

**UNIVERSIDADE DE COIMBRA**

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação



**PRÁTICAS INTEGRADORAS NO TRABALHO  
COM FAMÍLIAS, ESCOLAS E CPCJ**

Dissertação de Mestrado em  
Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

Olinda Costa Gouveia Duarte

**Coimbra, 2012**



**UNIVERSIDADE DE COIMBRA**

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação



**PRÁTICAS INTEGRADORAS NO TRABALHO  
COM FAMÍLIAS, ESCOLAS E CPCJ**

Dissertação para a obtenção do Grau de Mestre em  
Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

**Olinda Costa Gouveia Duarte**

**Orientador:** Professor Doutor João da Silva Amado

**Coorientadora:** Professora Doutora Maria Teresa Ribeiro Pessôa

**Coimbra, 2012**



*A criança deve ser respeitada  
Em suma,  
Na dignidade do seu nascer,  
Do seu crescer,  
Do seu viver.  
Quem amar verdadeiramente a criança  
Não poderá deixar de ser fraterno:  
Uma criança não conhece fronteiras,  
Nem raças,  
Nem classes sociais:  
Ela é o sinal mais vivo do amor,  
Embora, por vezes, nos possa parecer cruel.  
Frágil e forte, ao mesmo tempo,  
Ela é sempre a mão da própria vida  
Que se nos estende,  
Nos segura  
E nos diz:  
Sê digno de viver!  
Olha em frente!*

Matilde Rosa Araújo, 1979



## **Resumo**

O presente estudo insere-se no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, ministrado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, e tem como objeto de estudo as práticas integradoras no trabalho com famílias, escolas e CPCJ. Pretendeu-se, com este estudo, conhecer as interações entre estas três entidades através da perceção dos técnicos da Comissão (modalidade Restrita e Alargada), dos professores e das famílias das crianças e jovens acompanhados. Foi ainda nosso propósito, refletir acerca da importância de um maior envolvimento destas instituições e procurar indicadores de novas linhas de articulação positiva, tendo como lema o superior interesse da criança e do jovem.

Para levar a cabo este trabalho de investigação optou-se por uma metodologia de natureza fenomenológico-interpretativa com recurso à entrevista semi-diretiva aos técnicos da Comissão Restrita, Comissão alargada e às famílias das crianças e jovens em acompanhamento na CPCJ.

O processo de investigação permitiu conhecer algumas das limitações, estratégias e necessidades com que as três entidades se debatem, ao longo da sua ação e que o núcleo central do trabalho se deve, essencialmente, situar, de uma forma prioritária, na família. O estudo permitiu, ainda, perceber que há obstáculos a uma comunicação de maior proximidade e conhecimento entre os técnicos. É imprescindível, de acordo com os entrevistados, um reforço num trabalho formativo, não só com as famílias, mas também com os docentes e os outros técnicos que solicitam mais informação, não apenas de como realizar um trabalho em rede, mas, também, dum maior conhecimento do próprio funcionamento da CPCJ. Com este estudo, percecionou se, também, a forte relação entre as várias instâncias e a transversalidade, no tratamento das situações, como crucial para o desenvolvimento de práticas integradoras no trabalho com as crianças e jovens. A importância do diálogo, da partilha, da atenção e da corresponsabilização entre todos os intervenientes (família, escola e CPCJ) são a condição para o sucesso da intervenção no entender dos nossos entrevistados.

**Palavras-chave:** Comissão de Proteção de Crianças e Jovens; infância; direitos das crianças; representações sociais.

## **Abstract**

The present study falls under the scope of Masters in pedagogical supervision and training of trainers, taught by the college of Psychology and Science of Education of the Coimbra's University, and has the objective of studying the delivery of the practices in working with families, schools and the Child Protection Commission. It was intended with this study to know the interactions among these three entities through the realization of the technicians commission (strict and extended mode) of the teachers and the children's families and accompanied youth. Our purpose was to further reflect about the importance of a larger involvement of these institutions and search for indicators of new lines of positive link keeping in mind the upper vested interest of the child and the youth. To undertake such research we opted for a methodology interpretative phenomenological in nature that will feature an interview with semi-directive to the technicians of the core committee as well as the extended committee and the children's and young people in monitoring the Child Protection Commission. The research process helped to identify some of the limitations strategies and needs that the three entities are struggling throughout its action and that the central core of the work is mainly located in a high-priority in the family. The study also allowed to realize that there are obstacles in a closer communication and knowledge among technicians. It is indispensable according to the interviewed an increase in work formation, not only with the family but also with teachers and other technicians that require more information not only how to performing networking but also a greater knowledge of the official's of the Child Protection Commission.

With this study was also found a strong relation between the various authorities and transversality in the treatment of situations crucial to the development related to the practical work with children and young ones. The importance of dialogue, sharing, attention and co-responsibility among all stakeholders (family, school and Child Protection Commission). are the condition for successful intervention in the opinion of our interviewed.

**Keywords:** Child Protection Commission and youngsters; childhood; children's rights; social representations.



## Résumé

Cette étude s'inscrit dans le cadre du Master en Supervision Pédagogique et Formation de Formateurs, enseigné à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Coimbra et il a pour objet d'étude les pratiques inclusives dans le travail avec les familles, les écoles et la CPCJ (Commission de Protection d'Enfants et Jeunes). On a prétendu, avec cet étude connaître les interactions entre ces trois unités à travers de la perception des techniciens de la Commission (mode Restreint et Étendu), des professeurs et des familles des enfants et jeunes accompagnés. Il était encore notre propos, faire une réflexion sur l'importance d'une plus grande implication de ces institutions-ci et chercher des indicateurs pour des nouvelles lignes d'articulation positive ayant comme lemme le supérieur intérêt de l'enfant et du jeune. Pour conclure ce travaille d'investigation on a opté par une méthodologie de nature phénoménologique – interprétative en recourant à l'entrevue semi directive aux techniciens de la Commission Restreinte et Élargie et aux familles des jeunes accompagnés par le CPCJ. Le procès d'investigation a permis connaître quelques limitations stratégiques et les nécessités avec lesquelles les trois entités se débattent tout au long de son action et dont le point central du travail doit être, essentiellement, au sein de la famille. L'étude nous a permis, aussi, comprendre qu'il y a des obstacles pour une communication de plus grande proximité et connaissance entre les techniciens. C'est indispensable, d'accord avec les entrevus, un renforcement sur un travail formatif, pas seulement avec les familles, mais aussi avec les professeurs et autres techniciens qui demandent plus de renseignement, au niveau de la réalisation des travaux ensemble et aussi d'une meilleure connaissance du propre fonctionnement de la CPCJ. Avec cette étude, on a compris, aussi, la forte liaison entre les plusieurs instances et la transversalité au traitement des situations, comme essentiel pour le développement des pratiques inclusives dans le travaille avec les enfants et les jeunes. L'importance du dialogue, du partage, de l'attention et de la co-responsabilisation entre tous les intervenants (famille, école et CPCJ) sont la condition pour le succès de l'intervention, selon nos entrevus.

**Mots-clefs:** Commission de Protection des Enfants et Jeunes; enfance ; droits des enfants ; représentations sociales.



## **Agradecimentos**

Este trabalho representa um misto de esforço, dedicação e vontade em fazer algo que contribua para a renovação das práticas no trabalho com crianças e jovens. A concretização deste projeto, só foi possível, com a colaboração de algumas pessoas, a quem não posso deixar de manifestar o meu apreço e agradecimento sincero.

Ao Professor Doutor João da Silva Amado pela ajuda, disponibilidade e orientação na realização deste trabalho.

À Professora Doutora Maria Teresa Ribeiro Pessôa, pelo incentivo e confiança que depositou em mim.

A todas as pessoas que prontamente aceitaram participar nesta investigação, elementos fundamentais, sem as quais não teria sido possível a realização da mesma, agradeço a sua preciosa colaboração.

Aos meus filhos Marco e Cláudia e ao meu marido Nuno, pelo carinho, incentivo, paciência e apoio incondicional nos momentos mais difíceis.

À prima Teresa pelo apoio e amizade demonstrada e aos meus colegas e amigos, pela compreensão e por me encorajarem a não desistir.

Um Sincero Obrigado!



# Índice

Introdução.....	1
Parte I.....	1
Enquadramento Teórico.....	1
Capítulo I.....	5
1.1. Evolução legislativa internacional sobre crianças e jovens e suas repercussões no sistema português de proteção.....	5
1.2. Relação entre o Direito Internacional e os documentos jurídicos nacionais .....	6
1.3. Enquadramento Normativo Legal das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens.....	13
1.4. Enquadramento Legal da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Oliveira do Hospital.....	22
1.4.1. Caracterização processual relativa ao ano de 2011 .....	26
Capítulo II - A Infância em Portugal – da dependência à participação .....	29
2.1. Breve resenha histórica sobre a Infância. A criança/jovem enquanto ser social. 29	
2.2. A relação família/escola... Cooperação e /ou conflito? .....	35
2.3. A articulação entre a família, a escola e a CPCJ. Convergência ou dispersão de práticas?.....	40
Parte II – Estudo empírico .....	45
Capítulo III – Planificação da Investigação.....	45
3.1. Problemática a investigar.....	46
3.2. Objetivos.....	46
3.3. Caracterização do estudo .....	47
3.3.1. Opção metodológica .....	48
3.3.2. O contexto.....	49
3.3.3. A escolha dos sujeitos a inquirir.....	49
3.3.4. Técnica de recolha de dados .....	50
3.3.5. Preparação da entrevista .....	51

3.3.6. Estrutura do guião da entrevista .....	52
3.3.7. Realização da entrevista .....	55
3.3.8. Procedimentos de análise de dados .....	57
3.4. Validade, fidelidade e credibilidade .....	58
3.5. Os aspetos éticos da investigação.....	60
Parte III – Apresentação e análise dos resultados .....	45
4.1. Estudo das práticas integradoras entre a Família, Escola e CPCJ.....	61
4.1.1. Caraterização dos sujeitos de investigação .....	62
4.1.2. Análise dos dados das entrevistas.....	62
4.2. Articulação CPCJ com outras entidades .....	63
4.2.1. Articulação com a escola .....	64
4.2.2. Articulação com as famílias.....	70
4.2.3. Articulação com outros técnicos.....	76
4.3. Avaliação da ação da CPCJ .....	80
4.3.1. Avaliação da ação junto das famílias.....	81
4.3.2. Avaliação da ação junto das escolas .....	87
4.3.3. Limitações da ação .....	88
4.4. Recomendações / Estratégias de ação e mudança .....	94
4.4.1. Ação da CPCJ junto das famílias.....	95
4.4.2. Ação ao nível das escolas .....	102
4.4.3. Ação ao nível dos técnicos .....	107
4.4.4. Ação da CPCJ junto dos técnicos .....	111
Considerações Finais.....	113
Considerações Finais.....	113
Referências bibliográficas .....	117

## Introdução

Uma vez que são ainda relativamente escassos os estudos portugueses sobre a articulação entre as famílias, as escolas e a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), o presente trabalho apresenta, como objetivo geral, a compreensão da relação entre as interações e o apoio (in)apropriado recebido pelas famílias, comunidade educativa e elementos da CPCJ, procurando compreender os fatores passíveis de influenciar a (des)articulação supracitada. Aferir as relações existentes entre a CPCJ, a família e a escola; Identificar possíveis dificuldades/obstáculos existentes nesta relação; Refletir acerca da importância de um maior envolvimento destas instituições; Procurar indicadores de novas linhas de articulação positiva, no âmbito da interação escola, família, e CPCJ.

A opção por este estudo prende-se com o factoda autora fazer parte da CPCJ de Oliveira do Hospital, enquanto Representante do Ministério da Educação e Professora Tutora. Na qualidade de observadora participante, vai procurar dar respostas tanto quanto possível, cientificamente comprovadas, distanciando-se, enquanto investigadora, das perceções do senso comum.

O trabalho das CPCJ envolve um conjunto de fatores que se prendem com características das famílias maltratantes e com o impacto dos maus tratos na integração no seio da comunidade escolar, frequentemente não preparada para perceber, responder e acompanhar estas crianças. O tema central do nosso trabalho constitui o estudo da relação entre a CPCJ, família e escola, três entidades que buscam, ao longo da sua existência, proteger e promover percursos de vida saudáveis e proporcionar um crescimento integrado e harmonioso dos menores.

O estudo está centrado sobre as problemáticas das crianças, tendo por base os testemunhos de técnicos e de pais, bem como terá, igualmente em conta estudos realizados na área das ciências sociais cuja temática envolve proteção e promoção das crianças e jovens.

Dos vários estudos e abordagens consultadas concluímos que tem sido consensual que é fundamental perceber a articulação em rede das várias entidades, assim como os vários fatores que desencadeiam o risco de ocorrência de violência e negligência, por parte das famílias.

Salientam-se, como objetivos específicos do presente estudo:

- Saber o papel que a CPCJ assume na comunidade que representa;
- Compreender como é que os técnicos percecionam o modo de funcionamento da CPCJ, quer ao nível do trabalho da modalidade Restrita, quer com os diversos serviços comunitários;
- Compreender como é que os técnicos das CPCJ percecionam o modo como intervêm junto das famílias. As limitações, potencialidades e proposta de estratégias a implementar;
- Conhecer como é que a escola se assume como parceira neste trabalho. As limitações, potencialidades e estratégias utilizadas;
- Saber como se organizam as atividades partilhadas e que outras instituições se entrelaçam para a resolução de problemas;
- Conhecer de que forma se percecionam as mudanças nas crianças e jovens em perigo (aproveitamento e comportamento), no decorrer da intervenção;
- Compreender de que forma estas famílias recebem a intervenção da CPCJ, como se (re)organizam face à sua existência e ao seu acompanhamento;
- Recolher propostas para uma melhoria das práticas integradoras entre a família, escola e CPCJ.

Este estudo, baseado numa metodologia de natureza fenomenológico-interpretativa, envolveu 10 entrevistas: quatro docentes, três técnicos da Comissão Restrita, um elemento da Comissão Alargada e duas famílias em acompanhamento.

A partir da análise das entrevistas efetuadas aos vários intervenientes, pretendemos “descobrir” quais as limitações, constrangimentos e estratégias para minorar/remover o perigo e também quais as potencialidades de um trabalho que se pretende seja gratificante e enriquecedor, para quem faz do seu dia-a-dia a oportunidade de promover o direito a viver e crescer, com bem-estar e segurança, das nossas crianças e jovens.

O presente trabalho foi motivado pelo interesse em aprofundar a matéria em causa, a que, como docente e, ao mesmo tempo, Representante da Educação na CPCJ, não posso ficar alheia, possibilitando, no futuro, uma intervenção mais qualificada e metodologicamente mais consistente e esclarecida, junto das famílias e dos menores. Por outro lado, também, levar à reflexão e sensibilização para quem trabalha com estas problemáticas, assim como consciencializar para um trabalho de intervenção proactivo, articulado e multifacetado.

Esta dissertação está estruturada em duas partes: a primeira parte, de enquadramento



normativo-legal, é constituída por dois capítulos. No primeiro capítulo, apresentaremos o enquadramento teórico, que aborda as repercussões da legislação internacional no quadro legislativo português e o enquadramento normativo-legal da CPCJ. Ainda inserido neste capítulo, situamos a CPCJ de Oliveira do Hospital, que vai ser o objeto do nosso estudo.

No segundo capítulo, abordaremos a temática da infância e juventude, numa breve retrospectiva histórica da representação social da infância, as relações estabelecidas entre os três vetores importantes, e que farão parte da análise, a correlação entre a CPCJ, a escola e a família. Referir-nos-emos, a partir desta reflexão, ao papel destes três organismos para o crescimento harmonioso e integral das crianças e jovens, assim como da necessidade de práticas integradas e propiciadoras de um trabalho de partilha, de informação e complementaridade, na ação entre os vários intervenientes neste processo.

Na segunda parte da dissertação, também composta por dois capítulos, faremos a apresentação, análise e interpretação dos dados empíricos da investigação realizada.

O terceiro capítulo será destinado à descrição dos procedimentos metodológicos utilizados, de natureza fenomenológica-interpretativa. Serão apresentados os objetivos da pesquisa e a respetiva caracterização. Ainda, neste capítulo, irão ser explicitadas as opções metodológicas, a sua caracterização e o contexto da investigação. Os sujeitos da investigação, as técnicas de recolha e análise de dados, assim como o seu tratamento, serão também devidamente caracterizados.

No quarto e último capítulo, faremos a apresentação e discussão do estudo empírico, realizado no âmbito desta investigação. Procuramos obter respostas, no contexto das práticas que se pretendem integradoras com as crianças e jovens acompanhados pela CPCJ de Oliveira do Hospital. A inquirição de técnicos, docentes e famílias, no que se relaciona com as limitações, estratégias e avaliação das práticas, no acompanhamento das situações sinalizadas, proporcionaram o corpo documental do nosso estudo.

Nas considerações finais, apresentamos uma síntese dos dados obtidos e a interpretação dos mesmos, assim como se enunciam algumas propostas de investigação futura.

No final, apresentamos as referências bibliográficas, fundamentais para o enquadramento do nosso estudo, e, também em Anexo, os guiões das entrevistas e outros documentos que serviram de suporte à recolha e análise dos dados e à apresentação dos resultados.



**Parte I**

**Enquadramento Teórico**



## Capítulo I

Assistimos, hoje, a um conjunto de alterações económicas, políticas e sociais e de mentalidades, que trouxeram consigo profundas modificações, na forma de encarar a criança e a sua individualidade, enquanto sujeito de direitos. Rousseau foi inovador para o seu tempo, pois foi dos primeiros a reconhecê-la como ser autónomo e com direitos próprios, ao escrever “...é a altura de se falar menos nos deveres das crianças e mais nos seus direitos” (Canha, 2003). Esta nova abordagem de ver a infância veio contribuir para a defesa e proteção das crianças, nos mais variados aspetos, e realçar que não basta proclamar direitos; é urgente, efetivamente, respeitá-los.

### 1.1. Evolução legislativa internacional sobre crianças e jovens e suas repercussões no sistema português de proteção

*“(...) que os Direitos da Criança sejam, mais que nas paredes e nos cartazes e nos poemas e nos relatórios, inscritos no coração dos Homens e cumpridos por todos os responsáveis”.*

Maria Rosa Colaço (1999)<sup>1</sup>

Com o final da I Guerra Mundial, foi aprovada, em 1924, pela 5.<sup>a</sup> Assembleia da Sociedade das Nações, a Carta da União Internacional de Proteção à Infância, dita Declaração de Genebra. No entanto, é só na segunda metade do século XX, período do pós-guerra, que se manifesta um maior incremento de publicações e de aparecimento de vários organismos, integrados num movimento mais amplo de reconhecimento dos direitos humanos, que acarreta

---

<sup>1</sup> Citado por Eanes, Manuela. In Fonseca A. e Perdigão, A. (1999). *Guia dos Direitos da Criança*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança, p. 15

consigo a publicação de nova e variada legislação.

Passa a reconhecer-se o menor como sujeito de direitos e, pouco a pouco, assiste-se à evolução do estatuto da criança, permitindo a esta ser legalmente protagonista da sua própria vida e tomar parte nas decisões que lhe dizem respeito. Um destes organismos foi o Fundo Internacional de Socorro à Infância, vulgo UNICEF, em 1947. No ano seguinte, 1948, é aprovada a *Declaração Universal dos Direitos do Homem*.

Estamos diante de novos desafios, que não estão isentos de riscos, por não se encontrarem definidos, com precisão, os espaços e dispositivos no processo de decisão, que se prendem com conceitos do direito e do dever, da dependência e da autonomia.

A concretização e implementação dos direitos, preconizados pela Assembleia Geral das Nações Unidas, do Conselho da Europa e da União Europeia, para proteção das crianças, têm tido difícil aplicação. Com efeito, as condições de vida das crianças, por serem vítimas da guerra, pelo aumento do número de pobres e das várias catástrofes naturais, assim como pelo número crescente de vítimas da exclusão e da sida, e pelo aumento de “meninos de rua”, tal como as discrepâncias provocadas pelo crescimento económico, contribuíram para maiores desigualdades e para o aumento das discriminações (Pinto e Sarmento, 1997).

Em Portugal, apesar do pioneirismo ao aprovar uma Lei de Proteção à Infância já em 1911 (na sequência da ação renovadora, devido à Implantação da República), só após a Revolução do 25 de Abril são, pela primeira vez, consagrados, na Constituição da República de 1976, os direitos fundamentais da Infância (art.º 69) e da Juventude (art.º 70).

## **1.2. Relação entre o Direito Internacional e os documentos jurídicos nacionais**

As normas de carácter internacional e comunitário, após serem ratificadas ou aprovadas, passam a ter carácter vinculativo e obrigam o estado ao seu cumprimento. Assim, as declarações internacionais emitem, de uma maneira geral, princípios orientadores para a defesa dos Direitos do Homem e das Crianças, enquanto as convenções são apenas vinculativas para os Estados partes que as ratificam.

O conjunto de diplomas que se prendem com a defesa dos direitos das crianças insere-se numa preocupação mais ampla, que é a defesa do Direitos do Homem, fundados na dignidade da pessoa humana, momento esse que toma lugar central, após a Segunda Guerra Mundial. As crianças e os jovens e os idosos ocupam lugar de destaque, pela sua vulnerabilidade. É o direito internacional que orienta e rege os documentos jurídicos nacionais. Logo, a soberania dos estados não é ilimitada, pois está condicionada por um conjunto de normas anterior e superior, de conteúdo atualizável e inerente à existência da comunidade internacional a que se aplicam.

Assim, as convenções internacionais revelam-se, igualmente, na ordem jurídica interna, através de uma posição de superioridade hierárquica, em relação às normas jurídicas internas, de acordo com os preceitos da Convenção de Viena.

A Constituição da República Portuguesa, no seu artigo 8º, por intermédio de uma *cláusula geral de receção plena*, ressalva que todos os tratados internacionais<sup>2</sup> universais, que, no seu conjunto, constituem o Direito Internacional aceite pela Comunidade Internacional, isto é, o Direito Internacional *geral ou comum*, prevalece sobre todas as normas de Direito Interno. Aqui se incluem os diplomas relativos aos Direitos do Homem, que constituem um património comum à humanidade.

Logo, conforme obrigações assumidas com a entrada na Comunidade Europeia e decorrente delegação de poderes de soberania, o Direito Comunitário ocupa uma posição hierárquica supraconstitucional, relativamente à ordem interna.

A Constituição serve-se, neste caso, de uma cláusula de incorporação automática, de acordo com Soares (1996). Se este Direito é, por definição, comum a um conjunto de Estados membros, não pode, naturalmente, ser afastado pela ordem jurídica interna de um deles, sob pena de perder toda a sua validade e sentido.

Porém, nem sempre a aplicação concreta da lei se faz da mesma forma, dada a interpretação diferenciada da mesma e, daí, nem sempre se obtenham os resultados pretendidos.

Cada pessoa transporta consigo uma esfera jurídica<sup>3</sup>, composta por direitos pessoais e patrimoniais, que deve ser respeitada e, *inclusive*, promovida pelo Estado.

---

<sup>2</sup> Estes incluem a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança (1924), Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), Convenção Europeia dos Direitos e Liberdades Fundamentais do Homem – Convenção Europeia dos Direitos do Homem (1950), Declaração dos Direitos da Criança (1959) e Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989).

<sup>3</sup> A *esfera jurídica* é o conjunto de direitos e vinculações pertencentes a um mesmo titular.

A responsabilidade, alicerçada em direitos e deveres, é, cada vez mais, um atributo do ser humano e cabe ao estado o seu reconhecimento efetivo. A proteção dos direitos do homem, baseada na mera proteção diplomática, vai sendo abandonada, face à constatação de que, num significativo número de casos, é o próprio Estado a desrespeitar os direitos do seu cidadão (Pereira e Quadros, 1993).

Os Estados assumem voluntariamente a obrigação de respeitar o indivíduo. O Estado incorre em responsabilidade internacional, sempre que isso acontece, sujeitando-se a uma reprovação da comunidade internacional, mas sem qualquer resultado prático, num significativo número de vezes. São vários os documentos que apelam ao respeito pelos direitos do Homem, mas o que está na génese da promoção e defesa da dignidade do ser humano é a *Declaração Universal dos Direitos do Homem* (DUDH), que emite os princípios orientadores para a defesa dos Direitos do Homem e das Crianças.

É a primeira declaração de vocação universalista, quanto aos seus destinatários – para além do Estado, toda a “família humana”, portanto, todas as pessoas individualmente consideradas - estabelece um conjunto de direitos indivisíveis e interdependentes, de diversas gerações, rejeitando, simultaneamente, todas as formas de discriminação (Villán, 1998). Pérez (1998) destaca ainda, como valores fundamentais da DUDH, a inviolabilidade dos direitos e a segurança de cada pessoa.

Como modelo de referência, a DUDH permite avaliar o incumprimento em matéria de direitos humanos (Carrillo, 1998) e impõe obrigações jurídicas aos Estados, perante todos os seres humanos, independentemente da nacionalidade ou condição, obrigações essas que se associam a um “conceito elementar de justiça”, nas palavras de Casares (1998).

A sua autoridade assenta, ainda, na forte influência que exerceu e exerce nas Constituições de um sem número de Estados, bem como nos documentos internacionais sobre os Direitos do Homem que se lhe seguiram, e que remetem, com frequência, para o seu texto.

Esta, embora não sendo, é um documento específico sobre os Direitos da criança; apesar de as abranger, é o documento fundador dos documentos internacionais sobre a matéria. São escassas as menções do legislador aos menores, como se refere no direito à liberdade e segurança (artº 5º, nº 1, alínea d)).

Outro documento importante surge uma década mais tarde da proclamação dos Direitos do Homem; a Assembleia Geral das Nações Unidas elabora uma outra declaração, dedicada esta,



então, aos *Direitos da Criança*, (1959) «a criança, por motivo da sua falta de maturidade física e intelectual, tem necessidade de uma proteção e cuidados especiais, nomeadamente de proteção jurídica adequada, tanto antes como depois do nascimento» ;

Mas, é com a Convenção sobre os Direitos da Criança, proclamada a vinte de Novembro de 1989, e ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990, que se assiste a uma preocupação da comunidade internacional sobre as situações de risco em que muitas crianças viviam. Com este documento, verifica-se o culminar de todo um processo de reconhecimento da infância e dos seus direitos, que, à terceira tentativa, após as Declarações de 1924 e de 1959, viu aclamados não só os direitos (proteção), como também, e pela primeira vez, os direitos (liberdades). A criança passa a ser reconhecida como sujeito participativo, com intervenção no seu processo de crescimento, que pode ser reconhecido com o seu direito de audição, participação e à expressão livre da sua opinião sobre as questões que lhe dizem respeito, assim como são tidas em consideração a sua idade e maturidade- artº12º e artº13.

Salienta, ainda, como elemento inovador, que qualquer intervenção seja feita, tendo como princípio “o superior interesse da criança”, nas suas várias fases de desenvolvimento- artº 3º e artº 6º.

Apesar de ser um documento curto, introduz alterações inovadoras que, no parecer de Soares (1996), pode ser considerado um marco histórico na proteção de crianças e jovens, uma vez que passam a ser objeto da atenção do legislador internacional, de forma direta e exclusiva.

No seio do Conselho da Europa, uma vez organizada a tutela dos direitos civis e políticos fundamentais, conforme disposto na *Convenção Europeia* já comentada, os trabalhos são concentrados na promoção dos direitos económicos, sociais e culturais.

A finalidade é a de “melhorar o nível de vida e promover o bem-estar de todas as categorias das suas populações, tanto rurais como urbanas”, como consta no preâmbulo da Carta.

Em termos europeus, cabe ao Conselho da Europa legislar, mais em particular, sobre assuntos sem intenção generalista, mas sempre em defesa dos direitos das crianças, em matéria de adoção, guarda de menores, prevenção da violência no seio da família e relativamente ao acolhimento e educação da criança até aos oito anos, contributos estes importantes, complementares, para a promoção e proteção dos direitos dos menores, que passam a ser encarados e promovidos à condição de sujeitos, com relevância jurídica internacional, própria e exclusiva, no contexto europeu. O tema da violência na família foi também objeto de uma

*Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas, nº 40/36*, adotada em 29/11/85, onde se assinala a pertinência da realização de campanhas públicas de sensibilização, a propósito “dos atos graves de violência cometidos contra as crianças”, e a criação de instituições de acolhimento temporário, para as vítimas da violência na família.

Em 1985, são proferidas as *Regras de Beijing*, com o propósito de estabelecer critérios comuns, subordinados aos mesmos princípios e conteúdo processual, na aplicação da Justiça de Menores.

Um ano depois, e agora assumido com maior relevância política e social, surge nova *Declaração das Nações Unidas*, sobre proteção e bem-estar das crianças, onde constam princípios que pretendem orientar os procedimentos relacionados com a adoção e a colocação do menor em lugar de guarda, assim como são enumeradas regras gerais relativas ao bem-estar da família e da criança.

Este novo olhar sobre as crianças de reconhecimento dos seus direitos veio provocar novas alterações que, para Renaut (2002, p. 333), “une si puissante, accélération par rapport à ce qu’avait été jusqu’ici la lenteur du processus, qu’il est pour le moins tentant de désigner la séquence contemporaine comme une époque quasiment distincte de celle qui l’avait précédée depuis les prodromes de la modernité”. Na mesma linha de ideias, Meirieu (2004) sublinha que, acima de tudo, o que a Convenção nos propõe é, fundamentalmente, “el reconocimiento del niño como algo incompatible con la idea de un adulto en miniatura, y, al mismo tiempo, su reconocimiento como “un ser humano de pleno derecho. Porque el niño es el presente absoluto”.

Assumir as crianças como sujeitos de liberdades representou um grande avanço em matéria de libertação das crianças, na dinâmica das sociedades democráticas, o que, por sua vez, viria a contribuir para um novo olhar sobre a infância e que não se reduz a uma proclamação de princípios e se passa para a construção de regras de que resultam a produção de efeitos jurídicos.

Em síntese, reconhece-se a importância e a especificidade da infância e da juventude, a quem se deve assegurar uma proteção especial, que garanta o desenvolvimento harmonioso e integral da criança, tantas vezes desrespeitado e ignorado.

A *Convenção dos Direitos da Criança* classifica e descreve, com detalhe, os diversos tipos de direitos do menor, designadamente os seus direitos civis, económicos e culturais, assim como as formas mais adequadas, perante a negligência ou a prática juvenil de infrações penais. Formula princípios gerais relativamente ao processo judicial e ao conteúdo e à aplicação das

medidas nela decretadas, mas detém-se nesse ponto, ficando por regulamentar as condições da privação da liberdade. É precisamente esse o papel que vêm a desempenhar as *Regras das Nações Unidas Para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade* (Regras de Tóquio, 1990)<sup>4</sup>.

Para tal, a Convenção pode ser considerada um documento que incorpora uma nova visão acerca da individualidade da criança. Podemos agrupar estes direitos, segundo Hammarberg, (1990) em três categorias: – Direitos de Provisão (e.g. direitos básicos de sobrevivência, saúde, vida familiar, educação), Direitos de Proteção (e.g. direitos acrescidos às crianças vítimas de maus tratos, exploração, abuso sexual) e Direitos de Participação (e.g. direitos de opinião, civis, nome, identidade, direito à informação e direito a emitir a sua opinião nos processos que lhe dizem respeito).

Consideramos, ainda, oportuno explicitar o 12º Artigo<sup>5</sup> da Convenção dos Direitos da Criança, uma vez que este se refere à participação, ao direito das crianças participarem no seu próprio projeto de vida, atendendo às suas respetivas capacidades/autonomia.

No ano de 1990, surgiu um terceiro documento, concernente à infância e juventude, os *Princípios Orientadores de Riade (1990)*, para a prevenção da delinquência juvenil. Foi um ano particularmente profícuo em matéria de produção legislativa, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, e em que, definitivamente, é reconhecida importância moral, política e jurídica às questões que se prendem com a proteção das crianças e dos jovens e à busca das respostas educativas mais adequadas.

Mais tarde, já em 1996, o Conselho da Europa elabora nova Convenção, a *Convenção Europeia sobre os Direitos das Crianças*, com a finalidade de garantir as condições necessárias para o exercício dos direitos da criança, visando promover o seu interesse superior. O referido documento não pretende reconhecer direitos subjetivos, função cumprida por outros diplomas, para os quais, aliás, a Convenção remete. Pretende definir a forma e os requisitos que possibilitam a sua adequada aplicação, acabando, nessa atribuição, por consagrar “direitos para o uso de direitos”, especialmente de índole processual.

Embora tendo em conta o cariz universal e a importância política do papel desenvolvido

---

<sup>4</sup> Regras de Tóquio ONU resolução 45/110, de 14 de Dezembro de 1990.

<sup>5</sup> Artigo 12º - Os Estados Partes garantem à criança com a capacidade de discernimento, o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade

pela Organização das Nações Unidas, e da eficácia jurídica alcançada no quadro do Conselho da Europa, foi no âmbito da União Europeia que maiores progressos se alcançaram, na proteção e promoção dos Direitos da Criança. A União Europeia, inicialmente com uma matriz de comunidade económica, passa a comungar de interesses assentes nos princípios da liberdade e da democracia. As instituições comunitárias aprovaram, igualmente, a *Carta Europeia dos Direitos da Criança*, na sequência de uma Resolução do parlamento Europeu, em 1992<sup>6</sup>. Este diploma inclui matérias que estão contempladas na *Convenção dos Direitos da Criança*, dois anos antes, mas com um conteúdo mais concreto e preciso, facto que lhe atribui um carácter mais regional e não tanto conotado com intenções de regular os comportamentos relativos às crianças de todo o mundo.

A *Carta Europeia*<sup>7</sup> desempenha esse papel multifacetado: intensifica e fortalece a proteção da criança, aprofunda e pormenoriza alguns dos seus direitos e contribui para a harmonização legislativa nos Estados membros sobre a matéria.

Em Dezembro de 2009, com a entrada em vigor do Tratado de Lisboa, a Carta foi investida de efeito jurídico vinculativo, à semelhança dos Tratados. Para o efeito, a Carta foi alterada e proclamada pela segunda vez, em Dezembro de 2007. A promoção e proteção dos direitos da criança são dois *objetivos fundamentais da União Europeia*, em que o Tratado de Lisboa colocou maior ênfase. A Carta Europeia reconhece que as políticas da UE, que afetam direta ou indiretamente as crianças devem ser concebidos, implementados e monitorizados, tendo em conta o princípio do melhor interesse da criança; garante o direito à proteção e aos cuidados necessários para o bem-estar das crianças e reconhece a necessidade de proteger as crianças de abuso, negligência e violação de seus direitos, e situações que ponham em perigo o seu bem-estar.

---

<sup>6</sup> Carta Europeia dos Direitos da Criança, resolução A3-0172/92 do Parlamento Europeu (JO n.º C 241 de 21.9.92). A Carta foi elaborada por uma convenção composta por um representante de cada país da UE e da Comissão Europeia, bem como por deputados do Parlamento Europeu e dos parlamentos nacionais. Foi formalmente adotada em Nice, em 7 Dezembro de 2000, pelo Parlamento Europeu, pelo Conselho Europeu e pela Comissão Europeia.

<sup>7</sup> “Consciente do seu património espiritual e moral, a União baseia-se nos valores indivisíveis e universais da dignidade do ser humano, da liberdade, da igualdade e da solidariedade; assenta nos princípios da democracia e do Estado de direito. Ao instituir a cidadania da União e ao criar um espaço de liberdade, de segurança e de justiça, coloca o ser humano no cerne da sua ação.” [in Preâmbulo da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia] 18/12/2000

### **1.3. Enquadramento Normativo Legal das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens**

O sistema de proteção à infância e juventude, fundado no reconhecimento da criança como sujeito de direito, insere-se num processo de promoção do respeito pelos direitos, liberdades e garantias das crianças e jovens, expressos num movimento mais amplo dos direitos humanos, fundados na dignidade da pessoa humana. Para este longo processo, contribuíram os instrumentos jurídicos que, a nível internacional e nacional, têm dado corpo à construção da Criança Sujeito de Direitos e da sua repercussão e inserção no Sistema de Proteção.

O Decreto-Lei nº189/91, de 17 de Maio, cria as designadas “Comissões de Proteção de Menores”, antecessoras das CPCJ; já convergem em si “a expressão do Direito da Criança “à comunidade”, reconhecendo as virtualidades da intervenção da comunidade, na proteção de crianças em perigo. As medidas consignadas estavam previstas na Organização Tutelar de Menores<sup>8</sup> (OTM ), artº18º e artº19º.

A Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP), aprovada pela Lei n.º147/99, de 1 de setembro, com as alterações introduzidas pela Lei nº31/2003, de 22 de agosto, entrou em vigor em 1 de janeiro de 2001 e vieram regular a intervenção das Comissões de Crianças e Jovens (CPCJ).

As CPCJ são instituições oficiais, não judiciárias, com autonomia funcional (n.º 1 do art. 12.º da LPCJP), constituídas por diversas entidades públicas e privadas, com competência em matéria de infância e juventude.

Com competência territorial de base concelhia e municipal, as CPCJ têm como objetivos promover e defender os Direitos da Criança, de acordo com a Convenção dos Direitos da Criança, das Nações Unidas, ratificados por Portugal em 21 de setembro.

Deste documento inovador, da sua análise e interiorização, vai beber o nosso sistema de proteção à infância e juventude, “reconhece a necessidade de discriminação positiva no tratamento a conceder à criança, como meio único de potenciar o desenvolvimento das suas capacidades físicas e mentais, bem como a sua integração na sociedade e assim efetivar o

---

<sup>8</sup> (Lei nº314/78, de 27 de outubro, alterada pela Lei nº31/2003, de 22 de agosto; Lei nº 131/99, de 28 de agosto, que alterou o DL nº314/78, de 27 de outubro, na parte respeitante aos processos tutelares cíveis).

exercício pleno da cidadania” (2000, IDS e CNCJR: 5 e 6).

No art.º 1.º, a criança ou jovem é definida como” a pessoa com menos de 18 anos ou a pessoa com menos de 21anos que solicite a continuação de intervenção iniciada antes de atingir os 18 anos”.

Esclarece os principais direitos civis, políticos, sociais e culturais da criança, reforçando o papel do Estado, enquanto responsável pela sua garantia, compreendendo também o papel dos pais ou das pessoas responsáveis por ela.

É nos princípios base desta Convenção que a Lei 147/99, de 1 de setembro, assenta, nomeadamente, no que concerne ao princípio do “interesse superior da criança”, e o Estado deve atender, em todas as suas decisões, o interesse superior da criança, em consonância com o importante papel que os pais ou os responsáveis pela criança assumem neste contexto (1989, Convenção sobre os Direitos da Criança, art. 3.º e 4.º, p.6). Cabe, por isso, ao Estado e às entidades que o representam aplicar e proteger os direitos das crianças, promovendo o seu bem-estar e o seu desenvolvimento integral.

É, também, princípio desta Convenção, salvaguardar o direito das crianças aos serviços básicos, à construção salutar da sua identidade, à igualdade de oportunidades e o respeito pela sua opinião, princípios que estão sobejamente elucidados na Lei 147/99, da Lei de Proteção da Criança e Jovem em Perigo (LPCJP).

Baseando-se no princípio da subsidiariedade, requer que as instâncias que integram, com caráter de obrigatoriedade, as Comissões, nelas se impliquem e participem com os seus serviços/recursos e competências, de forma a promover os direitos da criança.

Também é pretendido que essas instâncias se organizem, de forma a responderem às necessidades exigidas pela intervenção das Comissões.

A LPCJP, estabeleceu, no seu artigo 4.º, os princípios orientadores da intervenção das CPCJ, em prol da promoção dos direitos e proteção da criança e do jovem em perigo, (numa perspetiva proactiva, por parte dos atores sociais), identificados no art.º 17.º, que define a composição da Comissão Alargada<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Um representante do município, devendo este ser indicado pela Câmara Municipal, e a sua escolha deverá ter em conta a aptidão ou interesse desse representante na área das crianças e jovens, de acordo com o n.º 2 do art. 2.º do DL n.º 323-B/2000, de 30 de Dezembro, que aprova o Regulamento da LPCJP (Valente, 2003, p. 58), um representante da segurança social, um representante do Ministério da Educação, um médico, representante dos serviços de saúde, um representante das instituições de solidariedade social ou de outras organizações não-

Os princípios consagrados nesse diploma enformam, como refere Valente (2003) “Os vetores de orientação da intervenção do Estado e da sociedade, consagrados no art.º 69.º da Constituição da República Portuguesa:

1 - As crianças têm o direito à proteção da sociedade e do Estado, com vista ao desenvolvimento integral, especialmente contra todas as formas de abandono, discriminação e de opressão e contra o exercício abusivo da autoridade na família e nas demais instituições.

2 – O Estado assegura especial proteção às crianças órfãs, abandonadas ou, por qualquer forma, privadas de um ambiente familiar normal.

3 – É proibido, nos termos da lei, o trabalho de menores em idade escolar”.

Através de uma análise jurídica aos princípios orientadores que regulam a intervenção das CPCJ, Valente (2003) salienta o seguinte:

a) Relativamente ao princípio do interesse superior da criança e do jovem (art. 4.º da LPCJP) – que se encontra consagrado na Convenção Sobre os Direitos da Criança (n.º 2 do art. 3.º), e que define que a intervenção deve atender prioritariamente aos interesses superiores da criança e do jovem, que segundo a autor a intervenção da Comissão ou a polícia não pode colocar o interesse coletivo ou público acima do interesse da criança ou jovem, reforçando a ideia de que “(...) o pensamento de que seria desejável retirar aquela criança do seu seio comunitário, porque a sua presença inspira insegurança ou medo ou de que seria desejável retirar a criança do seu meio familiar para se evitar despesas ao Estado, não pode ser arma de arremesso para a promoção dos direitos da criança (...)”.

Todavia, este princípio concretiza-se sempre que a LPCJP define o que pode considerar-se situação de urgência “situação de perigo atual ou eminente para a vida ou integridade física da criança ou jovem”, (art. 5.º), e os procedimentos urgentes na ausência de consentimento, art. 91º, em que se explicita que “quando exista perigo atual ou eminente para a vida ou integridade física da criança e haja oposição dos detentores do poder paternal ou quem tenha guarda de facto, qualquer das entidades definidas no artigo 7.º, com competência em matéria de infância e

---

governamentais, que desenvolvam atividades de carácter não institucional, em meio natural de vida, destinadas a crianças e jovens e atividades em regime de colocação institucional de crianças e jovens, um representante das associações de pais, um representante das associações ou outras organizações privadas que desenvolvem atividades desportivas, culturais ou recreativas destinadas a crianças e jovens, um representante das associações de jovens, um ou dois representantes das forças de segurança (GNR ou PSP), quatro pessoas nomeadas pela assembleia municipal, ou pela assembleia de freguesia e os técnicos que possam ser cooptados, com formação nas mais diversas áreas, designadamente serviço social, psicologia, direito, com especial interesse na área da infância e juventude.

juventude ou as Comissões de Promoção e Proteção, tomam medidas, tidas adequadas para a sua proteção imediata, e comunicam a situação às entidades policiais ou ao tribunal. Por sua vez, as autoridades policiais devem comunicar a situação ao Ministério Público, logo que possível, e enquanto não for possível a intervenção do tribunal, as autoridades policiais retiram a criança ou o jovem em perigo e asseguram a sua proteção de emergência em casa de acolhimento temporário, nas instalações das entidades referidas, no n.º 7, ou em qualquer outro local adequado.

O n.º 1 do art. 3.º da LPCJP refere “A intervenção para promoção dos direitos e proteção da criança e do jovem em perigo tem lugar quando os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto ponham em perigo a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento, ou quando esse perigo resulte de ação ou omissão de terceiros ou da própria criança ou do jovem a que aqueles não se oponham de modo adequado a removê-lo”. “Aqui, reforça-se o princípio do interesse superior da criança e do jovem, que se sobrepõe ao da própria família ou da instituição a cuja guarda pertence”. (Valente, 2003, p.58).

É priorizando o superior interesse da criança, os seus interesses e direitos, que, segundo Valente (2003), foram definidas as medidas de promoção e proteção n.º1 do art.º35 LPCJP, promovendo, em primeira instância, as medidas em meio natural de vida nas alíneas a), b), c) e d) e só depois as de regime de colocação, as previstas nas alíneas e) e f) do mesmo artigo.

Os artigos 64.º, 65.º e 66.º da LPCJP enunciam a importância da comunicação das situações de perigo, por parte das autoridades policiais às Comissões de proteção e às autoridades judiciais, tal como os artigos 72.º, 84.º e 85.º, que determinam a intervenção do Ministério Público, e enunciam o direito à audiência da criança ou jovem com mais de 12 anos e dos titulares do poder paternal, prevalecendo o superior interesse da criança.

b) O princípio da privacidade, (art. 4.º LPCJP), refere que a “promoção dos direitos e proteção da criança e jovem deve ser efetuada no respeito pela intimidade, direito à imagem e reserva da sua vida privada” e art.º16º da CSDC, No cumprimento deste preceito, Valente (2003, p.61) considera difícil seguir este princípio, uma vez que “qualquer entidade com competência em matéria de infância e juventude que intervenha numa das situações previstas no n.º 2 do art. 3.º da LPCJP, inequivocamente, porá em evidência a problemática que levou à intervenção das mesmas”. Assim, pretende-se salvaguardar a divulgação abusiva de informações da vida privada das crianças e das famílias, no fundo, tudo o que possa pôr em causa o seu desenvolvimento



harmonioso, assim como impor determinados limites e formas de atuação das ECMIJ.

