISS. Consultado em http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_cat_processos-Chave
- Instituto da Segurança Social (2010b). *Recomendações técnicas para equipamentos sociais – centros de acolhimento temporário*. Lisboa: ISS. Consultado em <http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/rtes centros acolhimento temporario>
- Instituto da Segurança Social (2013). *CASA 2012 – Relatório de caracterização anual da situação de acolhimento das crianças e jovens*. Lisboa: ISS.
- Instituto da Segurança Social & Ministério do Trabalho e Solidariedade Social (2006). *Plano Nacional de Ação para a Inclusão Social (PNAI)*, disponível em: http://www.gep.msess.gov.pt/planeamento/peis/rapnai0506_pt.pdf
- James, A.& Prout, A. (eds.) (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood, Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.
- Jenks, C. (1992), *The sociology of childhood - essential readings*. Hampshire: Gregg revivals (1ª publicação 1982, Batsford academic and Ed.)
- Jenks, C. (1996). *Childhood*. London: Routledge.
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.), *As representações sociais* (pp.17-44). Rio de Janeiro: Ed. UERJ.
- Kramer, S. (2003). Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In L. Bazílio & S. Kramer (2003). *Infância, educação e direitos humanos* (pp. 83- 106). São Paulo: Cortez.

Lei de Proteção de crianças e jovens em perigo, n.º 147/99, de 1 de setembro de 1999. *Diário da República N.º 204 – I série – A*. Lisboa

Lei n.º 166/99, de 14 de setembro de 1999. *Diário da República N.º 215 – I série – A*. Lisboa.

Lei n.º 31/2003, de 2 de agosto de 2003. *Diário da República N.º 193 – I série – A*. Lisboa

Lei n.º 5/97. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. *Diário da República – I Série-A*, N.º 34 de 10 de fevereiro de 1997.

Lopes, J. (1998). A cidade e a cultura. Um estudo sobre práticas culturais urbanas. (Dissertação de Doutoramento, Universidade do Porto). Consultado em: <http://bocc.ubi.pt/pag/teixeira-joao-lopes-cidade-cultura.html>

Malaguzzi, L. (1998). History, ideas and basic philosophy: Na interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.) *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – Advanced reflections* (2º ed.) (p. 49 – 97). Greenwich: Ablex Publishing Corporation

Martins, P. C. (2005, maio). *Qualidade dos Serviços de Proteção às Crianças e Jovens — As Respostas Institucionais*. Comunicação apresentada VI Encontro Cidade Solidária, Lisboa.

Martins, P. C. (2011). A perceção da qualidade de vida da criança - adolescente em contexto de acolhimento temporário (Dissertação de mestrado integrado em Psicologia, área de especialização em psicologia da Justiça, Universidade do Minho). Consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/18631>

Matos, M. (2013, maio/agosto). Jornadas Pedagógicas II: os modelos curriculares nas pedagogias participativas. *Cadernos de Educação de Infância*, 99, p. 19.

Mendes, J. (2003). Perguntar e Observar não Basta, é Preciso Analisar: Algumas Reflexões Metodológicas. *Oficina do CES*, 194, pp. 1-27

Ministério da Educação, DEB. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB-NEPE

Montadon, C. (1997). *Socialisation a l'école du point de vue des enfants*. Paris: Editions L'Harmattan.

Monteiro, L. C. (2006). Educação e direitos da criança: perspetiva histórica e desafios pedagógicos (Dissertação de mestrado em educação). Repositório da Universidade do Minho.

Novo, R. (2009). *Interação adulto-criança como emergência da construção de cidadania*. (Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança). Braga: Instituto de Estudos da Criança Universidade do Minho

OCDE (2001) *Starting Strong I*. Paris: OCDE

Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma praxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto e M. Pinazza (Orgs.). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed Editora

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Perspectiva pedagógica da Associação Criança*. Revista Pátio – Educação Infantil. Revista da Editora Artmed. Ano VI, nº17. Porto Alegre. Brasil.

Oliveira-Formosinho, J. (2010, janeiro/abril). *O Projeto DQP (EEL): uma apresentação*. *Cadernos de Educação de Infância*, 89.

Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em.Participação*. Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J. (Org.) 2013. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora

Osório, J. (2013, janeiro/abril). *O jogo heurístico: descobertas e aprendizagens na creche*. *Cadernos de Educação de Infância*, 98, pp. 14 – 15.

Pais, J.M., Carvalho, C. & Gusmão, N. (orgs.) (2008). *O Visual e o Quotidiano*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Paiva, W. S. M. (2012). *Institucionalização e infância: vivências e representações das crianças* (Dissertação de Mestrado em Sociologia da infância). Repositório da Universidade do Minho.

Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem* (Dissertação de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.

Portugal, G. (1996). *Considerações acerca do alargamento da formação inicial dos educadores de infância a nível da creche – a formação psicológica*. Lisboa: *6th European Conference on the Quality of Early Childhood Education*.