Assim sendo, pela análise dos artigos da LPCJP, podemos constatar os procedimentos que salvaguardam este princípio, de forma a que a imposição do limite à intervenção possa ser o garante na salvaguarda da estigmatização da criança e da sua dupla vitimização.

c) O princípio da intervenção precoce (art. 4.º da LPCJ) determina que a intervenção deve ser efetuada, em tempo útil, logo que a situação de perigo seja conhecida, e, no momento imediato em que seja do conhecimento das ECMIJ a situação de perigo, devem ser envidados todos os esforços para a sua remoção. Deste modo, este princípio tem, como objetivo fundamental, evitar a constituição de situações que ponham em causa a proteção da criança ou jovem e preconizar uma intervenção atempada.

d) O princípio da intervenção mínima (art. 4.º da LPCJP) define que a intervenção deve ser exercida exclusivamente pelas entidades e instituições, cuja ação seja indispensável à efetiva promoção dos direitos e à proteção da criança e do jovem em perigo. O que está em causa neste princípio é que a intervenção seja efetuada, tendo em conta a estrita exclusividade e indispensabilidade na intervenção das ECMIJ, fundamentando a ação na efetiva promoção dos direitos e proteção da criança e jovem em perigo. De acordo com Valente (2003, p. 67), “(...) O legislador legaliza a intervenção, mas submete-a a estritos de execução, extorquindo ao agente interventor qualquer arbitrariedade ou comportamento discricionário que ponha em perigo o integral desenvolvimento e respeito pelos direitos pessoais do menor”.

Segundo os art.º 8.º, 18.º, e 21.º da LPCJP, “proteger e promover a segurança, saúde, formação, educação, bem-estar integral” e ajudar na “recuperação física e psicológica das crianças e jovens vítimas de qualquer forma de exploração ou abuso” (art. 34.º da LPCJP), cabendo às entidades com competência em matéria de infância e juventude (ECMIJ), as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens e os tribunais o cumprimento executório.

Não obstante o importante papel das entidades com competência em matéria de infância e juventude (ECMIJ), o princípio da proporcionalidade e atualidade (art. 4.º da LPCJP), reforçando a importância de que a “intervenção deve ser necessária e adequada à situação em que a criança ou jovem) na prevenção e intervenção precoce, segundo o supramencionado autor, o princípio de intervenção mínima vem delimitar formal e materialmente a sua intervenção” (*idem, ibidem*).

No fundo, pretende-se evitar a sobreposição de intervenções e protege-se, em simultâneo,

a criança e o núcleo familiar de intervenções, que não sejam estritamente necessárias à proteção e reserva da vida privada e imagem.

e) O princípio da proporcionalidade e atualidade, veio consagrar que, no momento em que a decisão é tomada, só pode haver intervenção na vida da criança e do jovem e da sua família, quando for estritamente necessário essa finalidade.

Ramião (2006)“ Na verdade, a intervenção estadual representa, normalmente, uma restrição dos direitos fundamentais da criança ou do jovem (nomeadamente o seu direito à liberdade e auto determinação pessoal) e direitos fundamentais dos seus progenitores (e.g. o direito à educação e manutenção dos filhos ). Por isso, e atendendo ao disposto no artigo 18º/2 da constituição, não pode essa intervenção deixar de obedecer aos princípios da necessidade e proporcionalidade”.

Para tanto, a decisão deve ser efetuada no seu contexto, a devido tempo e devidamente ajustada à situação, atendendo sempre às características socioeconómicas, sociais e culturais da criança e jovem e sua família.

f) O Princípio da responsabilidade parental (art. 4.º da LPCJP) evidencia a crucial importância de que os pais assumam os seus deveres, pois são fundamentais no desenvolvimento integral da criança e jovem. A responsabilidade parental integra um conjunto de poderes / deveres de carácter funcional de exercício obrigatório, no interesse da criança de acordo com o estipulado no artº1878.º e art.º1885 do Código Civil. Também na CRP, no art.º 36, nº5 e na CSDC, art.º18.º, nº1, aludem ao facto da intervenção ser conduzida no sentido da responsabilização dos pais, no que se refere aos seus deveres fundamentais para com os filhos. A intervenção deverá ser efetuada, de modo consensual, com os pais, representante legal ou pessoa idónea, que tenha a guarda de facto da criança. (O consentimento expresso destes é indispensável na CPCJ, assim como a não oposição do jovem, com idade igual ou superior a 12 anos, art.º 7.º, 8.º, 9.º e 10.º da LPCJP).

De acordo com Valente (2003, p.71), “o legislador procurou abranger, com esta responsabilização, mais membros familiares, o que justifica a utilização do termo parental e não paternal, sendo que é a este que compete maior responsabilização”, pois, segundo o mesmo, o termo parental abrange as “relações familiares mais próximas da criança e jovem”.

O conceito parental, segundo o referido autor (*idem, ibidem*), não abarca apenas a família nuclear, (pais/filhos) mas atende á família alargada, com quem a criança e jovem mantenha

relações de dependência.

g) Por sua vez, o princípio da prevalência da família (art.4º, da LPCJP) vem reforçar o princípio anterior, ao definir que se deve dar prevalência à família e todas as diligências possam ser efetuadas, com vista à integração e permanência na família ou que promovam a sua adoção. Há uma preferência explícita pelas medidas que não envolvam o afastamento da criança dos pais ou da família, em detrimento das medidas de colocação familiar ou institucionais, indo de encontro ao preconizado na CSDC, nos artigos 9.º (não separação dos pais), art.º 10 (reunião familiar) e art.º25 direito à revisão periódica das medidas de acolhimento (acolhimento em Instituições).

Todavia, Valente (2003, p.73) relaciona este princípio com o n.º 1 do art. 7.º da Convenção dos Direitos da Criança, que consagra que a criança tem o direito “(...) de conhecer os seus pais e de ser educada por eles (...) sempre que possível”, pois, como refere o autor, “se aquele direito puser em causa a sobrevivência e desenvolvimento integral da criança, o mesmo não pode nem deve ser garantido”.

Para o mesmo autor (2003, p.75), se é certo que a os artigos 5.º e 7.º da Convenção dos Direitos da Criança, e também o art.º 67.º nº1 da Constituição da República Portuguesa, fundamentam a “família” como núcleo fundamental da sociedade, cuja proteção cabe ao Estado e à sociedade, e representa um espaço para a educação e realização pessoal dos seus membros, frequentemente, nem sempre o que é considerado o “habitat natural do menor” é o “melhor, para que cresça como sujeito de direitos essenciais ao seu desenvolvimento integral”. Na realidade, “a legitimidade da intervenção encontra como limite a família, com os seus direitos individuais e coletivos, cuja defesa e garantia também se impõe ao Estado”.

O artigo 9.º da LPCJP, uma vez mais, expressa claramente este princípio, ao responsabilizar os pais para o processo de promoção e proteção, através do seu consentimento expresse para a intervenção das ECMIJ.

De acordo com os princípios supracitados, a LPCJP, na al. h, do art.4º, preconiza o princípio da obrigatoriedade da informação, no qual a criança e jovem, os pais, o representante legal, têm o direito de ser informados dos seus direitos, os motivos que determinaram a intervenção e da forma como se processa.

Deste modo, o que deverá prevalecer é a transparência do processo, quer ao nível dos procedimentos, quer no direito à informação, no que respeita à causa que deu lugar ao processo e

ao modo como o mesmo se vai processar.

Assim, procura-se proteger o direito da família e, conseqüentemente, privilegiar o meio familiar no processo de sociabilização da criança, o princípio da privacidade e inibir o exercício abusivo da intervenção. Quando não estão reunidas as condições que assegurem o bem-estar e o desenvolvimento integral da criança e não existam ou se encontrem seriamente comprometidos os vínculos afetivos próprios de afiliação, verificados objetivamente das situações previstas na lei, deverá encaminhar-se para adoção, no cumprimento, mais uma vez, do superior interesse, indo de encontro ao preâmbulo da CSDC no seu art.º21 (adoção) e no art.35 n.º1 alínea g) da LPJCP ( Lei 147/99 de 1 de setembro).

#### h) O princípio de audição obrigatória e participação

Nesta perspetiva, os n.º1 e 2 do art. 94.º da LPCJP, definem a obrigatoriedade da CPCJ comunicar, informar sobre a situação e ouvir a criança e jovem, os titulares do poder paternal ou a pessoa com quem a criança e jovem resida e precedido do consentimento (art.9.º da LPCJP). As Comissões têm o dever de informar a família da causa da intervenção, a forma como se processa, o direito de não consentimento e suas conseqüências, as medidas que a mesma pode vir a aplicar e do direito de se fazerem acompanhar por um advogado.

Do mesmo modo, também, é preceituado o princípio da audição e participação (art. 4.º da LPCJP), no qual a criança e jovem, os pais, representante legal, ou pessoa com a guarda de facto, têm o direito de ser ouvidos, de participar em todos os atos e na definição da medida de promoção e proteção.

O art. 84.º da LPCJP contempla este princípio, ao reforçar o direito de audição da criança ou jovem com mais de 12 anos, ou se, no caso de ter idade inferior, tiver capacidade de compreender o sentido da intervenção.

Refere, ainda, que a intervenção das ECMIJ e das CPCJ dependem da não oposição da criança com 12 ou mais anos ou, tendo menos, compreenda o sentido da intervenção (n.º 1 e n.º 2 do art. 10.º da LPCJP), constituindo-se num limite à sua intervenção.

O art.º 85 preconiza o direito da audição, por parte dos titulares do poder paternal, sobre os motivos que originaram a intervenção, no que diz respeito à aplicação da medida, a revisão ou cessação de medidas de promoção e proteção.

Em suma, à criança e aos pais é-lhes reconhecida a posição de verdadeiros sujeitos processuais, garantindo-se, assim, que nenhuma decisão relativa ao menor seja tomada sem que

o próprio ou aqueles que devem velar pelos seus interesses tenham a possibilidade, de forma livre e esclarecida, de exercerem os seus direitos, exercer o direito do contraditório, indo de encontro aos artigos da CSDC, art.º 5 (orientação da criança); art.º12º (opinião da criança); art.º 17.º( acesso à informação)e art.º18.º (responsabilidade parental).

Finalmente, o princípio da subsidiariedade, que defende que a intervenção deve, em primeira instância, partir das entidades mais próximas da criança ou jovem e sua família, sendo as mesmas as entidades com competência em matéria de infância e juventude (ECMIJ), seguidas pelas Comissões de Proteção de Crianças e Jovens, que ocupam lugar intermédio e, em última instância, os tribunais.

Sublinha, ainda, a necessária responsabilidade individual e coletiva em matéria de infância e juventude. “(...) conduz a que se defenda que é à sociedade não estatal que cabe a solução dos problemas que a mesma cria e fomenta.” Há a necessidade de responsabilizar “(...) cada cidadão em particular e da comunidade, afastando o menor de uma primeira ação do poder instituído – como o judicial.(Valente, 2003, p. 81). Em lugar intermédio, estão as Comissões de Proteção que, enquanto entidades não judiciárias, ocupam um lugar de primazia na intervenção das crianças e jovens em perigo, sendo também o objetivo “(...) adiar ao máximo ou, mesmo, evitar que a criança entre num processo de estigmatização social inerente e própria de uma ação judicial, mesmo que seja para a sua proteção (*idem, ibidem*).

Também Rui do Carmo, citado por Valente (2003, p. 82), defende a “urgência de entregar à sociedade a responsabilidade pelo trabalho das CPCJ, afastando definitivamente a ideia de que pudessem ser uma “longa mão do tribunal”. Contudo, o Ministério Público participa das Comissões, mediante o protocolo estabelecido entre o Ministério da Justiça com o Ministério do Trabalho e Solidariedade Social.

É com o Despacho veiculado através da Circular n.º 1/2001, de 30 de Janeiro de 2001, que é estabelecido a intervenção Ministério Público nas CPCJ, através da sua representação nas reuniões das Comissões, na modalidade Alargada, pelo menos uma vez por mês, principalmente para apoiar e orientar as Comissões nas situações de maior gravidade, nomeadamente nas de maus tratos, negligência grave e abusos sexuais.

Os Magistrados interlocutores das CPCJ terão, entre outras funções, o papel de expor superiormente as dificuldades e/ou constrangimentos que condicionam a proteção das crianças e jovens, quando as mesmas não são passíveis de serem suprimidas localmente.

Este Despacho estabelece, ainda, que os Magistrados do Ministério Público, em observância com o artigo 72.º da Lei de Proteção, devem fiscalizar as CPCJ, nomeadamente no que concerne: (1) A apreciação da legalidade e do mérito das decisões das CPCJ, principalmente os processos em que sejam apreciadas situações de crianças e jovens vítimas de maus tratos, negligência grave e abusos sexuais, praticados no seio da família ou fora dele, (2) a fiscalização deverá ter periodicidade mensal e incidir sobre todos os processos das espécies acima referidas, que o magistrado interlocutor deverá solicitar ao Presidente da CPCJ, acompanhados de uma listagem discriminativa que permita documentar o trabalho efetuado em cada Comissão, (3) A fiscalização compreenderá (...) o controlo, também, das comunicações obrigatórias ao Ministério Público, da parte das instituições de acolhimento e das CPCJ (art.º 65.º, n.º 2, alínea e), da Lei de Proteção), tendo em vista a adoção das providências tutelares que em cada caso se justifiquem.

#### **1.4. Enquadramento Legal da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Oliveira do Hospital**

A Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco de Oliveira do Hospital (CPCJ) é uma instituição oficial não judiciária, com autonomia funcional, baseada numa lógica de parceria local. Visa promover os direitos da criança e do jovem e prevenir ou pôr termo a situações suscetíveis de afetar a segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral do menor, deliberando com imparcialidade e independência.

A Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Oliveira do Hospital, inicialmente designada de Comissão de Proteção de Menores, instalou-se no concelho em 1983, com a publicação da Portaria n.º 1102 em 30/10/1983n, DR n.º 255. Constituía-se como “um dos órgãos gestores” dos centros de observação e ação social, dependentes do Ministério da Justiça, apresentando-se como a primeira experiência na proteção de menores, por via administrativa.

Em 1991, as Comissões de Proteção de Menores (CPM) passam a considerar-se como entidades autónomas, envolvendo as comunidades locais e são enquadradas pelo Decreto-lei n.º189/91.

Em 1 de Janeiro de 2001, com a entrada em vigor da Lei n.º 147/99 de 01 de setembro – Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, a CPM de Oliveira do Hospital é reorganizada, passando a designar-se de Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (Portaria n.º 1226- F R de 30/12/2000, DR n.º 300), assumindo-se, neste novo enquadramento legal, como o centro de racionalidade do sistema de proteção de crianças e jovens, reforçando o papel que já anteriormente lhe era conferido pela Lei n.º 189/91.

A Comissão de Oliveira do Hospital tem por objetivo a proteção das crianças e jovens em perigo, promovendo os direitos da criança junto da comunidade, ajudando na divulgação dos mecanismos de promoção e proteção dos direitos das crianças e jovens, junto das entidades com competências em matéria de infância e juventude. Procura envolver a participação dos pais ou representante legal, de forma a evitar ou protelar a intervenção judicial, desenvolvendo competências parentais junto das famílias em acompanhamento pela CPCJ, bem como criar respostas para acompanhamento da execução de medidas de proteção aplicadas por esta Comissão. Faz parte, também, das suas atribuições a implementação de respostas de acolhimento institucional no concelho para crianças e jovens em perigo.

Esta é acompanhada, apoiada e avaliada pela Comissão Nacional de Proteção das Crianças e Jovens em Risco, à qual cabe a planificação da intervenção do estado e a coordenação, acompanhamento e avaliação dos organismos públicos e da comunidade, na proteção das crianças e jovens em risco.

A Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Oliveira do Hospital funciona, portanto, de acordo com a referida lei (art.º 16.º), e exerce a sua competência na área do Município de Oliveira do Hospital.

A CPCJ de Oliveira do Hospital funciona nas modalidades: Alargada (CA) e Restrita (CR). A modalidade Alargada funciona em regime de plenário e reúne com uma periodicidade de 2 meses. A sua prática reside na atuação, na promoção e defesa dos direitos da criança e na prevenção das situações de risco e perigo, com base no conhecimento privilegiado que tem da realidade local, diagnosticando as necessidades específicas na área da Infância e Juventude e articulando com todas as estruturas locais para a sua solução.

A modalidade Restrita (CR), intervém nas situações identificadas como de perigo para a criança ou jovem, procedendo ao respetivo diagnóstico e instrução do processo de promoção e proteção; aplicação da medida de promoção e proteção da criança ou jovem em perigo, sua

execução, acompanhamento e revisão.

Nesta modalidade estão representadas na tabela 1 as seguintes entidades:

**Tabela 1-** Constituição da Comissão Alargada.

Entidades Representadas	Área Académica	Participação em outras Parcerias
Município	Sociologia	RSI, CLAS, CLDS
Segurança Social	Psicologia	EMAT
Ministério da Educação	Pedagogia	
Ministério da Saúde	Serviço Social	RSI, CLAS, CLDS
IPSS/ONG (atividades de carácter não institucional)	Economia	RSI, CLAS, CLDS
IPSS/ONG (atividades de carácter não institucional)	Serviço Social	
Associação de Pais	Pedagogia	
Associação desportiva, cultural, recreativa	Pedagogia	
Associação de Jovens/ Serviços de Juventude	Serviço Social	
Forças de Segurança – GNR	Outra: Militar	RSI, CLAS, CME
4 Cidadãos eleitores designados pela Assembleia	Psicologia Direito Pedagogia (2)	
Elementos Cooptados	Psicologia (2) Serviço Social	

A intervenção na modalidade Restrita<sup>10</sup> depende do consentimento expresso dos pais, do representante legal ou da pessoa que tenha a guarda de facto, consoante o caso, e também da não oposição da criança ou do jovem, com idade igual ou superior a 12 anos, ou com inferior, desde que tenha capacidade para compreender o sentido da intervenção.

<sup>10</sup> “Competência da Comissão Restrita

1 — À Comissão Restrita compete intervir nas situações em que uma criança ou jovem está em perigo.

2 — Compete designadamente à Comissão Restrita:

- a) Atender e informar as pessoas que se dirigem à Comissão de Proteção;
- b) Apreçar liminarmente as situações de que a Comissão de Proteção tenha conhecimento, decidindo o arquivamento imediato do caso quando se verifique manifesta desnecessidade de intervenção ou a abertura de processo de promoção de direitos e de proteção;
- c) Proceder à instrução dos processos;
- d) Solicitar a participação dos membros da Comissão Alargada nos processos referidos na alínea anterior, sempre que se mostre necessário;
- e) Solicitar parecer e colaboração de técnicos ou de outras pessoas e entidades públicas ou privadas;
- f) Decidir a aplicação e acompanhar e rever as medidas de promoção e proteção;
- g) Informar semestralmente a Comissão Alargada, sem identificação das pessoas envolvidas, sobre os processos iniciados e o andamento dos processos pendentes.” Artigo 21º- Lei nº 147/99 de 1 de setembro



A Comissão Restrita funciona em regime de permanência. Por esta razão, cada gestor é chamado a cumprir com uma manhã ou tarde em sede da Comissão, onde, para além de assegurar o funcionamento da mesma, poderá realizar todos os aspetos inerentes aos processos em que intervém.

Na modalidade Restrita, estão representados diversos setores da sociedade. A sua constituição deriva da designação da Comissão Alargada e é composta por pessoas eleitas pelas entidades locais e por técnicos cooptados, de acordo com a área de formação necessária à intervenção. A formação técnica dos seus membros deve ser variada, no sentido de garantir a interdisciplinaridade (Serviço Social, Psicologia, Saúde, Direito, Educação, entre outras). Ter experiência e/ou formação específica na área da Infância e Juventude (de preferência). Esta é presidida por um dos membros, tendo como efetiva uma secretária, um membro representativo do município, bem como um da Segurança Social e do Ministério da Educação. Para além destes membros, fazem também parte um representante das Forças de Segurança e um representante da Assembleia Municipal. Na Comissão, existem também mais três elementos cooptados e um representante das IPSS.

A Comissão Restrita da CPCJ de Oliveira do Hospital reúne de oito em oito dias e, destas reuniões, são lavradas atas. Estas têm carácter reservado e sigiloso, pelo que apenas os membros da Comissão e o Ministério Público podem ter acesso a elas.

Fazem parte da Comissão Restrita as entidades representadas na tabela 2.

**Tabela 2** – Constituição da Comissão Restrita

Entidades Representadas	Área Académica
Câmara Municipal de Oliveira do Hospital	Sociologia
Segurança Social	Psicologia
Ministério da Educação	Pedagogia
Centro de Saúde	Serviço Social
Forças de Segurança	GNR
Assembleia Municipal	Direito
Técnica cooptada – Representante da Comunidade local	Psicologia
Técnica cooptada – Centro de Saúde	Psicologia
Técnica cooptada – Município de Oliveira do Hospital	Serviço Social

Nas atas, está contido o número do processo e a decisão de caso, sucintamente fundamentada, omitindo-se os dados de identificação da criança ou do jovem e das suas famílias, para segurança das mesmas. Estas são subscritas, por cada um dos seus membros, presentes em

cada reunião.

### **1.4.1. Caracterização processual relativa ao ano de 2011**

Ao analisarmos os dados da Comissão referentes ao ano 2011, uma das principais conclusões retiradas referem-se ao crescimento do número de respostas existentes, mais do que um efetivo aumento do número de situações de risco.

O “perfil tipo” das crianças acompanhadas pela Comissão permanece constante relativamente aos anos anteriores, caracterizando-se este por adolescentes do sexo masculino, naturais da área concelhia de intervenção da CPCJ e com baixos níveis de escolaridade, resultado das frágeis ligações que mantêm com a escola, salientando-se o absentismo escolar.

São os estabelecimentos de ensino as principais entidades sinalizadoras das situações de perigo, através da formalização por escrito. A negligência das famílias, seguindo-se por ordem decrescente, o absentismo escolar bem como consumos de estupefacientes e consequentes comportamentos desviantes, os maus tratos físicos e psicológicos, a exposição a modelo de comportamento desviante, a violência doméstica, constituem as principais causas das situações sinalizadas. No que diz respeito às medidas aplicadas no âmbito dos processos instaurados, esta CPCJ aplica maioritariamente medidas em meio natural de vida, privilegiando estas medidas por terem por pressuposto essencial, o direito da criança e do jovem a serem educados numa família, de preferência a sua, mobilizando os apoios a proporcionar diretamente à criança, ao jovem e à família para que esta desempenhe o papel que lhe incumbe.

Uma das apostas desta Comissão reporta-se à valorização dos contextos familiares em detrimento de outras medidas de carácter mais institucional.

No que se refere à caracterização dos agregados familiares destas crianças e jovens constatamos que são famílias nucleares, em idade ativa (25 aos 44 anos), com níveis de escolaridade muito baixos.

A nuclearização dos agregados familiares, assumem alguma expressividade, as situações de monoparentalidade feminina, a precariedade no emprego, o desemprego, a dependência face a subsídios ou outras formas institucionais de apoio e também situações de doença e/ou de adição.

As diferentes problemáticas psicossociais, que caracterizam o quotidiano de muitas destas

famílias são geradoras, por si só, de situações de risco, como a violência familiar, os maus tratos, o abandono, entre outras.

Pela análise da caracterização processual, verificou-se em 2011 um aumento no número de processos acompanhados, sendo que aos 69 processos transitados, mais 9 reabertos, juntaram-se 47 processos instaurados (mais 14 sinalizações do que no ano anterior), tendo terminado o ano de 2011 com 105 processos ativos. Ressalta, a diminuição do número de processos reabertos, e, por outro lado, o aumento do arquivamento liminar do processo que poderá ser explicado pela evolução dos processos instaurados, bem como pela falta de fundamento para a intervenção, justificada pela não confirmação da situação de perigo ou por esta não subsistir no tempo. Por fim, em quase metade dos processos a causa principal de arquivamento, referenciada foi a cessação da medida de promoção e proteção. (CPCJ, 2011).



## Capítulo II - A Infância em Portugal – da dependência à participação

*“A infância vive a realidade da  
única forma honesta, que é  
tomando-a como uma fantasia”*  
Agustina Bessa-Luís, 2001<sup>11</sup>

### 2.1. Breve resenha histórica sobre a Infância. A criança/jovem enquanto ser social.

O conceito de infância, enquanto ser qualitativamente diferente do adulto e objeto de uma nova doutrina, no que se refere à sua valorização e proteção, foi emergindo, de uma forma gradual, ao longo dos últimos duzentos anos.

Antes do século XVI, a consciência social não admitia a existência autónoma da infância, como uma categoria diferenciada. Assim, a criança, após o período da dependência física da mãe, agregava plenamente no mundo dos adultos (Levin, 1997).

Na Idade Média, antes da escolarização das crianças, estas e os adultos vivenciavam as mesmas situações e partilhavam os mesmos lugares, domésticos, de trabalho ou de festa. Nesta época, não havia a distinção de atividades, em função da idade dos indivíduos (Ariès, 1973). Porém, foi durante a Idade Média que as etapas da vida começaram a ter importância. De acordo com Ariès (1973), surgiram seis etapas da vida. As três primeiras não eram valorizadas pela sociedade, enquanto a partir da 4ª etapa os indivíduos começavam a ser reconhecidos

---

<sup>11</sup> Luís, A. B. (2001). *Dentes de rato*. 13ª ed. Lisboa: Guimarães Ed, p. 62.

socialmente<sup>12</sup>.

É na segunda metade do século XX, com a publicação, em França (1960) e nos Estados Unidos (1962) do livro de Ariès, “A história social da infância e da família”, a que se segue a publicação do texto de DeMause (1991), intitulado “A evolução da Infância” que se vem a entender o complexo e multifacetado processo de representação e de construção social da infância e os historiadores redefinem o seu campo de ação. Contudo, para Ariès (1973) e DeMause (1991), a história da infância e as questões da aprendizagem humana já estavam relacionadas, ao nível social e do conceito. Os referidos autores enfatizavam a importância da infância e o surgimento de instituições protetoras, para formar e cuidar gerações mais jovens.

Só muito recentemente, a criança e a infância são objetos centrais de estudo das ciências sociais e humanas, bem como a análise das relações entre a sociedade, infância e escola, apreendendo a criança como um sujeito histórico e com direitos.

A escassez de relatos históricos relativamente à infância e o tardio registo historiográfico são o indício da incapacidade, por parte do adulto, de ver a criança numa perspetiva histórica. Unicamente nos últimos anos, se assistiu, no campo historiográfico, a regras de investigação, institucional e política, para abordar temas e problemas relacionados com a história social da infância (Ariès, 1973).

A crescente visibilidade sobre os temas relacionados com as crianças teve um grande impulso a partir dos anos 90, que trouxe consigo algumas mudanças. A infância, como objeto autónomo de investigação, passou a fazer parte de estudos académicos e, em alguns países, desenvolveram-se eventos científicos em torno do tema. Abordaram-se temas variados, como a escola, os *media* e o trabalho, atendendo aos seus efeitos no desenvolvimento das crianças e jovens. As novas configurações familiares, consequência de divórcios, suscitaram novos estudos e reafirmaram a importância da criança, na investigação, face ao papel ativo que a criança assume, no seio das dinâmicas familiares.

Também Portugal sofreu grandes transformações políticas, económicas, demográficas e sociais, gerando mudanças na estruturação familiar. Como nos diz Almeida (2000), Portugal é

---

<sup>12</sup> A saber, 1ª idade (do nascimento até aos 7 anos), 2ª idade (dos 7 aos 14 anos), 3ª idade (dos 14 aos 21 anos), 4ª idade, juventude (dos 21 aos 45 anos), 5ª idade (dos 45 aos 65 anos), consideravam a pessoa que já tinha passado a juventude, mas que não era velha e por fim a 6ª idade (a partir dos 65 anos) considerada a velhice (Ariès, 1973).

um país de contrastes, ou seja, as mudanças atrás enunciadas não se desenvolveram de forma linear e homogênea, por todo o país ocorrendo sobre diversas formas, espaços, tempos e grupos sociais.

Novas dinâmicas e representações sociais emergem e a família “como um agregado doméstico constituído pelas pessoas unidas pelos vínculos de casamento, parentesco e afinidade” (Nazaré et al., 1992, p. 889), entendida como um fenómeno universal, foi sujeito a mudanças e, de uma grande família da época tradicional, assistimos à passagem à “pequena família”, onde novos valores e funções sociais são atribuídos a esta instituição. Baker (2000), Garcês e Baptista (2001), Alarcão (2002) e Gimeno (2001), demonstram que, ao nível da estrutura, existem vários tipos de famílias, tais como: famílias reconstituídas<sup>13</sup>; famílias monoparentais<sup>14</sup>; famílias nucleares<sup>15</sup>; famílias adotivas<sup>16</sup>; famílias homossexuais<sup>17</sup>; famílias comunitárias<sup>18</sup>; famílias alargadas<sup>19</sup>.

No entanto, independentemente da sociedade, cada membro de uma família continua a possuir um determinado estatuto/papel (marido, mulher, filho, irmão). Este papel é a expectativa de “comportamento, de obrigações e de direitos que estão associados a uma dada posição na família ou no grupo social” (Duval & Miller, cit. in Stanhope, 1999, p.502).

Inerente ao papel que desempenha, a família, enquanto “barómetro” da própria sociedade, têm vindo, ao longo dos tempos, a assumir ou renunciar funções de proteção e socialização dos seus membros. Deste modo, as funções da família acabam por se reger por dois objetivos, sendo um, de nível interno, como a proteção dos membros, e o outro, de nível externo, relacionado com as dimensões sociais, culturais e económicas do meio em que se insere. A família deve, então, responder às mudanças externas e internas, de modo a atender às novas circunstâncias sem, no entanto, perder a continuidade, proporcionando sempre um esquema de referência para os seus membros (Minuchin, 1990). Existe, conseqüentemente, uma dupla

---

<sup>13</sup> Formam-se a partir de situações de divórcio e por vezes de viuvez;

<sup>14</sup> Existe uma geração de pais (através da viuvez, divórcio, separação, abandono ou pelo facto de serem mães ou pais solteiros)

<sup>15</sup> Compostas por marido, mulher e filhos

<sup>16</sup> Que acolhem crianças e adolescentes

<sup>17</sup> Formadas por um casal do mesmo sexo

<sup>18</sup> Na qual as necessidades e os deveres comunitários se impõem aos indivíduos; ao contrário dos sistemas familiares tradicionais, onde a total responsabilidade pela criação e educação das crianças se cinge aos pais escola. Nestas famílias, o papel dos pais é descentralizado, sendo as crianças da responsabilidade de todos os membros adultos;

<sup>19</sup> Que abrangem pelo menos três gerações no sentido vertical (avós, pais, tios, filhos, netos, etc.) no mesmo agregado familiar.

responsabilidade, no sentido de dar resposta às necessidades, quer dos seus membros, quer da sociedade (Stanhope, 1999).

A importância das componentes afetiva e relacional dos progenitores ou dos seus responsáveis legais têm influência no seu crescimento, muitas vezes, precipitando situações de risco ou de perigo para a criança. No entanto como refere Almeida (2000 p.21) “A casa nem sempre constitui, para todas as crianças, um espaço de crescimento seguro ou um casulo de afetos. Ao contrário, o quotidiano doméstico de alguma delas pode ser palco de dramáticas e frequentes formas de violência e mau trato, ativas ou passivas, contra a sua integridade, física ou psíquica”. Mas, na sociedade atual, os comportamentos violentos entre pais e filhos não representam um problema novo; este é apenas visto com novos olhares, novas posturas técnicas e morais. Estas situações são difíceis de detetar, uma vez que estão resguardadas na esfera privada, principalmente pelas classes mais favorecidas. Os estudos demonstram que as formas de maus-tratos na família atravessam todas as classes sociais e podem ocorrer em diferentes instituições, espaços públicos ou privados, mas é no contexto familiar que os maus tratos ocorrem mais frequentemente e de uma forma mais grave (Almeida, 1998).

“Deixando um lastro de sofrimento, lesões ou sequelas mais ou menos profundas na criança, as experiências de abuso ou negligência na família são muitas vezes uma ilustração, em ponto pequeno, de situações de desigualdade que atravessam a estrutura social mais vasta ou de problemas básicos de desenvolvimento que, na modernidade tardia, estão ainda por resolver” (Almeida, 2000, p.22).

Face à transgressão frequente dos direitos das crianças, na família e na sociedade em geral, é cada vez mais sentida a pressão internacional para o cumprimento no que se refere aos direitos de cidadania e da criança. Esta crescente preocupação e a visibilidade face aos assuntos relacionados com a criança, nomeadamente o que se refere à satisfação das suas necessidades e salvaguarda dos seus direitos, passaram a estar nas últimas décadas representados por organizações internacionais de proteção da criança, nomeadamente a UNICEF e o Comité dos Direitos das Crianças, entre outros. A ratificação da Convenção dos Direitos da Criança, adotado por um número significativo de países, entre eles, Portugal, foi um passo importante neste campo.

A criação em Portugal de organismos como o Comité Português para a UNICEF, a Comissão Nacional para os Direitos da Criança, a Associação Portuguesa para o Direito dos



Menores e da Família, as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens, cujo principal objetivo é a proteção das nossas crianças, são exemplo dessa preocupação.

A crescente consciencialização pública de que determinados comportamentos dos pais sobre os filhos podem pôr em causa a integridade física e moral destes apelou a que o Estado assumisse um papel cada vez mais interventivo e regulador, face ao comportamento dos pais e familiares. Surgiram, assim, diversas políticas sociais, com o objetivo de proteger as crianças de situações danosas e de fazer valer os seus direitos. Vários estudos têm evidenciado que as crianças expostas a situações de risco têm repercussões devastadoras no seu futuro, pois poderão assumir o papel de vitimizadoras, reproduzindo geracionalmente casos de violência, facto este que requer ações concertadas no trabalho com as famílias.

Na opinião de Soares (1997, pp.95,96) para se definirem os direitos das crianças, é necessário compreender as suas vulnerabilidades e, assim, poder, conseqüentemente, responder às suas necessidades.

“A Convenção dos Direitos das Crianças assumiu um papel fundamental (...) ao incluir no conjunto dos direitos que enuncia, para além de outros, os denominados direitos de participação, os quais são importantíssimos para o reconhecimento das crianças como cidadãos ativos e com voz”.

No entanto, apesar do avanço adquirido ao nível dos direitos de participação, através da Convenção dos Direitos da Criança, certo é que a aplicabilidade da mesma tem sido lenta e controversa. É indispensável que a criança seja informada, de forma adequada à sua idade, e tenha direito de expressão, para poder formular as suas opiniões, efetuar as suas decisões e escolhas e, da mesma forma, dever responsabilizar-se por elas.

Nesta lógica, Pinto e Sarmento (1997, pp.18,20), consideram que, apesar de a Convenção ter efetuado um esforço para estabelecer os direitos das crianças a nível internacional, a mesma não tem clarificado as desigualdades e a discriminação. Cabe aos Estados encetarem medidas legislativas, administrativas, sociais e educativas, que promovam estratégias para a promoção dos direitos das crianças, para que a mesma possa ser efetiva.

O modelo de intervenção do estado, “modelo de proteção”, dos finais da década de setenta do século XX, era quase ilimitado, alicerçado no dever de educar em nome do “interesse da criança”, que vai ser posto em causa com uma nova conceção, “superior interesse da criança”, que deriva da Convenção dos Direitos da Criança (CSDC).

“O facto de muitas famílias serem incapazes de providenciar um sustento mínimo, propiciador de um *standard* mínimo de vida, e a segurança social ser incapaz de dar respostas significativas e tradutoras duma melhoria de qualidade de vida dessas famílias, conduz a situações extremas de degradação e precariedade, material e moral, sendo muitas indutoras de situações risco, nas quais as crianças são os alvos mais vulneráveis e facilmente atingidos” (Soares, 1997, p.108).

Tanto as crianças como as famílias só poderão ser globalmente protegidas, se beneficiarem de um conjunto alargado e qualificado de serviços de apoio, com base na noção de prevenção, disponíveis para todos os que deles necessitam. O importante será o investimento, no sentido de garantir que todos, independentemente da posição social, possam igualmente aceder a estes serviços, numa lógica prioritariamente de prevenção, precavendo a necessidade futura de proteção.

Para Magalhães (2002), a prevenção (no que concerne a situações de maus-tratos infantis), deve ser tida como prioritária, nas políticas de promoção de bem-estar e de proteção infantil, e devem concertar, de forma sistemática e organizada, os três níveis de prevenção: primário, secundário e terciário, desde a sociedade civil até aos organismos formais e governamentais.

Segundo Martins (2004), a compreensão sobre o que se considera proteção infantil ainda se encontra envolta em contradições, quer em termos teóricos, quer práticos, pois se, por um lado, se defende e se valoriza a necessidade de proteção e de apoio da criança prioritariamente em meio natural de vida, organizando diversos serviços com esse fim, por outro, assiste-se a um (des)investimento e confluência de recursos, para atender às necessidades de proteção das crianças maltratadas.

O alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos e/ou 15 anos de idade, e atualmente, para doze anos, bem como a constituição de um conjunto de medidas direcionadas ao combate da pobreza e da exclusão social e, conseqüentemente, a integração social das crianças, provenientes de contextos e grupos com menores rendimentos, demonstram a perceção/valorização das crianças e das suas famílias nas políticas sociais, que vigoram e reforçam a preocupação para a integração e acompanhamento dos jovens em contexto escolar e de formação. A título de exemplo, refere-se a Medida do Rendimento Social de Inserção, Programa para a Inclusão e Cidadania (PIEC), que sucede ao (PETI), criado pela Resolução do Conselho

de Ministros nº79/2009- Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), e as medidas do Plano Nacional de Ação para a Inclusão (PNAI). O Plano DOM – Desafios, Oportunidades e Mudanças, tem como objetivo principal a implementação de medidas de qualificação da rede de Lares de Infância e Juventude, entre outros.

## **2.2. A relação família/escola... Cooperação e /ou conflito?**

A família, como primeiro agente de sociabilização, deverá proporcionar às crianças os cuidados adequados ao seu bem-estar e crescimento harmonioso, assim como promover relações securizantes para uma visão positiva de si, com afeto e segurança, e cuidados adequados, de forma a melhor enfrentar o mundo que a rodeia. A sociedade reconhece-lhe esse papel e, quando não cumprem a sua função protetora, é tarefa de todos colaborarem para o seu bem-estar, tendo em conta o seu superior interesse.

“Nascer é encontrar-se membro de um grupo que não se escolhe” (Aebischer e Orbelé 1990, p. 41, citado por Neto 2000, p. 559). Ainda de acordo com Neto (2000, p. 559) “o grupo familiar terá uma influência decisiva no nosso desenvolvimento psicossocial”, uma vez que a família é o principal agente de socialização”.

Porém, segundo Canha (2003), cada criança é influenciada/condicionada pelas experiências que vivência, quer as boas quer as más, pois elas condicionam o seu desenvolvimento. O seu contexto familiar determina, na sua maioria, o padrão comportamental.

A relação intrínseca que se estabelece entre a família e as suas dinâmicas, no crescimento das crianças e conseqüente comportamento social, é também reforçado por Nunes (2010, p.134), “ (...) a família, as normas e, mais uma vez, o estilo relacional e os afetos encerram ligações estreitas com a possibilidade de se vir a desenvolver um padrão comportamental desviante”.

Na sequência do que já foi referido, o século XX, face às alterações que foram ocorrendo, quer a nível sócio - económico quer familiar, levantou novas problemáticas que, por sua vez, requerem novas soluções, como seja a necessidade da colaboração de outros agentes, no acompanhamento com crianças. A forma como é encarada a criança evolui, pois a baixa da diminuição da mortalidade infantil e a diminuição da natalidade e outras situações levam a um maior investimento nas crianças “ bens mais raros e mais valiosos”. Em termos de estrutura

familiar acontecem alterações, particularmente a seguir a 2ª Guerra Mundial e, em Portugal mais visíveis a partir da Revolução do 25 de Abril em 1974, passam a existir outros tipos de famílias, monoparentais, separadas, reconstruídas com dinâmicas internas, que se afastam das que estavam tradicionalmente instituídas, ligadas, muitas vezes, à dispersão geográfica das famílias sem redes de apoio familiares.

Outra componente é a divisão entre a conjugalidade e a parentalidade, realidade social e emocional recente, que foge aos modelos familiares tradicionais. Estas traduzem-se por algumas mudanças, que vão influenciar as relações entre a escola e a família, que se prendem com quem vai exercer a função de encarregado de educação e mesmo a quem vai ser entregue depois da escola. Acresce, ainda, que a entrada maciça de mulheres no mercado de trabalho obriga a criação de novos espaços.

Nas últimas décadas, reconhece-se uma espécie de desdobramento do lugar das crianças da exclusividade da família, em favor da complementaridade entre a família e a instituição educativa, que ganhou crescente visibilidade nos últimos 40 anos. Estas alterações inserem-se no contexto de um conjunto de transformações sociais que, na esfera familiar, se traduz: num movimento de privatização da vida conjugal e familiar; no forte aumento da participação feminina no mercado de trabalho e seus reflexos na divisão diferenciada dos papéis de género no casal e na divisão familiar do trabalho; nas motivações que, a par da programação da fecundidade, expressam a prevalência do modelo de família nuclear e a valorização das funções afetivas e expressiva que os filhos desempenham na vida familiar (Wall, 2005).

A criança, nas sociedades ocidentais contemporâneas, é percecionada como um bem “sem valor económico” mas “emocionalmente inestimável”, cujo lugar ideal é a família; deve-se, segundo Hendrick (1990): “À desvalorização social das funções instrumentais das crianças - filhos, em particular as produtivas, que associadas à sua efetiva contribuição económica para o agregado familiar, estão na génese da conceção da criança - trabalhadora e, posteriormente, de um conjunto de medidas políticas legais, nacionais e internacionais, destinadas a protegê-las da exploração do trabalho infantil”; “À definição social do lugar das mulheres no espaço doméstico e dos seus papéis como esposas, donas de casa e mães, competindo-lhes, além da gestão da vida doméstica e da criação de um ambiente afetivo, a mais alta responsabilidade pela socialização das crianças.” E, é neste cenário familiar que, em termos ideais, as crianças deveriam permanecer, no seio familiar, até à idade de frequentarem instituições educativas conducentes á

sua entrada no mundo do trabalho. Este é um fenómeno que, cada vez mais, se realiza numa idade tendencialmente tardia (Rocha e Ferreira, 2006).

A familiarização da infância enfatiza, então, a localização das crianças na família, sob a responsabilidade e o cuidado dos seus pais, encarregados de lhes dispensarem os cuidados e as condições necessárias ao seu cabal desenvolvimento, como de enquadrarem e regularem os seus comportamentos e atitudes (Edwards, 2002).

Ora, a crescente incapacidade das famílias em conciliarem as funções da vida profissional dos pais, em particular as das mães empregadas, com a guarda e educação das crianças a tempo inteiro, tem-nas obrigado a deixá-las aos cuidados de outrem, daí resultando o ingresso, cada vez mais precoce e generalizado, dos “mais novos” em instituições educativas. Assiste-se, então, no caso português, nas últimas décadas, a uma passagem gradual de um “modelo materno acêntrico”, de crianças guardadas pelas mães e pelas avós, para um modelo mais diversificado e centrado na delegação da guarda das crianças (Wall, 2005).

A necessidade da colaboração de outros agentes, no acompanhamento às crianças, face a todas as alterações ocorridas em termos sociais e económicos, merece uma resposta adequada. A escola, enquanto subsistema de um sistema alargado que é a sociedade, faz parte de uma complexa rede social, cujas funções se alargam e complexificam, a partir do momento que se tornou obrigatória. As trocas permanentes, que se estabelecem entre a organização escolar e a sociedade, fazem com que não possamos ver a escola como uma unidade independente e isolada. Fernandes (2000) considera que as relações que existem, e sempre existiram, entre a escola e a sociedade, são inevitavelmente determinantes e determinadas.

Neste contexto, salienta-se a importância que a escola pública, obrigatória e gratuita desempenhou: a montante, na constituição da infância moderna, por via da estruturação, regulação da vida quotidiana e das práticas das crianças, em agrupamentos sociais protegidos, onde se processa a sua educação formal; a jusante, na construção social do recorte etário da infância, que reconhece a idade pré-escolar como o início de um percurso, que se estende por doze anos de escolaridade.

Ao longo dos últimos anos, temos assistido, cada vez mais, a um maior apelo à participação dos pais, na vida escolar dos seus filhos. Para esta solicitação, contribuem diversos fatores: a atribuição às famílias da responsabilidade pela educação integral dos seus filhos, que lhes impõem o dever de participar na definição das políticas educativas, na administração escolar

e, especialmente, no acompanhamento da escolarização das crianças, de forma a conjugar, de uma forma positiva, a educação familiar e educação escolar, proporcionando, assim, a obtenção de resultados que levem ao sucesso dos seus educandos (Barroso, 1995).