Portugal, G. (1997). *Perspectivas futuras na formação de educadores de infância*. In I. Sá-Chaves (org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*, Col. CIDInE, Porto: Porto Editora

Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2010, janeiro/abril). Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças. *Cadernos de Educação de Infância*, 89, pp. 13 – 17.

Portugal, G. (2011) *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.

Post, J. & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Quintãs, C. R. (2009). Era uma vez a instituição onde eu vivi: narrativas de adultos sobre experiências de institucionalização (Dissertação de mestrado, área de especialização em Psicologia da Justiça, Universidade do Minho). Consultado em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9957/1/Tese_Final_Cla%C3%BAdia_Quint%C3%A3ns.pdf

Qvortrup, Jens et al. (1994), *Childhood Matters – Social Theory, Practice and Politics*, Avebury, Ashgate Publishing Limited

Ramião, T. (2012). *Organização Tutelar de Menores. Anotada e Comentada. Jurisprudência e Legislação Conexa*. Lisboa: Quid Juris Sociedade Editora

Rocha, E. C. (1997). Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. *Perspectiva*, 15(28), pp. 21-33.

Rouse, D. (1991). The first three years of life – Children trusting, communicating and learning. In D. Rouse (ed.) *Babies and toddlers: Carers and educators – Quality for the under threes*. London: National Children's Bureau, Sentacom

Rouse, D. & Griffin, S. (1992). Quality for the under threes. In G. Pugh (ed.), *Contemporary issues in the early years*. London: Paul Chapman Publishing in association with the National Children's Bureau.

Santos, B. S. (org.) (2001), Os processos de globalização. in Globalização: Fatalidade ou Utopia?. Porto: Edições Afrontamento, pp. 33-106.

Santos, L. (2009). Um modo participado de construir conhecimento. In J. Oliveira-Formosinho, Org. (2009), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso. Coleção Aprender em Companhia*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Saporiti, A. (1994). A Methodology for Making Children Count. In J. Qvortrup et al., *Childhood Matters* (p. 194),. Avebury: Ashgate Publishing Limited.

Saramago, S (1994),. Contributos para uma Sociologia da infância: Aspectos conceptuais e metodológicos, *in Atas do IV Congresso Português de Sociologia*.

Sarmiento, M. (2000). Os Ofícios da Criança. In Vários, *Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, Braga, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Vol II, pp. 125 - 145

Sarmiento, M. (2004). As culturas da infância. Consultado em http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf

Sarmiento, M. (2005). Crianças : educação, culturas e cidadania activa. Reflectindo em torno de uma proposta de trabalho. Consultado em http://www.perspetiva.ufsc.br/perspectiva_2005_01/04_artigo_sarmiento.pdf

Sarmiento, M. (2006). *Imagens Sociais e (In)Visibilidade da Infância. Relatório da Disciplina*. Braga: Universidade do Minho.

Sarmiento, M. (2011). Entrevista: Estamos longe de garantir o direito à participação das crianças. Consultado em <http://www.deolhonoplano.org.br/not0036.html>

Sarmiento, M. (s/d). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Consultado em http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf

Sarmiento, M. et al. (2006). Participação social e cidadania ativa das crianças. In *Educação e Inclusão. Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva*, pp. 141 – 159.

Sarmiento, M.; Fernandes, N.; Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. In *Educação, Sociedade & Culturas*, N°25, pp.183-206.

Sarmiento, T. (2005). (Re)pensar a interação escola-família, *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 18, núm. 1, 2005, pp. 53-75, Universidade do Minho. Consultado em <http://www.redalyc.org/pdf/374/37418104.pdf>

Sarmiento, T. (2011, julho). Fazer a escola acontecer: a colaboração crianças-professores-pais como prática de cidadania. *ELO18 – Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*. (p. 37 – 50). Consultado em <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2018.pdf>

Sarmiento, T. & Marques, J. (2006). A Participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Revista Interações*, 2, pp. 59 – 86.

Soares, N. (2002). *Os direitos da criança nas encruzilhadas da proteção e da participação*. Comunicação apresentada no I encontro nacional sobre maus tratos, negligência e risco na infância e na adolescência. Maia: ASAS, pp.1-12.

Soares, N. F. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras*, 6(1), 25-40.

Taylor, A. & Gousie, G. (1988). The ecology of learning environments for children. *CEFP Journal*, July-August, pp. 23-28

Tomás, C. (2006). As crianças como prisioneiras do seu tempo-espaço: Do reflexo da infância à reflexão sobre as crianças em contexto global. *Currículo sem Fronteiras*, 6 (1), pp.41-55.

Tomás, C. (2007a). Convenção dos Direitos da Criança: reflexões críticas. *Revista Infância e Juventude*.7(4), pp.121-145.

Tomás, C. (2007b). Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. *Media e Jornalismo*, pp. 119-134.

Tomás, C. (2007c). Participação não tem idade. *Contexto & Educação*, 78, pp. 45-68.

Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*» *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Lisboa: Edições Afrontamento.

Tomás, C. (2011, agosto). Ensaio sobre os direitos das crianças pequenas num contexto de crise. *Cadernos de Educação de Infância*, 93.