Por outro lado, acentua-se que a educação é tarefa de muitos educadores, e não mais, como no passado, dos professores e da escola, emergindo conceitos como o de cidade educadora ou cidade «como pedagogia» (Gómez-Granell & Vila, 2001; Caballo, 2001; Tonucci, 1997).

Contudo, o ordenamento jurídico vigente regula a participação das pessoas e grupos na vida das escolas e continua, em muitas situações, no plano formal, sem integrar uma prática efetiva. Mas, estes reconhecimentos e importância da participação na gestão da vida escolar e consequente alteração no campo legal são recentes e consequência de uma lenta evolução. As mudanças sociais, que advieram de alterações económicas, são o reflexo, segundo Lima e Sá (2002), da perspetiva dominante nos últimos 100 anos, da escola sobre a família; é a dos pais com algum tipo de défice: desinteressados, ausentes, passivos, preocupados somente com a avaliação e os resultados finais e pressionando o poder político, no sentido do facilitismo.

A legislação consagrou, legalmente, a participação parental, após o 25 de abril, de um modo inicialmente temeroso e ambíguo, até a uma recente confirmação ampla e inequívoca, que pode ameaçar, inclusivamente, a dimensão científico - pedagógica do desempenho profissional do docente (Nóvoa, 1992).

Na perspetiva de Lima e Sá (2002, p.87), um dos dilemas para os professores é: “o de se fecharem à participação parental, para permanecerem mais protegidos e relativamente isolados, face aos pais e a outros atores comunitários (...)”.

De acordo com Silva (2002), a relação entre a escola e a família é uma relação entre culturas, que pode ser de cooperação e/ou de conflito, dependente, em grande parte, da clivagem sociológica que separa o padrão social dos docentes do padrão social e cultural das famílias. Com efeito, “ao julgar a criança, a escola julga, simultaneamente, os seus progenitores” (Lima, 2002, p.142).

Alarcão (2002, p.161) acrescenta, por sua vez, que, quando a escola e a família se desqualificam mutuamente, a criança pode ficar dividida entre duas lealdades divergentes e pode “não tomar uma posição definitiva, que a aproxime mais de um ou do outro lado do triângulo, e, muitas vezes, o sintoma aparece como a única mensagem capaz de poder vir a libertá-la. O sistema escolar tem, então, este significado de sinal de alerta, de pedido de ajuda. Só raramente

corresponde a uma verdadeira incapacidade para a aprendizagem”

A divergência de valores entre a vida escolar e a vida familiar provoca, geralmente, dificuldades de adaptação à escola e, inclusive, dificuldades de desenvolvimento (Oliva e Palácios, 1998, p. 339). Os mesmos autores alertam para as consequências positivas de um certo grau de descontinuidade entre a família e a escola, favorecendo, assim, a aquisição de habilidades e competências. Deste modo, poderá potenciar a aprendizagem de novos conhecimentos e a relação com a diversidade.

Por sua vez, Silva (2002, p. 115) advoga que a descontinuidade ou a distância cultural, alicerçada numa perspetiva de *défice* cultural sobre estas crianças e famílias, nomeadamente as que integram crianças em risco e são objeto de acompanhamento / controlo social, leva as escolas a discriminá-las, a favor das famílias que representam um certo tipo de classe média, urbana e letrada.

É fundamental contrariar esta “perspetiva do *défice*”, que assente nas deficiências e limitações dos implicados, e substituí-la pela «perspetiva das potencialidades», defendida por Amorós e Palacios (2004), que deve orientar a intervenção junto destas famílias, até porque “invisibilidade (na escola) não significa automaticamente desinteresse (em casa)” (Silva, 2002, p.120).

Todavia, e no caso específico das famílias com crianças em risco, a aposta nas suas potencialidades não pode eliminar o controlo do acompanhamento, sob pena das crianças sofrerem as consequências mais gravosas do perigo em que se encontram. Estas famílias não são um grupo homogéneo, mas partilham algumas características comuns, como os baixos recursos económicos, a ausência de ligações ao mundo escolar, pelo seu percurso familiar e pessoal, e o não reconhecimento de utilidade à relação com a escola, o que dificulta ou inviabiliza o seu envolvimento em objetivos e tarefas comuns.

Marques (2001), observa que as famílias que não colaboram são as mais pobres, as que trabalham mais horas por dia, as que vivem longe do local de trabalho e as que tiveram más experiências escolares. Contrariar esta realidade implica, em primeiro lugar, arredar estereótipos e classificações pré-determinadas e deterministas, porque a exclusão não é uma fatalidade (Cyrułnik, 2002) e aceitar, de facto, que a participação é uma partilha de poder.

Só a ação concertada é mobilizadora: não se trata apenas de chamar ou envolver as famílias, mas de assumir uma lógica de trabalho conjunto (Baptista, 2005), na partilha de uma

linguagem comum e de processos democráticos de decisão.

“Tem razão a escola, quando se insurge com a intromissão em esferas de autoridade profissional ou quando se ofende com a falta de reconhecimento e, por vezes, com a alienação da responsabilidade parental. Mas têm também razão as famílias, quando reclamam espaços de participação ou quando protestam em casos de falta de escuta e cuidado. Cada qual com a sua função, escola e família, só podem ser vistas como instituições cooperantes e não concorrentes. Próximas, mas separadas e, exatamente por isso, chamadas à interação. Nenhuma pode, ou deve, tomar o lugar da outra” (Idem, p.69). As crianças são os primeiros beneficiários desse processo, mas também os professores e as próprias famílias, que valorizam a sua imagem e autoestima, num contexto educativo, que procura garantir o acesso universal e contínuo das pessoas à aprendizagem (Caride, 2007).

É imperioso que todas as crianças cresçam e se desenvolvam “ num ambiente equilibrado e harmonioso, onde vejam respeitadas as suas necessidades mais básicas. Quando não num contexto familiar, então numa estrutura que lhes confira a tranquilidade desejável. Onde seja fluente a linguagem dos afetos (...) este é um direito inalienável ”. (Moutinho, 2002).

### **2.3. A articulação entre a família, a escola e a CPCJ. Convergência ou dispersão de práticas?**

A relação entre a escola e a família, com crianças em risco, implica, necessariamente, a presença de um outro ator, que intervém junto da família e da criança, que podem ser: os técnicos da CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens), da Equipa Local da Segurança Social, da EMAT (Equipa Multidisciplinar de Assessoria aos Tribunais), projetos locais de intervenção comunitária e os próprios magistrados do tribunal competente. O processo de proteção gera uma nova relação, a estabelecida entre a escola e os técnicos da equipa, responsáveis pelo acompanhamento da intervenção, relação esta que interfere, naturalmente, na relação escola – família.

A criança que é alvo de acompanhamento por um processo de proteção pode manifestar sintomas de tristeza, de angústia, de desinteresse e, eventualmente, de saudades, no caso



particular das medidas de colocação em instituição, fora do contexto familiar, que se refletem no comportamento e no aproveitamento escolar e que devem ser tidos em conta pelos professores, pelos auxiliares de ação educativa e por outros atores intervenientes, no espaço escolar. Por vezes, são apresentados “sentimentos de perda, falta de confiança nos adultos, sentimentos de rejeição, sentimentos de isolamento, sentimentos de confusão, sentimentos de discriminação, falta de competências pessoais de defesa, medos de ser agredido e sentimentos de terem sido deixadas para trás” (Sandiford, 1996 citado por Borland et al, 1998, p. 49).

Os mesmos autores alertam, também, para a possibilidade de ocorrerem situações de *bullying* sobre estas crianças, verbal e físico, que pode levar ao abandono e rejeição do espaço escolar. Outra estratégia de resposta é passar a agredir. Se são mais velhos, têm, regra geral, problemas psicoafectivos e sociais.

Perante este quadro, e tendo em conta o contexto de vida da criança, a escola e as respostas, nem sempre adequadas e oportunas, cedidas e proporcionadas pelo estabelecimento de ensino, que podem conduzir e são determinantes na deteção das causas da desvantagem e do atraso, a ênfase tem sido colocada no passado da criança, em vez de se olhar para as fraquezas que o sistema educativo e o sistema de proteção social têm e que ajudam a explicar o seu baixo desempenho (Jackson & Sachdev, 2001). “A grande maioria das crianças acolhidas tem uma inteligência normal. Muitas delas precisam de um apoio adicional para progredirem na escola e conseguem progredir o suficiente para alcançarem os seus colegas de turma. Mas, em muitos casos, a ausência de sucesso escolar resulta de experiências passadas, de traumas, de abuso e de negligência e, muitas vezes também, de respostas insensíveis e instáveis do sistema de proteção. A sociedade tem-se preocupado em colocar rótulos nestas crianças, em vez de procurar formas de as ajudar” (Idem, p. 7).

O papel educativo da escola é basilar. Constata-se que é, neste espaço, sobretudo nos recreios, que algumas crianças revelam comportamentos disruptivos. Crianças vitimizadas convertem-se nos recreios em crianças vitimizadoras, transpondo, desta forma, para a escola, a dinâmica das suas vivências, no seio familiar. No âmbito das problemáticas relacionadas com os maus tratos infantis, podemos falar, também, num ciclo de violência, onde muitas das crianças vítimas de maus tratos se tornam adultos maltratantes, perpetuando os abusos de que foram alvo, o que demonstra a desestruturação familiar que, muitas vezes, está por detrás dos maus tratos (Kaplan & Sadock, 1993; Rosmaninho, 2006).

Face a estas situações, o docente assume, muitas vezes, a função e o papel de mediador. É neste contexto, e face à multiplicidade de papéis que é exigido a um docente, que o relatório para a Unesco, para a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996, p.25) afirma: “(...) pede-se muito aos professores, demasiado até. Espera-se que remedeiem as falhas de outras instituições, também elas com responsabilidade no campo da educação e formação dos jovens. Pede-se-lhes muito agora que o mundo exterior invade cada vez mais a escola principalmente através dos novos meios de informação e comunicação”.

Deste modo, os professores, nos nossos dias, desempenham um papel cada vez mais importante, no desenvolvimento das crianças, não apenas no campo pedagógico, transmissor de conhecimentos, mas, acima de tudo, deve promover a capacidade criadora e participativa dos alunos. A escola é apontada como um importante complemento da educação parental. Os professores são transformados em «pais substitutos», mas não lhes são dados nem formação específica, nem materiais para o fazer. Os professores “salvam vidas”, sem terem capa de “super-heróis” segundo Moreira, (2005).

É necessário avaliar, repensar estratégias e articular medidas de prevenção e proteção das crianças, para promover o seu bem-estar e evitar que sejam vítimas de maus tratos.

Uma das estratégias poderá, também, passar por “um conjunto de atividades educativas e de suporte, que ajudam os pais ou futuros pais a compreenderem as suas próprias necessidades sociais, emocionais, psicológicas e físicas e dos seus filhos e aumentar a qualidade das relações entre eles” (Pugh et al., 1994 *cit. in* Gaspar, 2003).

Nesta vertente, Pourtois, Desmet & Barras (1994) referem que se deve apostar na melhoria das capacidades educativas das figuras parentais, rompendo com o “ círculo vicioso” que acontece nos casos mais grave, em que as famílias com problemas têm uma maior prevalência de terem filhos com problemas que, por sua vez virão no futuro, a criar crianças perturbadas.

Intervir atempadamente nestas famílias, com equipas interdisciplinares, com o objetivo de apoiar as crianças, as famílias e as comunidades – apoiar e não controlar, capacitar e não culpabilizar (Gaspar, 2005), poderá ser o caminho para que as crianças não reproduzam os comportamentos negativos dos pais.

Também a escola deverá participar neste processo, procurando dar resposta às novas exigências sociais, através de uma maior cooperação entre as várias instituições. De acordo com

os mapas de sinalização à CPCJ (Relatório da CPCJN de 2012), a escola aparece como a primeira entidade sinalizadora, promovendo um campo de interação dinâmica entre os vários parceiros. Existe, também, todo um conjunto de mensagens, imagens, valores, normas e ações, que se geram e se desenvolvem a partir de relações, mais ou menos complexas, estabelecidas entre a escola, família e CPCJ e outros parceiros, que urge trabalhar e refletir. A Infância em Portugal, as “políticas da infância” parecem, algumas vezes, estar a ser remetidas para um segundo plano. Rigorosamente, segundo alguns autores, não podemos falar de políticas da infância no nosso país, com consistência e determinação na aplicação do que está legislado. O artigo 69º da Constituição da República Portuguesa defende que “as crianças têm direito à proteção da sociedade e do Estado, com vista ao seu desenvolvimento integral”, as práticas sociais terão que convergir para este princípio de intenção. É importante que se dê mais relevo à prevenção dos maus tratos contra as crianças. De acordo com Ornelas (2008), os estudos apontam para a importância dada à prevenção<sup>20</sup>, que em muito contribuiu para o crescente interesse acerca dos recursos e apoios existentes na comunidade, de forma a aumentar as capacidades individuais e, assim, reduzir a falta de adaptação e o desajustamento.

Em suma, poderemos afirmar que a escola não é um sistema fechado; as bases culturais e afetivas, apreendidas e assimiladas pelas crianças no contexto escolar, interagem, reciprocamente, de forma ativa, com o sistema familiar, que as pode aceitar ou repudiar. Assim, é fundamental, que o profissional de educação conheça a criança e se esforce por criar uma relação empática com esta, de forma a fomentar todo um clima harmonioso e favorável às várias aprendizagens. Se o alargamento da escolaridade trouxe benefícios indiscutíveis a todos os níveis, também é verdade que outros desafios se impuseram e a que a sociedade não tem sabido dar a melhor resposta. A Educação pode e deve ser um dos instrumentos fundamentais no combate à desigualdade, pois pode contribuir, de forma decisiva, para a formação integral dos jovens e para a promoção de valores sociais, cívicos e culturais, preparando-os para a vida profissional. Por sua vez, imputam-se culpas, sem se buscarem soluções em conjunto, através da maior participação das várias instituições, onde a escola, a família, a CPCJ e os parceiros sociais interajam numa perspetiva essencialmente construtiva, onde as vertentes educativas e

---

<sup>20</sup> Os trabalhos de Kaplan (1964), citado por Ornelas (2008) foram relevantes para a divulgação de um modelo de prevenção de configuração tripartida, que embora orientado para a saúde mental, pode ser adaptável a quaisquer outras situações. Este modelo prevê três níveis de prevenção: primária, secundária e terciária.

preventivas se alarguem, em parceria e em rede.

Cabe à família, escola e CPCJ e toda a comunidade em geral, prevenir os maus tratos ou outras situações de perigo na infância, de forma articulada, criando e potenciando estratégias de proteção, contribuindo, assim, para que a criança/jovem se desenvolva integralmente, reforce as suas imagens de auto estima, venha a ser um adulto socialmente integrado, responsável, participativo, competente e autónomo, capaz de tomar decisões conscientes e empenhadas, na construção de uma sociedade onde os Direitos Humanos não sejam palavras vãs.

Só assim conseguiremos uma sociedade, onde cada ser humano seja autónomo, livre e responsável, capaz de participar nela, democraticamente.

## **Parte II – Estudo empírico**



## Capítulo III – Planificação da Investigação

*"Os que desprezam os pequenos acontecimentos*

*nunca farão grandes descobertas.*

*Pequenos momentos mudam grandes rotas."*

Augusto Cury<sup>21</sup>

Cientes das múltiplas abordagens passíveis de serem realizadas, pretendemos neste capítulo, dar corpo ao modelo de análise que sustentará toda a nossa investigação. Salienta-se que as questões colocadas resultaram do trabalho de reflexão feito pela investigadora no âmbito da sua atividade enquanto docente e também Representante do Ministério da Educação na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Oliveira do Hospital e Professora Tutora, como já foi referenciado. A partir da reflexividade da sua ação, a investigadora vai procurar através da sustentabilidade científica e metodológica dar resposta às questões formuladas.

Nesta proposta de modelo de análise apenas serão trabalhados os conceitos que consideramos fundamentais para a realização do trabalho empírico e que expressem de forma objetiva e subjetiva (na visão representativa dos atores sociais), a realidade do sujeito em estudo. Uma vez que as perceções se podem considerar como avaliações cognitivas de realidades e processos, procuraremos compreender como é que os técnicos da CPCJ e professores percecionam o seu trabalho e saber através das famílias por nós entrevistadas quais são, na sua perspetiva, os efeitos positivos e ou negativos que trouxe à estrutura e dinâmica familiar a intervenção da CPCJ.

---

<sup>21</sup> Cury, A.J.(2004). *Nunca desista dos seus sonhos*. Rio de Janeiro: Sextante

### 3.1. Problemática a investigar

Os Investigadores têm que considerar bem as dificuldades, pois se não as colocarem bem, estas são consideradas desconhecidas, não permitindo ao investigador saber onde deve ir e o que procurar (Amado, 2009). Assim sendo, pretende-se com as questões de partida explicar o que se pretende aprender ou entender, e ajudar a estruturar as linhas norteadoras da estratégia a seguir (Amado, 2009).

Segundo Quivy e LucVan (1998, p.34) “a pergunta de partida constitui, normalmente, um primeiro meio para pôr em prática uma das dimensões essenciais do processo científico: a rutura com os preconceitos e as noções prévias”. Para Amado (2009, p.122) “as fontes das perguntas de partida podem ser variadas; elas podem surgir da experiência do investigador...”

Perante isto, podemos referir que a pergunta de partida constitui o primeiro meio para uma das dimensões fundamentais do processo científico. Deste modo, a nossa pergunta de partida surge da experiência da investigadora, enquanto observadora participante na CPCJ, sentindo, por vezes, a incompreensão e invisibilidade do trabalho desenvolvido.

Conscientes da importância das múltiplas relações entre família, escola e CPCJ, tornou-se imperativo conhecer se há articulação entre as famílias, a escola e a CPCJ, no concelho de Oliveira do Hospital e qual o impacto da ação da CPCJ, na mudança pessoal e social das famílias e na vida escolar dos seus filhos.

### 3.2. Objetivos

O presente estudo tem como objetivo geral conhecer as perceções que cada entidade envolvida nos processos da CPCJ revela do trabalho desenvolvido em prol do bem estar das crianças e jovens do concelho de Oliveira do Hospital.

É de sublinhar que se pretende, não somente refletir, mas analisar e sugerir práticas criativas que potenciem uma articulação integradora entre entidades.

Por seu turno, o estudo tem como objetivos específicos:

- Saber o papel que a CPCJ assume na comunidade que representa;
- Compreender como é que os técnicos percecionam o modo de funcionamento da CPCJ,



quer ao nível do trabalho da modalidade Restrita, quer com os diversos serviços comunitários;

- Compreender como é que os técnicos das CPCJ percecionam o modo como intervêm junto das famílias. As limitações, potencialidades e proposta de estratégias a implementar;
- Conhecer como é que a escola se assume como parceira neste trabalho. As limitações, potencialidades e estratégias utilizadas;
- Saber como se organizam as atividades partilhadas e que outras instituições se entrelaçam para a resolução de problemas;
- Conhecer de que forma se percecionam as mudanças nas crianças e jovens em perigo (aproveitamento e comportamento), no decorrer da intervenção;
- Compreender de que forma estas famílias recebem a intervenção das CPCJ, como se (re)organizam face à sua existência e ao seu acompanhamento;
- Recolher sugestões para uma melhoria das práticas integradoras entre a família, escola e CPCJ.

A literatura indica que as experiências de risco, vulnerabilidade, proteção e resiliência são multideterminadas, podendo ser influenciadas por diversos fatores, tais como as características sociodemográficas, clínicas e sociais das pessoas, e que o ajustamento a estas condições pode revestir-se de diferentes dimensões (individual, familiar e social).

### 3.3. Caracterização do estudo

A presente investigação é feita à luz do paradigma<sup>22</sup> fenomenológico-interpretativo<sup>23</sup>. “Portanto o que é central nesta investigação é a compreensão das intenções e significações (...), procuram-se os fenómenos tal como são percebidos e manifestados pela linguagem; e, ao mesmo tempo, reconhece-se que essa significação é contextual, isto é, estabelece-se em relação a outros significantes” (Amado, 2009, p.70).

---

<sup>22</sup> “É uma espécie de tradição de investigação que, como também disse Evely Jacob (1987), permite que um grupo de investigadores concorde entre si «acerca da natureza do universo que estão a estudar, na legitimação das questões e dos problemas para estudar, e na legitimação das técnicas para descobrir soluções»” (Amado, 2009, p.62).

<sup>23</sup> “Os investigadores qualitativos realçam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o investigador e o que é estudado, os constrangimentos situacionais que dão forma à investigação (...) Procuram respostas a questões em torno de como a experiência social é criada e lhe é conferido um sentido” (Amado, 2009, pp. 69,70).

De acordo com Lessard-Hébert et al. (2008, p. 167), no estudo das metodologias qualitativas, os investigadores, primeiro interessam-se em descrever e compreender casos particulares (de indivíduos ou grupos) e em seguida, formular as teorias mais gerais a partir da comparação entre os vários casos. Assim sendo, parece-nos ser a investigação qualitativa, aquela que mais se adequa a este estudo, na medida em que as “ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente de ocorrência. Os locais têm de ser atendidos no contexto da história das instituições a que pertencem” (Bogdan, 1994, p.48).

### 3.3.1. Opção metodológica

Optámos neste estudo por uma estratégia de estudo de caso, tendo em conta que pretendemos analisar a interação entre os diferentes agentes socioeducativos, sendo eles a família, a escola e a CPCJ.

Podemos entender o estudo de caso como uma metodologia de investigação particularmente apropriada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos. Então, o estudo de caso é uma estratégia específica de pesquisa de campo que nos permite compreender o objeto em estudo e ao mesmo tempo desenvolver teorias mais genéricas a respeito dos aspetos característicos do fenómeno observado (Fidel, 1992).

Nesta perspectiva o estudo de caso é a estratégia adequada a aplicar quando se pretende analisar em profundidade uma determinada realidade social (Yin, 1994). O presente autor define “estudo de caso” tendo como base as características do fenómeno em estudo e um conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos (Yin, 1994, p.13).

A finalidade do estudo de caso é sempre holística, quer isto dizer que procura compreender e assegurar o caso no seu todo. Para tal, o investigador analisa o “caso” no contexto em que ocorre, com profundidade, recorrendo a uma multiplicidade de métodos de recolha da informação (entrevistas, observações, documentos, registos escritos, notas de campo, fotografias, registos audiovisuais, testemunhos), não sendo despropositado recorrer às diferentes técnicas e instrumentos (Yin, 1994; Punch, 1998; Gomez, Flores & Gimenez, 1996).

### **3.3.2. O contexto**

Como já referimos, a fonte do nosso problema surgiu do facto da investigadora enquanto docente, exercer também as funções de Representante do Ministério da Educação na CPCJ de Oliveira do Hospital e de Professora Tutora. A vivência do dia-a-dia das situações com que nos deparamos e a consciência da importância da articulação entre entidades, suscitou o despertar para a compreensão da relação entre os diferentes vetores socioeducativos: a escola, a família e a CPCJ. A compreensão da relação entre as interações e o apoio (in)apropriado recebido pelas famílias, comunidade educativa e elementos da CPCJ, lança-nos o desafio para procurar compreender os fatores passíveis de influenciar a (des)articulação supracitada.

É nosso propósito ainda, refletir acerca da importância de um maior envolvimento e procurar indicadores de novas linhas de atuação no âmbito da interação destes agentes de forma a proporcionar um crescimento mais harmonioso e integrador das nossas crianças e jovens.

Por sua vez, como Representante do Ministério da Educação na CPCJ e na qualidade de observadora participante, procuraremos dar ênfase à ânsia de respostas distanciando-nos, enquanto investigadores, das perceções do senso comum.

### **3.3.3. A escolha dos sujeitos a inquerir**

De acordo com Amado (2009, p.186), quando se efetua a escolha dos sujeitos a investigar é essencial que se trate de “pessoas que pela sua experiência de vida quotidiana, pelas suas responsabilidades, estatuto, etc., estejam envolvidas ou em um contacto muito próximo com o problema que se pretende estudar. Tratando-se de um grupo de pessoas, convém que tenham algo em comum, mas também algumas experiências próprias e diferenciadas (níveis de ensino, localizações...)”.

O grupo de sujeitos a inquerir está identificado na seguinte tabela:

**Tabela 3** – Caraterização dos sujeitos de investigação

Sujeitos da investigação	
Sujeitos a Investigar	Número de sujeitos
Técnicos da Comissão Restrita	3
Técnico da Comissão Alargada	1
Diretores dos Agrupamentos	2
Coordenador do 2º ciclo e coordenador do 3º ciclo	2
Famílias acompanhadas	2

Os técnicos da CPCJ, modalidade restrita, foram selecionados de acordo com a área de formação académica (psicologia e serviço social) e pelas funções que desempenham na sua instituição de origem. Enquanto, o técnico da Comissão Alargada foi selecionado de acordo com a atividade na comunidade (elemento da direção da associação de pais, representante da Assembleia Municipal na CPCJ e professora na Escola Secundária).

Os diretores do agrupamento foram selecionados, tendo em conta o número de alunos sinalizados por cada Agrupamento à Comissão. Faziam parte também dos sujeitos a inquirir os coordenadores de diretores de turma de cada um destes estabelecimentos de ensino. Do primeiro Agrupamento escolhido participaram dois coordenadores: um do segundo ciclo e outro do terceiro ciclo. Do segundo Agrupamento não foi possível realizar a entrevista por motivos de saúde do sujeito a inquirir que acumulava a coordenação dos dois ciclos.

As famílias das crianças e jovens sinalizadas à CPCJ foram selecionadas, para as entrevistas, de acordo com as problemáticas sinalizadas: negligência, maus tratos físicos e psicológicos e exposição a comportamentos desviantes. Outro dos critérios a ter em conta na escolha das famílias foi também a investigadora não ser gestora de cada um desses processos.

No sentido de acautelar a confidencialidade do estudo e o anonimato dos sujeitos não serão mencionados os seus nomes. Os dez sujeitos serão identificados pelas letras A, B, C, D, E, F, G, H, I e J.

### 3.3.4. Técnica de recolha de dados

Face aos objetivos que pretendíamos alcançar consideramos por bem, dentro das diversas técnicas de recolha de dados, optar pela entrevista, por considerarmos que melhor se adequa ao método qualitativo. A sua flexibilidade e possibilidade do entrevistador orientar para um campo

previamente definido faz desta um meio muito importante para a recolha de informações precisas, através de um método mais informal e menos quantitativo.

A entrevista é definida por Haguette (1997, cit. in Moreira, 2007, p.204) como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. A entrevista como método para recolha de informação é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Através dela, os investigadores procuram obter informações, ou seja, recolher dados objetivos e subjetivos. Os dados objetivos podem ser obtidos também através de fontes secundárias tais como: censos, estatísticas e outros estudos. Já os dados subjetivos só poderão ser obtidos através da entrevista, uma vez que se relacionam com os valores, atitudes e opiniões dos sujeitos entrevistados.

Dos vários tipos de entrevista informal, diretiva, não diretiva ou semi-diretiva, decidimos optar pela última por não haver uma imposição rígida de questões o que proporciona através da interação com o entrevistado uma maior liberdade de resposta.

Para a orientação das entrevistas foi criado um guião (Anexo I) onde se definiu e registou numa ordem lógica o essencial para ir de encontro aos objetivos que pretendemos concretizar com este estudo.

### **3.3.5. Preparação da entrevista**

A organização prévia da entrevista foi essencial para a concretização dos objetivos do estudo.

De acordo com Amado, 2009 “a entrevista não se improvisa; pelo contrário exige um elevado esforço de preparação”.

Tal como foi dito anteriormente foi construído um guião, instrumento muito importante que ao longo da entrevista nos ajuda na gestão das questões e nos permite que não haja uma dispersão do sujeito que depois impeça ou vá além dos objetivos primordiais. Embora a entrevista tenha decorrido de um plano prévio foi sempre dada liberdade de resposta aos entrevistados de expressarem os seus pensamentos e opiniões sem nunca lhe ser limitado a sua liberdade de expressão.

Citando Estrela (1994) “é fundamental que o entrevistado expresse as suas opiniões da forma que quiser e durante o tempo que necessitar, devendo o investigador evitar interferir, para não influenciar, ou intimidar, o sujeito da entrevista”.

Cientes dos objetivos pretendidos, o guião foi testado numa entrevista exploratória a um dos técnicos que permitiu verificar a viabilidade e objetividade das questões formuladas. Posteriormente, e depois de proceder aos reajustamentos considerados pertinentes, para o estudo, adequando melhor as questões e indo de encontro às linhas orientadoras pré definidas, o guião foi reformulado e passado às entrevistas definitivas. Com esta reestruturação pretendeu-se elaborar de uma forma mais clarificadora as questões a colocar aos sujeitos que participaram na investigação. Todas as questões foram cuidadosamente preparadas, constituindo um referencial importante para a obtenção das informações que serviram de sustentação para o nosso trabalho.

Também para que não houvesse grande dispersão e nos distanciássemos dos objetivos pretendidos contemplamos, no guião, questões de recurso, para não haver fuga no que nos tínhamos proposto e nos levassem para campos sem interesse para o nosso estudo.

O tema das entrevistas foi o mesmo para os técnicos e para as famílias. O guião que se encontra no (Anexo I), foi seguido em todas as entrevistas para os técnicos da Comissão Restrita e docentes. De forma a melhor se adequar às famílias foi reestruturado (Anexo 2) adequando-se ao seu campo específico (regra de homogeneidade), de acordo com os critérios referidos por Bardin (2008). O corpo documental obtido a partir das entrevistas foi uma fonte de informação adequada aos objetivos propostos (regra da pertinência).

Todos os intervenientes no estudo, depois de serem devidamente esclarecidos dos fins a que nos propusemos, aceitaram, com agrado, colaborar. A decisão da data e do local para a realização da entrevista, resultaram do mútuo acordo entre o investigador e o entrevistado.

### **3.3.6. Estrutura do guião da entrevista**

Tendo sempre presente os objetivos do estudo que pretendíamos, passamos à planificação prévia das questões, que fazem parte integrante do guião seguindo uma ordem lógica e com as perguntas de recurso apenas quando o entrevistado não for de encontro ao objetivo que pretendemos ou não explicitar de forma clara a sua opinião. “(...) não fazendo dele um

questionário mas um referencial, que deve estar em mente para obter o máximo de informação com o mínimo de perguntas” (Amado 2009).

A estrutura do guião tem por base o esquema proposto por Estrela (1994). Para a sua estruturação foi também importante, o conhecimento prévio da experiência profissional e outros conhecimentos adjacentes, no âmbito do trabalho desenvolvido pela investigadora através de contactos informais com os técnicos, docentes e famílias assim como através da revisão da literatura sobre a área de incidência do estudo.

Tendo como lema central, o conhecimento das práticas de articulação entre famílias escola e CPCJ, definimos como objetivos para a realização das mesmas os seguintes:

- Saber o papel que a CPCJ assume na comunidade que representa;
- Compreender como é que os técnicos percecionam o modo de funcionamento da CPCJ, quer ao nível do trabalho da modalidade restrita, quer com os diversos serviços comunitários;
- Compreender como é que os técnicos das CPCJ percecionam o modo como intervêm junto das famílias. As limitações, potencialidades e proposta de estratégias a implementar;
- Conhecer como é que a escola se assume como parceira neste trabalho. As limitações, potencialidades e estratégias utilizadas;
- Saber como se organizam as atividades partilhadas e que outras instituições se entrelaçam para a resolução de problemas;
- Conhecer de que forma se percecionam as mudanças nas crianças e jovens em perigo (aproveitamento e comportamento), no decorrer da intervenção;
- Compreender de que forma estas famílias recebem a intervenção da CPCJ, como se (re)organizam face à sua existência e ao seu acompanhamento;
- Recolher propostas para uma melhoria das práticas integradoras entre a família, escola e CPCJ.

Ainda tendo presente os objetivos gerais e específicos da entrevista organizamos e hierarquizamos seis blocos temáticos de acordo com as questões com que se pretendem obter respostas e que vão de encontro aos objetivos definidos.

**Bloco 1 – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado** – Neste bloco pretendemos, no início da entrevista, agradecer a disponibilidade do participante, explicar o objetivo do estudo,

valorizando a importância da contribuição do entrevistado. Após explicação da legitimação da entrevista e pormenorizado os objetivos da mesma, foi solicitada e obtida a autorização para a realização da gravação áudio e assegurada a confidencialidade das informações prestadas isto é, a não identificação das suas respostas.

**Bloco 2 – Caracterização do entrevistado** – Com este bloco pretendemos caracterizar o perfil académico e profissional do entrevistado. Para isso, procurámos saber as habilitações literárias, o tempo de serviço na CPCJ (apenas para os técnicos da comissão restrita) e ações de formação na área de intervenção com crianças e jovens (para técnicos e profissionais da educação). Esta última questão permite-nos aferir se, quem trabalha nesta área recebeu formação específica, para o trabalho que desenvolve e a importância que lhe atribui.

**Bloco 3 – Estratégias de articulação entre os vários intervenientes** – Com este bloco quisemos conhecer a perceção que o entrevistado tem do trabalho da (na) CPCJ e obter informação sobre as práticas no despiste/acompanhamento das crianças sinalizadas à CPCJ. Neste bloco foi possível saber as limitações que sentem para responderem às solicitações e as estratégias/atividades levadas a cabo para colmatar os problemas com que se deparam.

**Bloco 4 – Caracterização da modificação do comportamento /aproveitamento das crianças e jovens** – Com este bloco propusemo-nos identificar o significado que o entrevistado atribui às alterações após a intervenção da CPCJ e aferir as potencialidades/constrangimentos no trabalho de articulação com a família, escola e CPCJ. Aferir se a partir da intervenção houve impacto na vida escolar das crianças e jovens e de que forma houve mudanças no seio familiar. Foi também nosso objetivo conhecer de que forma foi recebida essa intervenção na perspetiva dos técnicos, dos professores e também da parte das famílias. Em suma, pretendeu-se averiguar se todos os intervenientes, ao longo do processo de intervenção, participam de forma articulada nas estratégias partilhando saberes e propostas de soluções no tempo em que elas são colocadas em prática.

**Bloco 5 – Apresentação de sugestões de mudança ao nível das práticas integradoras** – Através deste bloco foi possível recolher sugestões de mudança das práticas que beneficiem um



trabalho em rede, para além de saber o que o entrevistado pensa desta investigação e da sua participação na mesma. Este bloco possibilitou-nos ainda, perceber se há ou não necessidade de formação não só para os técnicos e docentes mas também para as famílias em termos de competências parentais.

**Bloco 6- Agradecimentos** – Este último bloco teve como propósito agradecer a disponibilidade e a colaboração prestada para a realização do estudo, assim como enaltecer o contributo do entrevistado para este trabalho de investigação que se pretende que venha a contribuir para uma melhor rentabilização dos recursos e uma mais-valia para o bem-estar das nossas crianças e jovens.

### 3.3.7. Realização da entrevista

Tendo como base um conjunto de recomendações que apontam para uma gestão correta da entrevista (cf., Bell, 2002; Fontana e Frey, 2003; Bogdan e Biklen, 1994, p.136), tentamos dar a melhor atenção proporcionando um ambiente propício à interação do investigador e do entrevistado.

Os receios que nos assaltaram, no início deste trabalho foram sendo dissipados, facto este, facilitado pela forma como todos os entrevistados se prontificaram a colaborar. Esta situação prende-se com o conhecimento que têm da investigadora que é docente há vinte e sete anos neste concelho e ao mesmo tempo ser elemento da Comissão Alargada e Comissão Restrita e vivenciar, com alguns dos intervenientes, algumas das problemáticas abordadas.

A todos os entrevistados foram explicados os objetivos e foi dada a garantia de confidencialidade e anonimato dos dados, informações e opiniões recolhidas.

O mesmo se procedeu com as escolas selecionadas e os professores e técnicos envolvidos.

No decorrer das entrevistas procurámos dar liberdade de expressão, proporcionando que os entrevistados exprimissem sobre o que sentem e a sua perceção da realidade. Em todo o processo procurámos sempre dar a palavra ao entrevistado evitando interferir ou influenciar as suas opiniões, procurando sempre não minar a neutralidade com respeito ao que diz o

entrevistado em ambiente tranquilo, de confiança, sem interrogatórios nem julgamentos (Abeledo,1989). Ao longo da entrevista demos a palavra aos entrevistados, procurando não restringir nem comentar a sua expressão, deixando que cada um deles abordasse as questões colocadas da forma que entendesse e usando, para isso, o tempo que necessitasse, privilegiando deste modo uma orientação semidirecta, conforme recomenda Estrela (1994).

Tivemos também a preocupação de permitir aos entrevistados darem as suas opiniões, de acordo com o seu tempo de resposta. Tivemos a preocupação de não enviesar as respostas.

Sempre que o entrevistado alargou a sua análise de forma espontânea para além dos temas previstos no guião, para temas ainda não abordados, mas pertinentes, para o estudo em causa, foi-lhe dada a possibilidade de transmitir a sua opinião.

Também houve especial cuidado para que as nossas opiniões pessoais, críticas ou concordâncias, expressões corporais lhe transmitissem qualquer mensagem da nossa parte, não demonstrando nunca a nossa opinião pessoal (Bogdan & Biklen,1994).

Ao longo da entrevista ocorreu que alguns entrevistados se antecipavam na resposta que no guião estavam situadas para momentos posteriores. Este facto, não impediu que as respostas fossem consideradas para os objetivos pretendidos.

Todas as entrevistas foram gravadas com a autorização prévia dos entrevistados.

A sua transcrição foi feita com cuidado não só de acordo com as palavras usadas mas também procurando ser fiel à pontuação, exigindo por vezes várias escutas, salvaguardando uma interpretação correta do discurso registado.

As transcrições foram feitas por quem conduziu a entrevista e por quem a analisou. Com isto, pretendeu-se uma maior fidelidade e também maior aproximação ao texto aproximando-se mais das temáticas mais ou menos exploradas.

Todas as entrevistas foram feitas em ambiente calmo privado e sem interferências que pudessem interferir com a tranquilidade do entrevistado ou prejudicar o seu registo.

As entrevistas realizaram-se entre Janeiro e meados de Maio de 2012 e tiveram a duração entre dezasseis e trinta e oito minutos cada. Todas as entrevistas se realizaram na data, local e hora acordada entre o entrevistado e o entrevistador.

Após a transcrição, os entrevistados, tiveram oportunidade de ler a entrevistas, reconhece-las e aprova-las, de acordo com o que tinham referido. Procuramos, assim, validar, o seu conteúdo pelo próprio sujeito de investigação.

### 3.3.8. Procedimentos de análise de dados

Na investigação qualitativa a análise e interpretação de dados, corresponde ao momento em que se analisa o material a recolher, que nesta investigação se fez através da análise de conteúdo, por ser uma técnica flexível e adaptável às estratégias e técnicas de recolha de dados.

Após a recolha do material e efetuada a sua transcrição, iniciamos o processo de análise, dando início a uma organização sistemática dos dados recolhidos. Para Bogdan e Biklen (1994, p.225) “a análise envolve o trabalho comos dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros”.

A investigação que realizamos baseou-se na análise dos dados provenientes de entrevistas individuais aos sujeitos do estudo. Estes documentos deram-nos as representações de carater pessoal e subjetivo sobre o objeto do estudo.

A análise de conteúdo inseriu-se no conjunto de metodologias de investigação social e incidiu, nesta investigação, sobre a transcrição das entrevistas semiestruturadas. Esta “incide sobre a captação de ideias e significados da comunicação, eventualmente sobre as condições

Também de acordo com Bardin (2008, p.44), “Atualmente, designa-se por análise de conteúdo: um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

A adequação desta técnica<sup>24</sup> ao nosso estudo está relacionada com a nossa base documental serem documentos resultantes de perceções individuais corporizadas nas entrevistas efetuadas: quatro professores, três técnicos da Comissão Restrita, um representante da Comissão Alargada e duas famílias.

Tendo por referência o processo denominado por Bardin (2008) de *análise categorial*, realizamos uma classificação dos elementos de significação das mensagens por uma “espécie de

---

<sup>24</sup> Técnica (análise de conteúdo) visa a interpretação do conteúdo de diversos tipos de documentos: inquéritos, artigos de jornais, programas de rádio ou de televisão, entrevistas, etc. No nosso caso, selecionamos para a recolha dos dados da investigação, a entrevista semi-diretiva, dando liberdade aos entrevistados de expressarem as suas opiniões e de evidenciarem o que mais lhe aprazia dizer sem estarem limitados a uma resposta curta ou longa.

gavetas”, ou rubricas com significado, as categorias.

Ao longo deste processo de sistematização e explicitação das várias fases do sistema de classificação em categorias e subcategorias tivemos presente as características fundamentais mencionadas por Bardin (2008) e por Amado (2009) que nos dão validade interna ao sistema proposto e análise efetuada.

O nosso processo de análise iniciou-se com sucessivas leituras “flutuantes” das transcrições, atribuindo assim, sentido e significado às palavras dos entrevistados. Decorrente destas primeiras abordagens dos textos, foram definidas três grandes áreas temáticas: a articulação da CPCJ com outras entidades, avaliação da ação da CPCJ e por fim, recomendações/estratégias de ação e mudança para melhorar o trabalho de articulação entre a CPCJ, a escola e a família. Em seguida, procedemos à fase da categorização, cujo objetivo foi organizar os conteúdos das entrevistas em rubricas ou classes que pudessem reunir um grupo de elementos comuns sob um título genérico, ou seja, ideias chave veiculadas pela documentação em análise.

A representação das categorias e subcategorias por nós elaboradas foram representadas no quadro em anexo.

Os textos dos documentos foram divididos em segmentos mínimos com conteúdo para análise, no sentido de corresponderem a uma só categoria ou subcategoria, anteriormente definidas. O documento exemplificativo encontra-se em anexo.

De forma a possibilitar uma melhor leitura e compreensão das expressões e proposições que caracterizam as categorias e subcategorias foram extraídas unidades de registo exemplificativas dos “compartimentos” desenhados.

Ao longo do processo de categorização procurámos que as mesmas obedecessem às regras da exaustividade, exclusividade, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade.

### **3.4. Validade, fidelidade e credibilidade**

Depois de concluída a investigação será necessário demonstrar o valor da credibilidade. Assim, o investigador deverá demonstrar as conclusões a que chega, “a credibilidade das

conclusões a que chega, a adaptabilidade das respostas dadas às questões que se propõe estudar, e a legitimidade dos processos metodológicos utilizados para o fazer” (Vieira, 1999 citado por Amado, 2009, p.273).

Amado (2009) refere três níveis de credibilidade: descritiva<sup>25</sup>, interpretativa<sup>26</sup> e teórica<sup>27</sup>.

Procuramos a credibilidade descritiva quando procedemos à transcrição fiel das entrevistas na íntegra, utilizamos para tal o gravador, assim como todas as entrevistas após a sua transcrição foram dadas a ler aos sujeitos.

A credibilidade interpretativa foi uma preocupação, uma vez que pretendemos fazer uma captação fiel dos pontos de vista dos sujeitos através das entrevistas, dando-lhe a oportunidade de dizerem o que pensam através das questões abertas. Procuramos manter sempre a discrição e a neutralidade, não influenciando as respostas dos entrevistados assim como nunca exteriorizamos expressões de agrado ou desagrado das opiniões expressas pelos entrevistados. Foi nosso lema, saber ouvir as respostas às questões colocadas sem induzir outro tipo de respostas, que por sua vez, estivessem mais de acordo com o que pensávamos. Contudo “apesar do pesquisador dever associar os resultados da análise com os eixos teóricos da sua pesquisa, é preciso que estes não provoquem uma manipulação dos resultados, nem funcionem como uma espécie de dissonância cognitiva, servindo de filtro, ou espelho deformantes da interpretação das informações discursivas, postas a serviço de teorias” (Amado, 2009, p.277). Alcançámos a credibilidade teórica quando fizemos a interpretação rigorosa dos dados obtidos, procurando coerência entre a interpretação realizada pelo entrevistador e os dados fornecidos pelo entrevistado. Tentamos assim ao longo de todo o processo ser neutrais desde o tratamento das entrevistas inicial com as primeiras leituras flutuantes e recorte das unidades de registo até à elaboração do sistema de categorias e subcategorias e enumeração de indicadores, tudo foi trabalhado por nós. Em termos informáticos foi utilizado o processador de texto.

---

<sup>25</sup> “Obtém-se durante a própria recolha de dados, sendo necessário garantir, acima de tudo, a fidelidade da descrição ao que se viu e ouviu” (Amado, 2009, p.276).

<sup>26</sup> “Consiste no facto de os registos captarem fielmente o ponto de vista ou perspectiva dos atores – incluindo aqui, as intenções, crenças, afetos e avaliações” (Amado, 2009, p.276).

<sup>27</sup> “Refere-se à interpretação dos dados e à construção teórica que, atravessando a credibilidade descritiva e interpretativa, vai tendo lugar durante o estudo e é também o seu fecho” (Amado, 2009, p. 277).

### 3.5. Os aspetos éticos da investigação

A investigação suscita sempre problemas de ordem ética que necessitam de análise cuidada. Qualquer investigação deve revestir-se de uma ética de responsabilidade, esta dimensão ética assume especial destaque na investigação com crianças.

Agir, eticamente é respeitar as pessoas que participam na investigação (Graue & Walsh, 2003, p.75).