Tomás, C., Fernandes, N. & Sarmiento, M. J. (2011). Jogos de imagens e espelhos: Um olhar sociológico sobre a infância e as crianças em Portugal. In Müller, V. R.. (2011). *Crianças dos países de língua Portuguesa histórias, culturas e direitos* (193-227). Maringá: Ministério do Esporte.

Tomás, C. & Fonseca, D. (2004) Crianças em Perigo: O Papel das Comissões de Proteção de Menores em Portugal. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, Vol. 47, nº2, pp. 383 a 408. Consultado em: <http://www.scielo.br/pdf/dados/v47n2/a07v47n2>

Tomás, C. & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. II Encontro de Sociologia da Educação: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Trevisan, G. (2010). A redescoberta da infância e da criança. In Caderno Crianças: Sujeito de Direitos. (Escola Superior de Educação Paula Frassinetti). Consultado a 16 de novembro de 2013, em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/449>

Unicef (1989). A Convenção sobre os Direitos das Crianças.

Unicef (2013). Relatório sobre a Situação Mundial da Infância.

Vasconcelos, T. (2011). *Recomendação nº 3/2011. A educação dos 0 aos 3 anos*. Lisboa: CNE.

Vasconcelos, T. (2013). *O Direito à educação das crianças dos 0 aos 3 anos*. In *Edição Especial de Infância na Europa* (pp. 8-9). Lisboa: APEI.

Vasconcelos T., D'Orey, I., Homem L. & Cabral M. (2003). *Educação de Infância em Portugal: Situação e Contextos numa Perspectiva de Promoção de Equidade e Combate à Exclusão*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação. Estudos e Relatórios.

Vieira, C. (1995). *Investigação quantitativa e investigação qualitativa: Uma abordagem comparativa. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica.* Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Vieira, F. (2010). *A aprendizagem da profissão: Um estudo de caso de portfólios reflexivos de educadores de infância.* Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Vilarinho, M. E. (2011). *Estado e Terceiro Sector na Construção das Políticas Educativas para a Infância em Portugal: o caso da Educação Pré-Escolar (1995-2010)* (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educative.* Barcelona: Paidós.

CAP. II

1. Medidas aplicadas às crianças e jovens por sexo e escalão etário em 2012
2. Crianças e Jovens em situação de acolhimento em 2012, por género e escalões etários
3. Crianças e jovens em situação de acolhimento em CAT, LIJ e FA por tempo de permanência no último acolhimento (% face total crianças e jovens em situação de acolhimento por intervalo de tempo de permanência) N=8.557 crianças e jovens
4. Definição de projetos de vida das crianças e jovens em situação de acolhimento

CAP. IV

5. Plano de recolha da informação
6. Plano de tratamento da informação
7. Resumo de Investigação – fornecido aos CAT aquando da apresentação da investigação
8. Proposta de horário de observação de crianças em CAT – 27 Jan 2012
9. Proposta de horário de observação de crianças em CAT – 22 Fev 2012
10. Consentimento Crianças
11. Pedido de autorização
12. Instrumento de recolha de dados – Caracterização dos bebés
13. Instrumento de apoio à caracterização do grupo de crianças
14. Instrumento de apoio à caracterização do pessoal
15. Instrumento de apoio à caracterização dos voluntários
16. Guião de Entrevista/Conversa
17. Transcrição das Entrevista/Conversa
18. Guião de Entrevista/Questionário
19. Transcrição das Entrevista/Questionário
20. Guião de Focus Group
21. Transcrição de Focus Group
22. Síntese dos episódios observados no período de janeiro a março de 2012

CAP. V

23. Estrutura do Processo Individual da Criança
24. Espaço interior do CAT1
25. Espaço exterior do CAT1
26. Horário de levantar e deitar
27. Rotina observada no CAT2
28. Caracterização do grupo de crianças acolhidas no CAT1 a 1 de março de 2012
29. Caracterização do grupo de crianças acolhidas no CAT2 a 1 de março de 2012
30. Caracterização do grupo de crianças do CAT1 de acordo com a idade e género
31. Caracterização do grupo de crianças do CAT2 de acordo com a idade e género
32. Caracterização das crianças com idade entre os 0 e os 2 anos de idade relativamente ao lugar que ocupam na fratria
33. Caracterização da constituição do agregado familiar das crianças do CAT1
34. Caracterização da constituição do agregado familiar das crianças do CAT2
35. Caracterização das famílias e das visitas das crianças do CAT1
36. Caracterização das famílias e das visitas das crianças do CAT2
37. Caracterização das crianças, que possuem irmãos, relativamente ao acolhimento com ou sem os seus irmãos
38. Caracterização das crianças relativamente ao lugar que ocupam na fratria
39. Caracterização das crianças relativamente ao tempo de institucionalização, em 1 de fevereiro de 2012
40. Caracterização das crianças relativamente ao motivo que levou à institucionalização
41. Equipa Educativa do CAT1 e CAT2
42. Direitos das crianças institucionalizadas