Toda e qualquer participação de cada sujeito depois de previamente informado acerca dos objetivos e características do estudo e condições de realização, deve ser voluntária, podendo recusar em qualquer momento a continuidade da sua participação na investigação. Este consentimento informado<sup>28</sup>, que deve ser garantido a todos os participantes da investigação.

Cabe a cada investigador certificar-se que os procedimentos e métodos utilizados são adequados aos participantes. Por último, a investigação deve ter como objetivo trazer algum benefício social para os participantes da investigação.

A negociação de todas as etapas e aspetos da investigação, como a entrada no terreno, o direito de participar, são fatores importantes a ter em conta assim como, os métodos de recolha de informação, contribuindo desta forma para a construção clara do conhecimento.

Segundo Graue & Walsh (2003, p.13), deve ser devolvida a informação aos protagonistas desde o início da intervenção, não interrompendo nunca este ciclo informativo. Deste modo, o comportamento ético deve sempre existir em cada investigador, percebendo que ao entrar na vida das outras pessoas é tornar-se um intruso, daí ser necessário obter permissão, que vai para além da que é dada sob formas de consentimento, estabelecendo com este um processo sujeito a negociação do qual o participante pode desistir em qualquer altura.

Ao longo da investigação procuramos sempre respeitar todos os procedimentos acautelando assim, os direitos de quem participa no estudo.

---

<sup>28</sup> Para Moreira (2007), o consentimento informado reveste-se de dois grandes elementos: o voluntariado e informação completa. Voluntariado porque cada sujeito decide livremente se quer participar da investigação e, mesmo decida participar, pode interromper quando considerar que o deve fazer. Deste modo, fica assegurada a questão legal que envolve o consentimento informado.

## **Parte III – Apresentação e análise dos resultados**





## Capítulo IV

*“O desenvolvimento dessa cultura da infância,  
ao nível da prevenção e da intervenção  
reparadora e superadora do perigo, compete a todos.”*

Armando Leandro<sup>29</sup>

### 4.1. Estudo das práticas integradoras entre a Família, Escola e CPCJ

No decorrer deste capítulo, procederemos à apresentação, interpretação e análise dos resultados recolhidos ao longo da investigação, na senda dos objetivos que nos propusemos alcançar.

A partir das dez entrevistas realizadas a técnicos da Comissão Restrita (3), técnico da Comissão Alargada (1), professores (4) e famílias (2), que fizeram parte desta investigação, procederemos à apresentação, explicação, análise e interpretação das áreas temáticas, categorias, subcategorias e indicadores delineados no corpo documental que serviu de base do nosso estudo. Procuramos conhecer as relações existentes entre a CPCJ, a família e a escola, identificando possíveis dificuldades/obstáculos existentes nesta relação e refletir acerca da importância de um maior envolvimento destas instituições. Procuramos, também, conhecer indicadores de novas linhas de articulação positiva, no âmbito da interação escola, família e CPCJ.

Passaremos, em seguida, ao estudo da análise do conteúdo das entrevistas, realizadas aos sujeitos de investigação que participaram no nosso estudo.

No decorrer desta análise, procuraremos acautelar o anonimato dos sujeitos e, por isso, serão identificados com uma letra. Por fim, faremos a análise das entrevistas, através de uma leitura atenta, organizando os conteúdos de um conjunto de mensagens, num sistema de categorias e subcategorias que representam as ideias-chave veiculadas nos textos em análise e que vão ao encontro dos objetivos do estudo.

---

<sup>29</sup> in Revista Escolhas, Armando Leandro, Abril de 2007.

### 4.1.1. Caracterização dos sujeitos de investigação

No que se refere à caracterização dos sujeitos, constatamos que a maioria dos técnicos da CPCJ (modalidade restrita e alargada) tem mais de 5 anos de experiência no trabalho com crianças e jovens em risco; apenas um tem menos tempo. Todos já tiveram formação específica nesta área e a formação académica vai desde Serviço Social, Pedagogia e Psicologia.

Relativamente aos professores, todos têm mais de dezasseis anos de serviço e nunca tiveram formação específica, na área da promoção e proteção de crianças em risco.

Dois dos professores exercem a função de diretor de Agrupamento de Escolas e dois a função de coordenadores de diretores de turma.

Sete dos sujeitos são do sexo feminino e três são do sexo masculino.

A Tabela 4 apresenta a caracterização dos sujeitos entrevistados.

**Tabela 4-** Caracterização dos sujeitos

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos										Total
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
Grau académico	Licenciatura	1	1	1	1	1	1	1		1		8
	4º ano de escolaridade								1		1	2
Sexo	Feminino	1	1	1	1	1				1	1	7
	Masculino						1	1	1			3
Tempo de serviço	Até 10 anos		1									1
	De 10 a 20 anos			1			1					2
	De 21 a 30 anos	1			1	1		1		1		4
Tempo de serviço na CPCJ	Até 5 anos	1										1
	De 5 a 10 anos		1	1						1		3
Ações formação		1	1	1						1		4

### 4.1.2. Análise dos dados das entrevistas

Na sequência do que foi referido anteriormente, a análise das entrevistas foi realizada com base na técnica de análise de conteúdo. De acordo com o que já foi referido, depois de várias leituras sucessivas de cada entrevista, gravadas e transcritas pela própria investigadora, foi efetuado o recorte de pequenas parcelas de comunicação com sentido próprio – Unidades de

Registo - , em função dos objetivos do presente estudo. Estas unidades de registo foram a seguir classificadas e distribuídas pelas categorias, subcategorias e indicadores, registados numa matriz, resultante de um processo de releituras atentas e minuciosas.

De forma a conferir qualidade e validade à organização das mensagens em categorias e subcategorias que corporizam a análise realizada, procuramos que estas obedecessem a critérios de exaustividade, exclusividade, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade (Amado,2009, Bardin,2008).

Os autores das unidades de registo foram identificados com as letras A, B, C, D, E, F, G, H, I, e J.

Passamos, de seguida, à apresentação da nossa análise, seguindo os tópicos oferecidos pela estrutura da matriz e, sempre que possível, ilustrando com as unidades de registo e fazendo as considerações adequadas e que explicitem melhor o sentido da mensagem.

## **4.2. Articulação CPCJ com outras entidades**

A organização desta área temática “Articulação CPCJ com outras entidades” distribui-se por três categorias “Articulação com as famílias”, “Articulação com a escola” e “Articulação com outros técnicos”. A partir destas categorias podemos obter informação através da perceção de cada sujeito entrevistado sobre como se realiza a articulação da CPCJ com a família, a escola e os técnicos ao nível da primeira linha de intervenção, na sua ação em geral e na fase primária de sinalização das situações à CPCJ. A partir do conteúdo das suas mensagens podemos explicitar também as facilidades e limitações que existem neste processo colaborativo.

A tabela 5 permite-nos uma visão geral das categorias e subcategorias, selecionadas para esta área temática.

**Tabela 5-** Área temática: articulação da CPCJ com outras entidades

Categoria	Subcategoria
Articulação com a escola	Colaboração na ação em geral
	Colaboração na sinalização de casos/facilidades no processo
	Dificuldades no processo colaborativo
Articulação com as famílias	Limitações em geral da articulação com as famílias
	Representação negativa da ação da CPCJ
Articulação com outros técnicos	Ação dos técnicos de 1º linha
	Dificuldades de funcionamento

### 4.2.1. Articulação com a escola

Com a categoria “Articulação com a escola”, inserida na área temática “Articulação da CPCJ com outras entidades”, ambicionamos perceber de que forma a escola colabora na ação em geral da CPCJ.

A tabela 6 apresenta-nos uma visão geral das subcategorias escolhidas para a categoria “Articulação com a escola”.

**Tabela 6 –** Articulação com a escola

Categoria	Subcategoria
Articulação com a escola	Colaboração na ação em geral
	Colaboração na sinalização de casos/facilidades no processo
	Dificuldades no processo colaborativo

A seguir, faremos uma análise de cada uma das subcategorias, que têm por objetivo explicitar melhor o sentido da categoria.

#### *a. Colaboração na ação em geral*

A subcategoria “Colaboração na ação em geral” sintetiza o que os nossos entrevistados pensam acerca da forma como a escola, como parceiro da CPCJ, colabora, enquanto entidade de primeira linha, na articulação de estratégias, partilha de conhecimentos e na procura de soluções.

**Tabela 7 - Colaboração na ação em geral**

Categoria: Articulação com a escola													
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos										Total	
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J		
Colaboração na ação em geral	Para os técnicos a colaboração consiste na boa comunicação, na participação nas estratégias comuns e na articulação para a resolução de problemas.	1	1	1							1		4
	Para os professores a colaboração consiste na partilha de estratégias e na procura partilhada de soluções.				1	1	1	1					4
	Para os pais a colaboração consiste em maior acompanhamento técnico e maior comunicação da escola para a família e CPCJ.									1		1	2

Como se deduz do quadro, que se refere a esta subcategoria, todos os técnicos sublinharam a boa comunicação e a participação nas estratégias comuns, assim como a importância da articulação das respostas para as várias situações. O sujeito A refere : “(...) *cada parceiro presta informação da sua área, pelo que ficamos com uma informação muito global(...), há um trabalho muito concertado com os profissionais, com a comunidade escolar, não só professores, mas toda a comunidade escolar envolvente*”. O sujeito B reforça a importância deste trabalho de proximidade: “ (...) *A escola tem tido um trabalho muito importante a este nível (...)* e “(...) *pela proximidade e pela articulação que estabelece com os próprios técnicos da comissão (...)*”. O sujeito C refere que entre: “ (...) *todos estes intervenientes existe uma maior articulação na resolução e na orientação*”. O sujeito I sublinha os efeitos positivos quando o trabalho é feito em colaboração com os vários parceiros: “(...) *mas eu penso que há reflexo positivo, desde que o trabalho seja feito em conjunto (...)*”.

Para os professores, a colaboração consiste na partilha de estratégias e na procura partilhada de soluções. Para o sujeito D, o trabalho em parceria é visível quando: “(...) *quer o diretor de turma, quer o psicólogo da escola trabalham em conjunto e fornecem, por sua vez, os dados necessários, as informações necessárias à comissão, para haver uma articulação mais eficaz (...)*as coisas acabam por estar muito mais controladas dentro dos três

*organismos(...)tendo em conta a gravidade das situações atuam ... em articulação ..da melhor forma possível (...)*“. O sujeito G reforça a ideia: *“(...)é um trabalho que é partilhado por vários intervenientes(...)*”. Para o sujeito E a colaboração também se pode observar no proporcionar condições de higiene, outras condições, de acordo com o que é definido entre a escola e a CPCJ: *“(...) também promovemos condições, no sentido de providenciar a melhor higiene aos nossos alunos, a esses alunos(...)*”. Na sequência do que já foi referido, é salientado pelo sujeito F o trabalho de parceria: *“(...) assim os casos em acompanhamento na CPCJ trabalhamos em parceria(...)*”, exemplificando, logo em seguida, os vários exemplos dessa ação.

Na perspetiva dos pais, é salientado o acompanhamento técnico e a melhoria da comunicação com a escola, a partir da intervenção da Comissão. Assim, para o sujeito J, *”Mudou muita coisa, as meninas tinham a psicóloga para conversar e na escola cumpriram mais (... ) tudo o que se passa na escola, vai logo ter à Comissão (...) porque se as minhas filhas faltam, claro que é por estarem doentes, a Comissão sabe logo, sei que falam logo todos”*. Por seu lado o sujeito H reforça também a boa comunicação existente entre as três instituições: escola, família e CPCJ: *“(...)também sabia as informações da escola a escola também o informava. (...) Tudo a diretora de turma, tudo me transmitia (...) o que ele fazia na escola, uma vez na casa de banho fez asneiras num dia e, no outro dia, já o sabia, ligaram-me logo a dizer o que é que se passava (...)*”.

Após a análise do conteúdo das mensagens, parece-nos que as três entidades estão de acordo na colaboração da escola nas várias valências, em sintonia com a necessidade de resposta de cada situação apresentada. Estas respostas podem ser de carácter diversificado, tal como é referido por alguns dos sujeitos: o sujeito D diz: *“a ajuda pode passar pelo fornecimento de reforço na alimentação e, como exemplos, temos situações de subnutrição, de falta de higiene,(...) aquisição de material escolar que também... em alguns casos, a escola auxilia ... até em termos de vestuário ... Também existem dentro das escolas núcleos (... ) núcleos estes, que colaboram para minorar a gravidade das situações, mais de suporte material.”*. O sujeito G reforça também este trabalho, vivenciado diariamente na sua escola, e que se estende a todos os alunos da escola, e de uma forma especial para os alunos sinalizados à Comissão: *“(...)se nós verificarmos que há dificuldades alimentares, dificuldades de qualquer índole, nós, rapidamente, temos de intervir, no sentido de as solucionar (...)*”. Para o sujeito F, a escola tem trabalhado em parceria com a CPCJ e dá alguns exemplos, na linha do que já foi referido por outros

entrevistados, salientando também o papel exercido pela escola, no campo da prevenção do abandono escolar: “*Após a sinalização, tem havido estratégias para tentar encaminhar estes alunos e para definir algumas ações para que estes consigam ter um bom aproveitamento escolar e impedir que eles abandonem também a escola precocemente. (...) Nós temos dado reforço, em mais alguns livros que as famílias não possam adquirir, algum material escolar, suplementos alimentares e, às vezes, outras coisas que nos aparecem no dia a dia (...).*” Constatamos pelo testemunho dos entrevistados, que as entidades envolvidas, CPCJ e escola trabalham em articulação, para minorar ou extinguir os problemas, numa busca de soluções que vão de encontro ao bem estar das crianças e dos jovens.

### ***b. Colaboração na sinalização de casos/facilidades no processo***

Nesta subcategoria, registamos como indicadores: a colaboração na sinalização e a melhoria no acompanhamento, graças à estabilidade do representante da educação, definição de estratégias comuns, uma maior atenção ao “superior interesse da criança” e a disponibilidade dos professores para a intervenção. É nosso propósito analisar a ação da escola, na sinalização de situações de crianças e jovens em perigo para a CPCJ, e em que medida é elemento facilitador nesta ação. Na Tabela 8, verificamos a distribuição das respostas.

**Tabela 8** - Colaboração na sinalização de casos/facilidades no processo

Categoria: Articulação com a escola													
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos										Total	
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J		
Colaboração na sinalização de casos/facilidades no processo	Colaboração fundamental na sinalização e acompanhamento que tem vindo a melhorar graças à estabilidade do representante (CPCJ)	1	1								1		3
	Definição de ações (estratégias) comuns (CPCJ e Prof.)		1							1			2
	Os Profs. prestam atenção aos sinais...e colocam acima de tudo interesse da criança(Profs)				1	1		1					3
	Disponibilidade para a intervenção (Profs.)					1	1	1					3

Pela análise das respostas dos sujeitos podemos verificar que técnicos e professores são elementos facilitadores no processo da sinalização, quer pela permanência do mesmo representante da educação na CPCJ, quer pelo trabalho realizado em comum, onde o superior interesse da criança é colocado como prioritário. É realçada também pela maioria dos professores a disponibilidade para colaborar em todo o processo.

Para o sujeito A: “(...) a escola tem tido um papel fundamental na sinalização das situações e, sobretudo, no acompanhamento (...)”. O sujeito B assinala a melhoria que tem vindo a acontecer na articulação entre a escola e a CPCJ e as razões que estão subjacentes: “(...) Tem havido uma melhoria contínua, ao longo dos anos, até pela própria estabilidade, ser sempre o mesmo representante da educação na CPCJ, pelas estratégias que vai desenvolvendo ao longo do tempo, (...) tem havido uma articulação e uma grande proximidade da escola à Comissão até a nível ao nível de sinalizações, (...)”. Também o sujeito I reforça que a continuidade do mesmo técnico facilita a comunicação e que, em termos de articulação, é positivo: “(...) aí funciona bem (...) e (...) o facto de continuarmos com o mesmo técnico também é muito positivo, (...)”. O sujeito E fala na disponibilidade de respostas de escola dentro das suas possibilidades, realçando o apoio humano e outros já mencionados anteriormente: “(...) nós tentamos o máximo possível, dentro das possibilidades da escola e do apoio (...) há um apoio humano (...)”. O sujeito D salienta, também, que todo o corpo docente está atento aos sinais de maus tratos: “(...) e não é apenas o diretor de turma que acaba por ... atender a determinados sinais, mas sim, todo o conselho de turma”. Esta é também a opinião do sujeito G: “(...) temos que ter a noção de defender, em primeiro lugar, e com uma defesa intransigente, os interesses da criança. Todos estamos disponíveis para ajudar, no sentido de solucionar, rapidamente, a situação, no terreno.” Fala também na importância da prevenção: “importa aplicar o seguinte lema: prevenir, antes das coisas acontecerem e se, de facto, as coisas acontecerem, vamos imediatamente intervir, para que as coisas se possam resolver”. O sujeito F reforça a forma como a escola contribui no acompanhamento depois de a criança já estar sinalizada: “após a sinalização tem havido estratégias para tentar encaminhar estes alunos e para definir algumas ações (...)”.

As famílias não referem qualquer comentário, o que é possível inferir, porque, na sua maioria, não participam na sinalização das situações.



**c. Dificuldades no processo colaborativo/Dispersão de meios**

Relativamente a esta subcategoria, pretendemos aferir os constrangimentos que, muitas vezes, entravam o desenrolar de um processo que se pretende integrador e propiciador de boas práticas, em prol do bem-estar das nossas crianças e jovens. Para isso, criámos a subcategoria “Dificuldades no processo colaborativo/Dispersão de meios”, cujos dados recolhidos se apresentam a seguir, na tabela 9, com os respetivos indicadores expressos pelos sujeitos

**Tabela 9** – Dificuldades no processo colaborativo/Dispersão de meios

Categoria: Articulação com a escola												
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos										Total
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
Dificuldades no processo colaborativo/Dispersão de meios	Falta de formação (CPCJ)			1						1		2
	Falta de formação dos Profs. e especial DT (Profs. CPCJ)							1		1		2
	Falta de coordenação (Profs.)					1				1		2
	Falta de formação das famílias (Pais)								1		1	2

Os indicadores ilustram a necessidade de formação atualizada de todos os intervenientes. Para o sujeito C: *“só com conhecimento podemos agir convenientemente e de acordo com o superior interesse da criança e esta ausência é um grande entrave”*; este sujeito reforça ainda que: *“as ações de sensibilização servem para chegar as pessoas e para os alertar minimamente para um conjunto de situações”*. Para o sujeito I a Comissão deve ter: *“(…) um papel mais ativo nas escolas, talvez no sentido de proporcionar alguma formação mesmo para os docentes”*. Esta proposta é também salientada pelo sujeito G: *“(…) necessidade que há, por exemplo, de os diretores de turma terem formação nesse campo, porque os diretores de turma são muitas vezes confrontados e os professores titulares de turma do 1º ciclo, também”*. Para o sujeito H, a formação é importante, porque segundo este: *“estas escolas não estão preparadas para receber alunos destes (…)”*. Quanto ao sujeito J refere: *“(…)os professores também precisam de ajuda e de terem formação para saberem lidar com estes meninos”*.

É ainda apontada como dificuldade neste processo colaborativo uma certa dispersão de meios, referida por dois sujeitos; o sujeito I reforça a ideia da rentabilização de recursos e meios que pode ser agilizado pela comunicação entre os parceiros e pela divisão concertada de

atribuições: “(...) *Perceber que rentabilizavam os meios, porque, por vezes, um mesmo aluno estava a ser acompanhado pela segurança social, pela escola, pela CPCJ, por um conjunto diverso de entidades, cada um a trabalhar para seu lado*”; o sujeito E sublinha a necessidade de coordenação ao constatar: “(...) *andam todas as entidades preocupadas em resolver a situação mas cada um trabalha sozinho*”. Esta situação prende-se, segundo os entrevistados, com a particularidade de algumas famílias estarem a ser acompanhadas por diversas entidades e sentirem que não há coordenação na intervenção, o que leva, por vezes, a uma dispersão de meios, que não são rentabilizados, com todos os inconvenientes que isso acarreta.

#### 4.2.2. Articulação com as famílias

Pretendemos, com a criação desta categoria, conhecer a perceção que cada entrevistado tem da articulação da CPCJ com as famílias. Saber que limitações se colocam, na prática, para dar resposta às várias solicitações.

A tabela 10 permite-nos uma leitura global das subcategorias selecionadas para a categoria “Articulação com as famílias”.

**Tabela 10** – Articulação com as famílias

Categoria	Subcategoria
Articulação com as famílias	Limitações em geral da articulação com as famílias Representação negativa da ação da CPCJ

Apresentamos a seguir uma análise de cada uma das subcategorias consideradas, bem como aos indicadores que lhes correspondem.

##### *a. Limitações em geral da articulação com as famílias*

Quanto a esta subcategoria, pretendemos identificar as limitações em geral, no trabalho com as famílias, vivenciadas pelos técnicos, professores e pais entrevistados, a partir das expressões retiradas das suas mensagens.

Poderemos verificar, a partir da tabela 11, os indicadores para esta subcategoria, bem

como os sujeitos que se lhes referiram.

**Tabela 11** - Limitações em geral da articulação com as famílias

Categoria: Articulação com as famílias												
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos										Total
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
Limitações em geral da articulação com as famílias	Resistência à mudança/falta de formação/Receio da ação dos técnicos (CPCJ)	1	1	1								3
	Não recetividade à mudança; desestruturação familiar/desconhecimento (Profs.)				1	1	1	1				4
	Pais desinteressados, acham que já sabem tudo (Pais)										1	1
	Falta de comunicação na família (CPCJ)									1		1
	Falta de autoridade dos pais/responsabilidade/falta de acompanhamento (Pais)										1	1
	Falta de disponibilidade e de corresponsabilização das famílias (CPCJ, Profs. e Pais)	1	1		1	1	1	1	1	1	1	9
	Falta de formação e não recetividade à Formação (Profs.)	1	1				1	1	1	1	1	7
	Não valorização da escola (CPCJ, Profs. e Pais)		1		1	1	1			1	1	6

Pela análise do conteúdo das respostas dadas pelos sujeitos, podemos verificar que são diversas as causas que limitam o trabalho com as famílias.

No entender de três dos sujeitos inquiridos (técnicos da CPCJ), algumas das limitações situam-se ao nível da resistência à mudança por parte de algumas famílias, aliada a uma falta de conhecimento do que é a ação da CPCJ no trabalho com as famílias. É este receio que o sujeito B vê como uma das condicionantes na intervenção, nomeadamente no início deste trabalho: “(...) *Porque os técnicos da comissão são um bocadinho vistos com apreensão e com receio*”. Pensamos que esta limitação é inicialmente condicionante para uma intervenção mais célere, que, aliada a uma prática pouco responsável de algumas famílias sem vontade para alterarem condutas, dificulta cada vez mais o trabalho dos técnicos.

Tal como diz o sujeito A: “(...) *Estas famílias, muitas vezes desestruturadas, com pouca vontade de mudar(...)*” oferecem resistência na alteração de comportamentos o que faz com que subsistam os fatores de risco/perigo para as crianças. Esta ideia é corroborada pelo sujeito D que refere: “*elas próprias, se estiverem recetivas a essa mudança todos terão a ganhar com isso (...)*”. Depreendemos que, quando se está aberto a mudar para melhor, os fatores protetores começam por acontecer no seio destas famílias.

Também o sujeito E assinala a importância de, nestas famílias, se operarem mudanças: “*(...) porque falta uma estrutura de base que tem de ser construída na família. (...) acho que se prende com algumas coisas que são externas ao próprio aluno, que são mais da família, (...)*”. Para o sujeito J, a dificuldade está na falta de preparação para exercerem as funções que lhe estão adstritas, enquanto progenitores: “*(...) os pais, hoje, não estão preparados para ouvir “as verdades”, e muitas vezes não querem saber dos filhos. Dizem mal da escola, mas tudo começa em casa*”.

Outra das limitações assinaladas por sete dos inqueridos é a falta de formação/orientação específica, de acordo com as problemáticas diagnosticadas, como refere o sujeito A: “*pensamos haver muita necessidade de formação parental, treino de competências pessoais e sociais, de modo a ajudar a família*”. O sujeito C reforça esta ideia também: “*(...)Porque acho que estas famílias precisavam de formação e também de algum tipo de orientação específico, de acordo com as problemáticas que apresentam ao nível da formação parental*”. O sujeito F insiste nesta necessidade, no âmbito da formação: “*(...) A família por vezes, já não sabe o que fazer aos seus filhos.*”

Ainda ao encontro deste indicador, os entrevistados que representam as famílias referem a importância da formação. Para o sujeito H: “*(...) era importante haver cursos, que ensinassem alguns pais a dar regras aos filhos...isto está muito mal...!*”; e o sujeito J sugere a realização de um curso: “*(...) Curso para aprenderem a educar os filhos para não serem, como sabemos que há por aí muitos...para mim, tudo vem de casa e não é só com bater e ralhar que lá vamos!*”.

Outro dos indicadores referidos, nomeadamente pelos professores, é a não recetividade das famílias à formação proposta pela escola, pelo que se depreende que as famílias, alegadamente, ainda não interiorizaram a necessidade dessa formação, para melhor conduzirem a educação dos seus filhos, tal como refere o sujeito G: “*(...) Já temos feito algumas ações nesse sentido, a todos os níveis, para dar formação que se prende com questões familiares, questões*

*de autoridade, questões, por exemplo, da segurança na internet mas a maior parte dos pais não comparece.*” Esta ideia é corroborada pelo sujeito F, quando salienta: “(...) já o ano passado foi feito algum trabalho com os pais e este ano vamos reforçá-lo. Sabemos que infelizmente, poucos aparecem (...)”.

Assim como o sujeito I menciona, abarcando um universo maior de alunos e não apenas os que estão a ser seguidos pela CPCJ: “fazemos reuniões com os pais de todos os níveis de ensino e, nomeadamente, há poucos pais a comparecer nas reuniões, (...)”. Salienta-se que, embora o nosso estudo recaia sobre os alunos que estão a ser alvo de acompanhamento pela CPCJ, as ações levadas a cabo pela escola são tanto para os encarregados de educação destes, como para todos os outros, como medida preventiva. Podemos inferir que, na sua maioria, não se constata práticas de frequência dos pais e responsáveis legais, neste âmbito.

Há um indicador que é referido por todos, à exceção de um sujeito: “Falta de disponibilidade e de corresponsabilização das famílias”. Para o sujeito A: “muitas famílias não são responsáveis o suficiente para educarem os seus filhos”. O sujeito B reconhece que: “(...) E nem todas as famílias têm essa abertura e essa disponibilidade, (...)” para um trabalho colaborativo com os agentes no terreno. Também os professores, e na sequência do que já foi referido, têm esta visão: o sujeito D enumera algumas das lacunas dos pais: “(...) negligência por parte dos encarregados de educação, falta de disponibilidade para trabalhar com a escola(...)”. Ainda, na mesma linha de ideias, o sujeito E acentua o vazio, no que se prende com a responsabilização dos pais: “Ser mais para a família do que pró aluno, quer dizer o aluno está com um comportamento desviante, mas não é só ele, tem que haver alguém superior, adulto que seja corresponsabilizado, por isso é que as vezes parece que existe este vazio, (...) eu acho que parece que se perdeu um bocado a noção da responsabilidade de ser pai e mãe (...)”. O sujeito F reforça o que hoje é pedido às escolas em termos educativos e não apenas a nível da instrução: “infelizmente, a tarefa que os pais deviam desempenhar está a ser transferida para as escolas (...)”; nisto é corroborado pelo sujeito E quando afirma: “(...) às vezes, não é muito fácil, porque a sensação que eu tenho é que eles, ou ele no caso concreto, não tem muita orientação em termos de casa e a escola acaba por ter um papel duplo. Temos a função de ensinar, mas ultrapassamos muito mais que isso. (...) a nível da família, eu acho que há coisas que são cíclicas e a nível da família acho que, globalmente, há uma crise de identidade, e de valores necessariamente”. O sujeito G entende que: “as maiores limitações que nós vemos são a nível

*dos pais, dos encarregados de educação. Há alguma dificuldade no acompanhamento dos filhos*". Curiosamente, este aspeto também é assim entendido pelos pais, quando convidados a refletir sobre este assunto. O sujeito H relembra a questão da autoridade dos pais para com os filhos: "(...) *há, aí, muitos jovens que se habituaram a não terem regras nenhuma em casa e os pais não querem saber! Falta-lhes autoridade dos pais e o carinho, quando tem que ser* "; e para o sujeito J: "(...) *os pais hoje não estão preparados para ouvir "as verdades", e muitas vezes, não querem saber dos filhos*".

Outro dos indicadores limitativos da articulação com as famílias, mencionado por seis dos entrevistados, é a não valorização da escola, por parte dos seus progenitores ou dos seus representantes legais. Esta ideia partilhada por técnicos, professores e pais é explícita nas respostas dadas pelos sujeitos. Para o sujeito B: "(...) *Não há uma valorização da escola, não há uma valorização do estudo (...)*" O sujeito I reforça, constatando o mesmo em termos gerais no universo escolar e diz: "(...) *fazemos reuniões com os pais de todos os níveis de ensino e nomeadamente há poucos pais a comparecer nas reuniões, (...)*"; isto é sintomático da dificuldade que a escola sente para chegar aos pais. O sujeito D assinala diversas situações como: "(...) *negligência por parte dos encarregados de educação, não valorizando a vida escolar, absentismo e abandono escolar*". A mesma opinião tem o sujeito F, quando afirma que: "*os pais não estão a valorizar a escola*"; e o sujeito E quando refere que "*os pais não estão a valorizar a vida escolar dos filhos.*", com todas as consequências que esta conduta traz para o crescimento deles. Opinião que vai ao encontro do que já foi referido por outros sujeitos, como salienta o sujeito J, na qualidade de pai: "*Há pais que não dão valor à escola, não sei bem porquê! Porque, se eles dessem mais valor aos estudos dos filhos, até eles aprendiam melhor e gostavam mais de lá estar.*"

### ***b. Representação negativa da ação da CPCJ***

Passemos agora à análise da subcategoria "Representação negativa da ação da CPCJ". São referidos dois indicadores, como podemos observar pela análise da tabela 12.

**Tabela 12** – Representação negativa da ação da CPCJ

Categoria: Articulação com as famílias												
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos										Total
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
Representação negativa da ação da CPCJ	Crença/receio de que a CPCJ é para retirar crianças (CPCJ e profs. e pais)		1		1		1	1	1	1	1	7
	A Comissão aparece como forma de coação (CPCJ)									1		2

Após análise, podemos verificar que o indicador “Crença/receio de que a CPCJ é para *retirar crianças*” repete-se na opinião de sete dos dez entrevistados. O sujeito B menciona: *“Há sempre aquela questão que a Comissão é para retirar crianças (...) A maior parte dos pais tem esse receio (...)”*. Esta é também a percepção do sujeito I: *“(...) não recebem bem o acompanhamento da Comissão, pelo menos no início (...) inicialmente, têm muito receio da Comissão”*. O sujeito D comenta que a receção da intervenção da Comissão, por parte das famílias, tem que se enfrentar pelo menos no início: *“(...)Eu acho que não dá grande aceitação, pelo menos, inicialmente (...)”*. O sujeito G constata: *“(...) inicialmente, as famílias vêem a CPCJ com algum receio, digamos assim. Pronto, não a aceitam muito bem, (...)”*; e o sujeito J partilha da mesma opinião: *“(...) acho que a família inicialmente não aceita bem.”*. Uma das famílias representada pelo sujeito J partilha este receio quando diz: *“(...) o que mais me, pronto, me atingiu muito, foi o medo que me tirassem os meus filhos, foi aí que eu fui completamente abaixo. (...)”*. Por outro lado, um dos sujeitos entrevistados refere que: *“ao princípio era positivo, mas ultimamente não, acho que mais vale fazer o que muita gente aí tem feito, fechar a porta!”*. Este desabafo, de um dos sujeitos, pode estar relacionado com alguma pressão dos pais, nomeadamente de adolescentes, quando o comportamento dos filhos se agrava; procuram culpados, esquecendo-se, muitas vezes, que a primeira mudança terá que passar pela sua postura face ao problema. O sujeito I refere ainda que, muitas vezes, antes de recorrerem à sinalização e com o objetivo de lançar algum medo nas famílias e estas alterarem procedimentos, a Comissão surge como ameaça: *“(...) a Comissão acaba por surgir como uma forma de coação, mesmo junto das famílias, para que elas cumpram determinadas regras, quando nos apercebemos que elas não têm conseguido fazê-lo”*. Esta “estratégia” pode ser, também, uma das razões que, embora seja utilizada no sentido de ameaça, acaba por contribuir para uma imagem pouco

positiva da CPCJ e penalizadora para a intervenção, pelo menos numa fase inicial com a família.

### 4.2.3. Articulação com outros técnicos

Na sequência do que já fizemos na categoria anterior, pretendemos, nesta categoria, conhecer qual é a ação dos técnicos de 1ª linha e como articulam com os técnicos da CPCJ.

A tabela 13 apresenta-nos uma visão geral das subcategorias escolhidas para a categoria “Articulação com outros técnicos”.

**Tabela 13**– Articulação com outros técnicos

Categoria	Subcategoria
Articulação com outros técnicos	Ação dos técnicos de 1º linha Dificuldades de funcionamento

Passemos, então, a uma análise de cada uma das subcategorias consideradas, bem como aos indicadores que lhes estão adstritos.

#### *a. Ação dos técnicos de 1ª linha*

Quanto a esta subcategoria, pretendemos identificar a ação dos técnicos de primeira linha, cujo papel é fundamental, antes e depois da sinalização à CPCJ.

Dado que todos os técnicos que fazem parte da Comissão modalidade Alargada e Restrita são, ao mesmo tempo, técnicos de primeira linha, tendo em conta que cada um representa uma entidade ou instituição, estas funções são partilhadas e assumidas no papel que desempenham no seu dia-a-dia. A partir das expressões que utilizaram, aquando da sua entrevista, a propósito da sua atividade profissional, construímos os indicadores para esta subcategoria, bem como os sujeitos que se lhes referiram. Estes estão devidamente identificados, na tabela 14.



**Tabela 14** – Ação dos técnicos de 1ª linha

Categoria: Articulação com outros técnicos												
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos										Total
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
Ação dos técnicos de 1ª linha	Necessidade de reuniões de trabalho /Articulação e partilha/Acompanhamento de retaguarda (CPCJ e Profs.)	1	1	1		1	1			1		6
	Definição de estratégias comuns (Profs.)	1	1	1								3
	Tratamento diferenciado para estas crianças (Pais)								1			1
	Trabalho de proximidade dos técnicos	1	1									2

Analisando os indicadores expressos pelas mensagens dos vários sujeitos, podemos constatar que é no indicador “ Necessidade de reuniões de trabalho /Articulação e partilha/Acompanhamento de retaguarda “ que todos os técnicos da CPCJ se pronunciam, assim como apenas dois docentes vivenciam essa necessidade. O sujeito A refere a importância da articulação entre todos os que trabalham nesta área: “(...) *Importantes as reuniões de trabalho, para partilha (...). Há necessidade de haver um trabalho continuado, um acompanhamento muito próximo, de modo a ultrapassar as suas dificuldades* “. O sujeito F refere a ação da escola, na articulação entre parceiros, enquanto entidade de primeira linha: “*mesmo articulando com os parceiros de primeira linha, como o centro de saúde, GNR e outros (...)*”. O sujeito B reforça esta ideia, acentuando o trabalho efetuado ao nível da primeira linha: “ *Tem que ser um trabalho de articulação e que muito do apoio, como referi há pouco, o apoio psicopedagógico, o apoio social, é efetivamente prestado pelos técnicos de primeiro nível*”. Também o sujeito C afirma a necessidade de continuidade da ação destes técnicos, mesmo após a sinalização, indo de encontro ao que já foi mencionado: “*a intervenção não deve cessar ao nível da intervenção da comissão e deve haver um acompanhamento de retaguarda que deve ser feito e continuado pela entidades ... em matéria de infância e juventude (...)*”. Para o sujeito I, os resultados positivos a nível de intervenção só se obtêm, quando o trabalho é partilhado entre os parceiros envolvidos: “*mas eu penso que há reflexo positivo, desde que o trabalho seja feito em conjunto, desde que a escola se envolva, desde que a comissão também esteja presente, desde que haja todo um conjunto de parceiros que estão a trabalhar em conjunto.*” Ainda sobre este assunto, o sujeito E

reforça a importância da articulação e da partilha das estratégias definidas em conjunto, referindo o que na maioria das vezes acontece, que é a mesma família estar a ser acompanhada por outras entidades que trabalham no terreno e que era importante promover a comunicação entre todos aqueles que trabalham para o mesmo objetivo: “(...)o agregado familiar é beneficiário de rendimento social de inserção, portanto é uma articulação que também é feita com mais um parceiro no terreno. (...) Mas podíamos estabelecer estratégias comuns ou em função do trabalho que há a fazer. Se calhar podia dar orientação para a escola ou vice-versa. (...)”. A definição de estratégias comuns é defendida não só pelo sujeito E como pelo sujeito A, que salienta o trabalho que já está a ser feito, reforçando o papel da comunidade: “ (...) isso é, de facto, visível, em termos da preocupação da escola, da ligação crianças, escola e comunidade.” Para o sujeito C, há necessidade que todos definam estratégias e partilhem o que de melhor se pode fazer, para atingir o sucesso pretendido: “ (...) é que existem vários intervenientes, desde a segurança social, como eu disse... desde a área da saúde, a autarquia. Em conjunto, deve-se definir estratégias comuns”.

Saliente-se que, para o sujeito H, o trabalho feito pelas entidades de primeira linha, neste caso a escola, devia ter mecanismos que possibilitassem oferecer, às crianças e jovens que estão a ser acompanhados pela Comissão, um tratamento diferenciado, face às problemáticas que apresentam (discriminação positiva): “ havia de haver dentro da escola aquele acompanhamento. Não misturassem estas crianças assim com os outros “.

Dois dos sujeitos defendem também a importância do trabalho de proximidade dos técnicos das ECMIJ. Assim, para o sujeito A: “(...) Há necessidade de haver um trabalho continuado, um acompanhamento muito próximo, de modo a ultrapassar as suas dificuldades e a adquirirem competências parentais, (...)” . Para o sujeito B: “(...) Os melhores resultados são sempre obtidos com trabalho junto das famílias (...)”.

### ***b. Dificuldades de funcionamento***

Na subcategoria “Dificuldades de funcionamento”, pretendemos identificar que tipos de dificuldades encontram as pessoas que prestam acompanhamento à família sinalizada à CPCJ. Para tal, são apresentados os indicadores prenunciadores das expressões proferidas pelos

sujeitos.

A partir da tabela 15, podemos fazer essa análise.

**Tabela 15** – Dificuldades de funcionamento

Categoria: Articulação com outros técnicos												
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos										Total
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
Dificuldades de funcionamento	Reunião/Comunicação/dispersão de informação à Comissão (CPCJ)		1									1
	Filtragem da informação pelos técnicos de 1ª linha/ dificuldade proximidade com as famílias (CPCJ)		1									1
	Falta feedback das informações prestadas pela escola e articulação com atécnica responsável (Profs.)					1						1
	Necessidade reuniões de trabalho de articulação com os outros parceiros no terreno/definição de estratégias comuns (CPCJ e Profs.)		1			1				1		3

Para o sujeito B, um dos constrangimentos, na articulação com os técnicos, é a falta de comunicação, que se prende com as dificuldades de reunir todos os intervenientes: *“(…) Muitas vezes, as pessoas não estão disponíveis para essas reuniões e nem sempre é fácil conseguirmos reunir, à mesma mesa, no mesmo dia e à mesma hora, todos os técnicos que estão a intervir com aquela família.”*. Também, para o mesmo técnico, dado que nem sempre é possível reunir, muitas das informações das famílias não chegam à CPCJ, o que dificulta a proximidade com as famílias e a atualização de informações que se perdem: *” O tipo de informação que é recolhida, muitas vezes, é a nível dos técnicos da primeira linha. Portanto, não é uma informação observada pelos próprios técnicos da comissão. (...) porque, muitas vezes, essa informação só é fornecida à Comissão, se for solicitada. Isto, quando há aspetos que são extremamente relevantes e que deveriam ser fornecidos, independentemente do pedido, à Comissão. (...) Aí noto que existe uma apreensão e uma filtragem de toda a informação que é passada aos técnicos (...)”*. Ainda para este sujeito, este procedimento (de falta de comunicação), dificulta o trabalho

de proximidade com as famílias, feito pelo técnico da CPCJ, que não vê necessidade de transmitir ao técnico da Comissão, por já ter referido ao técnico de primeira linha que o acompanha: “(...) acaba por não se criar essa proximidade, porque a família parte do princípio que falou com o técnico, que sempre foi o técnico que esteve mais próximo (...) “. No que se refere à necessidade de uma maior articulação e proximidades de todos os técnicos que acompanham as famílias, o sujeito E refere: “(...) temos a ideia de que, na equipa de trabalho, psicólogos, assistentes sociais que de algum modo fazem um trabalho com a família e com os alunos, mas depois não temos informações muito concretas, (...) por exemplo, eu nunca falei com a psicóloga que faz o acompanhamento ao aluno da minha direção de turma”. A necessidade de reunirem e de maior partilha e conhecimento entre parceiros é salientado pelo sujeito I que, segundo o qual, há muito trabalho a ser desenvolvido, mas de uma forma isolada, muitas vezes voluntariamente, mas que não é conjuntamente valorizado, reconhecido e rentabilizado: “ Parece-me que é isso que realmente está a faltar, é a partilha de experiências, de reunirmos para complementarmos a intervenção, porque mesmo em termos de cada uma destas instituições, já se trabalha isoladamente. Há muito boa vontade das pessoas, e as pessoas estão lá, porque voluntariamente se envolvem”.

### 4.3. Avaliação da ação da CPCJ

A organização desta área temática “Avaliação da ação da CPCJ” expressa-se em três categorias “Avaliação da ação junto das famílias”, “Avaliação da ação junto de crianças/jovens” e “Avaliação da ação junto das escolas” Esta opção teve como objetivo obter informação sobre a ação da CPCJ, no trabalho de intervenção com as famílias, com as crianças/caso e com as escolas. Assim, pretendemos saber se se operaram mudanças na família e na criança/jovem, a partir do momento que é assinado o acordo entre a família e a CPCJ. Pretendemos, também, conhecer como é que se vê, na prática, o impacto positivo ou negativo na escola, decorrente dessa intervenção.

A tabela 16 permite-nos uma visão geral das categorias e subcategorias, selecionadas para esta área temática.

Tabela 16 – Avaliação da ação da CPCJ

Categoria	Subcategoria
Avaliação da ação junto das famílias	Mudanças nas situações
Avaliação da ação junto de crianças/caso	Impacto positivo na criança Impacto negativo
Avaliação da ação junto das escolas	Impacto positivo na escola
Limitações da ação	Limitação de recursos humanos Limitações de ordem técnica/financeira Limitações de agenda/tempo Limitação de ordem formativa

### 4.3.1. Avaliação da ação junto das famílias

Relativamente a esta categoria, pretendemos saber como é que os entrevistados avaliam a ação da CPCJ junto das famílias e quais as mudanças, ou não, que ocorrem no decorrer da intervenção.

Tabela 17 – Avaliação da ação junto das famílias

Categoria	Subcategoria
Avaliação da ação junto das famílias	Mudanças nas situações

Passemos, então, à análise da subcategoria considerada, bem como ao indicador, correspondente a cada um dos sujeitos do estudo.

#### *a. Mudanças nas situações*

Quanto à subcategoria “Mudanças nas situações”, pretendemos identificar se existiram ou não melhorias na família e de que forma se revelaram nas suas práticas essas mudanças. Poderemos verificar, a partir da tabela 18, os indicadores para esta subcategoria, bem como os sujeitos que se lhes referiram.

**Tabela 18-** Mudanças nas situações

Categoria: Avaliação da ação junto das famílias												
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos										Total
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
Mudanças nas situações	Existe uma mudança (CPCJ e Profs.)	1	1	1	1			1				5
	Existe melhoria (Profs.)						1					1
	Mudanças na família... maior comunicação (Pais)								1		1	2
	Não há melhoria em todos os casos (CPCJ)		1							1	1	3

Quanto a esta subcategoria, três dos técnicos da CPCJ referem haver mudanças, como é o caso do sujeito A: *“Nalgumas destas famílias é visível alguns progressos, o que nos deixa muito satisfeitos”*. Para o sujeito B, também se verificam mudanças, fruto do controle exercido pelos técnicos, no sentido de cumprirem as cláusulas que fazem parte do acordo estabelecido entre a CPCJ e as famílias: *“(…) Quando as famílias se sentem controladas, sentem que há um acordo assinado, que há ali um compromisso da parte delas, há um mínimo de preocupação de cumprirem, e isso, efetivamente, tem levado a alterações”*. O sujeito C admite que há mudanças, indo ao encontro do principal objetivo da intervenção, que é a alteração comportamental daquele núcleo familiar: *“(…) de uma forma geral sim, acho que existe uma mudança e é bom que haja, porque é esse o principal objetivo da intervenção técnica, (…)”*. O sujeito D também corrobora a opinião dos outros sujeitos e sublinha que: *“(…) há, na intervenção, uma relação direta entre aquilo que é exigido pela comissão à família e os reflexos que isso tem, depois, no aproveitamento da criança e na própria postura na escola. Penso que são positivos e há mudanças nas famílias”*. O sujeito F, refere que era importante a escola ter conhecimento dos resultados da intervenção com todas as famílias. Esta situação, segundo este sujeito deve melhorar, e, nesse sentido, refere: *“Das que temos conhecimento, houve algumas melhorias.”* Na mesma linha de ideias, o sujeito G salienta que as mudanças ocorrem após o início da intervenção: *“Mas, com o decorrer do tempo e a resolução de alguns dos seus problemas, o impacto é bastante positivo.”* As famílias representadas pelos sujeitos H e J referem que houve melhoria, embora o sujeito H acentue que essa melhoria não é duradoura, fruto, segundo este, de novos problemas no comportamento do filho: *“Muita coisa mudou para melhor na minha família, embora agora as coisas estejam outra vez a complicar-se com o comportamento dele”*. O sujeito J enfatiza, como melhoria, a comunicação em casa e na escola, entre outras: *“(…)*

*mudou muita coisa, as meninas tinham a psicóloga para conversar e na escola cumpriram mais. Eu também, se calhar, comecei a entender algumas coisas que quando somos novas não percebemos (...)*”.

Feita uma análise global, concluímos que oito dos sujeitos (técnicos, professores e pais) referem mudanças decorrentes do acompanhamento; no entanto, é sublinhado por três dos sujeitos que a melhoria não é uma constante e continuada, porque, muitas vezes, só é visível, enquanto decorre a intervenção. Isto pode ser atestado pelo que é referido pelo sujeito B que, embora dizendo que, em algumas famílias, acontecem mudanças, mas há outras: *“que não têm revelado potencial de mudança, (...)”*. O sujeito I esclarece que: *“(...) e parece-me que, duma maneira geral, os pais até ficam atentos, mas não quer dizer que as atitudes deles depois mudem (...) percebem que estão a invadir um bocadinho o seu espaço e que está ali a tentar dar um conjunto de regras que as pessoas não aceitam na maior parte das vezes, ou pelo menos dizem aparentemente que sim, mas depois, acabam, às vezes, até de uma forma muito velada, por não fazerem nada daquilo que foi proposto.”* É reforçada a ideia de que mudar práticas, que estão muito cimentadas nas vivências familiares, é um trabalho moroso e nem sempre com os resultados desejados.

#### ***b. Avaliação da ação junto de crianças/caso***

Relativamente a esta categoria, pretendemos identificar que impacto teve o acompanhamento técnico na vida das crianças, nomeadamente no que se prende com o seu aproveitamento e comportamento na escola.

A tabela 19 permite-nos uma leitura das subcategorias escolhidas para esta categoria.

**Tabela 19** - Avaliação da ação junto de crianças/caso

Categoria	Subcategoria
Avaliação da ação junto de crianças/caso	Impacto positivo na criança
	Impacto negativo na criança

### c. *Impacto positivo na criança*

Nesta subcategoria, encontramos como indicadores o Impacto positivo e o Impacto negativo, na criança/caso

Pretendemos, então, saber se a intervenção da CPCJ contribuiu para a mudança do aproveitamento/ comportamento das crianças, na escola. Saliente-se que a nossa opção, em termos de investigação, situou-se nas famílias com crianças entre os seis e os dezassete anos.

Através da tabela 20, podemos verificar como as respostas dos sujeitos se distribuem pelos diversos indicadores.

**Tabela 20**– Impacto positivo na criança

Categoria: Avaliação da ação junto de crianças/caso												
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos										Total
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
Impacto positivo na criança	Melhoria em geral/melhoria na capacidade organizativa da criança (Profs.)	1		1	1		1	1		1		6
	Evita o abandono escolar (Profs.)	1					1	1				3
	Mudou no comportamento, mais preocupado com os estudos "melhorou da noite para o dia" (Pais)								1			1
	Mudou muita coisa "as meninas tinham psicóloga para conversar e a escola cumpriu mais" (Pais)										1	1

Pela análise do conteúdo das respostas dadas pelos sujeitos, podemos verificar que são diversas as situações assinaladas como melhoria. Podemos constatar que sete dos entrevistados realçam as mudanças conseguidas. Três dos entrevistados mencionam também o papel da comissão, no sentido da inversão de trajetória que alguns alunos levavam em relação ao abandono escolar. Assim, para o sujeito A, o trabalho conseguido a nível do contexto escolar favoreceu os resultados obtidos pelos jovens e evitou o abandono escolar: *“O sentido de trabalhar com a criança, ao nível de turma ou de grupo, tem-se conseguido resultados muito positivos a nível geral, de mudanças importantes. São notórias as situações em que se atuou, evitando o abandono escolar”*. O sujeito F refere: *“(…)Há situações, nomeadamente no que diz respeito ao abandono escolar, a tentativa de evitar que isso aconteça tem havido alguns*



*resultados visíveis de alunos que conseguem alterar a sua trajetória escolar e familiar. Tem havido melhorias com alguns alunos”. O sujeito G fala do trabalho da CPCJ e nas melhorias conseguidas pela maioria dos alunos: “Se não fosse a intervenção da CPCJ, haveria mais abandono escolar Há melhorias significativas nos jovens, na sua maioria”. O sujeito I refere: “(...) os alunos, nota-se alguma melhoria no comportamento e aproveitamento(...)”. O sujeito D sublinha a organização dos alunos e a valorização da escola, para o seu futuro: “(...) Em termos de organização, muitas vezes da forma como a própria criança se organiza, e organiza o seu material escolar e passa a valorizar a escola”. Também o sujeito C diz: “De uma forma geral sim, acho que existe uma mudança e é bom que haja, porque é esse o principal objetivo da intervenção técnica”.*

Quando questionadas, as famílias referem as melhorias ocorridas. Convém salientar que um dos progenitores fala em dois tempos diferentes: um que se reporta ao tempo antes do filho estar numa instituição e o outro após ter saído da instituição e a beneficiar da medida de apoio junto aos pais: “(...) antes de ir para a instituição, ajudaram-me muito. Estiveram presentes a 100%. Houve melhorias a 100%, depois de lá estar tudo correu bem, se ele lá não estivesse, não estaria no ano em que está, (...) a vários níveis, no comportamento e em tudo, mais preocupado com os estudos, o pensamento dele era outro, melhorou da noite para o dia.”. O sujeito H refere que, a partir do momento que teve início o acompanhamento pela Comissão, houve repercussões positivas, que se refletiram não apenas num maior apoio especializado que as filhas estão a usufruir, como ainda nos benefícios em termos de comunicação com a escola e até na sua forma de “ver “ as coisas de forma diferente “ (...) mudou muita coisa, as meninas tinham a psicóloga para conversar e na escola cumpriram mais. Eu também, se calhar, comecei a entender algumas coisas que, quando somos novas, não percebemos”.

#### ***d. Impacto negativo na criança***

Relativamente a esta subcategoria, identificamos três indicadores que exemplificam o impacto que não surtiu efeitos positivos, como podemos observar através da análise da tabela 21.

**Tabela 21** – Impacto negativo na criança

Categoria: Avaliação da ação junto de crianças/caso												
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos										Total
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
Impacto negativo	Nem sempre há mudanças significativas (Prof.) e (Pais)					1						1
	“ele é oscilante depende das vivências do momento” (Prof.)					1						1
	“este ano está muito pior do que no ano passado” (Pais)								1			1

Analisando os indicadores expressos pelos sujeitos, podemos constatar que, nem sempre, malgrado o trabalho e o esforço dos técnicos e professores na alteração do rumo distorcido de algumas famílias, se atingem resultados positivos. Dois dos sujeitos mencionam que não observaram mudanças significativas. O sujeito E salienta que, em termos de: “(...) *contexto escolar, acho que nem sempre se nota muito (...) acho que se prende com algumas coisas que são externas ao próprio aluno, que são mais da família, e (...) não vi, em termos de aproveitamento, mudanças significativas, em termos de comportamento, (...) Ele é muito oscilante, depende também muito das vivências que está a ter no momento, ele tem alguma instabilidade em termos emocionais, pronto, e o comportamento é sempre muito imprevisível.*” Este sujeito refere, mais uma vez, que é difícil haver mudanças para melhor, quando o próprio quadro familiar não altera a sua forma de estar, quadro este que, segundo o entrevistado, é determinante na imprevisibilidade do comportamento e do estado emocional que ele vai revelando, de acordo com a situação do momento. O sujeito H refere: “*este ano está muito pior do que estava no ano passado*”. Este sujeito, enquanto progenitor, explica que as alterações comportamentais do filho não advêm da família, mas sim da ausência de acompanhamento mais especializado. A escola, para este pai, não está preparada para receber estes alunos, proporcionando-lhe um tratamento diferenciado: “*(...) deveria haver uma sala específica e não andarem misturados, porque com os outros é uma guerra, porque o meu, se andar sozinho, não dá problemas; assim, se os outros saltarem as grades, o meu também faz*”.

### 4.3.2. Avaliação da ação junto das escolas

Na sequência das categorias anteriores e de acordo com a mesma área temática, decidimos criar esta categoria, para sabermos qual o impacto da ação da CPCJ nas escolas. Saliente-se que é a escola a entidade que mais situações sinaliza à Comissão. Para esta categoria, determinámos duas subcategorias: “Impacto positivo na escola” e “Impacto negativo na escola”, como podemos observar através da tabela 22.

**Tabela 22** – Avaliação da ação junto das escolas

Categoria	Subcategoria
Avaliação da ação junto das escolas	Impacto positivo na escola
	Impacto negativo na escola

#### *a. Impacto positivo na escola*

Nesta subcategoria, pretendemos avaliar a ação da Comissão junto das escolas. Para tal, servimo-nos dos contributos das informações prestadas pelos sujeitos inquiridos.

**Tabela 23** - Avaliação da ação junto das escolas

Categoria: Avaliação da ação junto das escolas												
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos										Total
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
Impacto positivo na escola	Estimula trabalho coletivo (CPCJ)	1										1
	A escola tem cumprido (CPCJ e Profs.)		1			1						2
	Resultados Positivos, na prevenção, mais controlo das situações (Profs.)				1		1	1				3
	Foi positiva a interação com a escola (Pais e CPCJ)			1						1	1	3
	Negativa								1			1

Assim, pela análise dos dados recolhidos, podemos concluir que nove dos sujeitos falam da ação positiva da CPCJ na escola, mas também realçam aspetos a melhorar, que se prendem com uma maior comunicação entre todos os profissionais. O sujeito A realça o estímulo pelo

trabalho em equipa, onde os vários elementos da comunidade escolar interagem, estando despertos para as problemáticas que estão subjacentes aos maus tratos nas crianças e jovens: *“Vê-se que é um trabalho em equipa da comunidade escolar e, quando digo comunidade escolar, falo dos professores, da direção, inclusivamente do serviço de psicologia, dos auxiliares, de todos os profissionais que estão muito atentos a esta problemática”*. Dois dos sujeitos, enquanto técnicos da CPCJ, afirmam que a escola tem cumprido a sua missão, enquanto entidade de 1ª linha. Para o sujeito B: *“(…) eu acho que tem havido uma melhoria contínua, ao longo dos anos, até pela própria estabilidade, ser sempre o mesmo representante da educação na CPCJ, pelas estratégias que vai desenvolvendo ao longo do tempo, perceber o que resulta melhor nuns agrupamentos do que noutros e, a esse nível, eu acho que tem havido uma articulação e uma grande proximidade da escola à Comissão, até a nível ao nível de sinalizações, (...). Portanto, eu noto uma grande atenção da parte da escola a todas estas situações e uma sensibilidade, cada vez maior, em termos de situações de perigo; efetivamente, tem havido uma triagem maior e acho que a escola tem cumprido muito bem o seu papel”*. Alguns sujeitos chamam a atenção que é numa intervenção centrada, não apenas no jovem, mas no conjunto com a família, que se podem obter resultados positivos, como é o caso do sujeito C: *“(…) avaliar e apoiar a família num todo e não apenas, digamos, que na criança que foi identificada ou foi sinalizada como podemos estar numa situação de risco ou de perigo”*. Um dos sujeitos que representa uma das famílias, relativamente à articulação da Comissão com a escola, refere dois momentos diferentes: o ano anterior, que diz: *“ Uma maravilha”*. No que se refere ao corrente ano, refere: *“Muito pior, onde está e onde passou o ano passado (...) acho que devia ser, como tenho ouvido falar, devia ser um colégio com regras a cumprir e à pequena coisa haver castigos ”*. O enfoque deste sujeito prende-se com a escola e a Comissão não lhe ter proporcionado respostas adequadas às necessidades comportamentais do filho, sem nunca ter assumido qualquer responsabilidade da sua parte, ou mesmo do jovem, no desenrolar do processo.

### **4.3.3. Limitações da ação**

Para termos um conhecimento mais detalhado sobre as limitações na ação desenvolvida pela CPCJ, decidimos criar esta categoria, para a qual determinámos quatro subcategorias: “Limitação de recursos humanos”, “Limitações de ordem técnica/financeira”, “Limitações de

agenda/tempo” e “Limitação de ordem formativa”, como podemos observar através da tabela 24.

**Tabela 24**– Limitações da ação

Categoria	Subcategoria
Limitações da ação	Limitação de recursos humanos
	Limitações de ordem técnica/financeira
	Limitações de agenda/tempo
	Limitação de ordem formativa

### *b. Limitação de recursos humanos*

Nesta subcategoria, pretendemos saber as circunstâncias que levam os entrevistados a referir esta limitação. A partir da tabela 25, podemos observar os indicadores correspondentes.

**Tabela 25**– Limitação de recursos humanos

Categoria: Limitações da ação												
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos										Total
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
Limitação de recursos humanos	Escassez de recursos humanos devido sobrecarga de trabalho (CPCJ e Profs.)	1		1			1	1		1		5
	Deviam ter mais gente a trabalhar na Comissão (Pais)								1		1	2

A análise da tabela 25 permite-nos reparar que sete dos sujeitos mencionam o défice de recursos humanos, através de expressões diferentes, mas com o mesmo sentido, como um constrangimento para um bom desenvolvimento da ação, aliado a outros fatores, que descreveremos em outras subcategorias.

Para o sujeito A, a escassez de recursos humanos é cada vez mais visível, devido a um aumento das situações de perigo para as crianças, ao número reduzido de tempo que as entidades parceiras disponibilizam, associado à conjuntura económica que estamos a viver. A sobrecarga, cada vez maior, do trabalho dos técnicos, traz consequências e, uma delas, está relacionada com a celeridade da intervenção, após a sinalização: “(...) *O défice de recursos humanos, esses técnicos acabam por estar sobrecarregados (...) Limitações têm a ver com alguns constrangimentos e algumas dificuldades, nomeadamente com as parcerias, (...)Têm mais dificuldades em ter técnicos disponíveis, (...) Maior situação de vulnerabilidade e de pobreza, de*

*famílias disfuncionais, desemprego, o que implica mais crianças em risco e perigo; neste caso, perigo*". O sujeito C refere, a escassez de recursos humanos e as várias valências onde se manifestam: " (...) *os recursos humanos: a nível da saúde, do acompanhamento psicossocial, com disponibilidade para as necessidades das famílias, nomeadamente, a nível da terapia familiar, a nível local, não a nível central que dificulta*". O sujeito I salienta a falta de meios humanos, para dar resposta às várias situações com que se deparam: "(...) *haverá escassez de meios, porque penso que todas as pessoas que estão na Comissão depois também têm outras funções, (...)*". Os professores, face ao conhecimento que têm, referem a sobrecarga de trabalho dos técnicos, que pode condicionar a celeridade da intervenção. O sujeito G: "(...) *Por questões humanas (escassez de técnicos) e por questões de muito trabalho, não resolverá logo, de imediato, as situações*". O sujeito F afirma: "(...) *Os meios técnicos e humanos, também são escassos.*" Os pais que representam as famílias entrevistadas evidenciam, nas suas mensagens, a mesma constatação. O sujeito J recomenda: "(...) *Deviam ter mais gente a trabalhar na comissão*". O sujeito H justifica um menor acompanhamento, por parte dos técnicos, ao seu filho também por haver menos gente, segundo a sua opinião: "(...) *este ano tem andado muito sozinho. Embora tenha pedido ajuda, nem sempre me ouvem. Penso que têm menos gente a trabalhar na Comissão*".

### ***c. Limitações de ordem técnica/financeira***

Na continuidade do que já foi referido, passemos agora à análise das limitações de ordem técnica/financeira. Nesta subcategoria, encontramos referência a diferentes indicadores, que se distribuem entre a escassez de recursos logísticos, técnicos e financeiros, como podemos observar pela análise da tabela 26.

**Tabela 26** – Limitações de ordem técnica/financeira

Categoria: Avaliação da ação junto das escolas												
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos										Total
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
Limitações de ordem técnica/financeira	Escassez de recursos técnicos e económicos (CPCJ)	1		1								2
	Escassez de apoio logístico a partir das 17h e os custos que isso acarreta (CPCJ)		1									1
	Deviam ser reforçados os apoios técnicos (Prof.)							1				1
	Os meios técnicos são escassos (Prof.)						1					1

Através da análise da tabela 26, podemos concluir que outro dos constrangimentos apontados por cinco dos sujeitos distribuídos por três técnicos e dois professores é de ordem técnico/financeira que, muitas vezes, condiciona o agir dos técnicos e que faz com trabalhem muito para além do horário laboral. Percebemos que um dos condicionamentos é a CPCJ de Oliveira do Hospital não ter viatura própria; todo o transporte é feito pelo município, que depende de uma planificação do uso das viaturas, que só podem ser conduzidas por funcionários desta instituição. Esta situação é um entrave, segundo o sujeito B, que entende que nem sempre é possível fazer visitas domiciliárias até às dezassete horas, devido ao trabalho na instituição de origem: “(...) *Um grande constrangimento desta comissão também tem a ver com o próprio apoio logístico que nos é prestado. (...) Transporte, também, é até às dezassete horas. Portanto o ideal seria, a partir das 5, fazermos efetivamente visitas a determinadas famílias (...) Constrangimentos a nível da instituição de origem, em que o transporte tem que ser marcado com antecedência (...) E não podemos prever quando é que será a altura ideal para fazer uma visita domiciliária a determinada família*”.

No mesmo sentido sujeito C descreve que: “(...) *as principais limitações, por vezes, têm a ver com a escassez de recursos existentes nos nossos serviços, tanto ao nível económico como ao nível técnico. (...) de qualquer forma, também sentimos muita dificuldade na deslocação e nos custos que acarretam (...)*”. A sobrecarga de trabalho já referida em itens anteriores é salientada pelo sujeito A, segundo o qual, deriva daí a escassez de técnicos disponíveis. Do mesmo modo os professores referenciam o que já foi dito sobre a escassez de recursos e a necessidade de reforço destes meios, para dar resposta a todas as situações que, muitas vezes, são partilhadas com estes

profissionais O sujeito G reclama que: “(...)devia ser reforçado o seu papel de intervenção, é um parceiro do qual nós nunca podemos abdicar , deviam ser reforçados os seus apoios técnicos.”. E o sujeito F reafirma: “os meios técnicos e humanos, também são escassos.”

#### d. Limitações de agenda/tempo

Nesta subcategoria, é nossa intenção identificar que tipos de situações são partilhadas pelos sujeitos do estudo e que se prendem com a escassez de tempo para o tratamento das várias situações. Para isso, partimos da análise da tabela 27, que a seguir se apresenta.

**Tabela 27** – Limitações de agenda/tempo

Categoria: Avaliação da ação junto das escolas												
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos										Total
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
Limitações de agenda/tempo	Sobrecarga de projetos na instituição de origem/tempo reduzido para muitas situações (CPCJ)	1	1	1						1		4
	Pouco tempo para se dedicarem a estas causas (Profs.)						1	1				2

Após a análise das respostas dos sujeitos, concluímos que todos os técnicos da CPCJ se referem a este assunto, sendo referenciado, por dois dos docentes, o pouco tempo institucional que é dedicado a estas funções, obrigando à ocupação do que deveria ser tempo livre, fora do horário de trabalho. Isto está presente na expressão do sujeito I: “(...) haverá escassez de meios, porque penso que todas as pessoas que estão na Comissão depois também têm outras funções, portanto não está ninguém a tempo inteiro, têm falta de tempo (...)”.

O sujeito A refere a sobrecarga de trabalho dos técnicos na sua instituição de origem: “(...) Todos os elementos da Comissão estão muito sobrecarregados, devido a projetos, inúmeros projetos, em que estão envolvidos nas suas instituições de origem. Portanto, disponibilizam poucas horas para a Comissão”. O sujeito B e o sujeito C reforçam a mesma ideia: “(...) Horário de trabalho dos técnicos” (B), e “(...) O tempo é muito reduzido para muitas situações”, apresentando o facto como uma das condicionantes da ação. O sujeito F salienta a especificidade deste trabalho, que requer uma grande entrega e disponibilidade: “ (...) não só os



*meios, mas também o tempo que se tem para se dedicar a estas causas, e estas requerem muito tempo e requerem que as pessoas estejam em contacto quase permanente (...)*". Este envolvimento é referido, ainda, pelo sujeito I: *"(...) acabam por trabalhar muito mais do que aquilo que supostamente lhes seria exigido, porque as pessoas se envolvem (...)"*. Na mesma linha de pensamento, o sujeito G justifica como condicionante, entre outros fatores, para resolução das situações, o excesso de trabalho dos técnicos: *"(...) por questões humanas (escassez de técnicos) e por questões de muito trabalho, não resolverá logo, de imediato, as situações"*.

#### **e. Limitação de ordem formativa**

Na subcategoria "Limitação de ordem formativa", apresentada na tabela 24, sete dos sujeitos indicaram como limitativo de uma ação mais participada da família, a falta de preparação para o exercício das competências parentais.

A tabela 28 apresenta os vários indicadores apontados pelos sujeitos.

**Tabela 28** - Limitação de ordem formativa

Categoria: Limitação da ação												
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos										Total
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
Limitação de ordem formativa	Escassez de respostas por parte da família (Prof.)							1				1
	Falta de orientação específica por parte das famílias (CPCJ e Profs. e Pais)		1	1			1			1	1	5
	Os pais precisam que os ensinem a educar (Pais)								1			1

Analisando os indicadores expressos pelas mensagens dos sete sujeitos, podemos constatar que a valorização da parte formativa poderá ser uma mais-valia para uma mudança de atitudes de alguns pais, na educação dos seus filhos. Por outro lado, acentua-se a importância da família, como sendo prioritária para um crescimento harmonioso das crianças. Assim, o sujeito B propõe: *"(...) Propunha que, efetivamente, fosse levada a cabo a formação parental, (...) Irmos à base é irmos à família, (...)"*. É interessante observar o que refere o sujeito D, na adequação da formação às necessidades diagnosticadas: *"(...) Estas famílias precisavam de formação e*

*também de algum tipo de orientação específica, de acordo com as problemáticas que apresentam ao nível da formação parental.*” Também o sujeito I relembra o que já foi dito em momentos anteriores, que nem todas as famílias em acompanhamento se mostram disponíveis para aceitar e alterar comportamentos: “*Para que estas famílias mudem, é preciso investir na formação, mas não é fácil as famílias disponibilizarem-se para que isso aconteça.*” Este sujeito dá alguns exemplos das suas vivências e explica que era importante que as mudanças se instituíssem nas suas práticas e perdurassem no tempo: “*Isto mostra que uma coisa é as pessoas na altura dizerem e acatarem e depois, realmente, é conseguirem dar hábitos e conseguirem pôr em prática, têm muita dificuldade, às vezes parece que têm receio dos filhos, têm medo das próprias crianças.*” O sujeito G sublinha a dificuldade das famílias tomarem consciência dos seus problemas e vontade de mudar: “*há alguma dificuldade no acompanhamento dos filhos, há uma dificuldade inicial, por parte das famílias, na aceitação e no conhecimento dos problemas que existem, (...) A formação é imprescindível, para todos (...) para professores, (...) técnicos da CPCJ e a família.*”. O sujeito F corrobora o que já foi dito e lamenta: “*(...) porque os pais não estão a saber ser pais, (...) Cada vez mais se deveria apostar na formação para a comunidade educativa e para os pais (...)*”. É interessante referir que, quer professores, quer técnicos, identificam a falta de orientação dos pais, para lidarem com os vários desafios colocados pelas crianças e jovens, mas, também, os pais inqueridos estão de acordo que é necessário formação a vários níveis. Assim, o sujeito H fala da sua experiência, enquanto pai: “*(...)Precisava e até eu tenho momentos que ... precisamos que nos ensinem a lidar com estas situações.*”

O sujeito J confirma, com a sua expressão, essa necessidade: “*(...) os pais precisam que os ensinem que não é assim, devia haver cursos para os pais (como o pai dos meus filhos) para ensinar a educar os filhos e a criá-los*”.

#### **4.4. Recomendações / Estratégias de ação e mudança**

A criação desta área temática teve como objetivo recolher sugestões para uma melhoria do trabalho em rede, identificando propostas de mudança na articulação entre a CPCJ, a família e a escola. Esta, está distribuída por “A ação da CPCJ junto das famílias”, “Ação da CPCJ ao nível das escolas” e “Ação da CPCJ ao nível dos técnicos”. Assim, pretendemos perceber que tipo de mudanças devem ser introduzidas, para melhorar as práticas integradoras das crianças e jovens.

Pretendemos obter, também, sugestões em termos de formação, que contribuam para as mudanças a implementar.

**Tabela 29** – Recomendações / Estratégias de ação e mudança

Categoria	Subcategoria
Recomendações / Estratégias de Ação e Mudança	A ação da CPCJ junto das famílias
	Ação ao nível das escolas
	Ação ao nível dos técnicos
	Ação da CPCJ junto dos técnicos

#### 4.4.1. Ação da CPCJ junto das famílias

Com esta categoria “Ação da CPCJ junto das famílias “ desejamos perceber que estratégias são propostas pelos entrevistados que contribuam para melhorar o trabalho com as famílias.

A tabela 30 permite-nos uma leitura global das subcategorias selecionadas para a já referida categoria.

**Tabela 30** - A ação da CPCJ junto das famílias

Categoria	Subcategoria
A ação da CPCJ junto das famílias	Criação de figura de referência/papel da CPCJ Maior proximidade no trabalho com as famílias Avaliação periódica do trabalho interno e externo/reuniões Promover ações de sensibilização/formação

Passemos, então, a uma análise de cada uma das subcategorias consideradas, bem como aos indicadores que lhes correspondem.

### a. Criação de figura de referência/papel da CPCJ

Nesta subcategoria, é nossa intenção recolher sugestões que venham a favorecer a ação da CPCJ junto das famílias. Na sequência das limitações enunciadas pelos vários sujeitos, no âmbito da sua atividade profissional, solicitamos que referissem aspetos que deveriam mudar na intervenção.

A tabela 31 contém a análise de onde partimos.

**Tabela 31** - Criação de figura de referência/papel da CPCJ

Categoria: A ação da CPCJ junto das famílias												
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos										Total
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
Criação de figura de referência/ papel da CPCJ	Estabelecer definitivamente figura de referência. (CPCJ)		1									1
	Clarificação do papel da Comissão (CPCJ e Profs.)		1	1				1				3

A seguir à análise das respostas dos sujeitos, verificamos que apenas um deles sugere que é importante a criação de uma figura de referência, que é o gestor do processo na Comissão: “(...) *Estabelecermos, definitivamente, uma figura de referência, que é o gestor.*” Esta situação prende-se com o facto de muitas das informações para a Comissão sobre a família, segundo esta técnica, se perderem, por ficarem muitas vezes apenas na posse do técnico de 1ª linha, por causa da sua proximidade com a família, e não chegarem ao conhecimento do gestor. É o gestor quem deve coordenar e gerir o processo em colaboração com os restantes técnicos que acompanham a família. Este sujeito sugere ainda que é necessário, também, clarificar o papel da Comissão: “*Essa imagem que as famílias têm dos técnicos da CPCJ, por vezes, condiciona um bocadinho todo o outro processamento de trabalho (...)*” e daí “*as pessoas não reagem muito bem à intervenção da CPCJ*”.

O sujeito C propõe mudanças na intervenção e, uma das medidas, é fazer com que as famílias percebam melhor o papel da Comissão: “*(...) Criar uma alteração crucial, em termos de intervenção, era, em termos das famílias, perceberem melhor o que é a Comissão, perceberem, afinal, quais são as medidas da Comissão.*” O sujeito G refere ainda, em sintonia com o que foi dito atrás, que devem ser explicadas as funções da CPCJ e a razão da sua existência: “*(...)*”

*reconhecer esta entidade (CPCJ), como um tribunal de proximidade, que tenta definir, em conjunto com as famílias, orientações claras e precisas e correções, no sentido de corrigir as anomalias que, eventualmente, haja e que estão a pôr em causa os direitos dos menores (...) é essencial explicar às famílias que instituição é a CPCJ, desmistificar a ideia de que vão tirar os meninos mas que, o que está em primeiro lugar, é o bem-estar dos menores”.*

### **b. Maior proximidade no trabalho com as famílias**

Na subcategoria “Maior proximidade no trabalho com as famílias”, pretendemos identificar propostas, apontadas pelos sujeitos entrevistados, para um trabalho mais profícuo com as famílias.

A partir da tabela 32, podemos fazer a análise das respostas.

**Tabela 32 - Maior proximidade no trabalho com as famílias**

Categoria: A ação da CPCJ junto das famílias												
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos										Total
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
Maior proximidade no trabalho com as famílias	Acompanhamento próximo e continuado com as famílias (CPCJ)	1										1
	As famílias sentirem a supervisão dos técnicos da Comissão (CPCJ)	1	1	1								3
	Melhores resultados com colaboração e proximidade dos técnicos com a família (Profs.)					1	1	1			1	4

A partir da análise da tabela 32, podemos visualizar que, apenas os técnicos e professores, se referem a esta temática. Reparamos que a tónica comum incide sobre a necessidade da realização de um trabalho continuado, que terá que passar, inevitavelmente, por uma grande proximidade com as famílias. Constatamos que a maioria dos docentes refere que os melhores resultados só se obtêm quando todos os intervenientes trabalham em sintonia com as famílias. Assim, é exemplificativo o que nos diz o sujeito A: “(...) Há necessidade de haver um trabalho continuado, um acompanhamento muito próximo”. O sujeito I reforça a ideia do sujeito anterior: “O trabalho com as famílias tem que ser com maior proximidade, tem que se insistir e investir

*em novas estratégias conjuntas*”. Este sujeito refere ainda, face ao que já foi dito aquando da referência às limitações do trabalho com as famílias, que é muito difícil prover esta aproximação, face a todos os constrangimentos já referenciados: *” Embora tenha consciência que é cada vez mais difícil”*.

Três dos docentes entrevistados salientam o que já foi veiculado pelos restantes sujeitos que responderam a esta questão. Também para o sujeito F: *”(...)o trabalho com as famílias tem que ser de grande proximidade, para ver se mudamos algo para melhor”*. E ainda o sujeito G propõe: *“ (...) tem que haver uma cultura de proximidade, de todos os técnicos, com a família.”* E o sujeito E sugere, na mesma linha de ideias: *“(…)muito do trabalho a realizar, terá que ser de uma grande colaboração e proximidade com as famílias”*. O sujeito B fala da sua experiência profissional, defendendo a centralidade no trabalho com as famílias, para além da continuidade que não se esgota em intervenções pontuais. Este sujeito salienta, ainda, que é positivo, para a mudança de comportamentos, as famílias sentirem que a supervisão dos técnicos está presente: *“(…) A minha experiência revela que os melhores resultados são sempre obtidos com trabalho junto das famílias, (...) Continuo a defender uma intervenção muito centrada nas famílias; (...) poderia criar uma proximidade muito maior com as famílias e as famílias sentirem uma supervisão e uma maior proximidade e um contacto muito maior com os técnicos da Comissão.”* Também o sujeito C corrobora o que foi dito sobre a ligação à família: *“(…) Quanto maior é o acompanhamento de proximidade à família, melhores são os resultados e ... maior empatia se cria com a família.”* Ainda a propósito da supervisão dos técnicos e da continuidade da intervenção, o sujeito C, a determinada altura da sua entrevista, define os objetivos do apoio técnico: *“ O apoio técnico deve ser apenas uma rampa de lançamento para a satisfação de ou para a ajuda da resolução dos seus problemas. Porque é importante mesmo que a família., após algum tempo, se consiga orientar e, claro, que sempre que for necessário, que recorra aos serviços”*.

### ***c. Avaliação periódica do trabalho interno e externo/reuniões***

Passemos, agora, à análise da subcategoria “Avaliação periódica do trabalho interno e externo/reuniões”. Nesta subcategoria, encontramos referência a dois indicadores, como podemos observar pela análise da tabela 33.

**Tabela 33** - Avaliação periódica do trabalho interno e externo/reuniões

Categoria: A ação da CPCJ junto das famílias												
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos										Total
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
Avaliação periódica do trabalho interno e externo/reuniões	Avaliar e apoiar num todo (criança e família) CPCJ			1								1
	Supervisão externa “para não se olhar sempre na mesma direção, ter olhar paralelo na intervenção” (CPCJ)			1								1

Pela análise da tabela anterior, podemos observar que apenas um sujeito sugere a importância da avaliação periódica, a nível interno e externo. De realçar que, a nível interno, relativamente a cada processo que esteja na Comissão, é feita uma avaliação periódica, da qual resulta a continuidade ou não, das medidas aplicadas. Sempre que, em sede de reunião, se considere importante, para a salvaguarda dos direitos da criança em causa, a manutenção do processo ou a transição para outra instância -- Ministério Público ou arquivamento, caso já não subsista perigo -- mantém-se a supervisão a nível das entidades da 1ª linha. O sujeito C aponta, como estratégia, que a intervenção terá que ser global, isto é, na família e na criança, simultaneamente: “ (...) Avaliar e apoiar a família num todo, e não apenas, digamos, que na criança que foi identificada ou foi sinalizada, como podemos estar numa situação de risco ou de perigo. (...)”. Esta profissional faz esta proposta, porque, muitas vezes, correremos o risco de, devido à proximidade do trabalho que é feito, nomeadamente na escola, quando já estamos na presença de um jovem adolescente, centrarmo-nos mais nele, e a intervenção na família ser mais descurada ou mais distanciada no tempo. O ideal seria que a família comesse, desde cedo, a aprender a alterar a sua conduta, para ser geradora de mudanças positivas para a integração daquele jovem, e modelo de vivências para as suas crianças. Ainda o sujeito C defende que a supervisão não seja apenas residual para os processos, mas também para quem trabalha neles e os coordena. Esta técnica sugere, assim, que a entidade que supervisionasse fosse externa e ligada a um estabelecimento de Ensino Superior. A razão da sua proposta está relacionada com, muitas vezes, devido a vários fatores, correremos o risco de olharmos as coisas sempre da mesma forma, sem refletirmos na possibilidade de outras opções: “(...) o ideal é que a supervisão fosse externa e que fosse fornecida por uma entidade externa, por exemplo uma faculdade de

*psicologia. (...) Era fundamental que nos ajude a pensar, ajude a ter um olhar paralelo da intervenção. Às vezes, estamos tão viciados no trabalho e estamos tão orientados num determinado horizonte que, por vezes, caímos um bocadinho num vício de olharmos sempre na mesma direção, não por falta de atenção, mas porque as situações são tão graves e por vezes tão exaustivas que nos levam a agir assim, porque daí a supervisão externa ser fundamental.”*

#### **d. Promover ações de sensibilização/formação**

É nosso propósito, nesta subcategoria, conhecer as propostas que os sujeitos fazem em termos formativos, no sentido de colmatar algumas das limitações encontradas no trabalho com as famílias. Assim, a partir das referências dos mesmos, chegámos à criação dos indicadores para esta subcategoria, o que podemos verificar através da análise da tabela 34, que a seguir se apresenta.

**Tabela 34** – Promover ações de sensibilização/formação

Categoria: A ação da CPCJ junto das famílias												
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos										Total
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
Promover ações de sensibilização/ Formação	Desenvolvimento de competências parentais (CPCJ e Profs.)	1	1	1	1	1	1	1			1	8
	Perceberem a articulação entre CPCJ e técnicos do 1º nível (CPCJ).		1									
	“Falta uma boa formaçãozinha...”(Pais)								1		1	

Ao analisarmos os indicadores apontados pelos sujeitos, há um primeiro dado a retirar: todos os sujeitos apontam, como estratégia, a realização de ações de formação destinadas aos pais, na área do treino de competências parentais. Dito de forma diferente, pelos diferentes sujeitos, o objetivo é o mesmo: melhorar a forma como lidar com as crianças e promover a componente preventiva, para outro tipo de comportamentos que possam pôr em risco a segurança e o bem estar das nossas crianças e jovens. De algum modo, esta proposta decorre de



outro quadro, relacionado com as limitações que todos os sujeitos referem ser impeditivo para a realização de um trabalho com resultados mais positivos. Para exemplificar o que acabamos de referir, o sujeito A refere: *“A minha proposta foi, desde sempre, preparar estas famílias, através de ações para o treino de competências, formação parental, para melhor receberem e cuidarem das suas crianças”*. O sujeito B corrobora e realça o que já se está a fazer: *“(…) quer a formação parental, quer os cinco minutos de reflexão, cinco minutos de proteção, que se está a pensar fazer, a nível da rádio local, (...)”* Acentua, ainda, que a formação, para além do treino de competências e das atividades, já contempladas no plano anual de atividades da CPCJ, tem o objetivo, entre outros, de contribuir para um melhor entendimento das famílias, das funções do técnico de 1ª linha e a CPCJ: *“Iria permitir isso, em termos da família, perceber a articulação entre técnicos do primeiro nível e a CPCJ e ver isso na prática. (...) A formação parental”*. Esta é igualmente a opinião do sujeito C, que realça a importância que a formação pode ter, na estimulação dos vínculos afetivos no seio da família: *“(…) ao nível parental, a formação também é fundamental tanto ao nível das competências parentais, como ao nível da relação da filiação, em que é também importante ajudar e estimular os vínculos afetivos, tanto de pais para filhos como precisamente o inverso.”* O sujeito D acredita que, para além de novos conhecimentos sobre a dinâmica familiar, é importante ensinar as famílias a acreditar que são capazes de mudar: *“ (...) a família, por sua vez, conforme eu já disse anteriormente, muitas vezes tem que ser ensinada, têm que lhe ser transmitidos alguns ensinamentos, que ela própria porá em prática, quando se sentir mais segura acerca da forma como usar essa ferramenta ... digamos ... para ultrapassar as suas próprias dificuldades, que vivem no seio familiar entre todos entre todos os elementos que a compõem. Portanto, é necessário dar-lhes o outro lado... e transmitir-lhes também uma mensagem de positivismo para que elas possam mudar a sua atuação e fazê-las acreditar que são capazes disso”*. Imbuído da confiança de que as famílias têm potencial de mudança, o sujeito E reforça o valor dos laços afetivos, que não derivam do poder económico dos pais: *“Se calhar, valorizar o espaço humano,(...) eu tenho noção que há alunos que são acompanhados e tem carências económicas, mas depois as carências económicas são só em alguns campos e não existem noutros. Eu, acho que, de facto, parece que eles precisam de acordar e ver que o carinho e o afeto não custam dinheiro, pronto “*. O sujeito G, na mesma linha de ideias, reforça a importância da formação, acentuando as questões de autoridade e da segurança: *“ (...) a formação é imprescindível, para todos (...) e a família (...) Dar formação que*

*se prende com questões familiares, questões de autoridade, questões, por exemplo, da segurança na internet.*”. O sujeito F fala da sua experiência e das ações que a escola tem promovido, realçando: “ (...) *Cada vez mais deveria apostar-se na formação para a comunidade educativa e para os pais (...)*”.

Da análise realizada, parece-nos ainda interessante reparar que os dois representantes das famílias selecionadas falam da necessidade de alguém que os ensine a ser melhores pais. De realçar é que, no discurso de ambos, a formação aparece como proposta para outras pessoas e não na necessidade pessoal dessa formação. O sujeito H sugere: “ *Era importante haver cursos, que ensinassem alguns pais a dar regras aos filhos...*” E quando se refere ao seu caso pessoal afirma que: “ *Muitos ( as outras famílias), não eu, eu estou (informado) e sei lidar com ele e lido com ele como uma maravilha (...) mas já com a minha mulher é impensável*”. A mesma referência da progenitora à importância da formação para os outros pais, salienta que, apenas “ *o pai dos filhos*” precisa: “ *devia haver cursos para os pais (como o pai dos meus filhos) para os ensinar a educar os filhos e a criá-los. (...) e, realmente, os pais precisavam assim de uma boa formaçãozinha para darem educação aos filhos, porque a educação deles está mesmo horrível*”.

#### 4.4.2. Ação ao nível das escolas

Para sabermos, de um modo mais detalhado, as estratégias propostas pelos sujeitos, de acordo com as suas vivências pessoais e profissionais, para uma ação da CPCJ mais profícua nas escolas, decidimos criar esta categoria, para a qual determinámos três subcategorias: “Aperfeiçoar a sinalização na escola”, “Promover a articulação escola-família” e “Promoção de ações de sensibilização/formação”, como podemos observar através da tabela 35.

**Tabela 35** - Ação ao nível das escolas

Categoria	Subcategoria
Ação ao nível das escolas	Aperfeiçoar a sinalização na escola Promover articulação escola- família Promoção de ações de sensibilização/formação

Passemos, agora, a uma análise de cada uma das subcategorias consideradas, bem como aos indicadores correspondentes a cada um dos sujeitos do estudo.

**a. Aperfeiçoar a sinalização na escola**

Quanto a esta subcategoria, pretendemos identificar que propostas são fornecidas pelos sujeitos, chegando à sua identificação a partir das expressões que utilizaram na exposição das diversas situações. Poderemos verificar, a partir da tabela 36, os indicadores para esta subcategoria, bem como os sujeitos que se lhes referiram.

**Tabela 36 - Aperfeiçoar a sinalização na escola**

Categoria: Ação ao nível das escolas												
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos										Total
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
Aperfeiçoar a sinalização na escola	Uma maior filtragem entre risco e perigo (CPCJ)		1	1								2
	Sinalização atempada ( CPCJ e Profs.)		1	1								2
	Esgotar respostas a nível da 1ª linha e só depois sinalizar(CPCJ)		1	1								2
	Diminuição do tempo entre sinalização e intervenção (CPCJ)			1						1		2
	Fazer análise detalhada...com os outros parceiros (Prof)							1				1

Podemos concluir que apenas três dos técnicos fazem alusão a esta prática, seguidos de um professor. Assim, dois dos sujeitos indicaram, como situação a melhorar, uma seleção mais rigorosa entre situações de risco e situações de perigo, visto situarem-se em patamares diferentes. Os dois sujeitos baseiam-se no número de situações que chegam à Comissão, sem se ter esgotado, a nível das entidades da 1ª linha, todas as possibilidades a nível da intervenção. Esta situação acarreta um aumento de situações que são sinalizadas à Comissão, que não são de perigo, mas dado que foram sinalizadas tem que se abrir processo, retirando tempo para as situações que são prioritárias e que exigem uma celeridade de intervenção muito maior. O sujeito B reforça o papel das ECMIJ, ao qual cada um dos técnicos representados na Comissão modalidade Restrita pertence, e aqui promover este conhecimento de que para a CPCJ apenas deve atuar em quando se esgotam as respostas de resolução ao nível da 1ª linha. Sobre este assunto, refere: “ *Primeiro de tudo, temos que assumir que todos somos técnicos de primeira linha, não é? (...) Esgotar toda a intervenção, a nível de primeira linha, para quando as coisas*

*passarem para um patamar superior ou ao nível seguinte, (...)”*. O sujeito C dá o exemplo da escola, que é a entidade que mais sinaliza, pela situação estratégica em que se encontra, e sublinha que, nesta instituição de ensino, a confusão entre perigo e risco não está devidamente esclarecida. Na “*pressa*” com que se quer fazer chegar à Comissão, nem sempre se esgotam as respostas, em termos de parceiros, fazendo com que seja a CPCJ a diligenciar nesse sentido, remetendo novamente as situações à 1ª linha, depois de avaliadas: “*(...) Acho que, principalmente ao nível da escola, é fundamental que a escola sinalize para as Comissões de Proteção de Menores qualquer situação de risco ou de perigo. Mas é importante que esgote a intervenção a nível da própria escola. (...) Acho que só deve recorrer à comissão, precisamente, quando tiver esgotado toda a intervenção possível, em termos de base, principalmente com a família*”. Outro dos indicadores apontados tem a ver com o tempo que medeia entre a sinalização e a intervenção propriamente dita. Tal como o sujeito I sugere: “*(...) A intervenção tem de ser quanto mais cedo melhor*”. Este alerta para a sinalização não se efetuar tardiamente está relacionado com determinados comportamentos das famílias, no que se relaciona com maus tratos que, por vezes, têm repercussões irreversíveis para a vida das crianças, deixando marcas difíceis de apagar. Quando, em itens anteriores, se falou que a escola está mais atenta aos sinais de alerta, é todo um processo que tem que ser extensível à sociedade em geral. Também o sujeito G assinala esse fator: “*(...)mas temos de saber sinalizar todas as situações, atempadamente(...) cada caso é um caso, todos os casos são diferentes, nunca há casos iguais e o importante e fundamental é conhecermos, pormenorizadamente, todas as questões, naturalmente (...) primeiro, fazer uma análise detalhada, conhecedora, de todos os problemas que estão evidenciados. (...) importante é ter alguma serenidade e algum distanciamento, no sentido de podermos fazer uma análise mais cuidada e mais aprofundada, em conjunto com esses parceiros*”. Este sujeito relembra ainda o cuidado, já referido, na análise das situações caso a caso e chama a atenção para a colaboração entre parceiros, que são uma ajuda preciosa para a resolução dos problemas.

### ***b. Promover articulação escola- família***

Passemos, agora, à análise de outra subcategoria, da qual constam três diferentes indicadores, como podemos observar pela análise da tabela 37.

**Tabela 37** – Promover a articulação escola - família

Categoria: Ação ao nível das escolas												
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos										Total
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
Promover articulação escola- família	Maior proximidade dos Técnicos(1ª linha) à família (CPCJ e Profs.)		1	1								2
	Colaboração mudanças de comportamento das famílias (Prof)							1				1
	Melhorar comunicação escola e família (Pais)								1			1

Relativamente a esta subcategoria, dois dos sujeitos propõem uma maior articulação dos vários profissionais, como é o caso do sujeito B: “(...)Articulação, cada vez maior, entre os diferentes profissionais, (...)”. Esta é também a ideia veiculada pelo sujeito G: “ (...) isto, no sentido de ter os técnicos, no sentido de rapidamente intervir, dar soluções, dar conselhos aos pais e encarregados de educação, de rapidamente ser o mediador dos conflitos que existam em contextos familiares (...)”. Articulação que deve ser continuada, mesmo após a sinalização, como nos diz o sujeito C: “(...) E que não deve cessar ao nível da intervenção da comissão e deve haver um acompanhamento de retaguarda, que deve ser feito e continuado pela entidades ... em matéria de infância e juventude, que poderão continuar a apoiar a família e a ter por ela uma ligação e uma empatia...(...)”. O sujeito G reforça que a escola tem que trabalhar, para ajudar a mudar as mentalidades dos pais, “ Era urgente alterar, mudarmos um pouco a mentalidade de alguns pais e encarregados de educação, (...) no sentido de os ajudar a resolver esses problemas que, por vezes, existem e muito nos preocupam”. Também o representante de uma das famílias refere uma maior comunicação com a escola e com a maior brevidade, pois só assim, poderá atuar. Aqui, relembramos que são os profissionais de 1ª linha que mais rapidamente estreitam laços com as famílias, devido à sua proximidade, o que facilita a aceitação de uma intervenção mais alargada, quando há outras entidades no terreno.

### c. Promoção de ações de sensibilização/formação

Quanto a esta subcategoria, pretendemos conhecer, através das mensagens dos entrevistados, sugestões para uma melhoria do trabalho em rede, identificando propostas de mudança, em termos formativos. Poderemos verificar, a partir da tabela 38, os indicadores para esta subcategoria, bem como os sujeitos que se lhes referiram.

**Tabela 38** – Promoção de ações de sensibilização/formação

Categoria: Ação ao nível das escolas												
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos										Total
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
Promoção de ações de sensibilização/ Formação	Prevenção/sinalização/acompanhamento (CPCJ e Profs.)		1		1	1	1	1		1		6
	A formação para os Professores... “saberem lidar com estes meninos”(Pais)								1		1	2

Analisando os indicadores expressos pelas mensagens dos vários sujeitos, podemos constatar que oito dos dez sujeitos sugerem a importância da formação destinada a todos quantos trabalham nesta área: técnicos da CPCJ, professores, pais e restante comunidade. Alguns dos sujeitos focalizam mais esta necessidade, desde as sessões de esclarecimento sobre o papel da Comissão como é o caso do sujeito B: *“Desenvolvermos algumas sessões de esclarecimento e de clarificação, em termos de competências dos técnicos a nível da Comissão, a nível da Comissão e da própria comunidade. (...) Poderia ser importante também desenvolvermos algumas sessões de esclarecimento e de clarificação, em termos de competências dos técnicos a nível da Comissão, (...)”*; do mesmo modo o sujeito D realça a importância de sensibilizar para os sinais sobre situações de risco e perigo. Esta dificuldade foi apontada anteriormente por alguns dos técnicos, aludindo ao número de casos que deveriam ter esgotado as respostas ao nível do 1º nível: *“(...)que estariam muito mais alertas e, pronto, teriam ... um sentido muito mais desenvolvido daquilo que é uma situação de risco ou de perigo para uma criança (...) Que estariam muito mais alertas e, pronto, teriam ... um sentido muito mais desenvolvido daquilo que é uma situação de risco ou de perigo para uma criança “*. É também na escola que se centra essa necessidade, como nos diz o sujeito G: *“é fundamental que haja, por parte dos professores, alguma formação nesse âmbito, no sentido de melhor perceberem e de melhor acompanharem,*

*para solucionar problemas que, eventualmente, vão existindo, no dia-a-dia*”. O sujeito E propõe: *“em termos de escola, se calhar, todos nós somos diferentes e, se calhar, seria bom, de facto, às vezes, fazer uma sensibilização, para que para a sociedade, professores e comunidade educativa em geral mudem atitudes”* E o sujeito I: *“ (...) a formação é muito importante, para renovar conhecimentos para uns e para estarem mais atentos às situações. (...) porque ninguém lhes chamou a atenção para que, realmente, podem ter um papel fundamental a lidar com estes jovens, estando alerta para um conjunto de situações.”*

Os sujeitos representantes das famílias entrevistadas reconhecem a importância da formação especializada para trabalhar com estas crianças: *“(...) devia haver também uma sala com pessoas qualificadas que saibam lidar com eles.(...) deveria haver mais segurança, mesmo os porteiros que deveriam ter mais atenção, mais só para estes, claro, que não deveriam sempre as mesmas pessoas, duas horas uns, duas horas outros, mas pessoas que soubessem lidar com eles.”*, opinião esta proferida pela sujeito I que acrescenta: *“os professores também precisam de ajuda e de terem formação para saberem lidar com estes meninos”*.

#### 4.4.3. Ação ao nível dos técnicos

É nosso propósito, nesta categoria, na sequência das categorias anteriores, conhecer o que sugerem os entrevistados relativamente à “Ação ao nível dos técnicos”. Assim, a partir das referências dos mesmos, chegámos à criação de três subcategorias diferentes “Aperfeiçoar a sinalização”, “Proporcionar mais tempo dos técnicos e mais recursos” e “Articular a ação”, para esta categoria, o que podemos verificar através da análise da tabela 39, que a seguir se apresenta.

**Tabela 39** – Ação ao nível dos técnicos

Categoria	Subcategoria
Ação ao nível dos técnicos	Aperfeiçoar a sinalização
	Proporcionar mais tempo aos técnicos e mais recursos
	Articular a ação

Passemos, então, a uma análise de cada uma das subcategorias consideradas, bem como aos indicadores que lhes correspondem.

### *a. Aperfeiçoar a sinalização*

Nesta subcategoria, é nossa intenção identificar o contributo dos sujeitos para melhorar a sinalização a nível dos técnicos, no âmbito da sua atividade profissional. Para isso, partimos da análise da tabela 40, que a seguir se apresenta.

**Tabela 40** – Aperfeiçoar a sinalização

Categoria: Ação ao nível dos técnicos												
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos										Total
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
Aperfeiçoar a sinalização	Uma maior filtragem entre risco e perigo (CPCJ)		1	1								2
	Diminuição do tempo entre sinalização e intervenção (CPCJ)			1								1

Analisando os indicadores fornecidos pelas mensagens expressas por estes sujeitos, verificamos que apenas três sujeitos se referem a uma análise mais cuidada das situações entre risco e perigo. Esta situação prende-se com o avolumar de situações sinalizadas à CPCJ que, em termos de intervenção, não foram esgotadas as respostas ao nível do 1º nível, articulando com outros parceiros e não, como o próprio sujeito identifica como que um, eu diria, livrar responsabilidades, responsabilizando mais os intervenientes de primeira linha. Este assunto foi já referido como limitação de uma ação mais célere e atempada, para as situações consideradas prioritárias, tal como se pode observar pelas expressões dos sujeitos B: “(...) *A nível da Comissão, fazemos uma filtragem, ponderarmos muito bem os fatores de risco os fatores de perigo. (...) e assim evitaria uma maior convergência nas situações de perigo e sermos mais céleres nas respostas*”; e ainda, segundo o sujeito C: “(...) *Que não houvesse um espaço de tempo muito longo, que comprometa o sucesso da intervenção.*”.

### *b. Proporcionar mais tempo dos técnicos e mais recursos*

Relativamente a esta subcategoria e na sequência do que já foi referido pelos sujeitos entrevistados, pretendemos identificar estratégias para melhorar as práticas dos técnicos, o que nos é facultado a partir da tabela 41.



**Tabela 41** – Proporcionar mais tempo dos técnicos e mais recursos

Categoria: Ação ao nível dos técnicos												
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos										Total
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
Proporcionar mais tempo dos técnicos e mais recursos	Mais tempo dos técnicos/mais recursos humanos (CPCJ)	1	1	1			1				1	5
	Alterar a estrutura da Comissão /Equipa a tempo inteiro (CPCJ)	1								1		2

Pela análise da tabela 41, podemos observar que seis dos sujeitos (quatro técnicos e dois professores) assinalam, como proposta de alteração, que os técnicos tenham mais tempo para se dedicarem a estas causas, em sintonia com o que já foi referido anteriormente, sobre a disponibilidade de tempo cedido pelas entidades representativas, que é insuficiente para o número de processos a trabalhar. Esta é a opinião dos dois professores que convivem com este problema, que desejam a resolução das situações o mais rápido possível: “(...) *Mais em termos de recursos humanos para conseguir dar resposta a todas estas solicitações.*” como afirmam os sujeitos F e G, respetivamente: “ (...) *por questões humanas (escassez de técnicos) e por questões de muito trabalho, não resolverá logo, de imediato, as situações*”. Reclamam mais tempo *acompanhamento ao nível geral* para poderem trabalhar a nível geral, como sugere o sujeito C: “(...) *Era ter mais tempo para este, não só com a criança, mas sim com todo o núcleo familiar e em várias áreas de intervenção e, (...)*”. Para além da falta de tempo o sujeito I remete ainda para uma mudança a nível estrutural: “(...) *A Comissão tem depois falta tempo para este tipo de ações, para trabalhar com outros parceiros(...)* *Tinha de estar estruturada de maneira diferente, porque as pessoas que estão já se dedicam de corpo e alma e não fazem mais, porque não podem*” Esta ideia é também corroborada pelo sujeito A.

### c. *Articular a ação*

Na subcategoria “Articular a ação”, apresentada na tabela 42, são apresentados os indicadores que resultaram da análise do conteúdo das opiniões dos sujeitos, relativamente à forma como consideram que se podia mudar a articulação da ação a nível dos técnicos.

Tabela 42 – Articular a ação

Categoria: Ação ao nível dos técnicos													
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos										Total	
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J		
Articular a ação	Articular a ação entre os técnicos/ comunicação (CPCJ e Profs.)	1	1	1		1					1		5
	Definição estratégias partilhadas/reuniões (CPCJ e Profs.)					1		1		1			3
	Mais responsabilização 1ª linha		1	1									2

Analisando os indicadores expressos pelas mensagens dos vários sujeitos, podemos concluir que cinco dos sujeitos, entre técnicos e professores, recomendam uma melhor articulação entre os vários profissionais, como nos salienta o sujeito I: *“(…) Parece-me que é isso que realmente está a faltar, porque mesmo em termos de cada uma destas instituições que trabalhar isoladamente (...) é tentar, efetivamente, que haja reuniões com todos os técnicos que estejam a intervir na família, que haja reuniões.”* O sujeito A considera necessário que: *“(…) haja um maior envolvimento com as parcerias.”* Esta é também a aspiração do sujeito E que vivencia esta situação: *“(…) Mas depois eu não tenho feedback com o que é que fizeram com os parâmetros que estão no relatório que eu envio(...) mas podíamos estabelecer estratégias comuns ou em função do trabalho que há a fazer. Se calhar, podia dar orientação para a escola ou vice-versa.”*. Segundo o sujeito G: *”portanto, temos de, em conjunto, definir respostas. (...) depois, definir, em conjunto com técnicos especializados, nomeadamente psicólogos, assistentes sociais, definir essas melhores estratégias (...)”*

No fundo, o que se pretende, no entender dos sujeitos, é uma articulação estruturada, onde cada um saiba o seu papel na intervenção, complementando e partilhando estratégias, através de um reforço da comunicação entre parceiros, com reuniões periódicas. Outra das recomendações situa-se também ao nível da continuidade da intervenção das entidades com competência em matéria de infância e juventude, que não deve cessar quando a situação está a ser acompanhada pela CPCJ, mas continuada em estreita relação com a CPCJ, tal como nos diz o sujeito C: *“(…) E que não deve cessar ao nível da intervenção da comissão e começa por (...) Por responsabilizarmos os intervenientes de primeira linha, (...) este acompanhamento de*

*retaguarda deve ser feito e continuado pela entidades em matéria de infância e juventude, que poderão continuar a apoiar a família e a ter por ela uma ligação e uma empatia (...)*”.

#### 4.4.4. Ação da CPCJ junto dos técnicos

Na linha do que foi referido na categoria anterior e analisando as propostas feitas pelos sujeitos, passamos à categoria “Ação da CPCJ junto dos técnicos”. Assim, a tabela 43 permite uma leitura da subcategoria selecionada para esta categoria.

**Tabela 43** – Ação da CPCJ junto dos técnicos

Categoria	Subcategoria
Ação da CPCJ junto dos técnicos	Promover ações de formação

Passemos, então, a uma análise da subcategoria criada, bem como aos indicadores que lhe pertencem.

##### *a. Promover ações de formação*

Nesta subcategoria, pretendemos conhecer as sugestões, em termos formativos, decorrentes das necessidades vivenciadas no âmbito da sua atividade profissional. Para isso, partimos da análise da tabela 44, que a seguir se apresenta.

**Tabela 44** – Ação da CPCJ junto dos técnicos

Categoria: Ação da CPCJ junto dos técnicos												
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos										Total
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
Promover ações de formação	Atualização/articulação/supervisão (CPCJ)		1	1						1		3
	Formação dos técnicos (Profes.)	1	1	1			1	1		1		6

Partindo da análise da tabela 44, podemos concluir que seis dos sujeitos (técnicos e professores), expressam a necessidade de formação, como forma de contribuir para uma melhoria das práticas integradoras das crianças, de forma a aumentar a sua eficácia e

performance profissional. O sujeito B identifica, como proposta de mudança, o incremento de formação: “(...) *Uma formação comum, uma formação de base (...)* “ destinada a todos os técnicos diretamente Integrados na CPCJ, mas também a partir daqui ser extensível a todas as outras entidades participantes: “ (...) *desenvolvermos algumas sessões de esclarecimento e de clarificação, em termos de competências dos técnicos, a nível da Comissão (...)*”. Formação não apenas pontual mas contínua, como referem o sujeito A - “(...) *Há necessidade, frequentemente, de haver formação continua (...)* “ - e o sujeito C, que salienta o caráter de continuidade, para esclarecimento de dúvidas e atualização legislativa, mas também na área da supervisão: “(...) *Ao nível da formação dos técnicos, é importante a continuidade da formação e principalmente ao nível da supervisão*“.

Os professores referem também a importância da formação; o sujeito G considera: “ (...) *a formação é imprescindível, para todos (...)*”; e segundo o sujeito F: “(...) *Cada vez mais, deveria apostar-se na formação (...)*”. Em termos globais, a importância da formação, no âmbito dos maus-tratos, está patente nas declarações dos sujeitos, não apenas para os elementos novos, mas ainda para os que já estão há mais tempo, servindo como atualização de conhecimentos, no sentido de quebrar rotinas e alertar para novos procedimentos. Embora esta proposta de formação seja destinada a técnicos a trabalhar na CPCJ, promovida pela Comissão Nacional, teria também um papel importante para disseminar informação por todos quantos trabalham nesta área, no sentido de aumentar a sua sensibilidade, uma nova visão dos sinais de alerta e, por sua vez, obter novos saberes, para um agir mais atempado e esclarecido.

## **Considerações Finais**



## Considerações Finais

*"Sem a curiosidade que me move,  
que me inquieta,  
que me insere na busca,  
não aprendo nem ensino".*

Paulo Freire

É grande e nobre o objetivo quando o que está em causa é proporcionar um crescimento mais salutar e harmonioso das nossas crianças e jovens. Imbuídos desse espírito, surgiu a motivação pelo interesse em aprofundar a matéria em causa, que, como docente e, ao mesmo tempo, Representante da Educação na CPCJ, acabamos por conviver no nosso trabalho com situações que precisam de reflexão e de mudança de atitude face aos problemas. Respostas mais atempadas e qualificadas, com tipologias de intervenção adequadas à diversidade de situações junto das famílias e dos menores, deverão ser uma aposta, para o futuro; aposta semelhante será levar, a quem trabalha com estas problemáticas, uma maior consciencialização que possibilite uma intervenção mais comunitária e corresponsabilizante.

Com efeito, constatou-se, através dos testemunhos dos técnicos da CPCJ e dos professores que as parcerias se devem efetivar e constituir como essenciais, assim como a promoção de uma consciência coletiva preocupada e atuante no sentido da prevenção e promoção dos direitos das crianças e jovens. Também é particularmente salientado, por técnicos e docentes, que as escolas têm feito melhorias significativas em termos de sinalização e na articulação de estratégias com a CPCJ.

O processo de investigação permitiu conhecer algumas das limitações, estratégias e necessidades com que as três entidades se debatem, ao longo da sua ação. Este estudo mostra que ainda há um longo caminho a percorrer no campo da partilha e definição de estratégias da atuação entre as várias entidades locais com responsabilidade em matéria de infância e juventude.

Foi notória a incidência, por parte dos intervenientes, nas limitações da ação, mormente no que respeita à escassez de recursos humanos e ao limitado tempo cedido aos técnicos pelas instituições de origem a fim de se entregarem às atividades que exercem na Comissão Restrita, o

que reflete que nem todas as entidades representadas assumem de forma efetiva a sua parceria na Comissão. Esta dificuldade leva a que recaia sobre o técnico a responsabilidade da gestão dos processos e de ao mesmo tempo responderem às solicitações, por parte da entidade empregadora, chegando a tirar do seu tempo livre a realização de algumas tarefas, face à pressão a que estão sujeitos.

Aliada a este constrangimento está a sobrecarga de processos, o que se deve ao número reduzido de técnicos que trabalham na Comissão Restrita e à dificuldade em substituí-los. A reorganização da estrutura da CPCJ através de uma rede social mais abrangente, em termos técnicos, parece ser um aspeto importante a considerar; neste caso passaria a funcionar com técnicos a tempo inteiro na Comissão, com formação especializada -- não dependendo, portanto, como acontece na maior parte das vezes, de voluntarismo técnico.

Refira-se que, embora persistam constrangimentos em termos de recursos (humanos/financeiros/tempo), como referido pelos entrevistados, estes não deixam de salientar as vantagens da continuidade de acompanhamento dos técnicos de 1ª linha mesmo após a sinalização à Comissão, devido à importância e pertinência de tal acompanhamento no seio familiar.

Verificou-se, também, que o núcleo do trabalho se deve, situar, de uma forma prioritária, na família, para a qual os técnicos preconizam a implementação da formação parental, de forma a desenvolver nela competências parentais que lhes permitam lidar, de forma diferente, com os problemas do dia a dia, promover fatores protetores e remover os fatores causadores da situação.

O estudo permitiu, também, perceber que há obstáculos a uma comunicação de maior proximidade e conhecimento entre os técnicos. e que se torna necessária uma desmistificação do trabalho da CPCJ, por vezes incompreendido. É imprescindível, de acordo com os entrevistados, um reforço num trabalho formativo, com as famílias, com os docentes e os outros técnicos. Esta formação não deve incidir apenas no modo como realizar um trabalho em rede, mas, também, num maior conhecimento do próprio funcionamento da CPCJ. Ouvimos, ainda, os docentes, reafirmarem que o que é pedido, hoje, à escola no domínio da educação dos valores, deveria ser uma preocupação dos progenitores ou representantes legais.

Neste estudo preleccionámos a forte relação entre as várias instâncias e a transversalidade no tratamento das situações, como crucial para o desenvolvimento de práticas integradoras no trabalho com as crianças e jovens. A importância do diálogo, da partilha, da atenção e da



corresponsabilização entre todos os intervenientes (família, escola e CPCJ) enquanto condições para o sucesso da intervenção.

O constrangimento na realização deste estudo prendeu-se com o pouco tempo disponível para o realizar, devido à sobrecarga de trabalho não só pelas funções que desempenhamos como Representante da Educação na Comissão Restrita e de Professora Tutora mas, também, enquanto gestora de processos e docente. As várias solicitações retiraram-nos o tempo necessário e a disponibilidade mental para uma maior reflexão e, no que toca à metodologia a utilizar levaram-nos a reduzir o número de entrevistas nomeadamente, de famílias, que gostávamos de ter realizado.

Relativamente, ao estudo em si, pensamos que existem questões que não tivemos tempo para abordar, tal como não pudemos abranger no estudo a perceção das crianças e jovens e a sua reação às medidas contratualizadas. Gostaríamos de ter desenvolvido mais o papel da Comissão Alargada no contexto da ação da Comissão Restrita; o mesmo diríamos da problemática dos direitos da criança, sempre pertinente, e que requer uma constante interpretação e averiguação da sua aplicação na sua plenitude. Estas, e outras questões, possibilitarão, com certeza, o prosseguimento da investigação, no âmbito da promoção e proteção das crianças e jovens.

Ao aproximarmo-nos do término deste trabalho, apraz-nos salientar os momentos de reflexão que proporcionou, a todos os que participaram e a forma como responderam positivamente ao desafio. As conclusões a que pudemos chegar, acreditamos que serão um ponto de partida, não só para modificar algumas das práticas como, também, para encorajar para mudança. Foi também importante, tornar presente a consciencialização das crianças enquanto sujeito de direitos ativos e participativos e dos adultos, enquanto promotores da construção de espaços onde as crianças se desenvolvam.

É imperativo que o princípio da subsidiariedade seja uma realidade na comunidade através de uma cultura de proximidade entre instituições, onde se deve atuar, de uma forma concertada, articulada e preventiva na prossecução do superior interesse da criança, proporcionando-lhe um futuro mais justo em que a sua dignidade seja um direito vivido.

Antes de terminar, parece-nos importante realçar, mais uma vez, a importância que teve para nós a realização deste trabalho, pelas conclusões a que pudemos chegar, pela análise e reflexão que nos proporcionou e pelas novas aprendizagens, importantes para o nosso crescimento pessoal e profissional.



## Referências bibliográficas

- Abeledo, E. X. (1989). *A técnica da entrevista na investigação educativa*. ADAXE, 5, pp. 35-48
- Alarcão, M. (2002). *(Des)Equilíbrios Familiares-Uma visão sistémica*. Coimbra: Quarteto.
- Almeida, A. (2000). *Olhares sobre a infância: pistas para a mudança*. In vários, Actas do Congresso Internacional - Os mundos sociais e culturais de infância (II vol., pp. 7-17). Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, A. N.; André, I. M.; Almeida, H. N. (2001). *Famílias e Maus Tratos às Crianças em Portugal*. Lisboa: Assembleia da República.
- Almeida, A. N.; Sobral, José Manuel et al. (1998). “Relações familiares: mudança e diversidade”, in José Manuel Leite Viegas; António Firmino da Costa (orgs.), *Portugal que Modernidade?* Oeiras: Celta Editora.
- Amado, J. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação (Relatório de Disciplina apresentado nas Provas de Agregação).
- Amorós, P. & Palacios, J. (2004). *Acogimiento familiar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Araújo, M.R. (1979). *As Crianças, Todas as Crianças*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ariès, P. (1973). *História Social da Criança e da Família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Baker, P. (2000). *Fundamentos da Terapia familiar*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto:

Profedições.

Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (Org.) (1995), *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Bogdan, R.; Biklen, S (1994.). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Bolieiro, H. (2010). “O direito da criança a uma família: algumas reflexões” In A. Leandro, A. Laborinho Lúcio, & Guerra, P. (Eds.), *Estudos de Homenagem a Rui Epifânio*. Coimbra: Almedina.

Borland, M.; Pearson, C.; Hill, M.; Tisdall, K. & Bloomfield, I.(1998). *Education and Care away from Home: A Review of Research, Policy and Practice*. Glasgow: SCRE Publication.

Caballo, M. (2001). *A cidade educadora*. Lisboa: Instituto Piaget.

Canavarro, M. (1999). *Relações afetivas e saúde mental: Uma abordagem ao longo do ciclo de vida*. Coimbra: Quarteto.

Canha, J. (2003). *Criança Maltratada*. 2ª ed. Coimbra: Quarteto.

Cardoso, R. (1998). *A outra metade da medicina*. Lisboa: Climepsi.

Caride, J. (2007). *La Pedagogía Social ante el proceso de convergencia europea de la Educación Superior*. Revista Interuniversitaria Pedagogía Social, 14, pp.11-31

Carrillo, J. (1998), *Vínculos entre la Declaración Universal de Derechos Humanos y el sistema europeo de protección de los derechos humanos, Asociación para las Naciones Unidas en España, La Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Barcelona: Icaria Editorial, pp. 63-71.

Casares, F. (1998), *La Declaración Universal de Derechos Humanos cincuenta años*

*después, Em Asociación para las Naciones Unidas en España, La Declaración Universal de los Derechos Humanos. Barcelona: Icaria Editorial, pp. 19-25.*

Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Oliveira do Hospital, (2012) *Relatório Anual de Atividades 2011*. Oliveira do Hospital: CPCJ (Documento Policopiado)

Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (2011) *Guia de orientações para os profissionais da educação na abordagem de situações de maus tratos ou outras situações de perigo*. Lisboa: CNPCJR (Documento policopiado).

Costa, A. F. da, (1986). “*A pesquisa de Terreno em Sociologia*”, in Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (Orgs.), *Metodologias das Ciências Sociais*, Edições Afrontamento, Cap. V, pp. 129-163.

Cyrułnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliência: una infância infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.

DeMause, L. (org.) (1991), *La evolución de la infância*, Loyd deMause (org.), *La história de la infancia*. Madrid: Alianza Editorial, pp 15-92.

Descartes, R. (2005). *Meditações Metafísicas*, 2ª ed, São Paulo: Martins Fontes.

Edwards, R. (2002). *Children, home and school, Regularion, autonomy or connection?*. London: Folmer Press.

Erera, P. (2002). *Family diversity*. California: Sage Publications.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*, 4.ª ed. Porto: Porto Editora.

Fernandes, A. (2000). “*Desigualdades e Representações Sociais*”, in *Sociologia*, n.º 3, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Fidel, R. (1992). “The case study method: a case study”. In Glazier, Jack, D. & Powell,

R. R (Eds.), *Qualitative research in information management*. Englewood, CO: Libraries Unlimited, pp. 37-50.

Flick, U. (2002). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage Publications.

Garcês, I., Baptista, F., Silva, F. (2001). “Família e Intervenção Social”. In Silva, F. *ação Social na Área da Família*. Lisboa: Universidade Aberta.

Gaspar, M. (2005). *Educação familiar como intervenção socioeducativa: Porquê, para quem, como e por quem?* Coimbra: Revista Portuguesa de Pedagogia. Vol 39 (3), pp. 61-98.

Gimeno, A. (2001). *A Família – O desafio da diversidade*. Lisboa: Divisão Editorial Instituto Piaget.

Gomez, G. R., Flores, J., Giménez, E. (1996). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Gómez-Granell, C.; Vila, I. (Org.) (2001). *A cidade como projecto educativo*. Porto Alegre: Artmed.

Graue, M. E.; Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hammarberg, T. (1990). *The UN Convention on the rights of the child – and how to make it work*. Human Rights Quarterly, 12.

Hendrich, H. (1990). “Construction and reconstructions of British childhood: an interpretative survey to the present”. In A. James, & A. Prout (org) *Constructing and reconstructing childhood, contemporary issues in the study of childhood*. London: Flamer Press.

Imber-Black, E.; Roberts, J.; Whiting, R. (2003). *Ritual in families & family therapy*. New York: W. W. Norton & Company.

Jackson, S.; Sachdev, D. (2001). *Better Education, better futures*. Ilford: Barnardo's.

Kaplan, H.I.; Sadock, B.J. (1993). *Compêndio de Psiquiatria*. Porto Alegre: Artes Médica.

Lessard-Hébert, M. et al. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lessard-Hébert, M. et al. (2008). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. (3ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

Levin, E. (1997). *A Infância em Cena. Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor*. Rio de Janeiro: Vozes.

Lima, L.& Sá, V. (2002). “A participação dos pais na governação democrática das escolas” em Lima, J. (Org.), *Pais e professores. Um desafio à cooperação*. Porto: ASA, pp. 25-96.

Magalhães, J. (1997). “Um contributo para a História da Educação de Infância em Portugal”. In M. Pinto e M.Sarmiento (Orgs), *As Crianças – Contextos e Identidades*. Braga: CESC-Um.

Magalhães. (2004). *Maus Tratos em Crianças e Jovens*. Coimbra: Quarteto Editora.

Marques, R. (2001), *Educar com os pais*. Lisboa, Editorial Presença.

Martins, P. C. M. (2004). *Proteção de Crianças e Jovens em Itinerários de Risco: Representações Sociais, Modos e Espaços*. Braga: Universidade do Minho.

Meirieu, P. (2004). *Faire L'École, Faire la Classe*. Paris: ESF Éditeur.

Minuchin, S. (1990). *Famílias: Funcionamento & Tratamento*. Brasil: Artes Médicas.

Montinho, A. (2002), *Acolhimento temporário de crianças em situação de risco*. Porto: Universidade Portucalense Infante D.Henrique.

Moreia, C.,R. (2007). *Teorias e práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Moreira, P. (2005). *Para uma Prevenção que Previna*. 4º. Ed. Coimbra: Quarteto Editora.

Nazaré, L. M. et al. (1992). *Nova enciclopédia portuguesa*. Lisboa: Ediclube. Vol. 10

Neto, F. (2000). *Psicologia Social*. Lisboa: Universidade Aberta. Vol. 2.

Nóvoa, A. (Coord.) (1992), *As Organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações

D. Quixote.

Nunes, L. M. (2010). *Crime e Comportamentos Criminosos*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.

Oliva, A.; Palácios, J. (1998). “Família y escuela: padres y profesores”, in Rodrigo, J.; Palacios, J. (Coord.): *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.

Ornelas, J. (2008). *Psicologia comunitária*. Lisboa: Fim de Século.

Pereira, A. G. & Quadros, F., (1993). *Manual de direito internacional público*. 3. ed. Coimbra: Almedina.

Pérez, M. (1998). *La Declaración Universal de Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario*, Asociación para las Naciones Unidas en España: La Declaración Universal de los Derechos Humanos. Barcelona: Icaria Editorial, pp. 43-61.

Pessoa, T. (2007). O educador como Tecelão de Afetos: reflexões e desafios na escola atual. In Jesus Maria Sousa, Carlos Nogueira Fino (org.). *A escola sob suspeita*. Coleção Em Foco. ASA Editores, S.A. Porto.

Philippe Meirieu (2004). “Faire l’école, faire la classe”. Paris: ESF.

Pinto M., Sarmiento M. J. (coord.), (1997). *As Crianças, contextos e identidades*, Centro de Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.

Pourtois, J. P.; Desmet, H., & Barras, C. (1994). *Educação Familiar e Parental*. Inovação, 7.



Punch, K. (1998). *Introduction to Social Research: quantitative & qualitative approaches*. London: Sage Publications.

Quivy, R. & Van Campenhout, L., (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ramião, T. (2006). *Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo – Anotada e Comentada*, 4ª Ed, Lisboa: Quid Júris.

Relvas, A. P. & Alarcão, M. (coord), (2007), *Novas Formas de Família*. 2.ª ed. Coimbra : Quarteto.

Renaut, A. (2002). *La Libération des Enfants : contribution philosophique à une histoire de l'enfance*. Paris: Calmann – Lévy.

Rocha, C. & Ferreira, M. (2006). *As mulheres e a cidadania, as mulheres e o trabalho na esfera pública e na esfera doméstica*. Lisboa: Livros Horizonte.

Rosmaninho, T. (2006). “Anjos num inferno” in *O impacto da violência doméstica nas crianças, Actas do Encontro de Invertenção Social: Saberes e Contextos*, Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, pp 111-120.

Silva, A. S. (2002). *Dinâmicas Sociais do Nosso Tempo*. Porto: Universidade do Porto.

Silva, P. (2002), “Escola – família: tensões e potencialidades de uma relação”, in Lima, J. (Org.): *Pais e professores. Um desafio à cooperação*. Porto: ASA, pp. 97-132.

Soares, A. G., (1996). *Repartição de competências e preempção no Direito comunitário*. Lisboa: Cosmos.

Soares, N. F. (1997). “Direitos da criança utopia ou realidade?” in *As crianças, Contextos e Identidades, Centros de Estudos da Criança*, Braga: Universidade do Minho, pp. 75-111.

Stanhope, M., et al (1999). “Teorias e desenvolvimento familiar” In Stanhope, Marcia,

Lancaster, Jeanette. *Enfermagem Comunitária: promoção de saúde de grupos, famílias e indivíduos*. Lisboa: Lusociência.

Strecht, P. (1999). *Preciso de ti. Perturbações psicossociais em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Teixeira, A. (2008). *Um novo olhar sobre a colaboração escola/família* [Documento policopiado]. Porto. (Trabalho de projeto não editado.)

Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruiperez.

Valente, M. M. G., & Mulas, N. S. (2003). *Direito de Menores: estudo luso-hispânico sobre menores em perigo e delinquência juvenil*. Lisboa: Âncora, pp. 56-92.

Villán, C. (1998). *La Declaración Universal de Derechos Humanos en la práctica desarrollada por los órganos de derechos humanos de las Naciones Unidas*, Asociación para las Naciones Unidas en España: La Declaración Universal de los Derechos Humanos. Barcelona: Icaria Editorial.

Wall, K. (2005). *Famílias em Portugal*. Lisboa: ICS.

Walsh, F. (1993). *Normal family processes*. New York: The Guilford Press.

Yin, R. K. (1994). "Case Study Research: Design and Methods". *Applied Social Research Methods series*. Newbury Park: SAGE Publications. Vol 5, 2<sup>nd</sup> Ed.

Yunes, A., Garcia, N. & Albuquerque, B. (2007). "Monoparentalidade, Pobreza e Resiliência: Entre as Crenças dos Profissionais e as Possibilidades da Convivência Familiar" in *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Rio Grande: Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Vol 20 (3).

**Anexos**



## Guião da Entrevista para Técnicos

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

Entrevistado: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Recursos: \_\_\_\_\_

Tema: \_\_\_\_\_

### Bloco I – Legitimação da Entrevista e Motivação do Entrevistado

<b>Objetivo do Bloco</b>	<b>Questões Orientadoras</b>	<b>Perguntas de Recurso</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.</li><li>- Explicar os benefícios para o estudo.</li><li>- Pedir a colaboração do entrevistado descrevendo a importância do seu contributo.</li><li>- Explicar os procedimentos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Agradecer ao participante a disponibilidade</li><li>- Explicar o objetivo do estudo e a sua importância.</li><li>- Prestar informações acerca das finalidades da entrevista</li><li>- Valorizar a colaboração do entrevistado;</li><li>- Pedir autorização para utilização do áudio gravador;</li><li>- Assegurar a confidencialidade das informações prestadas.</li></ul>	

## Bloco II – Caracterização do Entrevistado

<b>Objetivo do Bloco</b>	<b>Questões Orientadoras</b>	<b>Perguntas de Recurso</b>
- Caracterizar o perfil académico e profissional do entrevistado.	- Idade. - Sexo. Habilitações literárias. - Anos de serviço. - Anos de serviço na CPCJ. - Ações de formação contínua na intervenção com crianças e jovens.	- Qual a sua formação de base? - Qual o seu tempo de serviço? - Realizou algum tipo de formação nesta área? - Que formação efetuou ao longo da sua carreira para trabalhar com estas crianças e jovens? Considera importante a formação para trabalhar nesta área?

## Bloco III – Estratégias de articulação entre os vários intervenientes

<b>Objetivo do Bloco</b>	<b>Questões Orientadoras</b>	<b>Perguntas de Recurso</b>
- Conhecer a perceção que o entrevistado tem do trabalho na CPCJ. - Obter informação sobre a prática pedagógica no despiste/acompanhamento das crianças sinalizadas à CPCJ.	- Fale sobre a sua experiência no trabalho com as crianças e jovens em acompanhamento na CPCJ.	- Quais as limitações que sente para dar resposta às solicitações que lhe são colocadas? - Que estratégias/atividades tem desenvolvido com as crianças e jovens que acompanha?

**Bloco IV – Caracterização da modificação do comportamento/aproveitamento das crianças e jovens.**

<b>Objetivo do Bloco</b>	<b>Questões Orientadoras</b>	<b>Perguntas de Recurso</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar o significado que o entrevistado atribui às alterações após a intervenção dos técnicos da CPCJ.</li> <li>- Aferir as potencialidades/ constrangimentos no trabalho de articulação com a família, escola e CPCJ.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como vê na prática as alterações produzidas decorrentes da intervenção?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A intervenção contribuiu para a mudança do aproveitamento/comportamento das crianças?</li> <li>- Que impacto surtiu na família?</li> <li>- Como receberam essa intervenção?</li> <li>- De que forma a escola participou?</li> <li>- Todos os intervenientes articulavam conhecimentos e estratégias?</li> </ul>

**Bloco V – Apresentação de sugestões de mudança ao nível das práticas integradoras**

<b>Objetivo do Bloco</b>	<b>Questões Orientadoras</b>	<b>Perguntas de Recurso</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher sugestões para uma melhoria do trabalho desenvolvido em rede</li> <li>- Identificar propostas de mudança.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fale-nos das mudanças que no seu entender, deveriam ser introduzidas para melhorar as práticas integradoras das crianças e jovens.</li> <li>- Diga-nos em termos de formação o que propunha para contribuir para esta mudança.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sugira aspetos que deveriam mudar na intervenção.</li> <li>- O que é que se pode alterar?</li> </ul>

**Bloco VI – Agradecimentos**

<b>Objetivo do Bloco</b>	<b>Questões Orientadoras</b>	<b>Perguntas de Recurso</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agradecer a colaboração</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agradecer a disponibilidade e a colaboração</li> </ul>	

## Guião da Entrevista para Famílias

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

Entrevistado: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Recursos: \_\_\_\_\_

Tema: \_\_\_\_\_

### Bloco I – Legitimação da Entrevista e Motivação do Entrevistado

<b>Objetivo do Bloco</b>	<b>Questões Orientadoras</b>	<b>Perguntas de Recurso</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.</li><li>- Explicar os benefícios para o estudo.</li><li>- Pedir a colaboração do entrevistado descrevendo a importância do seu contributo.</li><li>- Explicar os procedimentos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Agradecer ao participante a disponibilidade</li><li>- Explicar o objetivo do estudo e a sua importância.</li><li>- Prestar informações acerca das finalidades da entrevista</li><li>- Valorizar a colaboração do entrevistado;</li><li>- Pedir autorização para utilização do áudio gravador;</li><li>- Assegurar a confidencialidade das informações prestadas.</li></ul>	

### Bloco II – Caracterização do Entrevistado

<b>Objetivo do Bloco</b>	<b>Questões Orientadoras</b>	<b>Perguntas de Recurso</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Caracterizar o perfil académico e profissional do entrevistado.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Idade.</li><li>- Sexo. Habilitações literárias.</li><li>- Profissão</li></ul>	



### **Bloco III – Estratégias de articulação entre os vários intervenientes**

<b>Objetivo do Bloco</b>	<b>Questões Orientadoras</b>	<b>Perguntas de Recurso</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Conhecer a perceção que o entrevistado tem do trabalho da CPCJ.</li><li>- Obter informação sobre a prática pedagógica no acompanhamento das crianças sinalizadas à CPCJ.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Fale sobre a sua experiência do trabalho que a CPCJ tem desenvolvido com a sua família.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Quais as limitações que sente para dar resposta às solicitações que lhe são colocadas?</li><li>- Que trabalho têm desenvolvido os técnicos que a/o acompanha?</li></ul>

### **Bloco IV – Caracterização da modificação do comportamento/aproveitamento das crianças e jovens.**

<b>Objetivo do Bloco</b>	<b>Questões Orientadoras</b>	<b>Perguntas de Recurso</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Identificar o significado que o entrevistado atribuiu às alterações após a intervenção dos técnicos da CPCJ.</li><li>- Aferir as potencialidades/constrangimentos no trabalho de articulação com a família, escola e CPCJ.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Que modificações sentiu após a intervenção da CPCJ.</li><li>- O que é que a intervenção da CPCJ ajudou no sucesso escolar dos seus filhos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- A intervenção contribui para a mudança do aproveitamento/comportamento das crianças?</li><li>- Que impacto surtiu na sua família?</li><li>- Como receberam essa intervenção?</li><li>- De que forma a escola participou?</li><li>- Todos os intervenientes articulam procedimentos?</li></ul>

## **Bloco V – Apresentação de sugestões de mudança ao nível das práticas integradoras**

<b>Objetivo do Bloco</b>	<b>Questões Orientadoras</b>	<b>Perguntas de Recurso</b>
- Recolher sugestões para uma melhoria do trabalho desenvolvido em rede - Identificar propostas de mudança.	- Fale-nos das mudanças que no seu entender, deveriam ser introduzidas para melhorar as práticas integradoras das crianças e jovens. - Diga-nos em termos de formação o que propunha para contribuir para esta mudança.	- Sugira aspetos que deveriam mudar na intervenção. O que é que se pode alterar?

## **Bloco VI – Agradecimentos**

<b>Objetivo do Bloco</b>	<b>Questões Orientadoras</b>	<b>Perguntas de Recurso</b>
- Agradecer a colaboração	- Agradecer a disponibilidade e a colaboração	

**Matriz resultante da leitura dos conteúdos das entrevistas e  
respetiva classificação em:**

**Áreas temáticas, Categorias, Subcategorias e Indicadores**

<b>Área Temática</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>
Articulação da CPCJ com Outras Entidades	Articulação com a escola	Colaboração na ação em geral	<p>Para os técnicos a colaboração consiste na boa comunicação, na participação nas estratégias comuns e na articulação para a resolução de problemas.</p> <p>Para os professores a colaboração consiste na partilha de estratégias e na procura partilhada de soluções.</p> <p>Para os pais a colaboração consiste em maior comunicação da escola para a família e CPCJ.</p>
		Colaboração na sinalização de casos/facilidades no processo	<p>Colaboração fundamental na sinalização e acompanhamento que tem vindo a melhorar graças à estabilidade do representante. (CPCJ)</p> <p>Definição de ações (estratégias) comuns. (CPCJ e Profs.)</p> <p>Os professores prestam atenção aos sinais... e colocam acima de tudo os interesses da criança. (Profs.)</p> <p>Disponibilidade para a intervenção. (Profs.)</p>
		Dificuldades no processo colaborativo	<p>Falta de formação. (CPCJ)</p> <p>Falta de formação dos Profs. e em especial DT. (Profs.)</p> <p>Falta de coordenação. (Profs.)</p> <p>Falta de formação das famílias. (Pais)</p>
	Articulação com as famílias	Limitações em geral da articulação com as famílias	<p>Resistência à mudança/falta de formação/Receio da ação dos técnicos. (CPCJ)</p> <p>Não receptividade à mudança; desestruturação familiar/desconhecimento. (Profs.)</p> <p>Pais desinteressados, acham que já sabem tudo. (Pais)</p>

			Falta de disponibilidade e de coresponsabilização das famílias. (CPCJ e Profs.) Falta de comunicação na família. (CPCJ)
			Falta de formação e não recetividade à Formação. (Profs.) Falta de autoridade dos pais/responsabilidade/falta de acompanhamento. (Pais)
			Não valorização da escola. (CPCJ, Profs. e Pais)
	Representação negativa da ação da CPCJ	Crença/receio de que a CPCJ é para retirar crianças. (CPCJ), Profs. e Pais	
	Articulação com outros técnicos	Ação dos técnicos de 1º linha	Necessidade de reuniões de trabalho /Articulação e partilha/Acompanhamento de retaguarda. (CPCJ) Definição de estratégias comuns. (Profs.) Tratamento diferenciado para estas crianças. (Pais) Trabalho de proximidade dos técnicos.
Dificuldades de funcionamento		Reunião/Comunicação/dispersão de informação à Comissão. (CPCJ) Filtragem da informação pelos técnicos de 1ª linha/ dificulta a proximidade com as famílias. (CPCJ) Falta feedback das informações prestadas pela escola e articulação com a técnica responsável. (Profs.) Necessidade de reuniões de trabalho e de articulação com os outros parceiros no terreno/definição de estratégias comuns. (CPCJ e Profs.) Continuidade da intervenção da 1ª linha após a sinalização à Comissão.	
Avaliação da Ação da CPCJ	Avaliação da ação junto das famílias	Mudanças nas situações	Existe uma mudança. (CPCJ) Existe melhoria. (Profs.) Mudanças na família... maior comunicação. (Pais)

			Não há melhoria em todos os casos. (CPCJ)
Avaliação da ação junto de crianças/caso	Impacto positivo na criança		Melhoria em geral/ melhoria na capacidade organizativa da criança. ( Profs.) Evita o abandono escolar. ( Profs.) Mudou no comportamento,mais preocupado com os estudos”melhorou da noite para o dia”. ( Pais) Mudou muita coisa”as meninas tinham Psicóloga para conversar e a escola cumpriu mais”. (Pais)
	Impacto negativo		Nem sempre há mudanças significativas. (Profs.) e (Pais) “ ele é oscilante depende das vivências do momento”.(Profs.) “ este ano está muito pior do que no ano passado”.(Pais)
Avaliação da ação junto das escolas	Impacto positivo na escola		Estimula trabalho coletivo. (CPCJ) A escola tem cumprido. (CPCJ) Resultados Positivos, na prevenção, mais controlo das situações. (Profs.) Foi positiva a interação com a escola. (Pais)
Limitações da ação	Limitação de recursos humanos		Escassez de recursos humanos devido à sobrecarga de trabalho. (CPCJ e Profs.) Deviam ter mais gente a trabalhar na Comissão. (Pais)
	Limitações de ordem técnica/financeira		Escassez de recursos técnicos e económicos. (CPCJ) Escassez de apoio logístico a partir das 17h e os custos que isso acarreta. (CPCJ) Deviam ser reforçados os apoios técnicos. (Profs.) Os meios técnicos são escassos. (Profs.)
	Limitações de agenda/tempo		Sobrecarga de projetos na instituição de origem/tempo reduzido para muitas situações. (CPCJ) Pouco tempo para se dedicarem a estas causas. (Profs.)

		Limitação de ordem formativa	<p>Escassez de respostas por parte da família. (CPCJ e Profs.)</p> <p>Falta de orientação específica por parte das famílias. (CPCJ e Profs. e Pais)</p> <p>“Os pais precisam que os ensinem a educar”. (Pais)</p>
Recomendações / Estratégias de Ação e Mudança	A ação da CPCJ junto das famílias	Criação de figura de referência/papel da CPCJ	<p>Estabelecer definitivamente figura de referência. (CPCJ).</p> <p>Clarificação do papel da Comissão. (CPCJ e (Profs.))</p>
		<p>Maior proximidade no trabalho com as famílias</p>	<p>Acompanhamento próximo e continuado com as famílias. (CPCJ)</p> <p>As famílias sentirem a supervisão dos técnicos da Comissão. (CPCJ)</p> <p>Melhores resultados com a colaboração e proximidade dos técnicos com a família. (Profs.)</p>
		<p>Avaliação periódica do trabalho interno e externo/reuniões</p>	<p>Avaliar e apoiar num todo (criança e família). (CPCJ)</p> <p>Supervisão externa “para não se olhar sempre na mesma direção, ter olhar paralelo na intervenção”. (CPCJ)</p>
		<p>Promover ações de sensibilização/formação</p>	<p>Desenvolvimento de competências parentais. (CPCJ e Profs.)</p> <p>Perceberem a articulação entre CPCJ e técnicos do 1º nível. (CPCJ)</p> <p>“Falta uma boa formaçãozinha”. (Pais)</p>
	Ação ao nível das escolas	<p>Aperfeiçoar a sinalização na escola</p>	<p>Uma maior filtragem entre risco e perigo. (CPCJ)</p> <p>Sinalização atempada. (CPCJ e Profs.)</p> <p>Esgotar respostas a nível da 1ª linha e só depois sinalizar. (CPCJ)</p> <p>Diminuição do tempo entre sinalização e intervenção. (CPCJ)</p> <p>Fazer análise detalhada com os outros parceiros. (Profs.)</p>
		Promover articulação	

		escola- família	<p>Maior proximidade dos técnicos (1ª linha) à família. (CPCJ e Profs.)</p> <p>Colaboração nas mudanças de comportamento das famílias. (Profs.)</p> <p>Melhorar comunicação escola e família. (Pais)</p>
		Promoção de ações de sensibilização/formação	<p>Prevenção/sinalização/acompanhamento. (CPCJ e Profs.)</p> <p>A formação para os Professores, “saberem lidar com estes meninos”. (Pais)</p>
	Ação ao nível dos técnicos	Aperfeiçoar a sinalização e intervenção entre os técnicos	<p>Uma maior filtragem entre risco e perigo. (CPCJ)</p> <p>Diminuição do tempo entre sinalização e intervenção. (CPCJ)</p>
		Proporcionar mais tempo dos técnicos e mais recursos	<p>Mais tempo dos técnicos/mais recursos humanos. (CPCJ)</p> <p>Mais recursos humanos. (Profs. e Pais)</p>
		Articular a acção	<p>Articular a ação entre os técnicos/comunicação. (CPCJ e Profs.)</p> <p>Definição estratégias partilhadas/reuniões. (CPCJ e Profs.)</p>
			<p>Mais responsabilização da 1ª linha. (CPCJ)</p>
	Ação da CPCJ junto dos técnicos	Promover ações de formação	<p>Atualização/articulação/supervisão. (CPCJ)</p> <p>Formação dos técnicos. (Profs.)</p>



**CPCJ**

COMISSÃO DE PROTECÇÃO  
DE CRIANÇAS E JOVENS

### Declaração

Aos vinte e dois dias do mês de setembro do corrente ano, deliberou esta Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, em sede de reunião de comissão restrita, autorizar Olinda Costa Gouveia Duarte, no âmbito da execução da Tese do Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, à consulta de documentos cujo objetivo é avaliar a articulação entre a família, escola e CPCJ.

Para efeitos de consulta de documentos para fins de investigação científica, nos termos supracitados, preceitua o art. 89.º da Lei 147/99, de 1 de setembro que aprova a Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, que todos aqueles que tiverem acesso à consulta de documentos ficam obrigados ao dever de segredo profissional relativamente aquilo que tomarem conhecimento, sendo certo que a divulgação de quaisquer estudos deve ser feita de modo a que se torne impossível a identificação das pessoas a quem a informação disser respeito nomeadamente, a identificação de Criança ou Jovem, seus familiares e restantes pessoas referidas no Processo de Promoção e Protecção.

Em face ao exposto, autorizo nos termos da alínea e) do art. 24.º e para efeitos do art. 89.º da CPCJ a consulta dos documentos constantes desta Comissão com as condições supracitadas.

Oliveira do Hospital, 22 de setembro de 2011

A Presidente da CPCJ  
**CPCJ** COMISSÃO DE PROTECÇÃO  
DE CRIANÇAS E JOVENS  
Município de Oliveira do Hospital  
Apartado 149/150 • 3404-958 Oliveira do Hospital



## Entrevista a técnicos da Comissão Restrita

### B

Olinda – Dra. **B** , depois de lhe ter explicado os objetivos do trabalho que estou a realizar no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores e do seu consentimento para a utilização do gravador, vamos então iniciar a entrevista. Por favor, refira a sua idade, habilitações literárias e tempo de serviço.

- Tenho 33 anos sou licenciada em Psicologia e tenho cerca de 10 anos de serviço; 6 anos ao serviço da CPCJ, não totalmente em Oliveira do Hospital, mas em outra CPCJ, que foi constituída em 2006. Vim para Oliveira do Hospital em 2008 e estive, desde 2006, no início dessa CPCJ, a 2008, nessa mesma CPCJ.

- Frequentou ações de formação contínua na intervenção com crianças e jovens em risco?

- Ações de formação contínua na área da intervenção com crianças e jovens?

Olinda – Sim. Que foram monitorizadas, ou pela Comissão Nacional ou outra Instituição.

- Ah, sim! Nós tivemos a formação inicial dos membros da CPCJ. Era uma CPCJ que estava a iniciar, portanto fiquei logo com aquela formação inicial.

Olinda – Então, foi logo no início que começou a trabalhar na CPCJ?

- Sim, logo no início. Nós não avançamos como membros da CPCJ, sem ter uma formação ministrada pelos técnicos da Segurança Social. Aquela formação inicial aos membros da CPCJ. Posteriormente, houve cá mais uma formação e também mais intensiva. Todas as outras formações e ações de sensibilização que iam sendo realizadas, nós fazíamos questão de que , quer os membros da restrita, quer os membros da alargada, tivessem essa formação.

Olinda – O que era muito importante, depois no trabalho efetivo no terreno!

- Claro! Até porque era uma Comissão que estava a iniciar, tínhamos a legislação, mas, em termos de procedimentos, tentávamos ir de encontro, o máximo possível, ao que estava estipulado.

Olinda – Claro! E em termos de formação, depois, acreditada?

- É assim: houve uma formação que era dirigida aos membros da restrita, penso que teria a ver com uma aplicação informática.

Olinda – Pois, estou a lembrar-me dessa ação.

- Em termos de formação intensiva, como houve na altura em que iniciei o trabalho na CPCJ, não.

Olinda – Na outra CPCJ?

- Nós tínhamos uma proximidade muito grande ao Centro Distrital da Segurança Social.

Olinda – Fale-me sobre a sua experiência no trabalho com as crianças e jovens em acompanhamento na CPCJ e, de uma forma mais particular, daqueles casos que tem acompanhado.

- É assim: a nível da CPCJ, tenho tido diferentes tipos de intervenção, que é uma intervenção de primeira linha, quando o que é solicitado é apenas o apoio psicopedagógico, que é feito através da consulta de psicologia na instituição onde trabalho. Aí, nessas situações, posso ou não ser a gestora. Em muitas das situações, não sou a gestora, mas funciono como técnico que fica responsável por esse apoio psicopedagógico, que é assegurado pela consulta de psicologia na minha instituição. Em outras situações, efetivamente, sou a gestora; aí a intervenção já é bastante diferente. Como eu já referi várias vezes, acho que, por vezes, o tipo de intervenção psicológica e o tipo de resultados podem advir dessa intervenção. Acaba por sair um pouquinho penalizada, pelo facto de ser, simultaneamente, técnica em acompanhamento e a técnica gestora.

Olinda – O que é que, no seu entender, seria melhor?

- É assim: eu acho que tem que existir o gestor, que é a figura de referência para a família. Portanto, à partida, deverá existir todo um entendimento entre gestor e família e uma proximidade que, às vezes, não acontece tanto como seria desejado não é? E, quando o gestor é, simultaneamente, o psicólogo acaba por influenciar a relação terapêutica estabelecida, porque os técnicos da Comissão são um bocadinho vistos com apreensão e com receio.

Olinda – Sim, por quem?

- Pelas famílias e pelos próprios jovens, pelo tipo de informação que se possa passar e que possa levar à continuidade da intervenção da Comissão.

Olinda - Essa imagem que as famílias têm dos técnicos da CPCJ, por vezes, condiciona um bocadinho todo o outro processamento de trabalho?

- Exatamente. E, assim, vejamos, as pessoas não reagem muito bem à intervenção da CPCJ.

Muitas vezes, temos situações, inclusive raras, em que são os pais que vêm pedir ajuda, não é o mesmo; aí noto que existe uma apreensão e uma filtragem de toda a informação que é passada aos técnicos.

Olinda – Muitas vezes também produzida e corroborada pela comunicação social.

- Exatamente. Há sempre aquela questão que a Comissão é para retirar crianças e, a maior parte dos pais, tem esse receio; daí que tenhamos até adotado como lema do Plano de Atividades desta Comissão “Pelo direito de viver em família”.

Olinda – Muito bem!

- No sentido de passar essa mensagem.

Olinda – A primeira resposta e a procura de resposta será, no seu entender, sempre na família?

- Sim, Sim, Sim!

Olinda – Então, em termos de limitações, o que proporia para dar resposta a todas essas solicitações, e que devem ser muitas, relativamente às exigências da própria sociedade e das crianças em acompanhamento? Quais são essas limitações? Já falou de uma, relativa ao facto de prestar acompanhamento psicológico e ser gestora, que, no seu entender, não é muito produtivo. Relativamente ao trabalho efetivo, mas para além disso, que outras limitações sentem?

- É assim ... eu penso que Oliveira do Hospital tem, não diria excesso de técnicos a intervir no terreno, pois técnicos acho que são todos necessários; no entanto, o fato de existir um técnico de referência em cada freguesia em cada instituição...

Olinda – Estamos a falar das IPSS não é?

Sim. Faz com que crie um distanciamento maior em relação aos próprios técnicos das Comissões, que muitas vezes acabam por evitar fazer visitas domiciliárias, para não sobrepor às visitas domiciliárias feitas por outros técnicos. O tipo de informação que é recolhida, muitas vezes, é a nível dos técnicos da primeira linha. Portanto, não é uma informação observada pelos próprios técnicos da Comissão enquanto que, na outra Comissão, nós não tínhamos essa vantagem. Um técnico, em

cada freguesia, tinha bastantes técnicos, também, mas era um trabalho mais limitado à própria instituição.

Olinda – Então falta aí alguma concertação, se calhar, em termos de respostas.

- Não seria em termos de concertação de respostas, mas ... eu acho que ainda não conseguimos ... é ...

Olinda – Fazer a ponte.

- Exatamente, fazer a ponte.

Olinda – Ainda há um caminho a percorrer.

- Porque há sempre informação que...se calhar, não devia estar a dizer isto, mas acho que há informação, que é filtrada, porque é assim: um técnico que está no terreno muitas vezes sente-se avaliado pela própria Comissão. Eu tenho sentido isso na minha experiência com os meus processos. O próprio técnico que, à partida, é o técnico de primeira linha, o técnico que sempre foi, o técnico de referência para aquela família, faz uma espécie de filtragem da informação, que chega à Comissão e, muitas vezes, há aspetos relevantes que poderiam ter sido observados pelo próprio técnico da Comissão, que ficam...dispersos.

Olinda – Dispersos.

- Sim e só em determinadas alturas é que vimos a ter contactos com eles, através de elementos da comunidade, o que dificulta um bocadinho o nosso trabalho.

Olinda – Então, no seu entender, quais as estratégias?

- Acho que a família, quando vem falar com a Comissão, quando há o contacto com os membros da Comissão, parte do princípio que o técnico da Comissão já tem conhecimento de tudo o que se passou anteriormente. Tem uma atualização diagnóstica e toda a situação através dos técnicos, quer das IPSS, quer dos projetos, o que nem sempre corresponde à realidade, não é? Porque, muitas vezes, essa informação só é fornecida à Comissão, se for solicitada. Isto, quando há aspetos que são extremamente relevantes e que deveriam ser fornecidos, independentemente do pedido à Comissão.

Olinda – Muito bem. Então, e que estratégias é que propunha para que, no fundo, essa parte pudesse ser colmatada, essa falha que poderá acontecer? Que estratégias é que propunha para que, de facto, uma melhor articulação se estabeleça nesse sentido?

- É assim: eu acho que, primeiro de tudo, temos que assumir que todos somos técnicos de primeira linha, não é? Esgotar toda a intervenção, a nível de primeira linha,

para quando as coisas passarem para um patamar superior ou ao nível seguinte, não é? Estarmos todos em sintonia, estarmos munidos da informação suficiente e estritamente necessária para atuar naquela situação. Temos a noção de que esgotámos efetivamente tudo o que estava ao nosso alcance, o que nem sempre acontece, e eu acho que passa muito por aí, e por responsabilizarmos os intervenientes de primeira linha.

Olinda – Muito bem, e só então, depois, o trabalho...

- Exatamente

Olinda – O trabalho desencadeado pela própria Comissão...

- Sim, e a nível da Comissão, fazermos uma filtragem, ponderarmos muito bem os fatores de risco os fatores de perigo.

Olinda – Que, muitas vezes, se confundem, não é?

- Sim, os fatores protetores e os fatores de risco que poderão muitas vezes dar a que não haja uma situação de perigo, não é? Porque, muitas vezes, as pessoas a nível ao primeiro nível têm uma grande necessidade de... eu diria, livrar responsabilidades, não é? Se sentirem que não é suficiente aquela intervenção, também poderá passar por uma articulação com outras entidades.

Olinda – Sim.

- E não, necessariamente, essa articulação ter que passar pela CPCJ.

Olinda – Pessoalmente, e nos processos que acompanha, já utilizou algum dia alguma estratégia que considerou que foi importante para um melhor desenrolar do processo? Para melhorar essa articulação entre todos os intervenientes e todos saberem o que se está a fazer? Já utilizou alguma estratégia dessas, em particular? Onde isso tenha sido desenvolvido e que tenha dado bons resultados?

- O que tenho tentado fazer é articular sempre com as colegas que estão nas freguesias de onde é oriunda a família.

Olinda – Então, no seu entender, uma maior proximidade entre os técnicos.

- Sim, uma maior proximidade.

Olinda – Em termos de informação prestada?

- É tentar, efetivamente, que haja reuniões com todos os técnicos que estejam a intervir na família, que haja reuniões.

Olinda – Para uma melhor gestão, também de recursos, se calhar, em termos de terreno...

- Sim e todos percebermos muito bem quem é responsável e aquilo a que nos comprometemos, porque, muitas vezes, as pessoas não estão disponíveis para essas reuniões e nem sempre é fácil conseguirmos reunir, à mesma mesa, no mesmo dia e à mesma hora, todos os técnicos que estão a intervir com aquela família. Tenho tentado, mas tem sido um constrangimento.

Olinda – E uma maior proximidade com a família.

- Sim, em relação a maior proximidade com a família, por todos os motivos. Não é fácil, como já referi, não é fácil para uma família receber o técnico da Comissão, receber o técnico da IPSS, receber o técnico do projeto, depois ainda ter tido, às vezes, algumas intervenções na escola. Portanto, não é muito fácil a família estar receptiva a estes técnicos todos. No entanto, eu acho que isto poderia passar, efetivamente, por uma articulação, cada vez maior, entre os diferentes profissionais, e estabelecermos, definitivamente, uma figura de referência, que é o gestor. Quando a situação passa para CPCJ e o técnico de primeira linha deixar de se sentir tão responsável por aquela família, porque muitas vezes já me aconteceu ter o pai ou mãe ou a madrasta a telefonar, a querer informação e, simultaneamente, o técnico...

Olinda – O técnico, então, dessa primeira linha, seria o coadjutor nas informações e no trabalho também no terreno, mas tudo ser centrado no gestor. Uma das falhas, muitas vezes, é a fuga de informação, como refere.

- A partir do momento que passa para a CPCJ, temos que perceber que há uma responsabilização da CPCJ, porque já se esgotou tudo o que era possível ao primeiro nível. Portanto, faz sentido, nesse momento, porque há uma medida aplicada. À partida, é que cada um se comprometa com determinados objetivos e que as coisas sejam negociadas. Isto é para evitarmos que, muitas vezes, o técnico que acompanha a família esteja a perguntar ao gestor, para depois dar informação à família, e quebrar essa relação gestor/família. Acaba por não se criar essa proximidade, porque a família parte do princípio que falou com o técnico, que sempre foi o técnico que esteve mais próximo, que vai lá fazer as visitas, que sempre foi antes de passar para a CPCJ e, como falou com esse técnico, não tem que reproduzir informação ao gestor e aqui perdemos muita informação.

Olinda – Muito bem! Já que falámos nessas limitações e também de estratégias para melhor colmatar as dificuldades que tem sentido, como é que vê, na prática, as

alterações produzidas, decorrentes da intervenção? É comum haver alterações ou não são assim tão visíveis, numa prática corrente, elas acontecerem?

- É assim: as alterações existem, efetivamente, não é? Porque, quando as famílias se sentem controladas, sentem que há um acordo assinado, que há ali um compromisso da parte delas, há um mínimo de preocupação de cumprirem, e isso, efetivamente, tem levado a alterações. A questão é que, muitas vezes, estas alterações são temporárias, são pontuais, e as coisas acabam por voltar ao que eram antes. Em algumas situações, temos famílias onde não se conseguiu ainda produzir as mudanças que consideramos que seriam as necessárias. Contudo, acho que algo que poderia fazer a mudança e criar uma alteração crucial, em termos de intervenção, era, em termos das famílias, perceberem melhor o que é a Comissão, perceberem, afinal, quais são as medidas da Comissão. Quer a formação parental, quer os cinco minutos de reflexão, cinco minutos de proteção, que se está a pensar fazer, a nível da rádio local, não é? E esta formação parental como já esteve planeada nos moldes em que esteve planeada, iria permitir isso, em termos da família, perceber a articulação entre técnicos do primeiro nível e a CPCJ e ver isso na prática.

Olinda – Então, de uma forma um bocadinho mais particular e visto que vamos falar nisso mais à frente, nas propostas, relativamente ao impacto que têm na família. Há um impacto, pontual, ou a longo prazo, a nível dessas alterações?

- Há situações em que, efetivamente, é assim; por isso é que temos famílias multi-intervencionadas, não é? É que não podemos negligenciar o trabalho que foi feito por outros técnicos do primeiro nível, ao longo de anos, não é? E, muitas vezes, vemos alterações, mas essas alterações são efetivamente em termos de pôr fim a uma situação de perigo, com a institucionalização da criança. Por isso é que é frequente haver a institucionalização, até pelo potencial de mudança das próprias famílias. Há famílias que não têm revelado potencial de mudança, não é? E, quando a Comissão está a intervir, efetivamente dá continuidade à intervenção já feita anteriormente, mas também não podemos esquecer todos os esforços e todas as estratégias já usadas pelos técnicos de primeira linha, certo?

Olinda – E, já que estamos a falar em técnicos de primeira linha, concretamente, a escola faz parte desse grupo. Considera que a escola participa, em termos de articulação, com a Comissão, com o trabalho na Comissão e com as famílias, de uma forma

articulada, ou nota que, por vezes, poderia ser feito todo um trabalho, relativamente a uma maior proximidade nessa articulação?

- Em relação à escola, eu acho que tem havido uma melhoria contínua, ao longo dos anos, até pela própria estabilidade, ser sempre o mesmo representante da educação na CPCJ, pelas estratégias que vai desenvolvendo ao longo do tempo, perceber o que resulta melhor nuns Agrupamentos do que noutros e, a esse nível, eu acho que tem havido uma articulação e uma grande proximidade da escola à Comissão até ao nível de sinalizações, não é? A maior parte é efetuada pela escola, porque é onde as crianças passam a maior parte do tempo, não é? E é quem está mais próximo, para identificar eventuais situações de perigo em que as crianças efetivamente estejam, não é?

- Portanto, a escola tem tido um trabalho muito importante a este nível, quer pela proximidade que tem tido junto das crianças e jovens, quer pela proximidade e pela articulação que estabelece com os próprios técnicos da Comissão e também com os técnicos de primeira linha, porque, repare que, nos últimos tempos, tem havido uma filtragem maior, em termos de situações de risco, não é? Em que realmente uma criança está em situação de risco ambiental ou de outro género e situações de perigo e, neste momento, repare que, efetivamente, há o cuidado das situações serem trabalhadas a nível da escola, ainda que recorrendo a outras instituições, em articulação com outras entidades que existam a nível de concelho. As coisas têm sido trabalhadas a nível de educação, ação social, a nível de apoios, até alimentares. Portanto, eu noto uma grande atenção da parte da escola a todas estas situações e uma sensibilidade, cada vez maior, em termos de situações de perigo; efetivamente, tem havido uma triagem maior e acho que a escola tem cumprido muito bem o seu papel.

Olinda - Passando um bocadinho mais à frente, já há pouco falou de propostas de mudanças. No fundo, e agora de uma forma mais globalizante, ao tentarmos sintetizar um pouco, gostava de saber as suas sugestões, que no seu entender, deveriam ser introduzidas para melhorar as práticas integradoras das crianças e jovens. Em termos da sua prática, o que é deveria ser alterado, para que estas situações fossem devidamente trabalhadas e participadas por todos?

- É assim: a minha experiência revela que os melhores resultados são sempre obtidos com trabalho junto das famílias, porque quando nós temos determinada situação, em que determinada criança se encontra, mesmo através dos consumos, eu



defendo sempre uma intervenção centrada na família, não é assim? A criança pode até desenvolver determinadas competências, que é o que acontece com as institucionalizações. A criança é retirada daquele ambiente familiar, a criança é retirada daquela situação de perigo em que se encontrava, vai para uma instituição, consegue desenvolver determinadas competências que lhe permitam voltar à família de origem e, muitas vezes, reparamos que só o facto dela ter desenvolvido competências que a protegem não é suficiente para ter um percurso excelente, como acontece enquanto está na Instituição. Portanto, temos aqui um conjunto de variáveis que influencia todo o percurso destes jovens, não é? Portanto, a este nível continuo a defender uma intervenção muito centrada nas famílias; agora temos questões a que atender: é o horário de trabalho dos técnicos. Muitas destas famílias, contrariamente ao que se possa pensar, são famílias em que os pais trabalham, não é? Não estão disponíveis em horário normal para as visitas, para a intervenção. Isto implica até algum envolvimento e alguma disponibilidade por parte das famílias para a própria intervenção, não é? E nem todas as famílias têm essa abertura e essa disponibilidade, mas eu continuo a achar que a mudança poderá ser ... muito ... acho que pode ser muito centrada, efetivamente, nas famílias, na mudança da família, porque, se nós repararmos no tipo de famílias que nos surgem cá na Comissão são assim: não é raro encontrar famílias a que chamo o “caso restaurante”, não é? Em que cada um chega, janta à hora que quer, já não é o momento de reunião entre a família ou então estão todos a jantar e a olhar para a televisão, não é? Há muitas vezes pais e filhos que parecem desconhecidos, não é? Não têm noção do que é que realmente se passa com os outros membros da família.

Olinda – Então, se calhar, para colmatar essa falha que, muitas vezes, nós encontramos no nosso dia a dia, e mesmo no trabalho efetivo com as famílias, o que propunha para alterar, se calhar, aquilo que já falou anteriormente, relativamente em termos de formação?

- É assim: eu propunha que, efetivamente, fosse levada a cabo a formação parental, que tanto temos apregoado, e ainda não passámos à pratica; irmos à base é irmos à família, porque, se reparar, muitas das situações são identificadas na escola. Por exemplo, as situações de absentismo escolar. Muitas vezes, temos uma família, por detrás desta criança, em que não há uma valorização da escola, não há uma valorização

do estudo, portanto, perante isto, como é que vamos pedir àquela criança que tenha motivação para continuar?

Olinda – Muito bem. Portanto, isto relativamente à família. Relativamente aos técnicos, já há pouco tinha referido que seria fundamental, para quem trabalha com crianças e jovens, acabámos por não esclarecer a ideia! Então, para quem trabalha com crianças e jovens, o que é que advoga que seria importante, em termos de formação?

- A este nível, acho que é muito importante termos procedimentos uniformes, não é? E isso advém de uma formação comum, uma formação de base, a nível da Comissão Nacional, que é uma formação comum e que eu percebi que tem sido essa formação que tem sido ministrada a todos os membros da Comissão, não é? Pelo menos, numa fase inicial, houve essa preocupação; a nível interno, poderia ser importante também desenvolvermos algumas sessões de esclarecimento e de clarificação, em termos de competências dos técnicos a nível da Comissão, a nível da Comissão e da própria comunidade, não é? Porque, às vezes, esquecemos um bocadinho que os técnicos da Comissão não podem fazer tudo e tem que ser um trabalho de articulação e que muito do apoio, como referi há pouco, o apoio psicopedagógico, o apoio social, é efetivamente prestado pelos técnicos de primeiro nível.

Olinda – Não sei se tem mais alguma coisa a acrescentar, relativamente a propostas de mudança. Já enumerou algumas ... não sei se queria enumerar mais?

- Não seriam propriamente mudanças, mas continuarmos esta transformação, não é? Eu acho que isto é um caminho que temos estado a percorrer e é assim as condições não são as ideais, não é?

Olinda – E a formação terá de ser contínua, certo?

- Acho que um grande constrangimento desta Comissão também tem a ver com o próprio apoio logístico que nos é prestado. Portanto, é assim: eu venho de uma experiência em que, se eu quisesse ir fazer um visita domiciliária, eu ia em qualquer altura. Neste momento, isso não acontece, quer pelos próprios constrangimentos a nível da Instituição de origem, em que o transporte tem que ser marcado com antecedência e dá-se prioridade às necessidades da instituição, portanto que, à partida, já está marcada e não podemos prever quando é que será a altura ideal para fazer uma visita domiciliária a determinada família. O transporte, também, é até às 5 da tarde, portanto o ideal seria,

a partir das 17h, fazemos efetivamente visitas a determinadas famílias. Assim, a partir desse horário, a nível da Instituição de origem não é assegurado transporte. Utilizar viatura própria é uma situação bastante delicada para os profissionais da Comissão. Entretanto, a nível do Município, temos esse mesmo constrangimento, não é? Portanto, isto também poderia criar uma proximidade muito maior com as famílias e as famílias sentem uma supervisão e uma maior proximidade e um contacto muito maior com os técnicos da Comissão. E a questão de vermos, efetivamente, in loco, estes ambientes familiares e propor alterações no domicílio é completamente diferente de estarmos a falar com uma família, sem termos em conta o seu contexto.

Olinda – Eu não sei se quer acrescentar mais alguma coisa, em termos globais?

Muito obrigada pela sua participação e pela sua disponibilidade. Acho que foi muito importante o seu contributo. Muito obrigada.

- Não tem que agradecer, foi um prazer poder participar.

*Categorização dos elementos recolhidos através da análise das entrevistas*

Área temática	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Registo dos técnicos	Registo dos professores	Registo das famílias
Articulação da CPCJ com outras entidades	Articulação com a escola	Colaboração na ação em geral	<ul style="list-style-type: none"> <li>Para os técnicos a colaboração consiste na boa comunicação na participação nas estratégias comuns e na articulação para a resolução dos problemas.</li> <li>Para os Professores a colaboração consiste em partilha de estratégias e procura partilhada de soluções</li> <li>Para os pais a colaboração consiste em maior acompanhamento técnico e maior comunicação da escola para a família e CPCJ</li> </ul>	<p>“Cada parceiro presta informação da sua área, pelo que ficamos com uma informação muito global acerca daquela situação e da família. Isso é, de facto, visível, em termos da preocupação da escola, da ligação crianças, escola e comunidade. (A)</p> <p>“ (...) Articulandodiretamente com as escolas, onde, muitas vezes, há um trabalho muito concertado com os profissionais, com a comunidade escolar, não só professores, mas toda a comunidade escolar envolvente”. (A)</p> <p>“Entre todos estes intervenientes existe uma maior articulação na resolução e na orientação com o objetivo de ajudar a família a evoluir (...)”.(C)</p> <p>“ (...) A escola tem tido um trabalho</p>	<p>“ (...) Há relação também direta entre professores e psicólogo escolar para darem o apoio necessário à criança e o acompanhamento ... quer diretor de turma quer, o psicólogo da escola trabalham em conjunto e fornecem, por sua vez, os dados necessários, as informações necessárias à Comissão, para haver uma articulação mais eficaz (...). De forma a não haver fugas. Portanto as coisas acabam por estar muito mais controladas dentro dos três organismos ...e pondo à parte a família, quer dentro da Comissão, quer dentro da escola... os respetivos profissionais, tendo em conta a gravidade das situações atuam ... em articulação da melhor forma possível (...), suplementos alimentares aquisição de material escolar</p>	<p>“Mudou muita coisa, as meninas tinham a psicóloga para conversar e na escola cumpriram mais. (...)“tudo o que se passa na escola, vai logo ter à Comissão (...) porque se as minhas filhas faltam, claro que é por estarem doentes, a Comissão sabe logo, sei que falam logo todos”.(J)</p> <p>“ (...) também sabia as informações da escola a escola também o informava. (...).Tudo a diretora de turma tudo me transmitia (...), o que ele fazia na escola uma vez na casa de banho fez asneiras num dia e no outro dia, já o sabia, ligaram-me logo a dizer o que é que se passava (...)” .(H)</p>

			<p>muito importante a este nível, quer pela proximidade que tem tido junto das crianças e jovens, quer pela proximidade e pela articulação que estabelece com os próprios técnicos da Comissão e também com os técnicos de primeira linha, (...)”. (B)</p> <p>“ (...) a escola até trabalha bem com estas crianças (...) mas eu penso que há reflexo positivo, desde que o trabalho seja feito em conjunto, desde que a escola se envolva, desde que a Comissão também esteja presente, desde que haja todo um conjunto de parceiros que estão a trabalhar em conjunto”. (I)</p>	<p>que também em alguns casos, a escola auxilia (...), até em termos de vestuário, também existem dentro das escolas núcleos que apoiam”.(D)</p> <p>“ (...) é um trabalho que é partilhado por vários intervenientes nomeadamente os diretores de turma, os titulares de turma, os serviços de psicologia e orientação da escola”. (G)</p> <p>“ (...) se nós verificarmos que há dificuldades alimentares, dificuldades de qualquer índole, nós, rapidamente, temos de intervir, no sentido de as solucionar, como por exemplo, facultando-lhe esses reforços alimentares, se verificarmos que há essa lacuna”. (G)</p> <p>“ (...) nomeadamente de higiene também e, imediatamente, também promovemos condições no sentido de providenciar a melhor higiene aos nossos alunos, a esses alunos(...)”. (E)</p>	
--	--	--	--	--	--

					“ (...) A escola tem trabalhado em parceria com a CPCJ. (...) assim os casos em acompanhamento na CPCJ trabalhamos em parceria embora saibamos que esta instituição também tem dificuldades pois os recursos são poucos”. (F)	
		<p><i>Colaboração na sinalização de casos /facilidades no processo</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaboração fundamental na sinalização e acompanhamento que tem vindo a melhorar graças à estabilidade do representante (CPCJ)</li> <li>• Definição de ações (estratégias) comuns (CPCJ e Professores)</li> <li>• Os professores prestam atenção aos sinais... e colocam acima de tudo os interesses da criança (Professores)</li> <li>• Disponibilidade para a intervenção (Professores)</li> </ul>	<p>“Acho que a escola tem tido um papel fundamental na sinalização das situações e, sobretudo, no acompanhamento, no decorrer da intervenção (...)”. (A)</p> <p>“ (...) Tem havido uma melhoria contínua, ao longo dos anos, até pela própria estabilidade, ser sempre o mesmo representante da educação na CPCJ, pelas estratégias que vai desenvolvendo ao longo do tempo, perceber o que resulta melhor nuns agrupamentos do que noutros e, a esse nível, eu acho que tem havido uma articulação e uma grande proximidade da escola à Comissão até a nível de sinaliza-</p>	<p>“ (...) nós tentamos o máximo possível, dentro das possibilidades da escola e do apoio (...) há um apoio humano, científico dos professores no geral, nos conselhos de turma há uma preocupação (...)”. (E)</p> <p>“ (...) e não é apenas o diretor de turma que acaba por ... atender a determinados sinais, mas sim, todo o conselho de turma. Muitas vezes, até pode não ser o diretor de turma o primeiro a dar conta das situações mas todo o conselho de turma nas reuniões que acontecem regularmente”. (D)</p> <p>“Mas, quando nós verificamos que existem carências a nível familiar,</p>	

			<p>ções,(...)”. (B)</p> <p>“ (...) aí funciona bem, na nossa escola temos felizmente um serviço de psicologia a quem frequentemente recorremos e acho que isso é fundamental existir nas escolas. E depois porque a pessoa é a mesma já algum tempo, portanto o facto de continuarmos com o mesmo técnico também é muito positivo, (...)”.</p> <p>( I)</p>	<p>quanto tratamos destas situações, temos que ter a noção de defender, em primeiro lugar, e com uma defesa intransigente, os interesses da criança. Temos de tentar minimizar os efeitos negativos que, eventualmente, todas estas situações estejam a provocar. (...) Todos estamos disponíveis para ajudar, no sentido de solucionar, rapidamente, a situação, no terreno. Aqui, importa aplicar o seguinte lema: prevenir, antes das coisas acontecerem e se, de facto, as coisas acontecerem, vamos imediatamente intervir, para que as coisas se possam resolver”. (G )</p> <p>“Após a sinalização tem havido estratégias para tentar encaminhar estes alunos e para definir algumas ações para que estes consigam ter um bom aproveitamento escolar e impedir que eles abandonem também a escola precocemente. (...) mesmo articulando com os parceiros de primeira linha como o centro</p>	
--	--	--	--	--	--

					de saúde, GNR e outros não surtindo efeito passamos para a CPCJ”. (F)	
		<i>Dificuldades no processo colaborativo/Dispersão de meios</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Falta de formação (CPCJ)</li> <li>Falta de formação dos Professores e especial diretores de turma (Professores)</li> <li>Falta de coordenação (Professores)</li> <li>Falta de formação das famílias (Pais)</li> </ul>	<p>“ (...) Considero fundamental porque só com alguma formação, só com conhecimento podemos agir convenientemente e de acordo com o superior interesse da criança e esta ausência é um grande entrave”. (C)</p> <p>“ (...) Perceber que rentabilizavam os meios, porque por vezes um mesmo aluno estava a ser acompanhado pela segurança social, pela escola, pela CPCJ, por um conjunto diverso de entidades cada um a trabalhar para seu lado (...). A Comissão poderia ter um papel mais ativo nas escolas talvez no sentido de proporcionar alguma formação mesmo para os docentes, fazer em termos de pausas letivas, poderia ser uma boa altura para fazer ações de sensibilização para</p>	<p>“ (...) Necessidade que há, por exemplo, de os diretores de turma terem formação nesse campo, porque os diretores de turma são muitas vezes confrontados e os professores titulares de turma do 1º ciclo também, com situações extremamente desagradáveis e complicadas de resolver”, (G)</p> <p>“Andam todas as entidades preocupadas em resolver a situação mas cada um trabalha sozinho”. (E)</p>	<p>“ (...) Neste meio, estas escolas não estão preparadas para receber alunos destes. (...) Havia de haver dentro da escola aquele acompanhamento. Não misturassem estas crianças assim com os outros”. (H)</p> <p>“Os professores também precisam de ajuda e de terem formação para saberem lidar com estes meninos”. (J)</p>



				chegar às pessoas e para os alertar minimamente para um conjunto de situações”. (I)		
	<b>Articulação com as famílias</b>	<i>Limitações em geral da articulação com as famílias</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resistência à mudança/falta de formação/Receio da ação dos técnicos (CPCJ)</li> <li>Não receptividade à mudança; desestruturação familiar/ desconhecimento (Professores)</li> <li>Pais desinteressados, acham que já sabem tudo (Pais)</li> <li>Falta de comunicação na família (CPCJ)</li> <li>Falta de autoridade dos pais/responsabilidade/falta de acompanhamento (Pais)</li> </ul>	<p>“ (...) Estas famílias, muitas vezes desestruturadas, com pouca vontade de mudar (...)”. (A)</p> <p>“ (...) Porque os técnicos da Comissão são um bocadinho vistos com apreensão e com receio”. (B)</p> <p>“ (...) Porque acho que estas famílias precisavam de formação e também de algum tipo de orientação específico de acordo com as problemáticas que apresentam ao nível da formação parental”. (C)</p> <p>“Escola até trabalha bem com as crianças mas depois quando queremos chegar às famílias é o mais difícil”. (I)</p>	<p>“ (...) Há uma dificuldade inicial, por parte das famílias, na aceitação e no conhecimento dos problemas que existem (...) Já temos feito algumas ações nesse sentido, a todos os níveis, para dar formação que se prende com questões familiares, questões de autoridade, questões, por exemplo, da segurança na internet mas a maior parte dos pais não comparece”. (G)</p> <p>“ (...) Porque são crianças e deveriam ter obrigatoriamente uma estrutura base que lhes falta, não é muito fácil de facto! (...) Porque falta uma estrutura de base que tem de ser construída na família. (...) acho que prende com algumas coisas que são externas ao próprio aluno, que são mais da família, (...)”. (E)</p>	<p>“ (...) Quando são chamados não participam nas reuniões e acham que já sabem tudo! (...) os pais hoje não estão preparados para ouvir “as verdades”, e muitas vezes não querem saber dos filhos. Dizem mal da escola, mas tudo começa em casa”. (J)</p>

					<p>“Elas próprias, se estiverem recetivas, a essa mudança, todos terão a ganhar com isso e a felicidade também se encontra nessas mudanças, muitas vezes para todos”. (D)</p> <p>“ (...) já o ano passado foi feito algum trabalho com os pais e este ano vamos reforçá-lo. Sabemos que infelizmente, poucos aparecem (...)”. (F)</p> <p>“ A família por vezes, já não sabe o que fazer aos seus filhos”. (F)</p>	
			<ul style="list-style-type: none"> <li>Falta de disponibilidade e de corresponsabilização das famílias (CPCJ e Professores)</li> </ul>	<p>“Muitas famílias não são responsáveis o suficiente para educarem os seus filhos”. (A)</p> <p>“ (...) Famílias a que chamo o “caso restaurante”, não é? Em que cada um chega, janta à hora que quer, já não é o momento de reunião entre a família ou então estão todos a jantar e a olhar para a televisão, não é? Há muitas vezes pais e filhos que parecem desconhecidos, não é? Não têm noção do que é que realmente se</p>	<p>“Ser mais para a família do que pró aluno, quer dizer o aluno está com um comportamento desviante mas não é só ele, tem que haver alguém superior, adulto que seja corresponsabilizado, por isso é que às vezes parece que existe este vazio. (...) Eu acho que a família é inevitavelmente o problema por isso é que já estão a ser acompanhados. (...) Eu acho que parece que se perdeu um bocado a noção da responsabilidade</p>	<p>“Há aí, muitos jovens que se habituaram a não terem regras nenhuma em casa e os pais não querem saber! Falta-lhes autoridade dos pais e o carinho quando tem que ser. Eu também já aprendi, nem tanto ao mar, nem tanto à terra!” (H)</p> <p>“(...) Os pais hoje não estão preparados para ouvir “as verdades”, e muitas vezes não querem saber dos filhos. Dizem mal da escola, mas tudo começa em casa”. (J)</p>

			<p>passa com os outros membros da família (...). E nem todas as famílias têm essa abertura e essa disponibilidade, (...) “. (B)</p> <p>“ (...) em termos de escola consegue-se fazer algum trabalho válido de impor regras dar algumas sugestões, de acompanhar os alunos mas depois quando chegamos às casas percebemos que as coisas em casa não funcionam, isto mostra que uma coisa é as pessoas na altura dizerem e acatarem e depois realmente é conseguirem dar hábitos e conseguirem por em prática, tem muita dificuldade às vezes parece que têm receio dos filhos, têm medo das próprias crianças”. (I)</p>	<p>de ser pai e mãe. (...) às vezes, não é muito fácil, porque a sensação que eu tenho que eles, ou ele no caso concreto não tem muita orientação em termos de casa e a escola acaba por ter um papel duplo. Temos a função de ensinar mas ultrapassamos muito mais que isso. (...) a nível da família, eu acho que há coisas que são cíclicas e a nível da família acho que globalmente, há uma crise de identidade, e de valores necessariamente. Eu acho que parece que se perdeu um bocado a noção da responsabilidade de ser pai e mãe”. (E)</p> <p>“As maiores limitações que nós vemos são a nível dos pais, dos encarregados de educação. Há alguma dificuldade no acompanhamento dos filhos”. (G)</p> <p>“Infelizmente, a tarefa que os pais deviam desempenhar está a ser transferida para as escolas. (...) A escola faz o possível e impossível</p>	
--	--	--	--	---	--

					para que os pais venham à escola. (...) Sabemos que muitos pais não veem mesmo assim à escola (...). (F) “(...) portanto negligência por parte dos encarregados de educação, falta de disponibilidade para trabalhar com a escola (...)”. (D)	
			<ul style="list-style-type: none"> <li>Falta de formação e não receptividade à Formação (Professores)</li> </ul>	<p>“Pensamos haver muita necessidade de formação parental, treino de competências pessoais e sociais, de modo a ajudar a família”. (A)</p> <p>“ (...) Estas famílias precisavam de formação e também de algum tipo de orientação específica de acordo com as problemáticas que apresentam ao nível da formação parental”. (B)</p> <p>“Fazemos reuniões com os pais de todos os níveis de ensino e nomeadamente há poucos pais a comparecer nas reuniões, (...)”. (I)</p>	<p>“ (...) Por parte das famílias, não há uma receptividade muito grande para essas ações, porque não há uma frequência muito efetiva por parte das famílias, das pessoas, dos pais, dos encarregados de educação, em virem fazer estas ações”. (G) “(...) sabemos que infelizmente, poucos aparecem (...)”. (F)</p>	<p>“Era importante haver cursos, que ensinassem alguns pais a dar regras aos filhos...isto está muito mal...!” (H)</p> <p>“ (...) Curso para aprenderem a educar os filhos para não serem como sabemos que há por aí muitos...para mim, tudo vem de casa e não é só com bater e ralhar que lá vamos! “ (J)</p>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>Não valorização da escola (CPCJ, Professores)</li> </ul>	<p>“ (...) Não há uma valorização da escola, não há uma valorização do</p>	<p>“ (...) Portanto negligência por parte dos encarregados de educação, não</p>	<p>“Há pais que não dão valor à escola não sei bem porquê! Porque se eles</p>

			res e Pais)	estudo (...)”. (B) “ (...) fazemos reuniões com os pais de todos os níveis de ensino e nomeadamente há poucos pais a comparecer nas reuniões, mesmo para colocar sugestões ou algum problema, o número é muito reduzido (...) de 25 encarregados de educação estiverem 5 presentes, portanto isto é sintomático da dificuldade que a escola sente de chegar aos pais”. (I)	valorizando a vida escolar, absentismo, abandono escolar”. (D) “Os pais não estão a valorizar a escola”. (F) “Os pais não estão a valorizar a vida escolar dos filhos”. (E)	dessem mais valor aos estudos dos filhos até eles aprendiam melhor e gostavam mais de lá estar”. (J)
		<i>Representação negativa da ação da CPCJ</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crença/receio de que a CPCJ é para retirar crianças (CPCJ), professores e Pais)</li> <li>• A Comissão aparece como forma de coação (CPCJ)</li> </ul>	“Há sempre aquela questão que a Comissão é para retirar crianças (...) A maior parte dos pais, tem esse receio; (...) portanto, não é muito fácil a família estar recetiva a estes técnicos todos. (...) As pessoas não reagem muito bem à intervenção da CPCJ”. (B) “Não recebem bem o acompanhamento da Comissão, pelo menos no início (...) inicialmente têm muito receio da Comissão (...) Há aqui	“ (...) Eu acho que não dá grande aceitação, pelo menos, inicialmente (...)“(...) Eu acho que a médio e longo prazo, a família terá o reconhecimento pela ação desenvolvida pela Comissão”. (D) “Inicialmente, as famílias veem a CPCJ com algum receio, digamos assim. Pronto, não a aceitam muito bem, (...) mas depois as coisas vão-se alterando (...) há relutância, porque alguém estranho começa a	“ (...) ao princípio era positivo mas ultimamente não, acho que mais vale fazer o que muita gente aí tem feito, fechar a porta”. (H) “ (...) o que mais me, pronto, me atingiu muito foi o medo que me tirassem os meus filhos, foi aí que eu fui completamente a baixo. (...) Ao princípio era chato, mas vi que era para o nosso bem. Também estava desconfiada. (...) às vezes dizem mal da Comissão mas se fossem pais a

				<p>uma invasão em termos da privacidade parece-me a mim que eles sentem que algo ali esta a ser invadido (...), a Comissão acaba por surgir como uma forma de coação, mesmo junto das famílias para que elas cumpram determinadas regras, quando nós percebemos que elas não tem conseguido fazê-lo”. (I)</p>	<p>participar no seio da família. Mas, com o decorrer do tempo e a resolução de alguns dos seus problemas, o impacto é bastante positivo.(...) Portanto, quando a intervenção da CPCJ ou da escola entra nos meandros familiares, na intimidade da família, têm alguma relutância inicial”. (G)</p> <p>“ (...) acho que a família inicialmente não aceita bem”. (F)</p>	<p>valer não era preciso Comissão”. (J)</p>
	<p><b>Articulação com outros técnicos</b></p>	<p>Ação dos técnicos de 1ª linha</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessidade de reuniões de trabalho /Articulação e partilha/Acompanhamento de retaguarda (CPCJ)</li> </ul>	<p>“ (...) Importantes as reuniões de trabalho, para partilha com outras Comissões” (...) Há necessidade de haver um trabalho continuado, um acompanhamento muito próximo, de modo a ultrapassar as suas dificuldades”. (A)</p> <p>“ (...) Tem que ser um trabalho de articulação e que muito do apoio, como referi há pouco, o apoio psicopedagógico, o apoio social, é efetivamente prestado pelos técnicos de primeiro nível”. (B)</p> <p>“A intervenção não deve cessar ao</p>	<p>“ (...) O agregado familiar é beneficiário de rendimento social de inserção, portanto é uma articulação que também é feita com mais um parceiro no terreno.(...) Mas podíamos estabelecer estratégias comuns ou em função do trabalho que há a fazer. Se calhar podia dar orientação para a escola ou vice-versa (...)”. (E)</p> <p>“Mesmo articulando com os parceiros de primeira linha como o centro de saúde, GNR e outros não surtindo efeito passamos para a CPCJ”.</p>	

			<p>nível da intervenção da Comissão e deve haver um acompanhamento de retaguarda que deve ser feito e continuado pelas entidades ... em matéria de infância e juventude que poderão continuar a apoiar a família e a ter por ela uma ligação e uma empatia...”. (C)</p> <p>“Mas eu penso que há reflexo positivo, desde que o trabalho seja feito em conjunto, desde que a escola se envolva, desde que a Comissão também esteja presente, desde que haja todo um conjunto de parceiros que estão a trabalhar em conjunto”. (I)</p>	(F)	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definição de estratégias comuns (Professores)</li> <li>• Tratamento diferenciado para estas crianças (Pais)</li> <li>• Trabalho de proximidade dos técnicos</li> </ul>	<p>“Isso é, de facto, visível, em termos da preocupação da escola, da ligação crianças, escola e comunidade. (...) Há necessidade de haver um trabalho continuado, um acompanhamento muito próximo, de modo a ultrapassar as suas dificuldades e a adquirir competências parentais,</p>		<p>“(...) havia de haver dentro da escola aquele acompanhamento. Não misturassem estas crianças, assim com os outros”. (H)</p>

				<p>(...)”. (A) “(...) Os melhores resultados são sempre obtidos com trabalho junto das famílias. (...) tem que ser um trabalho de articulação e que muito do apoio, como referi há pouco, o apoio psicopedagógico, o apoio social, é efetivamente prestado pelos técnicos de primeiro nível”. (B)</p> <p>“ (...) A família também acaba por receber bem igualmente, de uma forma ...positiva a intervenção dos serviços onde existem várias intervenções como a escola ... e que existem vários intervenientes, desde a segurança social, como eu disse... desde a área da saúde, a autarquia. Em conjunto devem-se definir estratégias comuns ”. (C)</p>		
		<i>Dificuldades de funcionamento</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reu-nião/Comunicação/dispersão de informação à Comissão (CPCJ)</li> <li>• Filtragem da</li> </ul>	<p>“ (...) Muitas vezes, as pessoas não estão disponíveis para essas reuniões e nem sempre é fácil conseguirmos reunir, à mesma mesa, no mesmo dia e à mesma hora, todos</p>	<p>“ (...) temos a ideia de que na equipa de trabalho, psicólogos, assistentes sociais que de algum modo fazem um trabalho com a família e com os alunos, mas depois não</p>	



		<p>informação pelos técnicos de 1ª linha/ dificuldade proximidade com as famílias (CPCJ)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Falta feedback das informações prestadas pela escola e articulação com atécnica responsável (Professores)</li> <li>Necessidade reuniões de trabalho de articulação com os outros parceiros no terreno/definição de estratégias comuns (CPCJ e Professores)</li> </ul>	<p>os técnicos que estão a intervir com aquela família. Tenho tentado, mas tem sido um constrangimento. (...) Eu penso que Oliveira do Hospital tem, não diria excesso de técnicos a intervir no terreno, pois técnicos acho que são todos necessários; no entanto, o facto de existir um técnico de referência em cada freguesia em cada instituição...faz com que crie um distanciamento maior em relação aos próprios técnicos das comissões, que muitas vezes acabam por evitar fazer visitas domiciliárias, para não sobrepor às visitas domiciliárias feitas por outros técnicos. O tipo de informação que é recolhida, muitas vezes, é a nível dos técnicos da primeira linha. Portanto, não é uma informação observada pelos próprios técnicos da comissão. (...) porque, muitas vezes, essa informação só é fornecida à Comissão, se for solicitada. Isto, quando há aspetos que são</p>	<p>temos informações muito concretas, (...) exemplo. Há alunos da Comissão de Proteção de Menores que são acompanhados pela psicóloga. E ela, a psicóloga faz o trabalho, e é sigiloso mas acho que, por exemplo eu nunca falei com a psicóloga que faz o acompanhamento ao aluno da minha direção de turma". (E)</p>	
--	--	---	---	---	--

				<p>extremamente relevantes e que deveriam ser fornecidos, independentemente do pedido à Comissão.</p> <p>(...) Aí noto que existe uma apreensão e uma filtragem de toda a informação que é passada aos técnicos. (...) acaba por não se criar essa proximidade, porque a família parte do princípio que falou com o técnico, que sempre foi o técnico que esteve mais próximo, (...) O técnico de referência para aquela família, faz uma espécie de filtragem da informação, que chega à Comissão e, muitas vezes, há aspetos relevantes que poderiam ter sido observados pelo próprio técnico da Comissão, que ficam dispersos”.</p> <p>(B)</p> <p>“Parece-me que é isso que realmente está a faltar, é a partilha de experiências, de reunirmos para complementarmos a intervenção, porque mesmo em termos de cada uma destas instituições já se trabalha</p>		
--	--	--	--	--	--	--

				isoladamente. Há muito boa vontade das pessoas, e as pessoas estão lá, porque voluntariamente se envolvem”. (I)		
<b>Avaliação da ação da CPCJ</b>	<b>Avaliação da ação junto das famílias</b>	<i>Mudanças nas situações</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe uma mudança (CPCJ)</li> <li>• Existe melhoria (Professores)</li> <li>• Mudanças na família... maior comunicação (Pais)</li> </ul>	<p>“Em algumas destas famílias são visíveis alguns progressos o que nos deixa muito satisfeitos”. (A)</p> <p>“Quando as famílias se sentem controladas, sentem que há um acordo assinado, que há ali um compromisso da parte delas, há um mínimo de preocupação de cumprirem, e isso, efetivamente, tem levado a alterações”. (B)</p> <p>“(…) de uma forma geral sim, acho que existe uma mudança e é bom que haja porque é esse o principal objetivo da intervenção técnica, (...) de uma forma geral sim, acho que existe uma mudança e é bom que haja porque é esse o principal objetivo da intervenção técnica, (...)”. (C)</p> <p>“A minha experiência leva-me a</p>	<p>“(…) que há na intervenção, uma relação direta entre aquilo que é exigido pela comissão à família e os reflexos que isso tem depois no aproveitamento da criança e na própria postura na escola penso que são positivos e há mudanças nas famílias para melhor”. (D)</p> <p>“(…) o impacto na família o conhecimento não é total (...) acho que essa deve ser uma mais-valia que devemos articular. Das que temos conhecimento houve algumas melhorias”. (F)</p> <p>“Mas, com o decorrer do tempo e a resolução de alguns dos seus problemas, o impacto é bastante positivo”. (G)</p>	<p>“(…)Tem sido importante, porque pelo menos para conversarem com as miúdas e a minha família que também tenho lá em casa (...) mudou muita coisa, as meninas tinham a psicóloga para conversar e na escola cumpriram mais. Eu também, se calhar, comecei a entender algumas coisas que quando somos novas não percebemos. (...) Elas estão sempre a comunicar comigo o que é que se passa, por vezes ligam para a minha mãe para me dar o recado, para eu ir à reunião porque se passa isto, porque se passa aquilo, (...)” . (J)</p> <p>“Muita coisa mudou para melhor na minha família, embora agora as coisas estão outra vez a complicar-se com o comportamento dele”. (H)</p>

				concluir que na família é muito difícil mudar hábitos e por isso nem sempre se consegue com todas as famílias”. (I)		
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não há melhoria em todos os casos (CPCJ)</li> </ul>	<p>“Há famílias que não têm revelado potencial de mudança, (...)”. (B)</p> <p>“(…) e parece-me que numa maneira geral os pais até ficam atentos mas não quer dizer que as atitudes deles depois mudem (...) percebem que estão a invadir um bocadinho o seu espaço e que estão ali a tentar dar um conjunto de regras que as pessoas não aceitam na maior parte das vezes, ou pelo menos dizem aparentemente que sim mas depois acabam as vezes até de uma forma muito velada por não o fazer nada daquilo que foi proposto”. (I)</p>		
	<b>Avaliação da ação junto de</b>	<i>Impacto positivo na criança</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhoria na capacidade organizativa da criança (Professores)</li> </ul>	“De uma forma geral sim, acho que existe uma mudança e é bom que haja porque é esse o principal obje-	“(…) Em termos de organização, muitas vezes da forma como a própria criança se organiza, e organiza	“(…) antes de ir para a instituição ajudaram-me muito. Estiveram presentes a 100%. Houve melhorias a

	<b>crianças/caso</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evita o abandono escolar (Professores)</li> <li>• Mudou no comportamento, mais preocupado com os estudos "melhorou da noite para o dia" (Pais)</li> <li>• Mudou muita coisa "as meninas tinham psicóloga para conversar e a escola cumpriu mais"(Pais)</li> </ul>	<p>tivo da intervenção técnica". (C)</p> <p>"O sentido de trabalhar com a criança, ao nível de turma ou de grupo tem-se conseguido resultados muito positivos a nível geral, de mudanças importantes. São notórias as situações em que se atuou, evitando o abandono escolar". (A)</p> <p>"Mas eu penso que há reflexo positivo, desde que o trabalho seja feito em conjunto, desde que a escola se envolva, desde que a Comissão também esteja presente, desde que haja todo um conjunto de parceiros que estão a trabalhar em conjunto" (...) nota-se alguma melhoria no aproveitamento e comportamento (...)" (I)</p>	<p>o seu material escolar e passa a valorizar a escola". (D)</p> <p>"(...) Há situações nomeadamente, no que diz respeito ao abandono escolar, a tentativa de evitar que isso aconteça tem havido alguns resultados visíveis de alunos que conseguem alterar a sua trajetória escolar e familiar. Tem havido melhorias com alguns alunos". (F)</p> <p>"Se não fosse a intervenção da CPCJ haveria mais abandono escolar (...) Há melhorias significativas nos jovens, na sua maioria". (G)</p>	<p>100% depois de lá estar tudo correu bem, se ele lá não estivesse não estaria no ano em que está. Para mim nunca de lá deveria ter saído (...) a vários níveis, no comportamento e em tudo, mais preocupado com os estudos, o pensamento dele era outro, melhorou da noite para o dia. (...) a vários níveis, no comportamento e em tudo, mais preocupado com os estudos, o pensamento dele era outro, melhorou da noite para o dia". (H)</p> <p>"Mudou muita coisa, as meninas tinham a psicóloga para conversar e na escola cumpriram mais. Eu também, se calhar, comecei a entender algumas coisas que quando somos novas não percebemos". (J)</p>
		Impacto negativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nem sempre há mudanças significativas (Professores) e (Pais)</li> <li>• "ele é oscilante depende das vivências do momento" (Professores)</li> </ul>		<p>"(...) contexto escolar acho que nem sempre se nota muito (...) acho que se prende com algumas coisas que são externas ao próprio aluno, que são mais da família, e (...) contexto escolar acho que nem</p>	<p>" (...) este ano está muito pior do que estava no ano passado. Embora tenha no ano passado uma pessoa boa o professor X e este ano o professor Y, tirando este o ano passado ainda teve uma psicóloga de volta dele,</p>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• “este ano está muito pior que no ano passado”(Pais)</li> </ul>		<p>sempre se nota muito. (...) não vi, em termos de aproveitamento, mudanças significativas. Em termos de comportamento, tenho uma imagem dos dois momentos em que estou a trabalhar com o aluno, ele é muito oscilante, depende também muito das vivências que está a ter no momento, ele tem alguma instabilidade em termos emocionais, e o comportamento é sempre muito imprevisível. (E)</p>	<p>mesmo assim fez para lá asneira que foi uma coisa doida e este ano está a fazer igual”. (H)</p> <p>“(...) deveria haver uma sala específica e não andarem misturados porque com os outros é uma guerra porque o meu se andar sozinho não dá problemas assim se os outros saltarem as grades o meu também faz”. (H)</p>
	<b>Avaliação da ação junto das escolas</b>	<i>Impacto positivo na escola</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimula trabalho coletivo (CPCJ)</li> <li>• A escola tem cumprido (CPCJ)</li> <li>• Resultados Positivos, na prevenção, mais controlo das situações (Professores)</li> <li>• Foi positiva a interação com a escola (Pais)</li> </ul>	<p>“(...) vê-se que é um trabalho em equipa da comunidade escolar e, quando digo comunidade escolar, falo dos professores, da direção, inclusivamente do serviço de psicologia, dos auxiliares, de todos os profissionais que estão muito atentos a esta problemática”. (A)</p> <p>“(...) em relação à escola, acho que tem havido uma melhoria contínua, ao longo dos anos, até pela própria estabilidade, ser sempre o mesmo</p>	<p>“Com a Comissão no terreno há um maior controlo da situação, a escola tem colaborado em tudo o que é solicitada”. (E)</p> <p>“(...) eu considero que a Comissão de Proteção de crianças e Jovens em Risco é extremamente importante, na sua ação, a sua dinâmica, no trabalho que tem vindo a ser desenvolvido, ao longo destes anos. É um parceiro extremamente importante. (...) é um parceiro fun-</p>	<p>“(...) As meninas tinham a psicóloga para conversar e na escola cumpriram mais (...) Elas estão sempre a comunicar comigo o que é que se passa, (...) Tudo o que se passa na escola, vai logo ter à Comissão e isso também é bom”. (J)</p>

			<p>representante da educação na CPCJ, pelas estratégias que vai desenvolvendo ao longo do tempo, perceber o que resulta melhor nuns agrupamentos do que noutros e, a esse nível, acho que tem havido uma articulação e uma grande proximidade da escola à Comissão até ao nível de sinalizações, (...). Tem havido uma triagem maior e acho que a escola tem cumprido muito bem o seu papel”. (B)</p> <p>“Muito positivo, e a família também acaba por receber bem igualmente, de uma forma positiva a intervenção dos serviços onde existem várias intervenções como a escola (...) Entre todos estes intervenientes existe uma maior articulação na resolução e na orientação (...)”. (C)</p> <p>“Portanto, a Comissão em termos de ação, com os nossos jovens que estão na escola faz o que é possível com os meios que tem e o cômputo</p>	<p>damental, que tem feito um trabalho muito bom e que, com a sua intervenção, e com a ajuda dos técnicos que tem na Comissão, têm feito melhorias a todos os níveis. (...) é um trabalho que é partilhado por vários intervenientes nomeadamente os diretores de turma, os titulares de turma, os serviços de psicologia e orientação da escola (...), os resultados do trabalho e da intervenção de todos os técnicos da CPCJ, em conjunto com a escola, são bastante positivos e, na maior parte dos casos, resolve as situações, mas logo que se vislumbre perigo, para assim poder haver uma ação concertada e no tempo certo. (...), entre a escola e a CPCJ há uma boa articulação; entendemos que as coisas correm de feição, o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido corre bem, está correto, não há problemas. (...). A importância e o reconhecimento do papel da CPCJ, no</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>geral é positivo”. (I)</p>	<p>acompanhamento e resolução destes problemas, tanto de índole social, como económica, a todos os níveis. Portanto, esse papel tem vindo a ser muito bem feito, tem sido um papel muito forte e que está muito cimentado nesta comunidade educativa”. (G)</p> <p>“(…) há relação também direta entre professores e psicólogo escolar para darem o apoio necessário à criança e o acompanhamento, quer o diretor de turma quer, o psicólogo da escola trabalham em conjunto e fornecem, por sua vez, os dados necessários, as informações necessárias à Comissão, para haver uma articulação mais eficaz. (...) De forma a não haver fugas. Portanto as coisas acabam por estar muito mais controladas dentro dos três organismos ...e pondo à parte a família, quer dentro da Comissão, quer dentro da escola... os respetivos profissionais, tendo em conta a</p>	
--	--	--	--	-------------------------------	---	--



					<p>gravidade das situações atuam ... em articulação ..da melhor forma possível(...). (D)</p> <p>“(...) Há situações nomeadamente, no que diz respeito ao abandono escolar, a tentativa de evitar que isso aconteça tem havido alguns resultados visíveis de alunos que conseguem alterar a sua trajetória escolar e familiar. A CPCJ acho que tem feito um trabalho extraordinário nesse aspeto da prevenção de muitas situações que aparecem nas escolas e na família, (...). Penso que o trabalho está a ser bastante positivo”. (F)</p>	
	<b>Limitações da ação</b>	<i>Limitação de recursos humanos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escassez de recursos humanos devido sobrecarga de trabalho (CPCJ e Professores)</li> <li>• Deviam ter mais gente a trabalhar na Comissão (Pais)</li> </ul>	<p>“(...) O défice de recursos humanos, esses técnicos acabam por estar sobrecarregados (...) Limitações têm a ver com alguns constrangimentos e algumas dificuldades, nomeadamente com as parcerias, (...)Têm mais dificuldades em ter técnicos disponíveis, (...) Maior</p>	<p>“(...) <u>Por questões humanas (escassez de técnicos)</u> e por questões de muito trabalho, não resolverá logo, de imediato, as situações”. (G)</p> <p>“(...) Os meios técnicos e humanos, também são escassos”. (F)</p>	<p>“(...) Deviam ter mais gente a trabalhar na Comissão”. (J)</p> <p>“(...) este ano tem andado muito sozinho. Embora tenha pedido ajuda nem sempre me ouvem. Penso que têm menos gente a trabalhar na Comissão”. (H)</p>

				<p>situação de vulnerabilidade e de pobreza, de famílias disfuncionais, desemprego, o que implica mais crianças em risco e perigo; neste caso, perigo (...). O défice de recursos humanos, esses técnicos acabam por estar sobrecarregados”.</p> <p>(A)</p> <p>“(...) os recursos humanos: a nível da saúde, do acompanhamento psicossocial, com disponibilidade para as necessidades das famílias nomeadamente, a nível da terapia familiar, a nível local, não a nível central que dificulta”. (C)</p> <p>“(...) haverá escassez de meios, porque penso que todas as pessoas que estão na comissão depois também tem outras funções, portanto não está ninguém a tempo inteiro, têm falta de tempo”. (I)</p>		
		<i>Limitações de ordem técnica/financeira</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escassez de recursos técnicos e económicos (CPCJ)</li> </ul>	“(...)Um grande constrangimento desta Comissão também tem a ver com o próprio apoio logístico que	“(...) devia ser reforçado o seu papel de intervenção e é um parceiro do qual nós nunca podemos	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escassez de apoio logístico a partir das 17h e os custos que isso acarreta (CPCJ)</li> <li>• Deviam ser reforçados os apoios técnicos (Professores)</li> <li>• Os meios técnicos são escassos (Professores)</li> </ul>	<p>nos é prestado.(...).Transporte, também, é até às 5 da tarde. Portanto o ideal seria, a partir das 17h, fazermos efetivamente visitas a determinadas famílias. Constrangimentos a nível da instituição de origem, em que o transporte tem que ser marcado com antecedência (...). E não podemos prever quando é que será a altura ideal para fazer uma visita domiciliária a determinada família.”B</p> <p>“ (...) as principais limitações, por vezes, têm a ver com a escassez de recursos existentes nos nossos serviços, tanto ao nível económico como ao nível técnico (...) de qualquer forma, também sentimos muita dificuldade na deslocação e nos custos que acarretam (...).” (C)</p> <p>“(…) Neste momento, têm mais dificuldades em ter técnicos disponíveis, devido à grande sobrecarga de projetos que têm nessas instituições”. (A)</p>	<p>abdicar , deviam ser reforçados os seus apoios técnicos”. (G)</p> <p>“ (...) os meios técnicos e humanos, também são escassos”. (F)</p>	
--	--	---	---	--	--

				<p>“(…)Todos os elementos da Comissão estão muito sobrecarregados, devido a projetos, inúmeros projetos, em que estão envolvidos nas suas instituições de origem. Portanto, disponibilizam poucas horas para a Comissão“. (A)</p> <p>“(…) Horário de trabalho dos técnicos“. (B)</p> <p>“(…) O tempo é muito reduzido para muitas situações, (...)“. (C)</p> <p>“(…) acabam por trabalhar muito mais do que aquilo que supostamente lhes seria exigido, porque as pessoas se envolvem (...) têm falta de tempo, (...) a Comissão tem depois falta de tempo para este tipo de ações, para trabalhar com outros parceiros e para se incluírem mais na sociedade e para que todos nós ao fim ao cabo consigamos participar de uma forma mais ativa“. (I)</p>	<p>“(…) Só os meios mas também o tempo que se tem para se dedicar a estas causas, e estas requerem muito tempo e requerem que as pessoas estejam em contacto quase permanente (...)“. (F)</p> <p>“(…) por questões humanas (escassez de técnicos) e por questões de muito trabalho, não resolverá logo, de imediato, as situações“. (G)</p>	
		<i>Limitações de agenda/tempo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobrecarga de projetos na instituição de origem/tempo reduzido para muitas situações (CPCJ)</li> <li>• Pouco tempo para se dedicarem a estas causas (professores)</li> </ul>			
		<i>Limitação de</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escassez de res-</li> </ul>	“(…) Propunha que, efetivamente,	“(…) há alguma dificuldade no	“(…) Precisava, e até eu tenho

		<i>ordem formativa</i>	<p>postas por parte da família (CPCJ e Professores)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Falta de orientação específica por parte das famílias (CPCJ e Professores e Pais)</li> <li>Os pais precisam que os ensinem a educar (Pais)</li> </ul>	<p>fosse levada a cabo a formação parental, (...) Irmos à base é irmos à família, (...)”. (B)</p> <p>“(…) Estas famílias precisavam de formação e também de algum tipo de orientação específico de acordo com as problemáticas que apresentam ao nível da formação parental”. (C)</p> <p>“ Para que estas famílias mudem é preciso investir na formação,mas não é fácil as famílias disponibilizarem-se para que isso aconteça”. (I)</p>	<p>acompanhamento dos filhos, há uma dificuldade inicial, por parte das famílias, na aceitação e no conhecimento dos problemas que existem, (...) A formação é imprescindível, para todos: para professores, nomeadamente, diretores de turma, professores titulares de turma do 1ºciclo, educadores, técnicos da CPCJ e a família”. (G)</p> <p>“ (...) porque os pais não estão a saber ser pais, (...) Cada vez mais se deveria apostar na formação para a comunidade educativa e para os pais (...)”. (F)</p>	<p>momentos que ... precisamos que nos ensinem a lidar com estas situações”. (H)</p> <p>“(…) os pais precisam que os ensinem que não é assim. Devia haver cursos para os pais (como o pai dos meus filhos) para os ensinar a educar os filhos e a criá-los”. (J)</p>
<b>Recomendações /estratégias de ação e mudança</b>	<b>A ação da CPCJ junto das famílias</b>	<i>Criação de figura de referência/papel da CPCJ</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estabelecer definitivamente figura de referência. (CPCJ)</li> <li>Clarificação do papel da Comissão (CPCJ e Professores)</li> </ul>	<p>“(…) Estabelecermos, definitivamente, uma figura de referência, que é o gestor”. (B)</p> <p>“ (...) as pessoas não reagem muito bem à intervenção da CPCJ”. (B)</p> <p>“(…) Criar uma alteração crucial, em termos de intervenção, era, em termos das famílias, perceberem melhor o que é a Comissão, perce-</p>	<p>“ (...) reconhecer esta entidade (CPCJ), como um tribunal de proximidade, que tenta definir, em conjunto com as famílias, orientações claras e precisas e correções, no sentido de corrigir as anomalias que, eventualmente, haja e que estão a por em causa os direitos dos menores (...) é essencial explicar às</p>	

				berem, afinal, quais são as medidas da Comissão”. (C)	famílias que instituição é a CPCJ, desmistificar a ideia de que vão tirar os meninos mas que, o que está em primeiro lugar, é o bem-estar dos menores. É fundamental dizer que, para o trabalho da CPCJ, é crucial que eles estejam no terreno, que tenham esta parceria com as escolas, porque é fundamental”. (G)	
		<i>Maior proximidade no trabalho com as famílias</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompanhamento próximo e continuado com as famílias (CPCJ)</li> <li>• As famílias sentem a supervisão dos técnicos da Comissão (CPCJ)</li> <li>• Melhores resultados com colaboração e proximidade dos técnicos com a família (Professores)</li> </ul>	<p>“(…) Há necessidade de haver um trabalho continuado, um acompanhamento muito próximo “. (A)</p> <p>“(…) A minha experiência revela que os melhores resultados são sempre obtidos com trabalho junto das famílias, (...) Continuo a defender uma intervenção muito centrada nas famílias; (...) poderia criar uma proximidade muito maior com as famílias e as famílias sentirem uma supervisão e uma maior proximidade e um contacto muito maior com os técnicos da comissão”. (B)</p> <p>“(…) Quanto maior é o acompa-</p>	<p>“(…) o trabalho com as famílias tem que ser de grande proximidade para ver se mudamos algo para melhor”. (F)</p> <p>“(…) tem que haver uma cultura de proximidade, de todos os técnicos, com a família”. (G)</p> <p>“(…) muito do trabalho a realizar, terá que ser de uma grande colaboração e proximidade com as famílias”. (E)</p>	

				nhamento de proximidade à família melhores são os resultados e ... e maior empatia se cria com a família”. (C)		
		<p><i>Avaliação periódica do trabalho interno e externo/reuniões</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar e apoiar num todo (criança e família) (CPCJ)</li> <li>• Supervisão externa “para não se olhar sempre na mesma direção, ter olhar paralelo na intervenção”(CPCJ)</li> </ul>	<p>“(…) Avaliar e apoiar a família num todo e não apenas, digamos, que na criança que foi identificada ou foi sinalizada como podemos estar numa situação de risco ou de perigo. (...) o ideal era que a supervisão fosse externa e que fosse fornecida por uma entidade externa, por exemplo uma faculdade de psicologia. (...) É fundamental que nos ajude a pensar, ajude a ter um olhar paralelo da intervenção. Às vezes estamos tão viciados no trabalho e estamos tão orientados num determinado horizonte que por vezes caímos um bocadinho num vício de olharmos sempre na mesma direção, não por falta de atenção mas porque as situações são tão graves e por vezes tão exaustivas que nos</p>		

				levam a agir assim, daí a supervisão externa ser fundamental”. (C)		
		<p><i>Promover ações de sensibilização/ Formação</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento de competências parentais (CPCJ e Professores)</li> <li>• Perceberem a articulação entre CPCJ e técnicos do 1º nível (CPCJ).</li> <li>• “Falta uma boa formaçãozinha...”(Pais)</li> </ul>	<p>“A minha proposta foi desde sempre, preparar estas famílias através de ações para o treino de competências, formação parental, para melhor receberem e cuidarem das suas crianças”. (A)</p> <p>“ (...) quer a formação parental, quer os cinco minutos de reflexão, cinco minutos de proteção, que se está a pensar fazer, a nível da rádio local, não é? (...) Iria permitir isso, em termos da família, perceber a articulação entre técnicos do primeiro nível e a CPCJ e ver isso na prática (...) a formação parental”. (B)</p> <p>“ (...) ao nível parental a formação também é fundamental tanto ao nível das competências parentais como ao nível, da relação da filiação, em que é também importante ajudar e estimular os vínculos afeti-</p>	<p>“Se calhar valorizar o espaço humano. E tenho noção que há alunos que são acompanhados e tem carências económicas mas depois as carências económicas são só em alguns campos e não existem outros. Eu acho que de facto, parece que eles precisam de acordar e ver que o carinho e o afeto não custa dinheiro, pronto”. (E)</p> <p>“ (...) a família, por sua vez, conforme eu já disse, anteriormente, muitas vezes tem que ser ensinada, tem que lhes ser transmitidos alguns ensinamentos, que ela própria porá em prática, quando se sentir mais segura acerca da forma como usar essa ferramenta ... digamos ... para ultrapassar as suas próprias dificuldades, que vivem no seio familiar entre todos os elementos que a compõem. Portanto, é</p>	<p>“Era importante haver cursos, que ensinassem alguns pais a dar regras aos filhos...” (H)</p> <p>“ (...) devia haver cursos para os pais (como o pai dos meus filhos) para os ensinar a educar os filhos e a criá-los. (...) E realmente os pais precisavam assim de uma boa formaçãozinha para darem educação aos filhos, porque a educação deles está mesmo horrível”. (J)</p>



				vos tanto de pais para filhos como precisamente o inverso”. (C)	necessário dar-lhes o outro lado... e transmitir-lhes também uma mensagem de positivismo para que elas possam mudar a sua atuação e fazê-las acreditar que são capazes disso”. (D) “ (...) Cada vez mais se deveria apostar na formação para a comunidade educativa e para os pais (...)”. (F) “ (...) a formação é imprescindível, para todos: para professores, nomeadamente, diretores de turma, professores titulares de turma do 1ºciclo, educadores, técnicos da CPCJ e a família (...) Dar formação que se prende com questões familiares, questões de autoridade, questões, por exemplo, da segurança na internet”. (G)	
	<b>Ação ao nível das escolas</b>	<i>Aperfeiçoar a sinalização na escola</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uma maior filtragem entre risco e perigo (CPCJ)</li> <li>• Sinalização atem-</li> </ul>	“ Primeiro de tudo, temos que assumir que todos somos técnicos de primeira linha, não é? (...) Esgotar toda a intervenção, a nível de	“(…) mas temos de saber sinalizar todas as situações, atempadamente (...)cada caso é um caso, todos os casos são diferentes, nunca há casos	

		<p>pada (CPCJ e Professores)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esgotar respostas a nível da 1ª linha e só depois sinalizar (CPCJ)</li> <li>• Diminuição do tempo entre sinalização e intervenção (CPCJ)</li> <li>• Fazer análise detalhada com os outros parceiros (Professores)</li> </ul>	<p>primeira linha, para quando as coisas passarem para um patamar superior ou ao nível seguinte, (...)”.</p> <p>(B)</p> <p>“(…) Acho que principalmente ao nível da escola é fundamental que a escola sinalize para as Comissões de Proteção de Menores qualquer situação de risco ou de perigo. Mas é importante que esgote a intervenção a nível da própria escola.(…) Acho que só deve recorrer à Comissão precisamente, quando estiver esgotada toda a intervenção possível em termos de base principalmente, com a família”. (C)</p> <p>“(…) A intervenção tem de ser quanto mais cedo melhor.”. (I)</p>	<p>iguais e o importante e fundamental é conhecermos, pormenorizadamente, todas as questões, naturalmente (...) primeiro, fazer uma análise detalhada, conhecedora, de todos os problemas que estão evidenciados. (...) importante é ter alguma serenidade e algum distanciamento, no sentido de podermos fazer uma análise mais cuidada e mais aprofundada, em conjunto com esses parceiros”. (G)</p>	
		<p><i>Promover articulação escola- família</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maior proximidade dos técnicos (1ª linha) à família (CPCJ e Professores)</li> <li>• Colaboração nas mudanças de comportamen-</li> </ul>	<p>“(…) Articulação, cada vez maior, entre os diferentes profissionais, (...)”. (B)</p> <p>“(…) E que não deve cessar ao nível da intervenção da comissão e deve haver um acompanhamento de</p>	<p>“(…) isto, no sentido de ter os técnicos, no sentido de rapidamente intervir, dar soluções, dar conselhos aos pais e encarregados de educação, de rapidamente ser o mediador dos conflitos que existam em con-</p>	<p>“(…) eu assim sabia o que ele andava a fazer. Porque ele respeita-me muito assim ele via lá o tinha feito e sabia que tinha que trazer aquilo e que me entregava à noite e eu assinava e ficava a saber o que ele fazia e lá</p>

			<p>to das famílias (Professores)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Melhorar comunicação escola e família (Pais)</li> </ul>	<p>retaguarda que deve ser feito e continuado pelas entidades em matéria de infância e juventude que poderão continuar a apoiar a família e a ter por ela uma ligação e uma empatia (...). (C)</p>	<p>textos familiares (...) Era urgente alterar, mudarmos um pouco a mentalidade de alguns pais e encarregados de educação, para poderem vir e frequentar algumas ações de formação, no sentido de os ajudar a resolver esses problemas que, por vezes, existem e muito nos preocupam”. (G)</p>	<p>estava eu para o repreender (...) uma folhinha, como lá em baixo tinha com tudo escrito diariamente e eu lia quando ia à escola no ano passado. Este ano ainda fizeram isso mas depois desistiram”. (H)</p>
		<p><i>Promoção de ações de sensibilização/ Formação</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prevenção/sinalização/acompanhamento (CPCJ e Professores).</li> <li>A formação para os Professores “saberem lidar com estes meninos”(Pais)</li> </ul>	<p>“(…) Desenvolvermos algumas sessões de esclarecimento e de clarificação, em termos de competências dos técnicos a nível da Comissão, a nível da Comissão e da própria comunidade. (...) Poderia ser importante também desenvolvermos algumas sessões de esclarecimento e de clarificação, em termos de competências dos técnicos a nível da Comissão, (...)”. (B)</p> <p>“(…) a formação é muito importante para renovar conhecimentos para uns e para estarem mais atentos às situações. (...) porque ninguém lhe</p>	<p>“(…) que estariam muito mais alertas e pronto, teriam um sentido muito mais desenvolvido daquilo que é uma situação de risco ou de perigo para uma criança (...) Que estariam muito mais alertas e pronto, teriam ... um sentido muito mais desenvolvido daquilo que é uma situação de risco ou de perigo para uma criança”. (D)</p> <p>“(…) é fundamental que haja, por parte dos professores, alguma formação nesse âmbito, no sentido de melhor perceberem, e de melhor acompanharem, para solucionar</p>	<p>“(…) devia de haver também uma sala com pessoas qualificadas que saibam lidar com eles.(…) deveria haver mais segurança, mesmo os porteiros deveriam ter mais atenção mas só para estes claro que não deveriam ser sempre as mesmas pessoas, duas horas uns duas horas outros, mas pessoas que soubessem lidar com eles”. (H)</p> <p>“(…) os professores também precisam de ajuda e de terem formação para saberem lidar com estes meninos”. (J)</p>

				<p>chamou a atenção para que realmente podem ter um papel fundamental a lidar com estes jovens estando alerta para um conjunto de situações”. (I)</p>	<p>problemas que, eventualmente, vão existindo, no dia-a-dia”. (G)</p> <p>“ (...) em termos de escola se calhar, todos nós somos diferentes e se calhar seria bom de facto, às vezes fazer uma sensibilização para que para a sociedade, professores e comunidade educativa em geral mudem atitudes”. (E)</p> <p>“ (...) Cada vez mais deveria se apostar na formação para a comunidade educativa e para os pais (...)”. (F)</p>	
	<b>Ação ao nível dos técnicos</b>	<i>Aperfeiçoar a sinalização</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uma maior filtragem entre risco e perigo (CPCJ)</li> <li>• Diminuição do tempo entre sinalização e intervenção (CPCJ)</li> </ul>	<p>“(…) A nível da Comissão, fazermos uma filtragem, ponderarmos muito bem os fatores de risco os fatores de perigo. (...) porque, muitas vezes, as pessoas a nível ao primeiro nível têm uma grande necessidade de... eu diria, livrar responsabilidades, não é? Se sentirem que não é suficiente aquela intervenção, também poderá passar por uma articulação com outras</p>		

				<p>entidades. Termos a noção de que esgotámos efetivamente tudo o que estava ao nosso alcance, o que nem sempre acontece, e eu acho que passa muito por aí, e por responsabilizarmos os intervenientes de primeira linha”. (B)</p> <p>“(…) Que não houvesse um espaço de tempo muito longo que comprometa o sucesso da intervenção”. (C)</p>		
		<p><i>Proporcionar mais tempo dos técnicos e mais recursos</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mais tempo dos técnicos/mais recursos humanos (CPCJ, Professores e Pais)</li> <li>• Alterar a estrutura da Comissão /Equipa a tempo inteiro (CPCJ)</li> </ul>	<p>“(…) o condicionamento prende-se com o número de processos e o tempo disponibilizado pelos técnicos, para tal”. (A)</p> <p>“(…) Era ter mais tempo para este acompanhamento ao nível geral, não só com a criança, mas sim com todo o núcleo familiar e em várias áreas de intervenção (…)”. (C)</p> <p>“(…) Portanto o ideal seria, a partir das 17h, fazermos efetivamente visitas a determinadas famílias”. (B)</p>	<p>“(…) Mais em termos de recursos humanos para conseguir dar resposta a todas estas solicitações”. (F)</p> <p>“(…) por questões humanas (escassez de técnicos) e por questões de muito trabalho, não resolverá logo, de imediato, as situações”. (G)</p>	<p>“(…) Deviam ter mais gente a trabalhar na Comissão”. (J)</p>

				<p>“(…) A Comissão tem depois falta de tempo para este tipo de ações, para trabalhar com outros parceiros(…)Tinha de estar estruturada de maneira diferente, porque as pessoas que estão já se dedicam de corpo e alma e não fazem mais porque não podem”. (I)</p> <p>“(…) Da necessidade, que eu vejo urgente, até pelo que já descrevi atrás, de haver uma equipa constituída, fundamentalmente, por uma assistente social e uma psicóloga e até, porque não dizer, uma equipa, a exemplo do que existe e está protocolado entre a segurança social a tempo inteiro como as equipas que acompanham situações, ao nível do rendimento social de inserção. Permitia estar a tempo inteiro, na Comissão (…)”. (A)</p> <p>“(…) dedicados a tempo inteiro e se houvesse realmente dedicado a tempo inteiro poderia fazer este tipo de trabalho. Poderá ser uma coisa a</p>		
--	--	--	--	---	--	--

				pensar em termos de reestrutura da forma como as Comissões estão organizadas”. (I)		
		<i>Articular a ação</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articular a ação entre os técnicos/comunicação (CPCJ e Professores)</li> <li>• Definição estratégias partilhadas/reuniões (CPCJ e Professores)</li> </ul>	<p>“(...) Articulação, cada vez maior, entre os diferentes profissionais, (...)”. (B)</p> <p>“(...) E que não deve cessar ao nível da intervenção da Comissão e deve haver um acompanhamento de retaguarda que deve ser feito e continuado pelas entidades em matéria de infância e juventude que poderão continuar a apoiar a família e a ter por ela uma ligação e uma empatia...(...)”. (C)</p> <p>“(...) É articular sempre com as colegas que estão nas freguesias de onde é oriunda a família.(...) é tentar, efetivamente, que haja reuniões com todos os técnicos que estejam a intervir na família (...)”. (B)</p> <p>“ (...) toda a gente a trabalhar ao mesmo tempo rentabilizou, não se massacrou tanto a família conse-</p>	<p>“(...) Mas depois eu não tenho feedback com o que é que fizeram com os parâmetros que estão no relatório que eu envio (...) mas podíamos estabelecer estratégias comuns ou em função do trabalho que há a fazer. Se calhar podia dar orientação para a escola ou vice-versa.”. (E)</p> <p>“(...) são problemas bastante sensíveis, complicados, tem que haver o máximo de cuidado nestas situações e, portanto, temos de, em conjunto, definir respostas. (...) depois, definir, em conjunto com técnicos especializados, nomeadamente psicólogos, assistentes sociais, definir essas melhores estratégias, (...)”. (G)</p> <p>“(...)deveríamos melhorar nalguns campos sim, na articulação entre as</p>	

			<p>guiu-se trabalhar de uma forma mais estruturada, cada um tinha o seu papel e sabia exatamente aquilo que tinha a fazer e de que forma havia de intervir e todas estas intervenções eram complementares umas às outras (...) Parece-me que é isso que realmente está a faltar, porque mesmo em termos de cada uma destas instituições que trabalhar isoladamente há muito boa vontade das pessoas e as pessoas estão lá porque voluntariamente se envolvem”. (I)</p> <p>“(…) Haja um maior envolvimento com as parcerias”. (A)</p> <p>“Também poderá passar por uma articulação com outras entidades”. (B)</p>	entidades”. (E)	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mais responsabilização 1ª linha</li> </ul>	<p>(…) Por responsabilizarmos os intervenientes de primeira linha”. (B)</p> <p>“(…) Acho que é muito importante é o acompanhamento ser individual-</p>		



				lizado com a criança e que se pudesse recorrer àquilo que fosse necessário e indispensável. Por exemplo, se houvesse necessidade de encaminhamento para a área de saúde ou para outro tipo de apoios”. (C)		
	<b>Ação da CPCJ junto dos técnicos</b>	<i>Promover ações de formação</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atualização/articulação/supervisão (CPCJ)</li> <li>• Formação dos técnicos (Professores)</li> </ul>	<p>“(…) Há necessidade, frequentemente, de haver formação contínua (…). A necessidade dessa formação é fundamental”. (A)</p> <p>“(…) Uma formação comum, uma formação de base, a nível da Comissão Nacional, que é uma formação comum, (…). Poderia ser importante também desenvolvermos algumas sessões de esclarecimento e de clarificação, em termos de competências dos técnicos a nível da comissão(…)”. (B)</p> <p>“(…) Ao nível da formação dos técnicos é importante a continuidade da formação e principalmente ao nível da supervisão que pudesse</p>	<p>“(…) a formação é imprescindível, para todos: para professores, nomeadamente, diretores de turma, professores titulares de turma do 1ºciclo, educadores, técnicos da CPCJ e a família”. (G)</p> <p>“Cada vez mais se deveria apostar na formação para a comunidade educativa e para os pais (…)”. (F)</p>	

				<p>haver a possibilidade dos técnicos recorrerem até como uma forma de puderem tirar dúvidas”. (C)</p> <p>“ (...) em termos de direção de turma é muito importante haver estas formações, haver esta sensibilização (...), que haja reuniões onde todos estes parceiros se reúnam e discutam estas coisas e falem nestes casos, porque depois cada um tem vivências diferentes que se podem complementar. (...) Mais proximidade entre as parcerias, tem de se encontrar, tem de falar, trocar experiência, tem de trocar opiniões, tem de falar sobre as suas angústias, que isso também funciona muito bem como estímulo”. (I)</p>		
--	--	--	--	--	--	--